

# Kuinka lukiolainen kirjoittaa elokuvasta?

Lukiolaisten kirjoittamien elokuva-analyysien tekstilajipiirteitä

Eve Mäkelä

Pro gradu -tutkielma

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Suomen kieli, kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Huhtikuu 2016

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos/Humanistinen tiedekunta

MÄKELÄ, EVE: Kuinka lukiolainen kirjoittaa elokuvasta? Lukiolaisten kirjoittamien elokuva-analyysien tekstilajipiirteitä

Pro gradu -tutkielma, 83 s., 1 liites.

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Suomen kieli, kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku

Huhtikuu 2016

-----

Pro gradu -tutkielmassani selvitän, miten lukiolaiset kirjoittavat elokuvasta. Aineistona minulla on lukion toisen vuoden opiskelijoiden kirjoittamia elokuva-analyyseja. Teoreettiset lähtökohdani ovat systeemis-funktionaalisessa kielitieteessä ja tarkemmin genretutkimuksessa. Tutkin elokuva-analyysien tekstilajipiirteitä sanaston ja jaksorakenteen näkökulmista. Selvitän, minkälaista sanastoa elokuva-analyyseissa käytetään ja minkälaisista muodollisista ja funktionaalisista jaksoista elokuva-analyysit koostuvat.

Tutkimukseni perusteella elokuva-analyyseissa käytetään runsaasti elokuvan henkilö-hahmojen nimiä ja elokuvan ilmaisuun liittyvää sanastoa. Myös elokuvan muotoa sanallistetaan monin keinoin. Sanojen käyttö on vapaamuotoista ja yleiskielistä, ei niinkään termimäisen tarkkaa. Elokuva-analyysit ovat jaksorakenteiltaan vaihtelevia. Usein esiintyviä funktionaalisia jaksoja ovat kuvan ja äänen analysointi, henkilö-hahmoista kertominen, juonen referointi, mielipiteen ilmaiseminen ja teeman tulkinta. Näistä kuvan analysointi on ainoa jakso, joka esiintyy jokaisessa tutkimassani tekstissä. Kaikki aineistoni analyysit on kirjoitettu hyvin samankaltaisista lähtökohdista, joten niiden keskinäinen rakenteellinen vaihtelevuus viittaa siihen, ettei elokuva-analyysi ole kovinkaan normittunut tekstilaji. Sen tekstilajikonventiot eivät ole lukiolaisille erityisen tuttuja.

Opetussuunnitelmien ja ylioppilaskokeiden uudistuksen myötä elokuvan ja audiovisuaalisen viestinnän asema osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta vahvistuu. Opetuksen kehittäminen kaipaa nyt suuntaviivoja. Tutkimukseni perusteella opiskelijoille tulisi opettaa audiovisuaalisen kerronnan käsitteitä, sillä ilman oikeanlaisia käsitteitä on hankalaa tehdä yksityiskohtaista ja vakuuttavaa analyysia. Opetuksessa tulisi myös kiinnittää huomiota elokuva-analyysin jaksorakenteeseen, jotta opiskelijat tietäisivät, minkälaisista jaksoista elokuva-analyysin olisi hyvä koostua. Koulussa on tärkeää kirjoittaa ja lukea elokuva-analyyseja, koska elokuvan ilmaisu- ja kerrontakeinojen tietoinen tarkastelu kehittää ymmärrystä elokuvien keinoista välittää merkityksiä.

Asiasanat: elokuva, genret, lukio, opetussuunnitelmat, tekstilajit, tekstintutkimus

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	3
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat .....	3
1.2 Tutkimuksen tavoitteet .....	5
1.3 Aiempi tutkimus .....	6
1.4 Aineisto .....	7
2 ELOKUVA-ANALYYSI TEKSTILAJINA .....	10
2.1 Genre eli tekstilaji .....	10
2.1.1 Genre tutkimuskohteena .....	10
2.1.2 Genre rakenteena .....	13
2.1.3 Genre toimintana .....	15
2.1.4 Tekstilajin taju .....	17
2.2 Elokuva-analyysin teoria .....	18
2.2.1 Elokuvan ilmaisun analyysi .....	19
2.2.2 Elokuvan kerronnan analyysi .....	22
3 LUKIOLAISET KIRJOITTAJINA .....	26
3.1 Uudistuvat opetussuunnitelmat ja ylioppilaskokeet .....	26
3.2 Lukion tekstilajit .....	27
3.3 Elokuvakasvatus lukiossa .....	30
4 LUKIOLAISTEN ELOKUVA-ANALYYSIT .....	33
4.1 Elokuva-analyysien tilannemuuttajat .....	33
4.2 Elokuva-analyysien sanasto .....	35
4.2.1 Yleiset huomiot sanastosta .....	36
4.2.2 Muotoon liittyvä sanasto .....	37
4.2.3 Tyyliin liittyvä sanasto .....	41
4.2.4 Leksikaalinen koheesio .....	47
4.3 Elokuva-analyysien jaksorakenne .....	50
4.3.1 Otsikot .....	50
4.3.2 Aloitukset .....	52

4.3.3 Juonen referointi .....	54
4.3.4 Mielen ilmaiseminen .....	60
4.3.5 Lopetukset .....	65
4.3.6 Rakennepotentiaalista kokoavasti .....	68
5 PÄÄTELMÄT .....	72
Lähteet .....	78
LIITE 1	

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Pro gradu -tutkielmassani selvitän, miten lukiolaiset kirjoittavat elokuvasta. Aineistona minulla on lukiolaisten kirjoittamia elokuva-analyyseja. Tarkastelen erityisesti sanastollisia valintoja, joita he tekevät audiovisuaalisen merkkijärjestelmän kielentämiseksi, sekä elokuva-analyysien jaksorakennetta ja rakennepotentiaalia. Rakennepotentiaali tarkoittaa tietynlaista valikoimaa tekstille pakollisia ja valinnaisia jaksoja sekä järjestystä, jossa ne voivat esiintyä (Halliday–Hasan 1989, 64). Sanastoa ja jaksorakennetta tarkastelemalla saan käsityksen lukiolaisten kirjoittamien elokuva-analyysien tyypillisistä tekstilajipiirteistä.

Kiinnostuin lukiolaisten elokuva-analyyseista siksi, että audiovisuaalisen viestinnän määrä ympärillämme on kasvanut jatkuvasti, ja näin myös kyky analysoida audiovisuaalista kerrontaa on yhä tärkeämpi. Gunther Kressin (2003, 1) mukaan kommunikatio on kokenut kaksi suurta käännettä: kuva on voittanut kirjoituksen viestinnän ensisijaisena muotona ja näyttö on voittanut kirjan viestinnän ensisijaisen välineenä. Informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden kehittymisen myötä viestintä on multimodaalistunut (Kress 2003, 5; Cope–Kalantzis 2012, 34). Multimodaalinen teksti koostuu useammasta kuin yhdestä semioottisesta moodista, joita ovat muun muassa verbaalinen, visuaalinen, auditiivinen, spatiaalinen ja gestuaalinen, eli eleisiin perustuva, moodi (ks. Kress – van Leeuwen 1996; Cope–Kalantzis 2012, 35). Elokuva on hyvä esimerkki multimodaalisesta mediasta, ja nuorten on myös todettu viettävän huomattavasti enemmän aikaa elokuvien kuin esimerkiksi kirjojen parissa (Luukka ym. 2008, 162). Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainitaan 7.–9. luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteiden kohdalla, että ”äidinkielen oppimisympäristöön kuuluu myös koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta” (POPS 2014, 323). Elokuvatkin voidaan siis nähdä luontevana osana äidinkielen oppimisympäristöä.

Tutkimukseni kuuluu fennistiikan alalla tekstintutkimukseen. Lisäksi tutkimuksessani ovat läsnä myös mediatutkimuksen ja kasvatustieteen näkökulmat. Tekstillä tarkoitan

tiivistä ja koherenttia merkityskokonaisuutta, joka tuotetaan osana sosiaalista toimintaa ja joka voi laajan tekstikäsitteksen mukaisesti koostua niin kielellisistä, visuaalisista, auditiivisista kuin numeerisistakin merkeistä (Kress 2010, 147–149). Metodiset lähtökohdat ovat genreanalyysissä. Genre- eli tekstilajitutkimus on monitieteinen ala, jonka merkitys on kasvanut sitä myötä, kun meitä ympäröivien tekstilajien kirjo on kasvanut (Heikkinen–Voutilainen 2012, 17). Genre on näkökulma, josta voi lähestyä lähes kaikkea inhimillistä toimintaa (mp.). Omassa tutkimuksessani tarkastelen lukiolaisten elokuva-analyyseja juuri tekstilajin näkökulmasta. Tutkimuksessani nojaudun systeemifunktionaaliseen kielikäsitteeseen, jonka mukaan kieli on sosiaaliseen todellisuuteen kytköksissä oleva ja kulttuuria rakentava systeemi (Halliday 1978, 1–2).

Tekstilajit tuotetaan aina osana sosiaalista toimintaa (Miller 1984). Toiminnan taas oletetaan olevan tilanteeseen sidottua ja tavoitteellista. Näin ollen kielenkäytön lähtökohdat ovat genreteoriassa ja systeemifunktionaalissa kieliteoriassa hyvin samanlaiset. Tekstit voidaan luokitella eri tekstilajeihin esimerkiksi niiden rakenteen tai toimintatarkoituksen perusteella (Heikkinen–Voutilainen 2012, 24, 27). Kielitieteellinen tekstilajiteoria nojautuu hypoteesiin, jonka mukaan samaan tekstilajiin kuuluvat tekstit ovat kokonaisrakenteeltaan tai rakennepotentiaaliltaan samankaltaisia (Honkanen–Tiililä 2012, 208). Tätä rakenteen mahdollista samankaltaisuutta aion tarkastella aineistoni elokuva-analyyseissa.

Tekstin rakenteesta voi tutkia esimerkiksi kielenkäytön muotoja, kuten rekisteriä (ks. luku 2.1.1), tai sitä, miten teksti koostuu erilaisista jaksoista (Heikkinen–Voutilainen 2012, 25). Tekstien rakennelähtöinen analyysi voidaan jakaa kahteen osaan: makrorakenteen analyysiin ja mikrorakenteen analyysiin (ks. Mauranen–Piitulainen 2012, 274–276; Cope–Kalantzis 2012, 120). Makrorakenteen analyysissä voidaan hyödyntää Sandra Thompsonin ja William Mannin (1987) retoristen rakenteiden teoriaa, joka tarkastelee, kuinka tekstin osat ovat suhteessa toisiinsa ja kuinka tekstin vakuuttavuus rakentuu näiden suhteiden pohjalta. Mikrorakenteen analyysissä taas tarkastellaan lähinnä sanastollisen ja kieliopillisen tason piirteitä, kuten passiivia ja aktiivia, lausetyyppejä ja sanastoa. Myös tekstin keinoja ilmaista interpersoonaisuutta tai tuottaa koherenssia voidaan tutkia. (Ks. Mauranen–Piitulainen 2012, 275–276.) Interpersoonaisuudella tarkoitetaan sekä kielen kykyä luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita että osoittaa suhtautumista omiin ja muiden sanomisiin (Shore 2012, 146–147). Koherenssilla taas viitataan teks-

tin koheesioon eli sidosteisuuteen, jota voidaan tuottaa niin kieliopillisin kuin leksikaalis-semanttisinkin keinoin (Heikkinen 2012, 63). Tutkimuksessani keskityn elokuva-analyysien rakenneseikkojen tarkasteluun, mutta huomioin myös tilanteen, jossa tekstit on tuotettu.

## 1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni avulla pyrin saamaan kvalitatiivista tietoa siitä, kuinka lukiolaiset kirjoittavat elokuvasta. Tarkastelen elokuva-analyysien tekstilajipiirteitä kuten sanastoa ja rakennepotentiaalia. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaista sanastoa elokuvan ilmaisukeinojen ja kerronnan sanallistamiseen käytetään?
2. Minkälaisista jaksoista elokuva-analyysit koostuvat?
3. Minkälaisia rakenteellisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia lukiolaisten elokuva-analyyseissa esiintyy?

Tutkimuskysymyksiini vastaamalla saan tietoa lukiolaisten elokuva-analyysien rakenteellisista tekstilajipiirteistä. Kuten tutkimuskysymyksistäni voi havaita, tutkimusotteeni on laadullinen. Tekstilajina elokuva-analyysi ei ole saavuttanut vankkaa asemaa koulussa. Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003) äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -osiossa elokuvia ja niiden analysointia ei mainita lainkaan. Sen sijaan ruotsi äidinkielenä -luvussa elokuva-analyysi mainitaan 2. kurssin keskeisissä sisällöissä (LOPS 2003, 41). Uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015), jotka astuvat voimaan syksyllä 2016, elokuva ja sen ilmaisukeinojen analysointi mainitaan lukion pakollisten äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien opetussisällöissä (LOPS 2015, 36–37). Opetuksessa vankimman aseman saavuttavat tekstilajit, jotka mainitaan opetussuunnitelmissa ja joiden osaamista vaaditaan ylioppilaskokeessa (Valtonen 2012a, 499). Ainakaan nykymuotoisessa äidinkielen ylioppilaskokeessa ei edes voisi olla elokuvaa aineistona, sillä kaikki kokeiden aineisto on paperille painettua. Äidinkielen ylioppilaskokeet kuitenkin sähköistyvät syksyllä 2018, jolloin myös audiovisuaalinen aineisto kokeessa mahdollistuu. Näin ollen erilaisten audiovisuaalisten materiaalien ymmärtäminen, analysointi ja tulkitseminen tulevat todennäköisesti osaksi

opetusta jo lähivuosina. Tutkimuksellani kerään siis arvokasta tietoa siitä, kuinka nyky-lukiolainen sanallistaa audiovisuaalista merkkijärjestelmää, ja tämän tiedon varassa opetukselle on helpompaa asettaa tavoitteita jatkossa.

### 1.3 Aiempi tutkimus

Kirjallisuudentutkimus on ollut pitkään avainasemassa genretutkimuksessa (Heikkinen–Voutilainen 2012, 21). Fennistinen genretutkimuskin on ollut alun perin folkloristien harjoittamaa perinnetekstien tutkimusta. Perinnetekstit luokiteltiin viiteen genreen: sadut, tarinat, sananparret, arvoitukset ja työtapojen kuvaukset. Vielä 1900-luvun alkupuolella tekstejä käytettiin pääasiassa aineslähteinä esimerkiksi erilaisten sanastollisten ja murteellisten piirteiden tarkasteluun eikä piirteiden esiintymiskontekstia juuri otettu huomioon. Varsinaisesti tekstilajiin keskittyvää tutkimusta ei vielä tuolloin tehty. (Hakulinen–Leino 2006, 13–14.)

Myöhemmin kiinnostus genrestä on levinnyt kirjallisuudentutkimuksesta myös kielitieteeseen. Genren merkitys fennistisessä tutkimuksessa on kasvanut 1960-luvulta eteenpäin. Pauli Saukkonen oli 1960-luvulla kiinnostunut puhutun ja kirjoitetun kielen eroista, ja 1970-luvulla sosiolingvistiikan tulon myötä puhutun kielen genreistä tuli kattava osa fennististä tutkimusta. (Hakulinen–Leino 2006, 16, 18.) Viime vuosikymmeninä tutkittavien genrejen kirjo on laajentunut entisestään, kun fennistiikassa on alettu tutkia runsaasti erilaisia mediatekstejä, kaunokirjallisia tekstejä sekä koulutekstejä (mt. 20–22).

Elokuva-analyyseja ei fennistiikassa ole aiemmin tutkittu. Lukiolaisten tuottamiin teksteihin kohdistuvaa tutkimusta on kuitenkin tehty. Esimerkiksi lukiolaisten kirjoittamat uutiset (Valtonen 2012b), yleisönosastokirjoitukset (Mikkonen 2010) ja novellianalyysit (Kumara-Moisio 2005) ovat olleet fennistisen genretutkimuksen kohteina. Suurin osa koulukirjoittamista käsittelevistä tutkimuksista ja opinnäytteistä liittyy äidinkielen ylioppilaskokeen teksteihin. Useimmiten lukiolaisten tekstejä on tarkasteltu kielen muotorakenteen ja nimenomaan kielenhuollon näkökulmista. Tutkimuksen keskiössä ovat usein olleet oikeinkirjoitusvirheet, ja tekstejä on tarkasteltu suhteessa kirjoittajien niistä saamiin arvosanoihin. (Juvonen ym. 2011, 31–38.) Kirjoittamisen opetus on Suomessa

pitkään ollut hyvin oikeinkirjoituskeskeistä, ja opettajien olennainen tehtävä on ollut korjata ja kommentoida tekstien kieliasua (Valtonen 2012a, 497). Toisaalta, vuodesta 2007 asti äidinkielen ylioppilaskokeen toisena osana on ollut tekstitaidon koe, joka vaatii kokelaalta sosiokulttuurista genretietoutta (Valtonen 2012a, 498). Sekä kirjoittamisen opetuksessa että tutkimuksessa ollaan mitä ilmeisimmin siirtymässä perinteisestä oikeinkirjoitusnäkökulmasta kohti genrenäkökulmaa (Luukka 2004, 146).

Omassa tutkimuksessani en tarkastele sitä, kuinka hyviä tai huonoja tekstit ovat tai minäkalaisia kielenhuollollisia ongelmia niissä mahdollisesti esiintyy; tarkoitukseni on esittää deskriptiivistä ja kvalitatiivista tietoa elokuva-analyysistä tekstilajina ja erityisesti lukiolaisten kirjoittamana. Elokuva-analyysi on koulutekstinä erityislaatuinen, sillä siinä aineisto ei ole painettua, kuten yleensä, vaan audiovisuaalista. Lisäksi sen opettaminen on valinnaista, sillä elokuva ja sen analysointi eivät ole opetussuunnitelman (LOPS 2003) mukaan kuuluneet äidinkielen ja kirjallisuuden opetussisältöihin. Tutkimukseni on siis uudenlainen näkökulma sekä fennistiseen genretutkimukseen että koulukirjoittamisen tutkimukseen.

## 1.4 Aineisto

Tutkimukseni aineistona minulla on varsinaissuomalaisen lukion toisen vuoden opiskelijoiden äidinkielen ja kirjallisuuden 5. kurssilla kirjoittamia elokuva-analyyseja. Analyyseja minulla on yhteensä 15 kappaletta, ja ne kirjoitettiin tammikuussa 2015. Aineisto teetettiin pyynnöstäni tätä tutkimusta varten. Tehtävänä elokuva-analyysi sopi opettajan mielestä hyvin kurssin opetusohjelmaan, joten elokuva oli myös yksi kurssin aiheista ja opettaja arvioi elokuva-analyysit osana kurssisuoritusta. Käsittelen kaikkia tekstejä luottamuksellisesti ja siten, ettei kirjoittajien henkilöllisyyttä voi tutkimukseni perusteella päätellä. Kaikilta tekstinsä tutkimuskäyttöön luovuttaneilta minulla on kirjallinen lupa käyttää tekstiä tutkimuksessa. Alaikäisten opiskelijoiden puolesta luvan on myöntänyt opiskelijan huoltaja. Lupahakemus on tutkimuksen liitteenä (LIITE 1).

Aineistoni analyysit on kirjoitettu Joe Wrightin vuonna 2007 ohjaamasta *Sovitus*-elokuvasta. *Sovitus* (engl. *Antonement*) on Ian McEwanin samannimiseen romaaniin perustuva brittiläinen draamaelokuva. *Sovitus* kertoo Brionysta, joka 13-vuotiaana todis-

taa serkkunsa raiskauksen. Hän kuitenkin syyttää teosta tahallaan väärää miestä, Robbiea, joka näin ollen joutuu syyttömänä vankilaan. Robbie on ollut rakastunut Brionyn isosiskoon Ceciliaan, mutta vankilaan joutuminen tekee heidän suhteensa mahdottomaksi. Lopulta sekä Cecilia että Robbie kuolevat saamatta koskaan toisiaan. Vasta aikuisena Briony ymmärtää tekonsa seuraukset ja kirjoittaa aiheesta kirjan sovittaakseen tekonsa.

Opiskelijoiden opettajalta saama tehtävänanto *Sovitus*-elokuvan analyysiin on seuraavanlainen:

Analysoi ja tulkitse elokuvaa seuraavia apukysymyksiä hyödyntäen:

- Millä kuvan ja äänen keinoilla elokuva rakentaa tunnelmaa/jännitystä?
- Miten katsojaa ohjataan suhtautumaan eri henkilöihin?
- Keskity yhteen henkilöhahmoon elokuvassa. Miten hänet esitetään katsojille? Pohdi esimerkiksi, mitä hänestä kerrotaan, mitä jätetään kertomatta ja mitä kuvakokoja (lähikuva, yleiskuva) hänen kuvaamiseensa käytetään.
- Analysoi leikkausta, ääntä, kuvakulmia.
- Analysoi elokuvan visuaalista ilmettä.
- Analysoi ja tulkitse teemaa ja sanomaa.

Voit käyttää apuna Elokuvapolku-nettisivustoa. (Yläpolku)

Opettaja sai muotoilla tehtävänannon itse. Annoin hänelle kuitenkin joitakin esimerkkejä siitä, minkälaisiin seikkoihin hän voisi kehottaa opiskelijoita kiinnittämään huomiota analyyseissaan. Tehtävänanto on muotoiltu esimerkkieni pohjalta. Esimerkeissani hyödynsin Kansallisen audiovisuaalisen instituutin internetsivujen *Elokuvapolkua* (KAVI), jossa esitellään elokuvalliseen ilmaisuun liittyviä keinoja ja käsitteitä. Sivuilta löytyy myös runsaasti elokuva-aiheisia tehtäviä. Opiskelijat kirjoittivat analyysejaan sekä koulussa että kotona. Analyysin tukena he saivat käyttää *Elokuvapolkua*. Opettajan mukaan *Elokuvapolku*-sivuston toiminnassa ilmeni kuitenkin joitakin häiriöitä, kun tekstejä kirjoitettiin, eikä hän osannut sanoa, ovatko opiskelijat pystyneet hyödyntämään sitä analyyseissaan.

Analysoi ja tulkitse -tehtävyytyypillä on vakiintunut asema äidinkielen ylioppilaskokeissa. Sellaisenaan esiintyessään se on kuitenkin ongelmallinen avoimuutensa vuoksi. Usein analysoi ja tulkitse -tehtävää onkin rajattu antamalla jokin tietty näkökulma, josta

aineistoa tulee tarkastella. (Kirstinä 2011.) Tutkimukseni aineiston voi ajatella pohjautuvan tällaiselle rajatulle analysoi ja tulkitse -tehtävänannolle. Tehtävänanto ohjaa opiskelijoita kiinnittämään huomiota erityisesti elokuvan ilmaisullisiin keinoihin. Näin ollen niitä on tehtävänannon perusteella eriteltävä ja erittelyn pohjalta on muodostettava tulkinta (ks. Kirstinä 2011, 50).

Aineistoni elokuva-analyysit on kirjoitettu tietokoneella. Tekstien pituus vaihtelee 179 sanan pituisesta 704 sanan pituiseen. Keskimäärin analyysit koostuvat 480 sanasta. Kaikki tekstit on otsikoitu, ja ne koostuvat useammasta kappaleesta. Kappaleiden lukumäärä vaihtelee kolmesta kymmeneen. Keskimäärin kappaleita on viisi.

## 2 ELOKUVA-ANALYYSI TEKSTILAJINA

### 2.1 Genre eli tekstilaji

Tässä luvussa esittelen lyhyesti genretutkimuksen historiaa ja lähtökohtia. Aluksi tarkastelen varhaisimpia genreteorioita edeten niistä teorioihin, joihin nykyinen genreteoria pohjautuu. Genretutkimuksessa voidaan erottaa kaksi päälinjaa: genre rakenteena ja genre toimintana. Näihin paneudun erikseen vielä tässä luvussa. Lisäksi tarkastelen käsitettä tekstilajin taju, joka tuo oppimisenäkökulman genretutkimukseen.

#### 2.1.1 Genre tutkimuskohteena

Lähes kaikkea inhimillistä toimintaa voi luokitella genreihin (Heikkinen–Voutilainen 2012, 17). Genre viittaa laatuun ja lajiin, ja usein sillä tarkoitetaan nimenomaan taiteen tai kirjallisuuden lajityyppejä (KS 2016, s.v. *genre*). Genre on monialainen tutkimuskohde, jota ovat eri näkökulmista lähestyneet niin kielen, kirjallisuuden, viestinnän kuin kulttuurinkin tutkijat (Shore–Mäntynen 2006, 41). Tässä tutkimuksessa käsitelen genreä tekstilajina ja nimenomaan kielitieteen näkökulmasta. Keskityn siis erityisesti siihen, miten tekstilajia tuotetaan kielen keinoin.

Kirjallisuudentutkimuksessa lajiteoria on ollut mukana alusta alkaen. Ensimmäisenä merkittävänä genreteoreetikkona pidetäänkin Aristotelesta (n. 384–322 eaa.), joka *Runousopissaan* jakaa runouden lajit epiikkaan, tragediaan ja komediaan. Luokittelun perustana hän käyttää runoteoksen aihetta ja tyyllilajia. *Runousopin* genreluokittelu on luonteeltaan normatiivis-deskriptiivinen eli se ei pelkästään kuvaile lajeja vaan esittää myös ohjelmaisia arvioita. (Ks. Heikkinen–Voutilainen 2012, 20.) Venäläisiä formalisteja pidetään myös genretutkimuksen uranuurtajina. Esimerkiksi Vladimir Propp (1968) teki perusteellisia tutkimuksia venäläisten kansansatujen rakenteesta, ja siitä lähtien genretutkimuksen määrä on jatkuvasti kasvanut.

Kielitieteessä genreen liittyviä asioita on alettu pohtia 1950-luvulta lähtien, mutta sana *genre* on vakiintunut kielitieteeseen vasta 1980-luvulla (Shore–Mäntynen 2006, 16).

Vaikuttavimpana genreteoreetikkona pidetään usein M. A. K. Hallidayta, jonka systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan monet nykyiset genreteoriat pohjautuvat. Hallidayn systeemis-funktionaalisisessa kieliteoriassa painotetaan, että kieli on aina sidoksissa kontekstiin (Halliday 1978, 28). Kieli on merkityspotentiaali, jota hyödynnetään tilanteesta riippuvalla tavalla. Tätä tilanteeseen sidottua kielenkäytön tapaa kutsutaan rekisteriksi. (Halliday 1978, 27, 31–34.) Rekisteriin taas vaikuttaa kolme tilannemuuttujaa: ala (*field*), osallistujaroolit (*tenor*) ja ilmenemismuoto (*mode*) (Doughty ym. 1972, 185–186; Halliday 1978, 31–33; ks. myös Martin 1997, 3–4). Lukiolaisten elokuva-analyyseista aion näiden kolmen muuttujan avulla tarkastella, minkälaisessa tilannekontekstissa tekstit on tuotettu. Koulussa kirjoitettujen elokuva-analyysien ala muodostuu kouluinstituutiosta, elokuva-analyysitehtävästä ja vielä tarkemmin analyyseissa käsiteltävästä *Sovitus*-elokuvasta. Tekstien osallistujaroleissa ovat kirjoittajana opiskelija ja vastaanottajina sekä tutkija että opettaja, joka arvioi opiskelijan tuottaman tekstin. Ilmenemismuoto on tietokoneella kirjoitettu tekstitiedosto. Pohdin näiden tilannemuuttujien vaikutusta elokuva-analyyseiin tarkemmin luvussa 4.1.

Hallidayn mukaan kielen merkitysten järjestyminen perustuu neljälle metafunktiolle: eksperientiaaliselle, loogiselle, interpersoonaiselle ja tekstuaaliselle (Halliday 1978, 27). Hän näkee eksperientiaalisesta ja loogisesta metafunktion muodostavan ideationaalisen metafunktion (mts. 48), joten periaatteessa metafunktioita on neljän sijaan kolme. Ideationaalisen funktion avulla kielenkäyttäjät jäsentävät kokemustaan ulkoisesta ja sisäisestä maailmastaan. Interpersoonaisella funktiolla taas ilmaistaan suhtautumista ja suhteita osallistujien ja asioiden välillä. (Mts. 45–46.) Kielen tekstuaalinen funktio merkitsee kielen kykyä koostaa eheitä ja kontekstisidonnaisia tekstejä (mts. 48). Hallidayn esitelmän metafunktionaalisen hypoteesin mukaan tilannemuuttujat ja kielelliset valinnat korreloivat keskenään<sup>1</sup>. Esimerkiksi tekstin alan nähdään reaalistuvan ideationaalisisessa metafunktiossa, joka taas reaalistuu muun muassa leksikaalisisissa valinnoissa. (Ks. Halliday 1978, 31–35.) Kieli on siis systeemi, joka rakentuu tietyistä mahdollisuuksista muodostaa merkityksiä. Merkityksenanto perustuu valinnoille ja rajatuille mutta muuntuville vaihtoehdoille. Esimerkiksi kielen sanasto muodostaa systeemin, jossa tiettyjä merkityksiä on totuttu ilmaisemaan tiettyjen sanojen avulla. Sanat eivät välitä vaan rakentavat merkityksiä, ja itse sanojen merkitykset taas ovat kulttuurisesta rakentuneita. Sananvalinnat eivät ole sattumanvaraisia, vaan kielenkäyttäjät jatkuvasti strategisesti

---

<sup>1</sup> Metafunktionaalisen hypoteesin paikkansapitävyys on herättänyt paljon keskustelua (Shore 2012, 148).

aktivoi tiettyjä merkityksiä käyttäessään tiettyjä sanoja. (Luukka 2002, 104–106.) Tutkimuksessani tarkastelenkin, minkälaisin sananvalinnoin opiskelijat merkityksellistävät elokuvaa.

Hallidayn systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan pohjautuvat myös hänen tutkimuskumppaninsa Ruqaiya Hasanin ja oppilaansa J. R. Martinin teoriat. Hasan on perehtynyt erityisesti tekstilajien rakenteisiin tarkastelemalla muun muassa, kuinka tekstilajit eroavat toisistaan rakenteeltaan ja mitkä jaksot ovat kullekin tekstilajille välttämättömiä ja mitkä valinnaisia (Halliday–Hasan 1989). Martinin ympärille rakentunut Sydneyn kouluunta taas on perehtynyt erityisesti genrejen opettamiseen eli genrepedagogiikkaan (ks. Christie–Martin 1997). Lähes kaikkea genretutkimusta yhdistää käsitys genrestä sosiaalisen toiminnan muotona (ks. esim. Halliday 1978; Miller 1984; Swales 1990). Pauli Saukkosen (2001, 61) mukaan tekstilaji on todella olemassa vain silloin, kun kieliyhteisö tunnistaa sen. Toisaalta esimerkiksi Douglas Biber (1988) taas on lähestynyt genreä kielellisten ulottuvuuksien näkökulmasta, ja hänen lähtökohtanaan on ollut kvantitatiivinen lingvistinen analyysi. Päinvastoin kuin yleensä genretutkimuksessa, hän uskoo, että kielelliset ulottuvuudet ovat ensisijaisia ja johtavat tutkijan tekstissä piilevien toiminnallisten ulottuvuuksien äärelle (Biber 1988, 13).

Genretutkimuksessa on havaittavissa kaksi suhtautumistapaa genererajoihin: tiukkarajainen, normatiivinen käsitys ja sumearajainen, dynaaminen käsitys. Aikaisemmin genreluokittelu on perustunut ajatukseen lajien muuttumattomuudesta ja tekstilajijärjestelmän aukottomuudesta (Heikkinen–Voutilainen 2012, 36). Nykyisessä genretutkimuksessa suositaan kuitenkin käsitystä, jonka mukaan tekstilajit voivat muuttua ajan myötä (ks. Kankaanpää 2012). Suosittu tapa hahmottaa genreluokittelua on nojautua Ludwig Wittgensteinin (1999 [1953]) ajatukseen perheyhtäläisyydestä. Wittgensteinin mukaan sama käsite voi edustaa monenlaisia kohteita, jotka joiltain piirteiltään muistuttavat toisiaan ja joiltain taas eivät – aivan kuten perheenjäsenetkin. Yhtäläisyydet voivat mennä päällekkäin ja ristikkäin muodostaen jonkinlaisen verkoston. Mitään rajoja siitä, mitä kaikkea yksi käsite voi kattaa, ei kuitenkaan ole vedetty, eli käsitteiden reunat ovat epämääräiset. Käsitteiden monet merkitykset muodostavat perheen, jonka jäsenet ovat sukua toisilleen. (Wittgenstein 1999 [1953], 64–71.) Eri tekstilajien voidaan myös ajatella olevan perheenjäseniä, jotka keskenään muodostavat yhtenäisten piirteiden verkoston.

Vijay K. Bhatia (2004) on jäsentänyt tekstilajien välisiä suhteita genrekolonioiden (*genre colonies*) ja hierarkkisten suhteiden avulla. Hänen mukaansa tekstilajit, jotka ovat lähekkäisessä suhteessa toisiinsa ja jakavat yleensä saman kommunikatiivisen päämäärän, muodostavat genrekolonian. Genrekolonian sisällä genret jakautuvat ylä- ja alagenreihin. Esimerkkinä genrekoloniasta Bhatia käyttää mainostavia tekstilajeja. Mainostavien tekstilajien kolonia voidaan jakaa useampiin alagenreihin, kuten mainoksiin, työpaikkahakemuksiin ja kirjantakakansitekteihin. Esimerkiksi mainokset taas voidaan edelleen jakaa alagenreihin, kuten tv-, printti- ja radiomainoksiin. Printtimainokset voidaan edelleen jakaa alagenreihin mainostettavan tuotteen perusteella ja niin edelleen. Bhatian teoriassa olennaista on monipuolisuus ja tekstilajien keskinäisten suhteiden muovautuvuus. Sama tekstilaji voi valitusta näkökulmasta riippuen asettua genrehierarkiassa useammalle eri tasolle, ja genret voivat myös sekoittua keskenään muodostaen genrehybridejä. (Bhatia 2004, 57–59.)

### 2.1.2 Genre rakenteena

Kuten luvussa 1.1 totean, voidaan tekstin rakennetta tarkastella sekä makrorakenteen että mikrorakenteen näkökulmista. Makrorakenteen tarkastelussa keskitytään merkityskokonaisuuksiin, joista teksti koostuu. Tällöin halutaan selvittää, minkälaisista jaksoista teksti rakentuu ja kuinka tekstin jaksot ovat suhteessa toisiinsa. Mikrorakenteen tarkastelussa taas keskitytään pienempiin yksiköihin tekstissä, kuten esimerkiksi lauserakenteisiin, sanoihin tai taivutusmuotoihin. Tutkimuksessani tarkastelen sekä elokuva-analyyysien makro- että mikrorakennetta. Mikrorakenteen tarkastelussa keskityn pääasiassa sanastoon. Sanastoa tarkastelemalla saan tietää, mitä asioita elokuvista nostetaan käsittelyn kohteiksi ja kuinka näitä asioita nimetään.

Hallidayn tutkimuskumppani Hasan on perehtynyt tekstien makrorakenteisiin. Hallidayn tapaan myös Hasan määrittelee tekstin olevan kieltä, jolla on tarkoitus ja tehtävä tietyssä tilannekontekstissa. Hasanin mukaan teksti ja konteksti ovat niin läheisessä suhteessa toisiinsa, että toista ei voi edes määritellä ilman toista. Hasan korostaa myös eheyden (*unity*) merkitystä tekstiä määriteltäessä. Hänen mukaansa eheyden kaksi päätyyppiä ovat rakenteen eheys ja tekstuurin eheys. (Halliday–Hasan 1989, 52.)

Hasan on kehittänyt Hallidayn teoriaa tilannekontekstista, joka koostuu tekstin tilannemuuttujista eli alasta, osallistujarooleista ja ilmenemismuodosta (ks. Halliday 1978). Hasanin mukaan kaikkia näitä tilannemuuttujia todentava kokonaisuus on *kontekstuaalinen konfiguraatio* (*contextual configuration*). Se on olennainen tekstin rakenteen kannalta, sillä se ennustaa, minkälaisia osia tekstissä täytyy esiintyä ja toisaalta voi esiintyä. Se myös määrittelee, missä kohtaa tekstiä ja kuinka usein osat voivat esiintyä. Tekstin osalla tarkoitetaan jaksoa, jolla on jokin merkitys. (Halliday–Hasan 1989, 55–56.) Hasanin mukaan kullakin genrellä on oma rakennepotentiaalinsa, joka tarkoittaa tietynlaisia valikoimaa tekstile pakollisia ja valinnaisia osia sekä järjestystä, jossa ne voivat esiintyä (mts. 64). Hasan asettaakin rakenteen keskeiseen asemaan tekstilajien määrittelyssä, jolloin hän poikkeaa tutkijoista, joiden mielestä konteksti tai tekstin kommunikatiivinen päämäärä ovat avainasemassa tekstilajia määriteltessä (Mäntynen 2006, 42). Myös Pauli Saukkonen (2001) näkee yhteyden tekstilajin ja tekstin rakenteen välillä. Hänen mukaansa tekstimerkityksen rakenne ei varioi vapaasti vaan perustuu tekstilajikohtaiseen säännönmukaisuuteen. (Saukkonen 2001, 39.)

Sanastoa voidaan lähestyä leksikaalisen koheesion näkökulmasta, jolloin tarkastelun kohteena ovat sanojen väliset suhteet. Sanojen (*lexical item*) väliset suhteet voidaan jakaa viiteen tyyppiin: toisto, synonymia, hyponymia, meronymia ja kollokaatio (Halliday 2004, 571). Toisto on kaikkein suurin leksikaalisen koheesion muoto. Toistossa on kyse siitä, että sanastossa toistuu jokin samaan kantasanaan perustuva sana. Synonymia tarkoittaa sitä, kun kaksi sanaa merkitsevät samaa tai lähes samaa asiaa. Synonymian erikoistapaus on antonymia, jossa on kyse sanojen muodostamasta vastakohtaparista, kuten esimerkiksi *herätä* ja *nukahtaa*. Hyponymiassa on kyse sanojen välisistä hierarkioista. Hierarkioissa sanat voivat olla keskenään vieruskäsitteitä tai toinen sana voi olla toisen ylä- tai alakäsite. Meronymia tarkoittaa sanojen välistä suhdetta, jossa toinen sana merkitsee osaa ja toinen kokonaisuutta, johon tämä osa sisältyy. Esimerkiksi *puu* ja *tammi* tai *puu* ja *lehti* muodostavat meronyymisen suhteen. Kollokaatio tarkoittaa usein yhdessä esiintyvien sanojen suhdetta. Esimerkiksi sanojen *kylmä* ja *jää* välillä on vahva kollokaatio. (Halliday 2004, 571–578.)

Sanastoa tarkastellessa on hyvä huomioida sanan ja termin välinen suhde. Termit ovat nimityksiä erikoiskielen käsitteille. Niiden merkitys on usein yleiskielen sanoihin verrattuna tarkemmin määritelty, ja niiden käyttöyhteys ei vaikuta niiden sisältöön. Yleis-

kielen sanat taas ovat merkitykseltään väljempää ja ne saavat usein käyttöyhteyden mukaan lisämerkityksiä ja vivahteita. Erikoisalojen termit voivat kuitenkin siirtyä yleiskieleen ja yleiskielen sanat erikoiskieleen. (Suomalainen 2002.) Aineistossani esiintyvä elokuva-alan termistö on monelta osin tuttua ja arkista, ja sen käyttö ei aina ole termeille tyypillisen tarkkaa. Jos kirjoittaja käyttää erikoisalan termiä tietoisena sen tarkkarajaisesta merkityksestä, on kyseessä todella termi. Jos termiä taas käytetään merkitykseltään väljästi ja arkikielisesti, voidaan ajatella kyseessä olevan termin sijaan sana. Pelkkien elokuva-analyysien perusteella en aina voi tietää, onko kirjoittaja tietoinen termin merkityksistä. Tutkimuksessani puhunkin termeistä vain silloin, kun kyseessä on selkeästi yleiskieleen kuulumaton käsite.

Tutkimuksellani pyrin hahmottelemaan Hasanin teorian pohjalta, minkälainen on elokuva-analyysien rakennepotentiaali. Lisäksi tarkastelen elokuva-analyysien mikrorakennetta käytetyn sanaston ja leksikaalisen koheesion näkökulmasta. Olennaista on myös tarkastella, kuinka tekstin mikrorakenne palvelee makrorakennetta (ks. Saukkonen 2001, 85) eli esimerkiksi miten erilaiset sananvalinnat vaikuttavat tekstin kokonaisrakenteen hahmottumiseen. Tutkimuksellani haluan selvittää, onko lukiolaisten elokuva-analyyseissa havaittavissa yhtäläisyyksiä rakenteessa. Voidaanko elokuva-analyysia pitää tutkimukseni perusteella normittuneena tekstilajina, ja hallitsevatko lukiolaiset sen normit? (Ks. Saukkonen 2001; Nieminen 2010, 186–191.)

### **2.1.3 Genre toimintana**

Genretutkimuksessa voidaan erottaa rakenteeseen keskittyvän suuntauksen lisäksi genren toiminnallista puolta korostava tutkimussuuntaus. Tällöin genreä lähestytään siitä näkökulmasta, kuinka se toimii osana yhteisöllisiä ja sosiaalisia tilanteita. Kielitieteessä tätä suuntausta edustaa esimerkiksi uusi retoriikka (*new rhetoric*). (Heikkinen–Voutilainen 2012, 27.)

Uutta retoriikkaa edustava Carolyn Miller (1984) on tutkinut genreä sosiaalisen toiminnan näkökulmasta. Hänen mukaansa genret edustavat tiettyjä retorisia toimintoja, minkä hän on todennut tutkimalla yhteyksiä genrejen ja erilaisten toistuvien tilanteiden välillä. Jos genre edustaa toimintaa, täytyy siihen silloin liittyä myös tilanne ja motiivi, sillä kaikki ihmistoiminta on tavalla tai toisella tilanteeseen sidottua ja tavoitteellista. (Miller

1984, 151–152.) Merkitykset ohjaavat ihmistoimintaa, ja kaiken toiminnan keskipisteessä on tulkinta. Kommunikaatiotilanteissa toimiminen vaatii tulkintaa, ja tulkinnassa taas hyödynnämme tietämystämme aiemmista samankaltaisista tilanteista. (Mts. 156.) Yhdistelemällä retoriikan tutkijoiden (esim. Stebbins 1967; Burke 1969; Bitzer 1980) ajatuksia kielenkäyttötilanteista Miller onkin tullut siihen tulokseen, että retoristen tilanteiden olennaisin piirre genretutkimuksen kannalta on niiden toistuvuus (*recurrence*). Lisäksi hän korostaa Stebbinsiin (1967) viitaten, että nämä tilanteet eivät voi olla materiaalisia, sillä materiaaliset tilanteet ovat ainutkertaisia eivätkä toistu. (Miller 1984, 156.) Toistuvuuden ja samankaltaisuuksien havaitseminen eri tilanteiden välillä perustuu ihmismielen haluun luokitella asioita. Asioiden luokittelu ja tyypittely taas kietoutuu kaikkein voimakkaimmin juuri kieleen. (Schutz–Luckmann 1973, 234.)

Millerin (1984) mukaan kielellinen merkitys rakentuu hierarkkisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että kielen sisältö- (*substance*) ja muotoainekset (*form*) ovat hierarkkisessa suhteessa kielen käyttöön (*action*). Kielen käytön nähdään toteuttavan kielen merkitystä (*meaning-as-action*). Merkityksen hierarkia muodostuu siten, että kielen muoto ja sisältö muodostavat alemman tason ja kielen käyttö ylemmän tason. Myös kontekstin voidaan nähdä olevan mukana tässä hierarkiassa. Konteksti kattaa muodon ja sisällön sekä mahdollistaa tulkinnan näiden pohjalta syntyvästä kielen käytöstä. Teoria merkityksen hierarkiasta tarjoaa pohjan myös genren ymmärtämiselle merkityksellisenä ja sääntöihin perustuvana toimintana. (Miller 1984, 159–161.) Millerin näkemys niin kielen merkityksestä kuin genrestäkin on näin ollen kielen toiminnallista puolta painottava.

Millerin käsitys retorisisista genreistä pohjautuu yhteiskunnassa vakiintuneisiin diskursseihin ja yhdessä toimimisen tapoihin. Hänen mukaansa genrejen määrä riippuu yhteiskunnan monimuotoisuudesta. Tutkimustensa perusteella Miller on tehnyt viisi päätelmää genrestä:

1. Genre viittaa retorisen toiminnan tyyppiin. Toiminta saa merkityksensä tilanteesta ja sosiaalisesta kontekstista, jossa tilanne syntyy.
2. Merkityksellisenä toimintana genre on tulkittavissa tiettyjen sääntöjen mukaan. Symbolisen vuorovaikutuksen sääntöhierarkiassa genresäännöt ovat suhteellisen korkealla.

3. Genre ei ole yhteydessä muotoon. Muoto on yleisempi, kaikilla hierarkiatasoilla käytettävä termi. Genre sen sijaan on muoto vain tietyllä tasolla, joka on yhdistelmä alempien tasojen muotoja ja tyypillisiä sisältöjä.
4. Genre toimii muodon substanssina korkeammilla tasoilla. Toistuvina kielenkäytön muotoina genret auttavat ryhmittelemään kulttuurisen elämän aineksia.
5. Genre on retorinen keino sovittaa yhteen yksityisiä aikoja ja sosiaalisia vaatimuksia. Se yhdistää yksityisen julkiseen ja yksittäisen toistuvaan. (Miller 1984, 163.)

Millerin mukaan hänen ajatuksensa genrestä ovat sovellettavissa sekä kritiikkiin että teoriaan mutta myös opetukseen. Hänen mielestään on tärkeää ymmärtää, mitä oikeastaan opimme, kun opimme genrejä. Me emme pelkästään opi erilaisia muotoja ja rakenteita tai tapoja saavuttaa omia päämääriä. Tärkeämpää on, että opimme, minkälaisia vaihtoehtoja meillä on erilaisissa kommunikaatitilanteissa. Itse asiassa opimme ymmärtämään sosiaalisia tilanteita paremmin ja näin ollen pystymme sujuvammin osallistumaan yhteisön vuorovaikutustilanteisiin. (Miller 1984, 165.)

#### **2.1.4 Tekstilajin taju**

Tekstilajia pidetään sosiokulttuurisena käsitteenä. Ihmisillä on jonkinlainen käsitys siitä, mitkä tekstilajit ovat osa kulttuuriamme ja yhteiskuntaamme, mihin sosiaaliseen toimintaan ne liittyvät sekä minkälaiset piirteet ovat tyypillisiä kullekin tekstilajille. (Kallikoski 2006, 240.) Pauli Saukkosen (2012) mukaan tekstilaji tarkoittaa vakiintunutta, konventionaalista, normina toimivaa eli geneeristä näkökulmaa teemaan (Saukkonen 2012, 228). Tekstilajia voidaan pitää myös kieleltään, tyyliltään ja rakenteeltaan konventionaalistuneena tapana muodostaa kielellisiä ja kulttuurisia merkityskokonaisuuksia. Näihin tekstilajikonventioihin sosiaalistutaan ja harjaannutaan, ja siten ihmiselle kehittyy tekstilajin taju. (Kallikoski 2006, 240, 248–249.) Viestintätilanne on kehämäinen prosessi, jossa yksilö sekä oppii yhteisön tekstilajinormit että luo omaa kognitiivista tilannekehystypologiaansa ja sen pohjalta persoonallista normikäyttäytymistään (Saukkonen 2001, 186). Systemis-funktionaalisen kielitieteen keskeinen pedagoginen sovellus on genrepedagogiikka, joka rakentuu ajatukselle, että koulun kirjoittamisen opetuksen tavoitteena on systemaattisen opetuksen avulla auttaa oppilaita sosiaalistumaan koulun ja muiden instituutioiden pohtiviin ja vaikuttaviin genreihin (Luukka 2002, 116; 2004, 148–149). Oppimisen tuloksena oppijan tulisi ymmärtää, mikä on kunkin tekstin

tarkoitus ja kuinka teksti on rakentunut päästäkseen tähän tavoitteeseen (Cope-Kalantzis 2012, 118).

Oppilaiden intertekstuaalisella varannolla, eli kokemuksella eri tekstilajeista sekä lukijana että kirjoittajana, on ratkaiseva merkitys sen kannalta, kuinka hyvin oppilas kykenee hyödyntämään eri tekstilajien ominaisuuksia (Makkonen-Craig 2011, 72). Tutkimusaineistoni tekstit edustavat tekstilajiltaan elokuva-analyysia, jota ei juuri lehdissä kohtaa, eikä sillä ole vakiintunutta asemaa koulussa luettavana tai kirjoitettavana tekstilajina. Oppilaat ja opettajat, jotka eivät ole sosiaalistuneet tai harjaantuneet elokuva-analyysin tekstilajipiirteisiin, saattavat kokea sen kirjoittamisen ja kirjoittamisen haastavaksi. Sen sijaan elokuva-analyysin lähitekstilajeihin elokuva-arvosteluun ja kirjallisuusanalyysiin opiskelijat ja opettajat ovat varmasti törmänneet lehdissä ja koulussa. Elokuva-analyysi ja -arvostelu ovat läheisiä tekstilajeja, ja niillä onkin paljon yhteisiä piirteitä. Olennaisin ero on kuitenkin niiden pääasiallisessa funktiossa: elokuva-analyysin tehtävänä on eritellä elokuvaa; elokuva-arvostelun päätehtävä on arvioida ja arvottaa elokuvaa. Analyysi on siis enemmän objektiivinen ja arvostelu subjektiivinen näkemys elokuvasta. Käytännössä molemmat sisältävät usein sekä erittelyä että arviointia, joten tässä tapauksessa genererajat eivät ole kovinkaan tarkkoja.

Genren käsitteessä yhdistyvät kielitaito ja kulttuurinen taito. Kalliokoski (2006) on tutkinut erityisesti suomea toisena kielenä opiskelevien tekstejä siitä näkökulmasta, kuinka kirjoittajat hallitsevat tekstilajien kulttuurisia konventioita ja kuinka heidän kielitaitonsa riittää näiden konventioiden ilmaisemiseen kulttuurisesti hyväksytyllä ja vakiintuneella tavalla. Vaikka oikeinkirjoitusseikat eivät liity tekstilajin hallintaan, on kielitaito kuitenkin kytköksissä myös genreen. Kirjoittajan pitäisi osata tehdä tekstilajin kannalta niin sanotusti oikeita kielellisiä valintoja. Esimerkiksi mainosteksteissä yleinen yksikön toinen persoona ei ole oikea tapa puhutella vastaanottajaa vaikkapa työpaikkahakemuksessa. (Mts. 252–253.)

## 2.2 Elokuva-analyysin teoria

Tässä luvussa esittelen elokuva-analyysin teoriaa. Elokuva on oma taiteenlajinsa, joka kertoo tarinoita audiovisuaalisin keinoin. Elokuvalla, kuten muillakin medioilla, näh-

dään olevan omanlaisensa tapa välittää merkityksiä. Seuraavaksi luon katsauksen sekä elokuvallisen ilmaisun keinoihin että elokuvan kerronnan keinoihin. Vaikka esittelen ilmaisukeinot ja kerronnan keinot erikseen, haluan painottaa, että sisältö ja muotoseikat yhdessä luovat elokuvasta merkityksellisen kokonaisuuden (ks. Bacon 2000, 20).

### **2.2.1 Elokuvan ilmaisun analyysi**

David Bordwell ja Kristin Thompson (1997) ovat luoneet tunnetun neoformalistisen teorian elokuvataiteen ilmaisukeinoista ja elokuvan analysoinnista. Neoformalistisen elokuvateorian juuret ovat venäläisessä formalismissa. Neoformalismin nojaa käsitykseen, että elokuvan muoto on syntynyt elokuvan tekijöiden tietoisien valintojen tuloksena. Teoria hyödyntää kognitiivista psykologiaa, sillä se olettaa katsojan rakentavan aktiivisesti käsitystään elokuvasta ja sen tarinasta hyödyntäen samalla mielensä malleja, jotka ovat syntyneet aiemmin nähtyjen elokuvien pohjalta. (Cook 2007, 529.) Bordwell ja Thompson (1997) hahmottavat viisi näkökulmaa, joista elokuvia tarkastellaan: tyyppi, muoto, tyyli, kriittinen analyysi ja historia.

Tyypillä Bordwell ja Thompson (1997) tarkoittavat sekä elokuvan tekemisen tyyppiä että elokuvan tyyppiä. Elokuvan ymmärtämisessä on tärkeää huomioida, että elokuva ei ole syntynyt itsestään vaan se on tehty. Sen ovat tuottaneet koneet ja ihmiset. Teknisesti elokuva perustuu kuviin, joita näytetään niin nopeasti peräkkäin, että syntyy illuusio liikkeestä. Koneet, joilla tämä illuusio tuotetaan, ovat kamera, vedostaja ja projektori. (Bordwell–Thompson 1997, 3–6.) Koneiden lisäksi tarvitaan työvoimaa kaikkiin elokuvatuotannon vaiheisiin, joita yleensä ovat valmistelu, kuvaaminen ja kokoaminen. Elokuvia tuotetaan hyvin erityyppisissä organisaatioissa. Periaatteessa yksi ihminen voi toteuttaa kaikki elokuvan vaatimat työt, mutta yleensä joka tehtävää varten on oma työntekijänsä, joka on erikoistunut juuri kyseiseen tehtävään. (Mts. 10.)

Elokuvien tyypittelyssä voidaan hahmottaa kolme pääkategoriaa: fiktiivinen–dokumentaarinen, animaatio–ei-animaatio ja valtavirta–avant-garde. Nämä kategoriat eivät kuitenkaan ole tarkkarajaisia, vaan ne usein sekoittuvat keskenään. (Bordwell–Thompson 1997, 42.) Lisäksi elokuvia luokitellaan eri genreihin, joista Bordwell ja Thompson mainitsevat esimerkkeinä musikaalin, toimintaelokuvan, kauhuelokuvan, komedian, romanssin sekä muistutuksena dokumentaarista genreistä propaganda-

kuvan ja ohjailevan elokuvan. Aina elokuvat eivät edusta vain yhtä genreä. Vaikka yleisö ja elokuvantekijät tunnistavat oman kulttuurinsa genret helposti, ei ole yksiselitteistä, mitkä seikat määrittelevät genren. Genret voivat nimittäin määrittyä niiden aiheen ja teeman (esimerkiksi lännenelokuva), esitystavan (musikaali), juonikuvion (dekkari) tai vaikkapa niiden herättämän tunteen (komedia) perusteella. Bordwell ja Thompson toteavatkin, että paras tapaa tunnistaa genrejä on tarkastella sitä, kuinka yleisö ja elokuvan tekijät eri aikoina intuitiivisesti erottelevat elokuvia toisistaan. (Bordwell–Thompson 1997, 51–53.)

Bordwell ja Thompson (1997) sanovat, että muoto on äärimmäisen tärkeä asia kaikessa taiteessa. Tietyt ajatukset esteettisestä muodosta on olennaista huomioida elokuvia analysoidessa. Pohjimmiltaan taideteoksen, kuten elokuvan, muoto perustuu ihmismielen haluun luoda yhteyksiä erillisten asioiden ja tapahtumien välille ja muodostaa näistä eheä kokonaiskuva. Taideteoksen muoto siis vihjaa meitä muodostamaan tietynlaisen kokonaiskuvan. Nämä vihjeet taas eivät synny sattumanvaraisesti, vaan ne ovat organisoitun systeemin tuottamia. (Mts. 65–66.) Elokuvan muodosta voidaan erottaa viisi periaatetta, joihin katsoja kiinnittää huomiota: 1) funktio, 2) samankaltaisuus ja toisto, 3) erot ja vaihtelevuus, 4) kehitys sekä 5) yhtenäisyys/epäyhtenäisyys (mts. 79). Myös elokuvan kertomalla tarinalla on merkitystä elokuvan muodon kannalta, ja narratologista lähestymistapaa elokuvan analyysiin tarkastelenkin luvussa 2.2.2.

Elokuvan tyyli rakentuu näyttämöllepanosta (*mise-en-scene*), kuvauksesta (*cinematography*), editoinnista (*editing*) ja äänestä (*sound*). Tyyli rakentuu siis nimenomaan niistä keinoista, jotka ovat juuri elokuvalla mediana tyypillisiä ja jotka erottavat elokuvan muista medioista. (Bordwell–Thompson 1997, 168.) Näyttämöllepanossa katsoja kiinnittää usein huomiota sen realistisuuteen ja monesti sitä pidetään epäonnistuneena, jos se ei ole uskottava (mts. 170). Näyttämöllepano koostuu tapahtumapaikasta, puvustuksesta, maskeerauksesta, valaistuksesta ja hahmojen liikkeestä (mts. 189). Näyttämöllepanon lisäksi tarvitaan myös kuvaus, jossa olennaista on, mitä kuvataan ja miten kuvataan. Kuvauksesta voidaan tarkastella kolmea otokseen liittyvää valintaa: 1) kuvakulma, 2) rajaus ja 3) kesto. (Mts. 210.)

Editoinnilla rakennetaan otosten välisiä suhteita. Otoksella tarkoitetaan yhtäjaksoista kuvaa leikkausten välillä. Tyypillinen Hollywood-elokuva koostuu 800–1200 otoksesta,

joten on sanomattakin selvää, että editoinnilla on valtava vaikutus katsojan elokuvakokemukseen, vaikka katsoja ei sitä itse tietäisikään. Editoiija kontrolloi otosten välisiä graafisia, rytmisiä, tilallisia ja ajallisia suhteita. (Bordwell–Thompson 1997, 270, 273.)

Lisäksi elokuvan tyyliin vaikuttaa sen ääniraita. Ääni on merkittävä elokuvatekniikka, jolla on suuri vaikutus elokuvan synnyttämään kokemukseen. Ääni voidaan tuottaa kuvasta erillään, joten sen mahdollisuudet ovat moninaiset (Bordwell–Thompson 1997, 315). Elokuvissa on kolmentyyppisiä ääniä: puhe (*speech*), musiikki (*music*) ja melu (*noise*) (mts. 320). Äänillä on elokuvassa neljä ulottuvuutta: rytmi, tarkkuus, tilallisuus ja ajallisuus (mts. 327). Ääni on elokuvassa voimakas elementti, joka aktivoi katsojan vaistoja, antaa vihjeitä tulkinnasta ja ohjaa katsojan huomiota tiettyihin asioihin kuvassa (mts. 316).

Bordwell ja Thompson (1997) antavat myös ohjeita siitä, kuinka kirjoitetaan kriittinen analyysi elokuvasta. Kriittinen analyysi on argumentoiva teksti, joka perustuu teesiin. Teesi muodostetaan sen perusteella, mikä elokuvassa on erikoista, tärkeää tai vaikkapa epätyypillistä. Yleensä väitteet koskevat elokuvan toimintoja (*functions*), vaikutuksia (*effects*) tai merkityksiä (*meanings*). Ennen analyysin ja argumentoinnin aloittamista on hyvä eritellä elokuva osiin. Analyysissa tulisi ottaa huomioon sekä elokuvan kerronnallinen että teknillinen muoto. Bordwell ja Thompson esittelevät perusrakenteen, jota kriittinen elokuva-analyysi yleensä noudattaa, ja näin he ottavat kantaa siihen, minkälainen on tyypillinen kyseisen tekstilajin edustaja. Heidän mukaansa kriittinen elokuva-analyysi koostuu johdannosta, jossa tarjotaan taustatietoa ja kerrotaan teesi, sisältöluvuista, joissa perustellaan teesiä ja tarjotaan esimerkkejä teesin tueksi, ja päätelmästä, jossa annetaan loppulausunto ja ajatuksia analyysin kytkemisestä laajempaan kontekstiin. (Bordwell–Thompson 1997, 432–433.)

Elokuvia analysoidessa on syytä ottaa huomioon myös ajan vaikutus: kaikki elokuvatekniikat eivät ole olleet mahdollisia kaikkina aikoina. Elokuvan syntykontekstista tulee määritellä ainakin ajanjakso sekä maa, jossa elokuva on tehty. Usein elokuvahistoria jaetaan tyylikausiiin. Tiettyinä aikoina tietyissä maissa on ollut suosittua tehdä muodoltaan ja tyyliltään samankaltaisia elokuvia, jotka näin muodostavat tyylikauden. (Bordwell–Thompson 1997, 441–442.) Bordwellin ja Thompsonin (1997) esittelemät tyylikaudet ovat varhainen elokuva (1893–1903), klassisen Hollywood-elokuvan kehitys

(1908–1927), saksalainen ekspressionismi (1919–1926), ranskalainen impressionismi ja surrealismi (1918–1930), neuvostomontaasi (1924–1930), klassinen Hollywood-elokuva äänen tulemisen jälkeen (1926–1968), italialainen neoformalismi (1924–1951), ranskalainen uusi aalto (1959–1964) ja uusi Hollywood ja itsenäinen elokuvanteko (1969–) (mts. 442–471).

Lukiolaisten elokuva-analyyseista tarkastelen, kuinka lukiolaiset sanallistavat elokuvaa. Kiinnostävätkö he huomiota samoihin seikkoihin kuin Bordwell ja Thompson (1997) elokuvataiteen analysoinnin teoriassaan? Miten he nimeävät elokuvailmaisun keinoja? Lisäksi tarkastelen, minkälaisia jaksoja analyyseissa esiintyy. Esiintyykö niissä kriittisiä jaksoja? Jos esiintyy, perustellaanko väitteet esimerkkien avulla?

### **2.2.2 Elokuvan kerronnan analyysi**

David Bordwell (1985) on perehtynyt elokuvan ilmaisukeinojen (ks. Bordwell–Thompson 1997) lisäksi elokuvan kerronnallisiin keinoihin. Teoriassaan hän yhdistelee narratologiaa sekä elokuvatutkimusta tarkastelemalla muun muassa, kuinka erilaiset kerronnan keinot toteutuvat elokuvan muodossa. Bordwellin mukaan tarinaa voi lähestyä representaation, rakenteen ja prosessin näkökulmista, joista hän itse painottaa viimeisintä. Tarinan tarkastelussa nämä kolme näkökulmaa kuitenkin usein risteävät, ja Bordwell haluaa tuoda tarinan tarkasteluun vielä neljännen näkökulman, tarina toimintana, joka sopii erityisen hyvin elokuvan tarinallisuuden tarkasteluun. Oman tutkimukseni kannalta olennaisia ovat Bordwellin ajatukset tarinan peruspiirteistä, elokuvan katsojan roolista narratiivin syntymisessä sekä kerronnan suhteesta aikaan ja tilaan elokuvissa.

Bordwellin (1985) käsitys elokuvan katsojasta pohjautuu yleiseen kognitiiviseen havaintoteoriaan ja konstruktivismiin. Konstruktivistisessa teoriassa hahmottaminen ja ajattelu ovat aktiivisia ja tavoitteellisia toimintoja. Näin ollen elokuvan katsominen nähdään dynaamisena, psykologisena prosessina, johon vaikuttavat erilaiset osatekijät, kuten aistilliset kyvyt, aikaisemmat tiedot ja kokemukset sekä itse elokuvan materiaali ja rakenne. Konstruktivistisen teorian mukaan ihmisillä on tarve täydentää tarinoita omilla oletuksillaan, jos jokin asia jätetään kertomatta. Mieli pyrkii myös järjestämään tarinan aikajärjestykseen, jos kerronnassa ei edetä aikajärjestyksessä. Mielessään

ihminen hakee jatkuvasti kausaalisia yhteyksiä tapahtumien välille, sekä ennakoivasti että jälkeenpäin. Katsoessaan elokuvaa katsoja vertaa elokuvan tapahtumia erilaisiin mielessään oleviin malleihin ja tämän avulla rakentaa tapahtumista järkevää tarinallista kokonaisuutta. (Bordwell 1985, 30–34). Aina katsojan ei kuitenkaan ole helppoa rakentaa kokonaiskäsitystä elokuvan tarinasta, mikä saattaa johtua vääränlaisen skeeman valitsemisesta tai tietynlaisten narratiivisten normien tuntemattomuudesta. Toisinaan elokuva voi sisältää myös sellaisia tulkintavihjeitä, jotka ohjaavat katsojaa tekemään virhepäätelmiä elokuvan tarinaan liittyen. Tällöin elokuva jostain syystä haluaa johdattaa katsojaa harhaan. (Mts. 39.)

Bordwell (1985) pitää kerrontaa prosessina, jonka peruseriaatteet ovat samat kaikissa medioissa. Dynaamisena prosessina kerronta kuitenkin hyödyntää kullekin medialle ominaisia keinoja tarinan kertomiseksi. Tarinasta on ollut tapana erottaa kaksi eri tasoa: se, mitä kerrotaan, ja se, mitä oikeasti tapahtuu. Bordwell tuo lisäksi tyylin käsitteen kerronnan tarkasteluun. Elokuvan tyyli koostuu elokuvallisten keinojen, kuten näyttämöllepanon, äänen ja leikkauksen, systemaattisesta käytöstä. Elokuvan juoni ja tyyli ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mutta kerronnan prosessissa niillä on eri tehtävät. Juoni on dramaturginen ja tyyli tekninen elementti elokuvan kerronnassa. Fiktiivisessä elokuvassa kerronta on siis prosessi, jossa elokuvan juoni ja tyyli yhdessä ohjaavat katsojaa muodostamaan tietynlaisen käsityksen tarinasta. (Bordwell 1985, 49–50, 53.)

Elokuvan kerronnasta on olennaista tarkastella ainakin alkua, loppua ja niiden välillä tapahtuvaa kehitystä. Alku on tärkeä, sillä se tarjoaa perustan sille, mitä on tulossa, ja johdattelee katsojan tarinaan. Elokuva voi alkaa siitä, mistä tarinakin alkaa, tai keskeltä tarinaa (*in medias res*), jolloin katsojalle vihjataan erilaisin keinoin, mitä aiemmin on tapahtunut. Juonen etenemiseen on olemassa lukuisia erilaisia kaavioita, mutta useimmiten niissä on pohjimmiltaan kyse siitä, kuinka syyt ja seuraukset aiheuttavat muutoksia henkilöhahmojen tilanteessa. Oli tarinan juonikaavio minkälainen tahansa, katsoja luo mielessään odotuksia sen etenemisen suhteen. Elokuvan loppu on aina merkityksellinen. Loppu voi tarjota ratkaisun tai päätöksen ongelmiin ja haasteisiin, joita henkilöhahmot ovat kohdanneet. Toisaalta loppu voi olla myös avoin, jolloin se jättää katsojan epätietoiseksi tarinan lopullisesta ratkaisusta. Tämä saattaa haastaa katsojan pohtimaan tarinan päätöstä elokuvan aikana saamiensa vihjeiden pohjalta. (Bordwell–Thompson 2009, 90–92.)

Elokuvan kerronnan tarkastelussa huomioitavaa on myös sen tietävyys. Elokuvan kerronta voi siis olla enemmän tai vähemmän tietäväinen (*knowledgeable*) tarinasta, jota se esittää. Kerronnan tietävyydestä voi tarkastella esimerkiksi sen rajoittuneisuutta. Rajoittuuko tietämys yhden henkilöhahmon tietoisuuteen, vai onko kerronta kenties tietoisempi kuin kukaan henkilöhahmo elokuvassa? Lisäksi voidaan tarkastella kerronnan syvyyttä. Onko kerronnalla pääsy hahmon tietoihin tai jopa tiedostamattomiin ajatuksiin, vai rajoittuuko kerronta henkilöhahmon näkö- ja kuulomaailmaan? Yleensä fiktiivisissä elokuvissa kerronnan tietämyksen rajat ja syvyys ovat kietoutuneita toisiinsa ja muuntuvat elokuvan aikana. (Bordwell 1985, 57–58.)

Elokuvan kerronnan prosessissa moni asia on riippuvainen ajan manipuloinnista. Itse asiassa jokaisen kuvan kestolla ja järjestyksellä on vaikutus elokuvan katsomiskokemukseen. (Bordwell 1985, 74.) Leikkauksesta syntyy elokuvan rytmi, joka pakottaa katsojan tekemään päätelmiä tietyssä ajassa, ja näin kerronta pystyy ohjailemaan katsojan mahdollisuuksia tehdä johtopäätöksiä. Aika vaikuttaa kerrontaan kolmella tavalla: tapahtumien järjestyksellä, toistuvuudella ja kestolla. Tarinan tapahtumat voidaan asettaa juoneen mihin järjestykseen tahansa. Kronologisen järjestyksen saattaa rikkoa takauma (*flashback*) tai ennakointi (*flashforward*), jolloin jokin tapahtuma menneestä tai tulevastä esitetään kesken juonen. Nämä eivät kuitenkaan ole elokuvalla yhtä tyypillisiä keinoja kuin uudelleenkertominen (*recounting*), jolloin juonessa esitetään jokin mennyt tapahtuma senhetkisen tilanteen ja henkilöhahmojen avulla. Tällaisia ovat esimerkiksi henkilöhahmojen käymät keskustelut menneistä tapahtumista. Menneet tapahtumat voidaan myös esittää uudelleen (*enacting*) siten, kuin ne tapahtuisivat nykyhetkessä, jolloin hahmo kertoo menneestä tapahtumasta, ja samalla tuo tapahtuma esitetään juonessa takaumana. Toinen näkökulma kerronnan aikaan on toistuvuus. Yleensä katsoja olettaa, että tarinan tapahtumat esitetään vain kerran, mutta juonessa kaikki tapahtumat voidaan periaatteessa esittää kuinka monta kertaa tahansa. Sama tapahtuma voi toistua juonessa esimerkiksi juuri uudelleenkertomisen ja -esittämisen avulla. (Bordwell 1985, 76–79.) Kolmantena näkökulmana kerronnan aikaan pidetään kestoa. Tarinan ja juonen kestot voivat poiketa toisistaan paljonkin. Juoni ei yleensä koostu yhtä pitkästä ajanjaksosta kuin itse tarina, jolloin juonesta puuttuvista tarinan osista saatetaan vihjailta uudelleenkertomisen avulla. Tarinan ja juonen kestojen lisäksi kolmas keston muoto, esitysaika, liittyy nimenomaan elokuvan tyyliin, sillä se on elokuvatekninen seikka. Oli tarina tai

juoni kuinka pitkältä ajalta tahansa, elokuvan kesto on silti noin kaksi tuntia. Kaikki elokuvatekniikat ovat mukana luomassa esitysaikaa. (Bordwell 1985, 80–81.)

Elokuvan kerrontaa voi lähestyä myös tilan näkökulmasta. Katsojan aikaisempi tieto kuvan tarkoituksista, tyylikeinoista ja mediasta, jossa se esiintyy, ohjaavat sitä, kuinka havainnoimme kuvan esittämää tilaa. Bordwellin mukaan myös tilan hahmottaminen perustuu siis konstruktivistiseen käsitykseen, jossa katsoja vertaa elokuvasta saamiaan vihjeitä mielessään oleviin malleihin rakentaen samalla kognitiivista karttaa elokuvan tapahtumapaikasta. (Bordwell 1985, 100–101, 104.) Merkittäviä tilallisia vihjeitä ilmennetään muun muassa kuvakulmilla, dialogilla, katseen suunnilla, tapahtumapaikan maamerkeillä, hahmojen asettelulla ja kameroiden etäisyyksillä. Tilallisuutta rakennetaan otosten, leikkauksen ja äänen avulla. Otoksissa tilallisia vihjeitä tarjoavat muun muassa perspektiivi, hahmojen ja kameran liikkeet sekä valaistus ja varjostus. (Mts. 112–114.) Leikkauksen tehtävänä on määrittää, mitkä alueet ovat tarinan kannalta olennaisia, ja jättää epäolennaiset tilat esittämättä. Myös äänien avulla vaikutetaan tilallisuuden kokemukseen, ja vaikka monet äänistä lisätään elokuvaan erikseen, tulee katsojalle kuvan ja äänen yhteistoiminnasta vahva käsitys äänen ja kuvan yhteensopivuudesta ja tilallisuudesta. (Mts. 117–119.)

Elokuvalla on siis omanlaisensa keinot kertoa tarinaa. Lukiolaisten elokuva-analyyseista tarkastelen, kuinka lukiolaiset analysoivat elokuvan tarinaa ja kerrontaa. Kiinnostävätkö he esimerkiksi Bordwellin (1985) tavoin huomiota kerronnan rakentumiseen ajan ja tilan keinoin?

## 3 LUKIOLAISET KIRJOITTAJINA

### 3.1 Uudistuvat opetussuunnitelmat ja ylioppilaskokeet

Suomen kouluissa ollaan vuosien 2015 ja 2016 aikana siirtymässä uusiin opetussuunnitelman perusteisiin. Oman tutkimukseni kannalta olennaiset ovat lukion opetussuunnitelman perusteet, joista Opetushallitus on tehnyt määräyksen 27.10.2015. Uudet lukion opetussuunnitelman perusteet astuvat voimaan 1.8.2016. (LOPS 2015.) Tutkimusaineistoni elokuva-analyysit kirjoittaneiden lukiolaisten opinnot on suunniteltu vuoden 2003 opetussuunnitelmien (LOPS 2003) pohjalta, mutta koska tutkimukseni perimmäinen tarkoitus on kerätä tietoa lukiolaisten elokuva-analyyseista opetuksen kehittämiseksi tulevaisuudessa, keskityn tutkimuksessani vuoden 2003 opetussuunnitelmia tarkemmin syksyllä 2016 voimaan tuleviin opetussuunnitelman perusteisiin.

Opetussuunnitelmien noudattaminen on lakiin kirjoitettu velvollisuus, sillä lukiolain 10 §:n 2 momentissa todetaan, että opetussuunnitelmien perusteissa Opetushallitus päättää eri aineiden, aineryhmien ja aihekokonaisuuksien opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (L 13.6.2003/478). Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetuksen järjestäjät laativat kunta- tai oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat yhteistyössä lukion henkilöstön, opiskelijoiden, opiskelijoiden huoltajien ja tarvittaessa myös sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa (LOPS 2015, 1).

Uudet lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2015) painottavat aikaisempia opetussuunnitelman perusteita (LOPS 2003) enemmän sellaisia seikkoja kuin monilukutaito, laaja-alainen tekstikäsitelmä ja multimodaalisuus. Vuoden 2015 opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito ja mediat on yksi kaikille lukioille yhteisistä aihekokonaisuuksista. Aihekokonaisuuksien tarkoituksena on vastata yhteiskunnallisesti merkittävään ja ajankohtaiseen koulutushaasteisiin ja kannustaa lukioita oppiainerajoja ylittävän toimintakulttuurin kehittämiseen (LOPS 2015, 26). ”Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa tekstejä eri muodoissa ja konteksteissa. Medialukutaito on osa monilukutaitoa. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitelmään, jonka mukaan tekstit ovat sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kinesteettisten symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien muodostamia kokonaisuuksia.” (LOPS

2015, 30.) Viestintäkulttuurin multimodaalistuminen on siis nähtävissä myös opetukselle säädetyissä tavoitteissa ja sisällöissä. Oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen huomio on se, että vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa elokuvaa ei mainita lainkaan Äidinkieli ja kirjallisuus, suomi äidinkielenä -luvussa (ks. LOPS 2003, 32–38), kun taas vuoden 2015 perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi äidinkielenä) opetussisällöissä elokuva mainitaan kaksi kertaa (ks. LOPS 2015, 36–37). Näin ollen elokuva on saavuttanut aseman äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisenä sisältönä ja jokaisen opiskelijan tulisi siis perehtyä elokuvan kerrontaan, ilmaisuun ja lajeihin lukion aikana.

Lukion päätteeksi opiskelijat suorittavat ylioppilastutkinnon, josta säädetään lukiolain 18 §:ssä (L 13.8.2004/766). Opetussuunnitelman perusteiden lisäksi myös ylioppilastutkinto on uudistumassa. Ylioppilastutkinto sähköistyy asteittain syksystä 2016 alkaen. Äidinkielen ylioppilaskoe toteutetaan sähköisenä syksystä 2018 eteenpäin. Kokeen aineistona voi olla kirjoitettuja dokumentteja, visuaalisia aineistoja, numeerista aineistoa ja uutena tulokkaana myös audiovisuaalista aineistoa. Äidinkielen sähköinen koe tulee sisältämään kirjoitustaitoa mittaavan tehtävän lisäksi uudenlaisen kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa mittaavan tehtävätyypin, jonka ”erityispiirteenä ovat laajahkot multimodaaliset aineistot, joista kokelas valitsee itse tehtävän kannalta tarkoituksenmukaiset osat käytettäväkseen”. (YTL 2014.) Sähköisen kokeen etuna on, että siinä ”on mahdollista hyödyntää autenttisten näköisten kirjallisten tekstiaineistojen lisäksi monipuolisesti erilaisia audiovisuaalisia materiaaleja ja mediatekstejä (esim. keskustelu, puhe-esitys, tv-mainos, uutinen, haastattelu, musiikkivideo, kohtaaminen elokuvasta)” (YTL 2014). Elokuvesta on siis tulossa äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisen oppisisällön lisäksi myös aineistotyyppi, jonka analysointitaitoja ylioppilaskokeessa mahdollisesti arvioidaan. Näin ollen tutkimukselle ja tiedolle lukiolaisten elokuvananalysointitaidoista on nyt tarvetta.

### 3.2 Lukion tekstilajit

Tekstilajien kirjo on valtava, mutta vain osaan niistä tutustutaan peruskoulussa ja lukiossa. Tietyillä tekstilajeilla, kuten esseellä, mielipidekirjoituksella ja tutkielmalla, on vahva asema kouluopetuksessa. Niitä luetaan, kirjoitetaan ja analysoidaan usein, ja näin

niiden konventiot tulevat opiskelijoille tutuiksi. Vahvan aseman lukio-opetuksessa saavuttavat erityisesti ne tekstilajit, jotka mainitaan opetussuunnitelmissa ja lukion oppikirjoissa ja joiden tuntemista vaaditaan ylioppilaskokeissa. Tutkimukseni kannalta kiinnostavaa on tarkastella, minkälainen asema elokuva-analyysillä ja elokuvalla on opetussuunnitelmissa, oppikirjoissa ja ylioppilaskokeissa.

Inka Mikkonen (2010) on väitöskirjassaan hahmotellut koulun tekstilajeista hierarkkisen kaavion pohjautuen Bhatian (2004) teoriaan genrekolonioista (ks. luku 2.1.1). Koulussa tuotettavat tekstit muodostavat genrekolonian, sillä niillä on yhteinen kommunikaatiivinen päämäärä: ne ovat oppimistarkoituksessa tuotettuja tekstejä, jotka arvioidaan. Koulun genrekoloniaan kuuluvat vastaukset, esitelmät, tutkielmat ja aineet. Nämä taas voidaan jakaa genreihin ja vielä useampiin alagenreihin. Esimerkiksi aineisiin kuuluvia genrejä ovat essee, yleisönosastokirjoitus ja arvostelu. Yleisönosastokirjoituksen alagenrejä voivat olla otsikon, aineiston tai tehtävänannon pohjalta kirjoitetut yleisönosastokirjoitukset. Nämä voidaan vielä jakaa tuottamis- ja esitystavan perusteella käsinkirjoitettuun lineaariseen, sähköiseen lineaariseen ja multimodaaliseen tekstiin. (Mikkonen 2010, 34–35.) Tutkimuksessani tarkastelemani elokuva-analyysin voisi ajatella kuuluvan koulun genrekoloniassa aineisiin ja tarkemmin analyysigenreen. Analyysigenreen kuuluvat elokuva-analyysit lisäksi esimerkiksi novelli-, runo- ja argumentaatioanalyysit. Aineistoni elokuva-analyysit ovat alagenreltään esitystapansa perusteella lineaarisesti eteneviä sähköisiä tekstejä.

Lukion opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden kurssikuvauksissa mainitaan useita tekstilajeja. Lukion ensimmäisen kurssin kuvauksessa kerrotaan, että kurssilla tulisi eritellä ja tulkita proosaa, erityisesti romaaneja ja novelleja. Myös tekstien monimuotoisuuden, kuten mediateksteihin ja median kuviin, tulisi kiinnittää huomiota. Toisella kurssilla opetetaan suunnittelemaan, muokkaamaan ja laatimaan puhuttuja ja kirjoitettuja asiatekstejä. Kolmannella kurssilla otetaan käsittelyyn kaunokirjallisuuden lajit proosan, draaman ja lyriikan analyysin muodossa. Lisäksi tarkoitus olisi eritellä ja tulkita myös monimuotoisten tekstien, kuten teatterin, elokuvien ja taidekuvan, ilmaisua ja kerrontaa. Neljännellä kurssilla ”opiskelija oppii tarkastelemaan monimuotoisia tekstejä ja niiden ilmaisutapoja sekä vuorovaikutusta erityisesti vaikuttamisen ja osallisuuden näkökulmasta”. Käsittelyssä on siis kantaa ottavan ja vaikuttavan kauno- ja tietokirjallisuuden keinoja ja lajeja. Viidennellä kurssilla eritellään, tulkitaan ja tuotetaan eri-

tyylisiä ja -lajisia tekstejä kirjallisuusaiheisten puhe- ja kirjoitustehtävien, kuten puheenvuoron, draaman ja esseen, muodossa. Kuudennella kurssilla perehdytään monimuotoisten tekstien ajankohtaisiin lajeihin, kuten teatteriin, mediateksteihin, elokuvaan ja kuviin. Lisäksi tarkastellaan kertomuksia ja kertomuksellisuutta kauno- ja tietokirjallisuudessa sekä muussa kulttuurissa. (LOPS 2015, 34–37.)

Lukion opetussuunnitelman perusteista voidaan huomata, että tekstilajinäkökulma on selkeästi esillä lukion pakollisien äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien kuvauksissa. Niissä mainitaan seuraavassa järjestyksessä genret mediateksti, kuva, proosa, fiktiivinen teksti, faktateksti, romaani, novelli, ryhmäkeskustelu, puhuttu asiateksti, kirjoitettu asiateksti, kaunokirjallinen teksti, draama, näytelmä, runo, monimuotoinen teksti, teatteri, elokuva, taidekuva, kirjallisuuskeskustelu, kantaa ottava ja vaikuttava kauno- ja tietokirjallisuus, puheenvuoro, essee kertomus ja myytti (LOPS 2015, 34–37). Lukion opetussuunnitelmassa esiin tulevat tekstilajit asettuvat genrehierarkian eri tasoille. Esimerkiksi fiktiivinen teksti on genrehierarkiassa huomattavasti ylempänä kuin esimerkiksi myytti. Esiin tulleet ylägenret, kuten fiktiivinen teksti ja faktateksti, voidaan jakaa useampiin alagenreihin. Tämä antaa opettajalle valinnanvaraa sen suhteen, mitä alagenrejä hän nostaa opetuksessaan esille. Tutkimukseni kannalta huomionarvoista on se, että elokuva ja sen ilmaisunkeinojen analysointi kuuluvat uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisiin oppisisältöihin. Opetussuunnitelmassa elokuvan yläkäsitteenä on monimuotoiset tekstit ja rinnakkaiskäsitteinä muun muassa teatteri ja kuva. Opetussuunnitelmasta voi myös havaita, että ero käsitteiden tekstilaji ja tekstityyppi välillä ei ole aivan selvä. Esimerkiksi ensimmäisen kurssin sisältöihin mainitaan kuuluvan ”tekstin käsite ja tekstilajit: kertovat, kuvaavat, ohjaavat, kantaa ottavat ja pohtivat tekstit ja niiden yhdistelmät” (LOPS 2015, 34). Omassa tutkimuksessani kuitenkin käsitän kertovat, kuvaavat, ohjaavat, kantaa ottavat ja pohtivat tekstit tekstityypeiksi, en tekstilajeiksi.

Suurin osa lukion oppikirjoista ohjaa äidinkielen ylioppilaskokeessakin vaadittavien esseen ja vastaustekstin kirjoittamiseen. Lisäksi kirjoissa nostetaan esiin erilaisia mielihetketekstejä, kuten arvostelu (muun muassa kirja-, elokuva- tai teatteriarvostelu), yleisönosastokirjoitus ja vastine. Referaatin ja tiivistelmän tekoon annetaan myös ohjeita. Esitelmän, tutkielman ja koevastauksen tekoa opetetaan äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi myös muiden oppiaineiden kirjoissa. Lisäksi kirjoissa neuvotaan esimerkiksi

mainoksen, novellin, kuvan, runon tai romaanin pohjalta kirjoitettavaan analyysiin tai esseeseen. Työelämästä tutut raportti, muistio, pöytäkirja ja esityslista ovat myös tekstilajeina esillä oppikirjoissa. Oppikirjoissa harvemmin esiintyviä tekstilajeja ovat muun muassa kirje, päiväkirjateksti, omaelämäkerta, sähköpostiviesti, runo, kertomus, kuvaus ja novelli. (Valtonen 2012b, 100.) Oppikirjat tosin uudistuvat perinteisesti uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä (Luukka ym. 2008, 64), joten tulevaisuudessa oppikirjoissa myös tekstilajivalikoima saattaa olla uudistunut – todennäköisesti multimodaalisempaan suuntaan.

Opetussuunnitelmien ja oppikirjojen lisäksi myös ylioppilaskokeen tekstilajit ohjaavat vahvasti opetusta, sillä opettajat pyrkivät opettamaan juuri niitä taitoja, joita kokeessa oletetaan tarvittavan. Näin ollen kirjoittamisen opetuksen tyypillisimmät genret ovat esseekokeessa kirjoitettava essee ja tekstitaidon kokeessa kirjoitettava vastauksiteksti. (Valtonen 2012b, 99.) Lukemisen opetuksessa taas keskitytään niihin tekstilajeihin, joita ylioppilaskokeissa oletetaan olevan materiaalina. Vuosina 2005–2007 on vaadittu kokelasta kirjoittamaan kantaa ottava lehtikirjoitus, essee, kolumni (2 kertaa) ja vastine (2 kertaa). Oheisaineistona vuosien 2005–2007 ylioppilaskokeissa on ollut muun muassa kuvia, asiateksti (sanomalehtiartikkeli, aikakauslehtiartikkeli, kirja ja verkkoteksti), essee, pakina, kolumni, fiktiivinen proosa, runo ja sitaatti. (Kauppinen 2011a, 107–109; Lehti-Eklund 2011, 130.) Tähän asti elokuvaa tai muutakaan audiovisuaalista materiaalia ei ole voinut tulla vastaan ylioppilaskokeiden aineistoissa. Sähköisen ylioppilaskokeen myötä tämäkin tulee mahdolliseksi, ja näin ollen audiovisuaalisten viestien analysointitaito tulee yhä merkittävämmäksi osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja elokuva-analyysi vakiinnuttanee paikkansa lukion tekstilajeissa.

### 3.3 Elokuvakasvatus lukiossa

Elokuva on varmasti jokaiselle lukiolaiselle tuttu media. Elokuvia katsotaan kuitenkin enemmän vapaa-ajalla kuin koulussa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus rakentuu ainakin yläkoulussa vahvasti oppikirjan ja kaunokirjallisen materiaalin varaan (Luukka ym. 2008, 90). Peruskoulun 9. luokan opettajille ja oppilaille tehdyn kyselyn perusteella oppimateriaaleina käytetään huomattavasti harvemmin videoita ja elokuvia kuin esimerkiksi kaunokirjallisuutta, oppikirjoja, monisteita, sanomalehtiä tai aikakauslehtiä,

vaikka laajan tekstikäsitteilyn mukaan myös multimodaalisia kulttuurituotteita pidetään teksteinä. Oppilaista yli 60 % oli sitä mieltä, että audiovisuaalista materiaalia käytetään oppitunneilla harvoin tai ei koskaan. (Luukka ym. 2008, 91–93.) En usko asetelman olevan kovinkaan erilainen lukiossa. Sen sijaan kotona audiovisuaalisia medioita katsotaan runsaasti. Tutkimuksen perusteella 13–19-vuotiaista nuorista peräti 94 % kertoi katsoneensa elokuvia kotona (Luukka ym. 2008, 162). Koulun ja arjen tekstimaailmojen välillä on siis selkeitä eroja, ja elokuvat eivät näytä kuuluvan vahvasti koulun tekstimaailmaan.

Elokuvat, tv-ohjelmat, nettisivut ja digikuvat ovat kielenkäytön tavoin inhimillistä viestintää, ja viestintään liittyviä käytäntöjä on mahdollista oppia, opettaa ja analysoida koulussa (Herkman 2005, 12). Vuonna 2016 voimaan astuvissa lukion opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että ”opiskeluympäristöjen ja -menetelmien valinnan ja kehittämisen perustana ovat myös opiskelijoiden edellytykset, kiinnostuksen kohteet, näkemys ja yksilölliset tarpeet” (LOPS 2015, 6). Elokuvat ovat viestintää, joka kiinnostaa opiskelijoita, ja nuoret katsovat elokuvia paljon, joten niiden analysoinnin ja tulkinnan voisi hyvin nähdä luontevana osana lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tarjoamaa mediakasvatusta.

Antti Pentikäisen (2005) mukaan elokuvien katsominen, analysointi ja niistä keskustelu koulussa ”antavat mahdollisuuden oppia salattuja totuuksia niin sisäisestä kuin ulkoisesta maailmasta”. Pentikäisen mielestä liikkuvan kuvan analysointi ei ole vaikeaa, kunhan tuntee elokuvan kieliopin perusteet, jotka oppii parhaiten katsomalla ja tekemällä itse elokuvia. (Pentikäinen 2005, 62.) Analysoinnin lähtökohtana koulussa kannattaa pitää sitä, että kaikki, mikä näkyy elokuvassa, on taiteellisen harkinnan tulosta (Pentikäinen 2005, 62; ks. myös Bordwell–Thompson 1997, 3–6). Toimiva analyysitekniikka on ottaa elokuvan yksittäiset elementit lähilukuun: Mitä näemme kuvassa? Mikä johti tähän tilanteeseen, ja mitä seuraavaksi tapahtuu? Ei haittaa vaikka kaikki elokuvan kieliopin termit eivät olisi täysin hallussa. (Pentikäinen 2005, 70.) Koulussa on myös tärkeää tutustua monenlaisiin elokuvaan viihde-elokuvista taide-elokuvaan. Viihteestä on helpompi aloittaa, mutta elokuvakasvatuksessa tärkeää on myös tutustuttaa taiteenlajin perinteisiin ja tunnettuihin tekijöihin. (Pentikäinen 2005, 64–65.)

Vaikka audiovisuaalinen aineisto ei vielä toistaiseksi ole ollut mahdollista ylioppilaskokeissa, ovat elokuvat kuitenkin olleet ylioppilaskokeiden aiheina. Kevään 1999 toisella koekerralla sai kirjoittaa esseen vaikuttavimmasta näkemästään elokuvasta. Elokuva piti tekstissä esitellä ja arvioida. Kyseinen tehtävä oli kevään 1999 aiheista kaikkein suosituin kokelaiden keskuudessa. Keväällä 2006 sai kirjoittaa esseen lännenfilmien miehisen maailman ystävydestä ja rakkaudesta. Tämä tehtävä taas ei ollut kokelaiden keskuudessa suosittu. Tehtävänannon ja aiheen rajaus näyttää vaikuttavan tehtävän houkuttelevuuteen: mitä rajaamattomampi aihe, sen suositumpi tehtävä. (Kauppinen 2011b, 182–183.) Äidinkielen ylioppilaskokeen sähköistymisen myötä syksystä 2018 eteenpäin myös audiovisuaalinen materiaali aineistona mahdollistuu. Tämän vuoksi elokuva-aiheet mahdollisesti yleistyvät ylioppilaskokeissa.

## 4 LUKIOLAISTEN ELOKUVA-ANALYYSIT

Tässä luvussa tutkin lukiolaisten elokuva-analyyseja aiemmissa luvuissa esittelemieni teorioiden avulla. Aluksi kartoitan elokuva-analyysien tilannemuuttujia Hallidayn (1978) teoriaan pohjautuen. Tilannemuuttujat muodostavat tekstin kontekstin, jolla taas on vaikutusta siihen, minkälaista on tekstin kieli. Tämän jälkeen keskityn elokuva-analyysien rakenteeseen sekä sanaston että jaksorakenteen näkökulmista. Sanastoa tutkimalla saan hyvän käsityksen siitä, mitä lukiolaiset nostavat elokuvasta esiin ja miten he nimeävät näitä elementtejä. Jaksorakennetta tarkastelemalla selvitän, minkälaisista muodollisista ja funktionaalisista jaksoista tekstit koostuvat. Erityisesti minua kiinnostaa, onko analyyseissa havaittavissa yhtäläisyyttä jaksorakenteessa. Vaikuttavatko jotkut jaksot aineistoni perusteella pakollisilta ja toiset taas valinnaisilta? Kaikki esittämäni esimerkit ovat kieliänsä muokkaamattomia. Joistakin esimerkeistä olen lihavoanut sanoja, joihin haluan erityisesti kiinnitettävän huomiota. Esimerkkejä ei voi kytkeä tiettyyn kirjoittajaan, koska en tutkimuksessani keskity kirjoittajien välisiin eroihin.

### 4.1 Elokuva-analyysien tilannemuuttujat

Hallidayn (1978) systeemis-funktionaalinen kieliteoria painottaa, että kieli on aina sidoksissa kontekstiin. Konteksti vaikuttaa siihen, kuinka kieltä kulloinkin käytetään. Tilanteeseen sidotusta kielenkäytöstä käytetään termiä rekisteri, ja rekisteriin taas vaikuttaa kolme tilannemuuttujaa: ala, osallistujaroolit ja ilmenemismuoto. Metafunktionaalisen hypoteesin mukaan tilannemuuttujat ja kielelliset valinnat korreloivat keskenään. (Ks. luku 2.1.1.) Elokuva-analyysien kontekstin tilannemuuttujat saattavat siis selittää sen, miksi niiden kieli on sellaista kuin se on. Tässä luvussa tarkastelen aineistoni elokuva-analyysien tilannemuuttujia ja pohdin, miten ne ovat mahdollisesti vaikuttaneet teksteihin ja niissä ilmeneviin kielellisiin valintoihin.

Alalla tarkoitetaan toimintaa, jonka osana teksti on. Ala voidaan jakaa vielä tarkemmin toiminnan alaan ja sisällön alaan. (Shore 2012, 135.) Aineistoni elokuva-analyysien toiminnan alaa määrittää se, että tekstit on tuotettu osana koulunkäyntiä, ja se, että kyseessä on analysoiva tekstilaji. Sisällön alaa taas määrittää analyysin aihe eli elokuva. Koululla instituutiona on suuri vaikutus koulussa kirjoitettaviin teksteihin. Kirjoittami-

sen opetus ja ohjaaminen, tekstilajien konventioiden hallinta, kirjoitustilanne, työskentelytottumukset sekä tietoisuus siitä, että tuotettava teksti arvioidaan, vaikuttavat kaikki koulussa kirjoitettavien tekstien syntyyn ja laatuun (esim. Kauppinen 2008, 282; Mikkonen 2010, 37).

Sanotaan, että ala ilmenee erityisesti tekstien leksikaalisissa valinnoissa eli sanastossa (ks. Halliday 1978, 31–35; Shore 2012, 148–149). Elokuva-analyysien sanasto siis oletettavasti ilmentää muun muassa elokuva-aihetta. Näin ollen analyysien sanastossa tulee mitä ilmeisimmin esiintymään sanoja, joita esimerkiksi Bordwell ja Thompson (1997; 2009) ovat elokuvan ilmaisusta ja kerronnasta käyttäneet. Tämä tietysti vaatii sen, että elokuva-aiheinen sanasto on lukiolaisille tuttua joko koulusta tai vapaa-ajalta. Sanastoon vaikuttaa myös elokuva, jota on analysoitu (ks. luku 1.4). *Sovitus*-elokuvan henkilö-  
hahmoilla, miljööllä ja tapahtumilla on varmasti vaikutusta siihen, minkälaista sanastoa niistä kertomiseen käytetään. Lisäksi opettajan antamalla tehtävänannolla ja ohjeistuksella on vaikutusta sanastoon, sillä esimerkiksi ohjeissa ilmenevät termit siirtyvät helposti myös analyysissä käytettäviin termeihin. Elokuva-analyysien sanastoon perehdyn luvussa 4.2.

Osallistujarooleilla viitataan sosiaalisiin rooleihin, jotka ovat tekstintuottamistilanteen kannalta olennaisia. Nämä roolit voidaan jakaa vielä kielestä riippumattomiin sosiaalisiin rooleihin (kuten asiakas ja myyjä) ja kielellisesti tuotettuihin rooleihin (kuten puhuja ja kuulija). (Shore 2012, 135.) Aineistoni elokuva-analyysien sosiaalisissa osallistujarooleissa ovat kirjoittajana opiskelija ja vastaanottajina tutkija sekä opettaja, joka arvioi opiskelijan tuottaman tekstin. Kirjoittajan ja lukijan välinen suhde on tässä tapauksessa hierarkkinen. En osaa sanoa, ovatko opiskelijat jo tekstejä kirjoittaessaan tienneet, että ne päätyvät tutkimuskäyttöön. Uskon kuitenkin, että tietoisuus siitä, että opettaja arvioi tekstit osana kurssisuoritusta, ja mahdollisesti siitä, että teksti tulee tutkimuskäyttöön, ovat motivoineet opiskelijoita panostamaan tekstiin. Kielellisesti tuotettuja rooleja ovat kirjoittaja ja lukija. Tässä tapauksessa kirjoittaja on myös elokuvan katsojan roolissa, ja myös tätä roolia hän kirjoittamalla ilmentää. Osallistujaroolit ilmenevät metafunktionaalisen hypoteesin mukaan erityisesti kielen modaalisuudessa ja persoonavalinnoissa (Shore 2012, 149). Elokuva-analyysien kielen interpersoonaisuutta, eli esimerkiksi suh-  
tautumisen ja persoonan osoittamista, tarkastelen mielipidettä ilmaisevista jaksoista.

Ilmenemismuodolla tarkoitetaan sitä, miten kieli toimii tilanteessa. Siitä voidaan erottaa kielenkäytön kanava, tilannesidonnaisuuden aste, eli se, kuinka suuri osa toiminnasta on verbaalia ja toisaalta non-verbaalia, sekä se, mihin kielenkäytöllä pyritään. Pyrkimyksenä voi olla esimerkiksi argumentointi, opettaminen tai selittäminen. (Shore 2012, 135.) Aineistoni elokuva-analyysien ilmenemismuotoa kuvaa se, että tekstit ovat tietokoneella kirjoitettuja tekstitiedostoja ja niiden pyrkimys on elokuvan analysointi ja tulkinta. Ilmenemismuoto reaalistuu metafunktionaalisen hypoteesin mukaan tekstuaalisissa valinnoissa, joita ovat muun muassa lauseiden teema- ja informaatorakenne, valitut sidokset sekä deiktisyys (Shore 2012, 149). Omassa tutkimuksessani en tarkemmin perehdy elokuva-analyysien ilmenemismuotoon.

Hasan liittyy tilannemuuttajat tekstin rakenteeseen kontekstuaalisen konfiguraation avulla. Hän nimeää kontekstuaaliseksi konfiguraatioksi kokonaisuuden, joka todentaa sekä alaa, osallistujarooleja että ilmenemismuotoa. Tämä on olennainen tekstin rakenteen kannalta, sillä se määrittelee, minkälaisia osia tekstissä täytyy ja voi esiintyä ja missä järjestyksessä ja kuinka usein osat voivat esiintyä. (Halliday–Hasan 1989, 55–56.) Näin ollen tilannemuuttajilla on systeemis-funktionaalisen teorian mukaan merkittävä vaikutus sekä tekstin mikro- että makrorakenteeseen, ja siksi minunkin on tärkeää huomioida tilannemuuttajat tarkastellessani lukiolaisten elokuva-analyyseja rakenteen näkökulmasta. Luvussa 4.2 tarkastelen elokuva-analyysien sanastoa, eli mikrorakennetta, ja luvussa 4.3 jaksoja, eli makrorakennetta.

## 4.2 Elokuva-analyysien sanasto

Sanastosta tarkastelen erityisesti sanoja, joilla elokuvan ilmaisun ja kerronnan keinoja nimetään. Selvitän myös, mitkä sanat tekstissä toistuvat, ja näin saan karkean käsityksen siitä, mihin asioihin lukiolaiset elokuva-analyyseissaan kiinnittävät eniten huomiota. Sanaston oletetaan korreloivan tekstin alan kanssa, ja tarkastelenkin sanastoa erityisesti elokuva-aiheisten sanojen näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen leksikaalista koheesiota (Halliday 2004), eli sitä, kuinka tietynlainen sanasto luo tekstistä sidosteisen kokonaisuuden. Lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän keskeisiin tavoitteisiin kuuluu, että opiskelija ”syventää ja monipuolistaa tietojaan kielestä, kauno- ja tietokirjallisuudesta, mediasta sekä vuorovaikutuksesta ja osaa hyödyntää niihin liittyviä käsitteitä”

(LOPS 2015, 33), joten elokuvakäsitteiden hallinnankin voidaan nähdä kuuluvan syksystä 2016 lukion oppimistavoitteisiin. Lähestyn aineistoni sanastoa ensin yleisesti ja sitten aihepiireittäin.

#### 4.2.1 Yleiset huomiot sanastosta

Sanastosta tarkastelen erityisesti sisältösanoja, joilla on tekstissä leksikaalinen eli semanttinen merkitys toisin kuin muotosanoilla, joilla on kieliopillinen merkitys (TT, s.v. *sisältösana*). Tässä luvussa keskityn aineistossani usein toistuviin sisältösanoihin. Teksteissä useimmin toistuva sisältösana on yllätyksettömästi *elokuva*, joka esiintyy nominatiivimuodossa 46 kertaa, genetiivissä 87 kertaa, inessiivissä 56 kertaa, elatiivissa kahdeksan kertaa ja partitiivissa ja illatiivissa molemmissa viisi kertaa. Muissa sijoissa esiintymiä on alle viisi. Pelkästään sijamuodoista voi jo päätellä, että *elokuva* toimii teksteissä subjektina, objektina, adverbiaalina ja predikatiivina (ks. VISK, § 1221). Yhteensä *elokuva* esiintyy teksteissä 218 kertaa, mikä muodostaa noin 3 % koko aineiston sanamäärästä. Kolme kertaa *elokuva* on saanut etuliitteen *draama-*, jolloin opiskelija on halunnut tuoda esiin elokuvan genren. Huomionarvoista on, että kaikissa kolmessa analyysissä sana *draamaelokuva* sijaitsee tekstin ensimmäisessä virkkeessä. Jos genre siis määritellään, se tehdään heti alussa.

Sisältösanoista toiseksi suurin frekvenssi on sanalla *Briony*, joka on elokuvan yhden päähenkilön nimi. Yhteensä nimi esiintyy analyyseissa 152 kertaa: 70 kertaa nominatiivissa, 54 kertaa genetiivissä ja 14 kertaa partitiivissa (*a*-päätteellä 11 kertaa, *ä*-päätteellä 3 kertaa). Muissa muodoissa esiintymiä on alle viisi. Toisen päähenkilön nimi *Cecilia* esiintyy yhteensä 73 kertaa ja kolmannen päähenkilön nimi *Robbie* yhteensä 110 kertaa. Analyyseissa on jonkin verran vaihtelua siinä, mikä nimistä kussakin analyysissä esiintyy useimmin, eli kenen näkökulmaan analyysi keskittyy. Erisnimien runsas käyttö kertoo, että opiskelijat kiinnittävät elokuvaa analysoidessaan runsaasti huomiota päähenkilöihin. Yksi analyysi muodostaa kuitenkin erisnimien suhteen poikkeuksen, sillä siinä niitä ei käytetä lainkaan. Siinäkin kuitenkin kerrotaan henkilöahmoista, mutta käytetään erisnimien sijaan ilmauksia, kuten *nuorempi tyttö*, *sisaruksista vanhempi* ja *mies*. Nämä *tyttö*, *sisar* ja *mies* toimivat henkilöiden nimityksinä läpi analyysin. Analyysien perusteella elokuvassa tärkeitä tuntuvat olevan henkilöahmot, mikä vahvistaa käsitystä,

jonka mukaan mediakokemuksessa merkittävää on henkilöhahmoihin samastuminen (Gripsrud 2002, 14–15).

Elokuvan vastaanottajaan viittaava sana *katsoja* esiintyy aineistossani myös usein. Sitä on käytetty kaikissa aineistoni analyysseissa, ja yhteensä sillä on 79 esiintymää. Myös tehtävänannossa (ks. luku 1.4) mainitaan sana *katsoja*, mikä osaltaan selittää sanan runsasta esiintymistä. *Katsoja*-sanan käytöstä voi päätellä, että elokuva-analyysseissa käsitellään paljon elokuvan vastaanottoa ja nimenomaan visuaalisen aistimisen näkökulmasta. *Katsoja*-sanan käyttö merkitsee myös sitä, että omia havaintoja halutaan yleistää ja objektivoida. Sen sijaan, että havaintoja esittelevien lauseiden subjektina olisi ensimmäisen persoonan *minä*, se onkin kolmannen persoonan *katsoja*. Kirjoittaja on näin viitannut siihen, että kuka tahansa katsoja voisi tehdä saman päätelmän kuin hän on itse tehnyt.

#### 4.2.2 Muotoon liittyvä sanasto

Kuten luvussa 2.2.1 kerron, elokuvan muoto perustuu pohjimmiltaan ihmismielen haluun luoda yhteyksiä erillisten asioiden ja tapahtumien välille ja muodostaa näistä eheä kokonaiskuva (ks. Bordwell–Thompson 1997, 65–66). Muotoa voi lähestyä ilmaisun kautta, jolloin tarkastellaan muun muassa elokuvassa ilmenevää toistoa, vaihtelevuutta ja kehitystä. Muotoa voi käsitellä myös kerronnan näkökulmasta, ja silloin tarkastellaan esimerkiksi juonta, näkökulmia, siirtymiä ja tapahtumien järjestystä. Tässä luvussa tarkastelen, miten lukiolaiset nimeävät elokuvan muotoon liittyviä seikkoja.

Elokuvan muodon analysoinnissa hyödynnetään runsaasti ajalliseen järjestykseen viitattavia ilmauksia. Esimerkiksi sana *alku* esiintyy aineistossani eri muodoissa yhteensä 34 kertaa. Inessiivimuotoon (*alussa*) sen on kirjoitettu 13 kertaa, joista kahdeksassa tapauksessa se on saanut määritteekseen sanan *elokuvan*, kuten esimerkissä 1 (jatkossa viittaaan esimerkkeihin suluissa olevilla numeroilla). Translatiivimuodossa (*aluksi*) se esiintyy 11 kertaa, jolloin se on substantiivin sijaan adverbi (2). Elatiivimuodossa (*alusta*) se esiintyy kolme kertaa (3) ja genetiivimuodossa (*alun*) kaksi kertaa. Lisäksi se esiintyy yhdyssanan osana kolme kertaa (*alkuvaiheilla*, *alkuvaiheen* ja *alkupuolelle*).

- (1) Robbie esitetään **elokuvan alussa** melko tavallisena nuorena, hän vaikuttaa hieman keikarimaiselta mutta kuitenkin pidettävältä.
- (2) Elokuvaan oli **aluksi** hieman vaikea päästä mukaan, sillä se hyppi paljon ajasta toiseen ja siinä oli siis välillä epäsuoraa kerrontaa.
- (3) Elokuvan nuorempi tyttö oli **alusta** asti hyväntahtoinen, hieman salaperäinen ja sympaattinen.

*Loppu*-sana esiintyy aineistossani eri muodoissa yhteensä 42 kertaa. Nominatiivimuodossa sana esiintyy itsenäisesti neljä kertaa. Yhdyssanan osana *loppu* on yhteensä seitsemän kertaa (*loppuelämään, loppuelämänsä, loppuelämää, loppupelissä, lopputuloksen, loppuratkaisua* ja *loppukohtauksen*). Inessiivimuodossa (*lopuksa*) se esiintyy viidessä analyysissä yhteensä seitsemän kertaa, joista kolme kertaa se on saanut määritteen sanan *elokuvan* (4). Translatiivimuotoon (*lopuksi*) se on kirjoitettu kuusi kertaa, joista neljä kertaa se on osana fraasia *loppujen lopuksi* (5). Genetiivimuodossa (*loppun*) sana esiintyy viisi kertaa, jolloin se on saanut erilaisia määritteitä kuten *fiktiivisen, onnellisen* ja *nopean ja surullisen* (6). Illatiivimuodossa (*loppuun*) sana esiintyy kaksi kertaa (7).

- (4) Vasta aivan **elokuvan lopussa**, Brionyn kertoessa haastattelijalleen tarinaa Robbien ja Cecilian kuolemasta alkaa jääräpäisinkin katsoja tuntea väkisin myötätuntoa häntä kohtaan.
- (5) **Loppujen lopuksi** kaikki kolme päähenkilöä kärsivät menneisyyden virheestä yhtä paljon, kukin omalla tavallaan eikä kukaan heistä yksiselitteisesti edusta hyvyttä tai pahuutta.
- (6) Luomalla elämäkertansa **fiktiivisen, onnellisen, lopun** siskolleen ja Robbielle, Briony kenties ajatteli saattaneensa heidät takaisin yhteen.
- (7) Loppu on erikoinen, koska siinä annetaan katsojan ensin uskoa onnelliseen **loppuun**, ja sitten kerrotaan miten asiat oikeasti menivät.

Kuten luvussa 2.2.2 kerron, ovat alku ja loppu kerronnan muodon kannalta erittäin olennaisia. Niitä vertaamalla voi nähdä, mikä kaikki on muuttunut, ja muutokset taas muodostavat kuvion, jota juoni noudattaa. (Ks. Bordwell–Thompson 2009, 90–92.) Aineistoni perusteella lukiolaiset ovat ymmärtäneet alun ja lopun tärkeyden elokuvan analysoinnissa. He myös selkeästi ovat odottaneet tarinan päättyvän onnellisesti, sillä moni on kertonut yllättyneensä surullisesta lopusta.

Alun ja lopun lisäksi myös muihin ajallisiin rakenteisiin on kiinnitetty huomiota. Esimerkiksi ilmauksilla *sen jälkeen, myöhemmin, jälkeinpäin, elokuva palaa ajassa taaksepäin* ja *ensin* on viitattu tapahtumien aika- ja esitysjärjestykseen. Ajallisten suhteiden osoittamiseen käytetään myös esimerkiksi konjunktiota *kun* (8–9), joka on aikasuhdetta

ilmaisevista konjunktioista tavallisin (KTOP). *Kun*-konjunktio esiintyy aineistossani yhteensä 28 kertaa. Laskelmiin en ottanut mukaan muutamaa tapausta, joissa kirjoittaja on kirjoittanut sanan *kun*, vaikka mitä ilmeisimmin hän on tarkoittanut sanaa *kuin*. En myöskään huomioinut liittokonjunktioita *kun taas*, sillä sen merkitys ei ole temporaalinen.

- (8) Sillä aikaa **kun** nuori mies oli poissa, ei näytetty juurikaan kaupunkilaisten perhettä tai siellä olevia tapahtumia.
- (9) Katsoja saa kummalliseen tapahtumaan vasta jälkeenpäin selityksen, **kun** elokuva palaa ajassa taaksepäin näyttämään tapahtumaketjun oikean kulun.

Elokuvan muodon analysoinnissa on kiinnitetty huomiota pienempiin osiin, joista kokonaisuus muodostuu. Näistä osista käytetään muun muassa ilmauksia *kohtaus* ja *tapahtuma* (10–11). Sana *kohtaus* esiintyy aineistossani 50 kertaa, eli tämä elokuva-alan termi on lukiolaisille selvästi tuttu. Sana *tapahtuma* esiintyy aineistossani itsenäisenä sanana ja yhdyssanan osana yhteensä 21 kertaa. *Tapahtuma*-sanasta muodostettuja yhdyssanoja ovat *tapahtumarikas*, *tapahtumaketju* ja *tapahtuma-aika*. Elokuva-alan termi *otos* (ks. luku 2.2.1) ei esiinny aineistossani kertaakaan, eli kohtausta pienempiä osia lukiolaiset eivät ole analyyseissaan tarkastelleet.

- (10) Tunteikkaassa ja herkässä **kohtauksessa** saa kuvan, että ihminen on myös tunteikas ja haavoittuvainen. Kun taas äreästä ja voimakkaasta **kohtauksesta** saa tunteen että ihminen on täysin toisenlainen. Näiden **kohtausten** myötä katsojaa pyritään luomaan oma mielikuva henkilöitä kohtaan.
- (11) Se miten se näytetään Cecilian näkökulmasta on se miten **tapahtuma** oikeasti tapahtui.

Siirtymiset kohtauksesta toiseen ovat myös osa elokuvan muotoa, ja niihin lukiolaisetkin ovat analyyseissaan kiinnittäneet huomiota. Siirtymiä on kuvattu erityisesti verbillä *hyppiä* (12–14) ja sen lähikäsitteellä *pomppia* (15). *Hypätä*-verbistä johdettuja ilmauksia on yhteensä 13 ja *pomppia*-verbistä johdettuja ilmauksia on kaksi aineistossani. Esimerkin 14 kirjoittaja on ilmaissut siirtymiä kuvakielisesti personifioivalla ilmauksella *hyppää pitkiä harppauksia*. Analyyseista saa sen käsityksen, että elokuva ei ole edennyt kronologisesti, ja se on saanut lukiolaiset käyttämään ilmauksia *hyppiä* ja *pomppia*. Esimerkin 12 kirjoittaja on kuitenkin huomauttanut, että vaikka ajassa hypittiin, aloitettiin kuitenkin alusta ja *lopetettiin todellakin loppuun*. Esimerkin 16 kirjoittaja on kiinnittänyt huomiota siirtymien laatuun ja kuvaillut, kuinka kohtaukset limittyvät toisiinsa. Yksi kirjoittajista on käyttänyt narratologian termiä *takauma* (ks. luku 2.2.2), jolla hän

viittaa kohtauksiin, joissa on poikettu kronologisesta järjestyksestä näyttämällä tapahtumia menneisyydestä (17).

- (12) Elokuvasa käytettiin myös **ajassa hyppivää tapaa**, jotta kokonaisuus on saatu rakennettua. Aloitettiin alusta ja lopetettiin todellakin loppuun.
- (13) Elokuvasa **hypitään myös vuosia eteenpäin** ja kuvataan asioita muustakin kuin Brionyn näkökulmasta, joka selkeyttää tapahtumien kulkua.
- (14) Elokuva **hyppää pitkiä harppauksia** Brionyn elämässä, joten hänen aikuisikänsä tapahtumat jäivät pimentoon.
- (15) Oli vaikea pysyä mukana elokuvan tapahtumissa, koska siinä **pompittiin ajasta toiseen** eikä tiennyt oikein mitä tapahtui.
- (16) Aika usein myös **ääni vaihtui ennen kuvaa**, esimerkiksi lähes aina kirjoituskoneen **näppäinäänet alkoivat jo edellisen kohtauksen aikana** ja vasta myöhemmin näytettiin äänen olevan kirjoituskone.
- (17) Tarinan edetessä asioiden esitysjärjestys yksinkertaistuu, joskin **ta-kaumia** esiintyy koko elokuvan ajan.

Elokuvan ilmaisun muodossa voidaan Bordwellin ja Thompsonin (1997, 79) mukaan kiinnittää huomiota esimerkiksi toistoon, eroihin ja kehitykseen. Näihin myös osa kirjoittajista on kiinnittänyt huomiota. *Toisto*-sanasta johdettuja ilmauksia on aineistossani viisi kappaletta (kaksi kertaa *toistuu* ja kertaalleen *toistamiseen*, *toistuvasti* ja *toistui*). Yksi lukiolaisista on hahmottanut toiston olevan yksi kerronnan keinoista, mutta käyttänyt siitä *toiston* sijaan *kertaaminen*-sanaa (18). Toisto ilmenee myös muun muassa yhden analyysin otsikossa, joka on *Uudelleen ja uudelleen*. Monet ovat kiinnittäneet huomiota nimenomaan tiettyjen äänien toistumiseen elokuvassa, kuten esimerkin 19 kirjoittaja, joka on kirjoittanut kirjoituskoneen äänen toistumisesta ja nähnyt tämän yhdistävän tiettyjä kohtia. Esimerkin 20 kirjoittaja taas on kertonut kohtauksien olevan erilaisia. Esimerkissä 21 on analysoitu sitä, miten toiston avulla voidaan myös ilmentää kehitystä. Koska samaa henkilöä kuvataan elokuvan aikana useasti, katsoja pystyy havaitsemaan henkilössä tapahtuvan muutoksen.

- (18) Elokuvasa käytettiin taas **kohtauksen kertaamista**, miten se kummankin osapuolen (tässä Briony ja Cecilia) näkökulmasta meni.
- (19) Esimerkiksi elokuvassa kuului **monessa kohdassa** kirjoituskoneen ääni, joka ikään kuin **yhdisti joitain tiettyjä kohtia**.
- (20) **Kohtaukset olivat erilaisia**, mutta niiden tulkinta oli hankalaa.
- (21) Brionyä kuvataan elokuvassa **useasti** ja häntä **yritetään saada kasva-**  
**maan** lapsen viattomuudesta, syylliseksi tekonsa ymmärtäväksi nuoreksi aikuiseksi.

Analyyseissaan lukiolaiset ovat myös viitanneet siihen, kuinka yksittäisistä kohtauksista muodostuu elokuvan kokonaisuus. Elokuvan kokonaisuuden muodostumisesta käytetään muun muassa *rakentaa-* (22) ja *rakentua-*verbejä (23), joista edellinen korostaa teon aktiivisuutta ja jälkimmäinen automatiivisuutta. Lopputuloksesta, eli kokonaiseksi hahmotetusta elokuvasta, lukiolaiset ovat käyttäneet ilmauksia *kokonaisuus* (24), *kokonaisuuskuva* (25) ja *kokonainen*. *Kokonaisuus* esiintyy yhteensä seitsemän kertaa, *kokonaisuuskuva* kaksi kertaa ja *kokonainen* kerran.

- (22) Elokuva **rakentaa** jännitystä runsailla, vaihtelevilla kuvakulmilla sekä koko elokuvan ajan samankaltaisella taustamusiikilla, joka luo kuvauksesta ja sävelmistä hienon kokonaisuuden.
- (23) Briony on elokuvan päähenkilö, ja tarina **rakentuu** vahvasti hänen ja hänen tekonsa ympärille.
- (24) Äänimaailma sekä aikatasojen ja kuvakulmien nerokas hyödyntäminen ovatkin tärkeitä tekijöitä, jotka yhdessä juonen kanssa kannattelevat **kokonaisuutta**.
- (25) Koko totuus paljastetaan katsojalle pala palalta ja **kokonaisuuskuvan** hahmottaminen tilanteesta on koko elokuvan mittainen prosessi.

Bordwellin ja Thompsonin (2009, 56) mukaan elokuvakokemus voi olla mukaansatempaava, jos se herättää katsojassa strukturoidun kokemuksen. Monet lukiolaiset ovat *Sovitusta* analysoidessaan kommentoineet, että välillä sitä oli vaikea seurata, sillä siinä hypittiin ajassa. Katsojan mieli hakee jatkuvasti järjestystä, ja sen puuttuminen tai vaikea tavoitettavuus turhauttaa. Tätä kokemusta analyyseissa on tuotu runsaasti esille. Lukiolaiset ovat analysoineet muotoa monipuolisesti niin ilmaisun kuin kerronnankin näkökulmasta. Usein käytetyt ilmaukset *alku*, *loppu*, *kohtaus*, *kokonaisuus* ja *hyppiä* ovat todisteita siitä, että lukiolaiset ovat kiinnittäneet huomiota elokuvan muotoon, vaikka sitä ei suoranaisesti tehtävänannossa pyydettykään.

#### 4.2.3 Tyyliin liittyvä sanasto

Kaikki aineistoni elokuva-analyysit käsittelevät tavalla tai toisella elokuvan tyyliä, joka siis koostuu näyttämöllepanosta, kuvauksesta, editoinnista ja äänestä (ks. Bordwell–Thompson 1997, 168). Opiskelijoiden opettajalta saama tehtävänanto (ks. luku 1.4) kehotti kuvan ja äänen keinojen erittelyyn, joten niitä onkin odotettavasti käsitelty analyyseissa. Kuvaus on otettu huomioon jokaisessa analyysissä ja äänet useimmissa. Vii-

destätoista analyysistä vain kahdessa ei ole eritelty elokuvan ääniä lainkaan. Sen sijaan näyttämöllepanoa ja editointia vain harvat ovat analysoineet.

Kuvauksesta opiskelijat ovat tarkastelleet sekä kuvauksen näkökulmaa että kohdetta. Kuvakulmien ja näkökulmien vaihtelut merkityksineen ovat saaneet paljon huomiota analyyseissa. Sana *kuvakulma* esiintyy aineistossani yhteensä 20 kertaa. *Kuvakulmat* mainitaan myös tehtävänannossa, mikä selittää sanan esiintymisen kahta lukuun ottamatta kaikissa analyyseissa. Seitsemässä analyysissä kuvakulmiin liitetään monipuolisuus, vaihtelevuus tai erilaisuus, kuten esimerkissä 26. Useissa analyyseissa on huomioitu kuvakulmien vaikutus tarinan seuraamiseen ja siihen eläytymiseen (27–28).

- (26) **Kuvakulmat** olivat monipuoliset. Välillä kuvattiin ihmisten kasvoja, välillä heitä kokonaan, välillä myös paljon taustaa ja välillä kaikkea muuta paitsi kasvoja.
- (27) Myös **kuvakulmat** olivat hyvät ja niiden myötä sai tunteen kuin seuraisi tilannetta aivan vierestä.
- (28) Elokuvan **kuvakulmat** olivat usein sellaisia, miltä paikalla oleva ihminen voisi asioita nähdä. Ei esimerkiksi liian paljon ylhäältä päin kuvattuja kohtauksia.

Kuvakulmissa on kyse siitä, kuinka kohdetta kuvataan. Kun taas halutaan viitata siihen, kenen versiota tarinasta esitetään, käytetään sanaa näkökulma. Käsitteenä näkökulma on siis elokuvan kuvausta ja kerrontaa limittävä ilmaus. *Näkökulma* esiintyy analyyseissa yhteensä 25 kertaa kymmenen eri kirjoittajan tekstissä. Useissa analyyseissa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka näkökulmien vaihdokset vaikuttavat katsojalle syntyvään vaikutelmaan (29–31). Näkökulmat liitetään siis siihen, millaisena tarina välitetään katsojalle. Lukiolaiset ovat selvästi pitäneet näkökulmia elokuvantekijöiden tietoisina keinoina ohjata katsojan tulkintaa. Näkökulmilla leikittely onkin *Sovitus*-elokuvan kerronnalle ominainen keino.

- (29) Kohtaus näytettiin aluksi toisen henkilön **näkökulmasta** ja sen perään toisen henkilön **näkökulmasta** sama kohtaus.
- (30) Mutta kun **näkökulmaa** vaihdetaan, ja katsoja on aivan kuin paikanpäällä katsomassa tilannetta, huomataan, että Robbiella on yksi vaasin osa kädessään.
- (31) Se, miten elokuva ohjaa suhtautumaan eri hahmoihin, on tehty osittain tällä eri **näkökulmien** vaihdoksilla.

Tehtävänannossakin esiintyvät kuvaustermit *lähikuva* ja *yleiskuva* esiintyvät osassa analyyssejä. Sana *lähikuva* esiintyy analyysseissä 12 kertaa. Opiskelijoiden mukaan lähikuvilla on kuvattu erityisesti ihmisten kasvoja (32), jolloin niiden välittämät tunteet korostuvat (33). Lähikuvien kerrotaan myös monessa analyysissä toimineen tehostekeinona tunnelman rakentamiseksi (34).

- (32) Välillä on yleiskuva ja välillä **lähikuva** mikä elävöittää kerrontaa esimerkiksi kun vanha briony on haastattelussa kertomassa kirjastaa on häntä kuvattu todella läheltä edes koko pää ei mahde kuvaan ja välillä on todella suuren alueen näyttävää kuvaa.
- (33) Brionyn kuvaamiseen käytettiin usein **lähikuvaa** hänen kasvoista, sillä lähikuva hieman valotti hänen tunteitaan.
- (34) Äänenvoimakkuuden vaihteluilla saatiin muokattua tunnelmaa hyvinkin nopeasti, kuten myös dramaattisilla ja ajoittain jopa liioitelluilla **lähikuvilla**.

Veijo Hietalan (2007) mukaan lähikuva ihmisen kasvoista on elävän kuvan tunteiden semiotiikan perusta. Lähikuva vie katsojan luonnottoman lähelle kuvattavaa ihmistä, jolloin ”heihin syntyy ns. parasosiaalinen suhde: heidät koetaan oikeina ihmisinä ja heihin suunnataan aivan oikeita ja aitoja tunteita”. (Hietala 2007, 57–58.) Elokuva-analyysseissään lukiolaiset ovatkin liittäneet lähikuvat nimenomaan tunteiden ilmaisuun.

Termi *yleiskuva* ei tunnu olevan opiskelijoille niin tuttu, sillä vaikka se esiintyy tehtävänannossa, ei se silti esiinny kuin kahdessa analyysissä. Toisaalta tämä voi johtua myös siitä, että yleiskuvan käyttöä ei ole koettu yhtä erityiseksi piirteeksi kuin lähikuvaa, ja siksi se on jätetty mainitsematta. Yhdessä analyysissä esiintyy ilmeisesti yleiskuvaa tarkoittamassa sana *kokokuva*.

Kuvauksen tarkastelusta lukiolaisten elokuva-analyysseissä voidaan huomata, että kuvauksen eri keinot ja niiden merkitykset ovat opiskelijoille jokseenkin tuttuja. Analyysseistä näkee, että kirjoittajat ovat ymmärtäneet kuvauksen perustuvan elokuvantekijöiden tietoisiin valintoihin, joilla pyritään vaikuttamaan siihen, minkälaisen käsityksen katsojat saavat tarinasta, sen henkilöistä ja miljööstä. Kuvaa ei useinkaan eritellä vain tyyllillisenä keinona vaan se liitetään osaksi elokuvan kerronnan keinoja.

Lukiolaiset ovat kokeneet äänien analysoinnin tärkeäksi, sillä kahta lukuun ottamatta kaikki ovat analysoineet niitä. Sana *ääni* eri taivutusmuodoissaan esiintyy itsenäisenä sanana ja yhdyssanan osana yhteensä 53 kertaa aineistossani. *Ääni*-sanasta muodostettu-

ja yhdyssanoja aineistossani ovat *taustaääni*, *äänivalinta*, *näppäinääni*, *äänimaailma*, *äänenvoimakkuus* ja *äänitehoste* (aineistossani kirjoitettu muotoon *ääni tehoste*). Näistä *taustaääni* on mainittu neljää kertaa ja muut kertaalleen. *Ääni*-sana saa aineistossani monesti eteensä jonkinlaisen kuvailevan määritteen, kuten *kirjoituskoneen*, *eri korkuinen*, *tietyn tavaran putoamisesta kuuluva*, *pieni yksityiskohtainen*, *elokuvan*, *kohtauksiin*, *sodan aikainen* ja *jokin eriskummallinen*. Monet määritteistä ovat vapaamuotoisia ja viittaavat siihen, että *ääni*-sanon käyttö on yleiskielistä eikä niinkään termimäistä (ks. luku 2.1.2). Kirjoituskoneesta lähtevä ääni on mainittu yhteensä 13 kertaa analyysissä, ja se näyttääkin olevan selkeästi eniten analysoitu ääni aineistossani. Kirjoituskoneesta lähtevää ääntä on sanallistettu monin tavoin (35–39).

- (35) Tärkein tunnelmanluoja on kuitenkin musiikki ja siihen sekoitetut taustaäänet, kuten **kirjoituskoneen naksutus** kohtauksessa, jossa Briony väittää Robbin syyllistyneen raiskaukseen.
- (36) **Kirjoituskoneen ääni** oli painostava myös siksi, että se muistutti kirjeistä, jotka saivat elokuvassa sekasortoa aikaan.
- (37) **Kirjoituskoneen lyöntien käyttäminen taustamusiikkina** on yksi elokuvan persoonallisimmista ratkaisuksista ja tuo siihen aavistuksen runollista tunnelmaa.
- (38) Pitkin elokuvaa toistuu myös tietty ääni, **kirjoituskoneen naputuksen ääni**.
- (39) Aika usein myös ääni vaihtui ennen kuvaa, esimerkiksi lähes aina **kirjoituskoneen näppäinäät** alkoivat jo edellisen kohtauksen aikana ja vasta myöhemmin näytettiin äänen olevan kirjoituskone.

Äänen alakäsite *musiikki* esiintyy myös monissa analyysissä. *Musiikki* itsenäisenä sanana tai yhdyssanan osana on mainittu 11 analyysissä yhteensä 31 kertaa. Sanasta muodostettuja yhdyssanoja ovat *taustamusiikki* ja *pianomusiikki*, joista *taustamusiikki* esiintyy yhteensä yhdeksän kertaa (kerran muodossa *tausta musiikki*) ja *pianomusiikki* kerran. *Musiikki*- ja *taustamusiikki*-sanojen saamia määritteitä ovat muun muassa *kohtaukseen sopiva*, *intenstiivinen*, *tunnelmallinen* ja *vanhanaikainen*, *hiljainen* ja *hieman traagisen kuuloinen*, *voimakas*, *klassinen*, *koko elokuvan ajan samankaltainen*, *iloinenkin* ja *tunnusomainen*. Verrattuna *ääni*-sanon saamiin määritteisiin *musiikin* määritteet ovat kuvailevampia ja useammin adjektiiveja.

Lisäksi äänien kuvailussa käytetään hieman muitakin sanoja kuin *ääni* tai *musiikki*. Yhdessä analyysissä esiintyy sana *rytmi* (40). Yksi kirjoittaja viittaa musiikkiin sanalla *sävelmä* (41). Eräässä analyysissä mainitaan lainasana *auditiivinen*, joka esiintyy yhdessä sanan *visuaalinen* kanssa (42). Visuaalinen ja auditiivinen ovat vieruskäsitteitä, jotka

usein esiintyvät yhdessä. Yksi lukiolaisista on hyödyntänyt äänten kuvailussa sanapareja *tuulen vire* ja *lentokoneen pörinä* (43). *Tuulenvire* kirjoitetaan tosin yleensä yhteen, ja se tarkoittaa heikkoa tuulta. Esimerkin 43 kirjoittaja on ilmeisesti kuitenkin mieltänyt vireiden merkitsevän tuulesta lähteviä ääniä.

- (40) Läpi elokuvan taustäänenä kuuluu kirjoituskoneen naputusta, jonka **rytmi** luo elokuvalla tunnusomaisen musiikin.
- (41) Elokuva rakentaa jännitystä runsailla, vaihtelevilla kuvakulmilla sekä koko elokuvan ajan samankaltaisella taustamusiikilla, joka luo kuvauksesta ja **sävelmistä** hienon kokonaisuuden.
- (42) Kaikki tuntuu olevan tarkkaan sommiteltua ja sekä visuaaliset että **audiitiiviset seikat** on suunniteltu täydentämään elokuvan tavoittelemaa tunnelmaa.
- (43) Äänet, muun muassa **tuulen vireet**, korostavat luonnon ja ilman puhtautta. – – Erityisesti **lentokoneen aiheuttama pörinä** ei sovi alkuelokuvan tunnelmaan.

Aineistoni analyyseissa elokuvan äänten tehtävänä pidetään erityisesti tunnelman luontia (44). Monet lukiolaiset olivat havainneet äänen merkityksen nimenomaan jännittävässä kohtauksissa (45). Osa kirjoittajista löysi elokuvan äänistä myös symbolisia merkityksiä (43, 46–47). Toisaalta yksi opiskelijoista tiedosti, että itse asiassa myös äänien puuttumisella on oma merkityksensä (48).

- (44) Elokuvassa on käytetty myös monenlaisia ääniä, tuomaan tunnelmaa katsojille. On korostettu sodan aikaisia ääniä, saaden katsojan paremmin tunnelmaan mukaan.
- (45) Kyseinen ääni toistuu erityisesti jännittävässä ja juonen kannalta olennaisissa kohtauksissa tahdittaen usein jonkun henkilöahmon askeleita tai tekemisiä.
- (46) Elokuva pyrkii luomaan tunnelmaa hiljaisella ja hieman traagisen kuuloisella taustamusiikilla joka kuvastaa pienen tytön ajatusmaailmaa ja sen aikaisen maailman epäoikeudenmukaisuutta.
- (47) Kirjoituskoneen ääni tuntuu olevan kuin psykologinen kaiku Brionyn päässä, joka saatetaan katsojien tietoisuuteen.
- (48) Myös musiikin ja muiden äänien täydellinen puuttuminen luo intensiivisen tunnelman ja luo ajoittain jännitystä jopa musiikkia tehokkaammin.

Näyttämöllepano on kerännyt kuvaukseen ja ääniin verrattuna vähemmän huomiota lukiolaisten elokuva-analyyseissa. Näyttämöllepano koostuu tapahtumapaikasta, puvustuksesta, maskeerauksesta, valaistuksesta ja hahmojen liikkeestä (Bordwell–Thompson 1997, 189). Näyttämöllepanoon liittyvistä seikoista kirjoitetaan yhdeksässä analyyseissä. Termiä *näyttämöllepano* ei mainita yhdessäkään analyyseissä, mutta kyseessä tuskin on-

kaan lukiolaisille tuttu termi. Sen sijaan esimerkiksi termi *valaistus* esiintyy yhteensä 11 kertaa neljässä eri analyysissä, *ympäristö* yhteensä 5 kertaa kolmessa eri analyysissä, *lavastus* ja *miljö* koko aineistossa kaksi kertaa ja *puvustus* kerran.

Elokuvan näyttämöllepanossa lukiolaiset ovat kiinnittäneet erityisesti huomiota siihen, kuinka sen avulla on tuettu tarinan sijoittumista menneeseen aikaan. Elokuvan tapahtumathan alkavat vuodesta 1935 edeten siitä 1900-luvun loppupuolelle asti. Vain yhdessä analyysissä mainitaan tarinan sijoittuminen 1900-luvulle (49), mutta menneistä ajoista ja vanhanaikaisuudesta on kuitenkin useita mainintoja (50). Muutamassa analyysissä on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka valaistuksella luodaan tunnelmaa (51). Myös ympäristön muutoksiin tarinan edetessä on kiinnitetty huomiota (52). Yksi kirjoittajista on tehnyt näyttämöllepanon avulla tulkintoja henkilöhahmoista ja tapahtuma-ajan yhteiskunnallisista oloista (53).

- (49) Elokuvan miljö sijoittuu 1900-luvun alkupuolelle, joten sen tyyli on melko vanhanaikainen henkilöiden pukeutumisen, talojen sisustuksen ja puutarhojen kohdalla.
- (50) Elokuvassa on tarkka kuva ja vaikka se selvästi kuvaa vanhanaikaista ympäristöä, siitä on saatu nykyaikaisen kiinnostava visuaalisuuden avulla.
- (51) Ahdistavissa kohtauksissa valaistus oli heikko ja synkkä ja harvoissa iloisissa kohtauksissa valaistus oli valoisa ja heleä. Kuitenkin koko elokuvan läpi elokuvassa oli tietynlainen valaistus, joka sai aikaan vanhan tunnelman.
- (52) Ennen Robbien vankila tuomiota elokuvan miljö kuvataan rauhallisena ja luonnonläheisenä paikkana. Kaikki on hyvin vihreää ja raikasta. – – Vihreät ympäristöt vaihtuvat karuiksi ja koviksi maisemiksi. – – Dunkirk kuvataan täysin erilaisena paikkana kuin elokuvan alun ympäristö.
- (53) Myös asutus ja sen ympäristö toi ilme, että perhe oli varakas. Heillä oli suuri asuinpaikka, missä oli paljon hienoja esineitä yms. Asutuksen ulkopuolella kuvatuista hetkistä tuli myös hyvin esiin, minkälaista silloin oli usea vuosikymmen sitten. Maailma ei ollut niin kehittynyttä ja rakennukset eivät olleet niin siistejä kuin nykypäivänä.

Elokuvan tyylikeinoista editointi jää aineistoni elokuva-analyyseissa kaikkein vähäisimmälle huomiolle. Suurin osa opiskelijoista ei ole analysoinut elokuvan leikkausta lainkaan, vaikka siihen kehoitettiin tehtävänannossa. Tästä voisi päätellä leikkauksen analysoinnin olevan haastavaa lukiolaisille. Leikkauksen havainnointi on vaikeaa muun muassa siksi, että elokuvan tarina vie katsojan helposti mukanaan ja esimerkiksi leikkauksen havainnointi yksinkertaisesti unohtuu<sup>2</sup> (Pentikäinen 2005, 66). Termi *editointi*

---

<sup>2</sup> ”Kun oppilaita pyytää tarkkailemaan esimerkiksi leikkauksia, käy usein niin, että kymmenessä sekunnissa kaikki ovat unohtaneet tehtävän” (Pentikäinen 2005, 66).

ei esiinny aineistossani kertaakaan, mutta *leikkaus* on mainittu viidessä analyysissä. Näistä neljässä leikkausta kehuaan onnistuneeksi (54). Leikkauksen mainitsevat kirjoittajat ovat ymmärtäneet leikkauksen merkityksen otosten sitojana ja kokonaiskuvan luojana. Yksi kirjoittaja näkee leikkauksen ansioksi sen, ettei elokuvasta jää *liian pätkittyä vaikutelmaa* (55), jolla hän viitanee siihen, ettei otoksia ole leikattu liian lyhyiksi ja ne on yhdistetty luontevasti yhteen. Toisaalta yhdessä analyysissä ollaan sitä mieltä, että *elokuvaan ei ole jätetty mitään turhaa* (56), eli siitä on hänen mielestään osattu leikata ylimääräiset osat pois.

- (54) Elokuvan **leikkaukset** ovat myös loistavia. Ne yhdistävät kohtauksen kokonaiseksi ja luovat todentuntuisuutta. Sen avulla saa kokonaiskuvan kaikesta, mitä tilanteessa tapahtuu, ellei jotain tapahtumaa haluta jättää tietoisesti näyttämättä heti.
- (55) Elokuvan **leikkaus** toimii ja elokuvasta ei jää tavallaan liian **pätkittyä** vaikutelmaa.
- (56) Elokuvan **leikkaus** on mielestäni onnistunut siinä, että sillä on onnistuneesti kuvattu eri ihmisten näkökulmia ja ajatusmalleja. Elokuvaan ei ole jätetty mitään turhaa ja siinä on hyvin näytetty miten Briony näkee asiat ja miten ne todellisuudessa menivät.

Elokuva-analyysien sanastoa tarkastelemalla voidaan huomata, että elokuvan tyyliin on kiinnitetty huomiota. Erityisesti kuvausta ja ääniä on tarkasteltu analyyseissa, ja niiden analysoinnissa on hyödynnetty elokuva-alan sanastoa, kuten *kuvakulma*, *näkökulma*, *lähikuva*, *ääni*, *musiikki* ja *äänitehoste*. Elokuva-alan sanojen käyttö ei kuitenkaan aina ole termimäisen tarkkaa, vaan niitä käytetään yleiskielelle tyypillisen vapaasti. Tyylikeinoja pidetään selkeästi elokuvantekijöiden harkittuina ilmaisukeinoina, ja niiden merkittävyyteen tarinan tulkinnan kannalta lukiolaiset ovatkin kiinnittäneet huomiota.

#### 4.2.4 Leksikaalinen koheesio

Tässä luvussa tarkastelen lukiolaisten elokuva-analyysien leksikaalista koheesiota, jota lähestyn sanojen välisiä suhteita tutkimalla. Sanojen väliset suhteet voidaan jakaa viiteen tyyppiin: toisto, synonymia, hyponymia, meronymia ja kollokaatio (ks. luku 2.1.2). Sanaston koheesiota tarkastelen teksti tekstiltä ja arvioin, miten sananvalinnat vaikuttavat tekstien eheyteen.

Aineistoni elokuva-analyyseissa elokuva-aiheinen sanasto luo leksikaalista koheesiota. Etenkin sana *elokuva* toistuu kaikissa aineistoni teksteissä useaan otteeseen, jolloin lukijakin hahmottaa, että tekstien pääaihe pysyy samana alusta loppuun. Koheesiota luovat myös muut elokuva-aiheiset sanat, jotka käsittelevät esimerkiksi elokuvan ilmaisukeinoja, kuten kuvaa ja ääntä. Elokuva-aiheisesta sanastosta on havaittavissa monentyyppisiä suhteita sanojen välillä. Helpoimmin havaittava sanojen välinen koheesiota luova suhde on toisto. Sanoja, jotka toistuvat usein aineistoni yksittäisissä teksteissä, ovat *elokuva* ja *kuva*. Myös sana *ääni* esiintyy monissa analyyseissa, mutta se ei toistu kuitenkaan yhtä merkittävästi kuin *elokuva* ja *kuva*. Toiston lisäksi sanojen välisistä suhteista on havaittavissa meronymiaa. Sanat *kuva* ja *ääni* muodostavat meronyymisen suhteen sanaan *elokuva*, sillä *kuva* ja *ääni* merkitsevät osia elokuvan kokonaisuudesta. Myös muiden elokuvan osatekijöiden, joista on mainittu muun muassa *juoni*, *teema*, *kohtaus*, *leikkaus*, *valaistus* ja *miljö*, voidaan nähdä ilmentävän meronymiaa.

Kuvaan liittyvää sanastoa esiintyy yhtä lukuun ottamatta kaikissa aineistoni elokuva-analyyseissa. Aineistossani esiintyviä kuvaan liittyviä verbejä ovat *kuvata*, *näyttää* ja *kuvittaa*. Näistä *kuvata* esiintyy lähes jokaisessa analyysissä, *näyttää* hieman harvemmin ja *kuvittaa* vain yhdessä analyysissä. *Kuvata* ja *näyttää* kietoutuvat tiiviisti toisiinsa, sillä kuvaus on edellytys sille, että jotain voidaan ylipäätään näyttää. Monissa analyyseissa nämä sanat esiintyvätkin lähekkäin lisäten leksikaalista koheesiota. Substantiivi *kuva* esiintyy myös useimmissa analyyseissa. *Kuvan* alakäsitteitä, jotka esiintyvät aineistossani, ovat muun muassa *lähikuva*, *kokokuva*, *yleiskuva*, *kuvakulma*, *kuvakoko* ja *henkilokuva*. Näistä esimerkiksi *kuvakoko* on taas yläkäsite *lähikuvalle*, *kokokuvalle* ja *yleiskuvalle*, jotka ovat keskenään vieruskäsitteitä. Kaikissa analyyseissa ei esiinny kuvan alakäsitteitä, mutta teksteissä, joissa niitä esiintyy, ne ovat usein melko lähellä toisiinsa esimerkiksi samassa kappaleessa. Kuvaan liittyvät sanat muodostavat siis hierarkkisia suhteita toisiinsa, mitä kutsutaan hyponymiaksi.

Ääneen liittyviä verbejä ovat aineistossani *kuulua* ja *soida*. Kuuluminen viittaa äänen aistimiseen ja *soida*-verbiä taas käytetään siitä, kun musiikki tuottaa ääntä. *Kuulua*-verbi esiintyy aineistossani viisi kertaa. Joka kerta samassa virkkeessä on sana *ääni* tai aiemmassa virkkeessä olleeseen *ääni*-sanaan viittaava pronomini *se*. *Ääni* ja *kuulua* muodostavat siis kollokaation, mikä merkitsee usein yhdessä esiintyvien sanojen välistä suhdetta. *Soida* esiintyy aineistossani kahdessa analyysissä yhteensä neljä kertaa. Kolme ker-

taa *soida*-predikaatti on saanut subjektikseen musiikin, kerran ehkä hieman yllättäen äänen (*Joidenkin kohtausten taustalla soi myös toistuvasti kirjoituskoneen ääni, joka nopeutui koko ajan ja se sai aikaan melko painostavan tunnelman kohtauksesta*). *Musiikki* ja *soida* muodostavan myös kollokaation. Analyyseissa esiintyviä äänen alakäsitteitä ovat *musiikki, puhe, taustaääni, taustamusiikki, taustahälinä, pianomusiikki, sävelmä, rytmi, äänenvoimakkuus, äänitehoste, naputus, naksutus* ja *pörinä*. Ääneen liittyvät sanat esiintyvät aineistoni analyyseissa vielä tiiviimmin lähellä tosiaan kuin esimerkiksi kuvaan liittyvät sanat. Ääniä eriteltäessä lukiolaiset ovat lähes poikkeuksetta maininneet *äänen* lisäksi ainakin alakäsitteen *musiikki*. Lisäksi usein mainitaan joko *äänen* tai *musiikin* alakäsite *taustaääni* tai *taustamusiikki*.

Elokuva-aiheisen sanaston lisäksi analyysit sisältävät myös runsaasti ihmisiin liittyvää sanastoa, kuten erisnimiä (*Briony, Cecilia, Robbie*), ihmisistä käytettäviä määritelmiä (*tyttö, poika, sisko, palvelija, päähenkilö*) ja ihmisiä kuvailevia adjektiiveja (*nuori, lapsellinen, hyväntahtoinen, haavoittuvainen*). Ihmisaiheista sanastoa esiintyy kaikissa aineistoni analyyseissa. Useissa analyyseissa henkilöihahmojen nimiä kuljetetaan mukana pitkin analyysia, mikä lisää leksikaalista koheesiota. Näin myös ihmisiin keskittyvä näkökulma on analyyseissa jatkuvasti läsnä. Ihmisaiheisten sanojen muodostamat suhteet perustuvat muun muassa toistolle, hyponymialle ja meronymialle mutta myös antonymialle, eli vastakohtaisuudelle. Käytetyn sanaston avulla analyyseissa luodaan tietynlaista kuvaa elokuvan henkilöihahmoista. Esimerkiksi yhdessä analyysissa Brionya kuvaillaan kaiken kaikkiaan seuraavin sanoin: *pieni, tyttö, Briony, hauras, päättäväinen, 13-vuotias, katuvaime, järkevä, normaali, nuori ja hän*. Käytetyt sanat vaihtelevat analyyseissa, mutta Brionyn kohdalla pienuuteen ja nuoruuteen viittaavia adjektiiveja käytetään lähes poikkeuksetta. Se, kuinka paljon henkilöihahmojen kuvaukseen käytetään adjektiiveja, vaihtelee kuitenkin paljon. Osa kirjoittajista keskittyy analysoimaan enemmän henkilöiden tekoja elokuvassa. Sukupuoleen viittaavista sanoista ainakin *tyttö* ja *poika* esiintyvät monissa analyyseissa. Niitä voi pitää toistensa vieruskäsitteinä. Elokuva-alan termejä, kuten *päähenkilö, sivuhenkilö, pääosa, sivuosa* ja *näyttelijä*, ei analyyseissa juurikaan esiinny.

Sanojen välisiä suhteita on havaittavissa kaikissa aineistoni teksteissä. Suhteet näyttävät olevan tiiviimpiä saman kappaleen sisällä, sillä kappaleet keskittyvät usein tietyn aihepiirin tai näkökulman ympärille, jolloin samanaiheinen sanasto rakentaa kappaleittain

leksikaalista koheesiota. Jotkin kappaleet tosin käsittelevät useampaa aihetta, jolloin niiden leksikaalinen koheesiokin on hieman heikompi. Toistoa ja muita sanojen välisiä suhteita tarvitaan, jotta teksti pysyy sidosteisena ja merkityksellisenä kokonaisuutena. Toisaalta sanaston vaihtelevuus tekee tekstistä mielekkäämmän lukea, sillä silloin se tarjoaa jatkuvasti jotain uutta. Tärkeää olisikin, että saman tekstin sanat muodostaisivat monenlaisia suhteita toisiinsa, jolloin teksti pysyy leksikaalisesti sidosteisena mutta myös vaihtelevana.

### 4.3 Elokuva-analyysien jaksorakenne

Tässä luvussa tarkastelen lukiolaisten elokuva-analyysien jaksorakennetta ja rakennepotentiaalia (ks. Halliday–Hasan 1989). Tutkin, minkälaisista muodollisista ja funktionaalista jaksoista analyysit koostuvat. Muodollisia jaksoja ovat tekstin otsikko, aloitus, käsittelykappale ja lopetus (ks. Mikkonen 2010, 78). Omassa aineistossani selkeimmin esillä olevia funktionaalisia jaksoja taas ovat tekstin aloittamisen ja lopettamisen lisäksi juonen referointi, mielipiteen ilmaiseminen ja tulkintojen esittäminen.<sup>3</sup> Aloitus ja lopetus ovat siis sekä muodollisia että funktionaalisia jaksoja. Analysoin jaksojen kielellisiä piirteitä. Lisäksi tarkastelen, mitkä jaksot vaikuttavat pakollisilta ja mitkä valinnaisilta sekä missä järjestyksessä jaksot näyttävät aineistoni analyyseissa esiintyvän. On hyvä muistaa, että tekstin funktionaaliset jaksot eivät useinkaan noudata tekstin muodollista kappalejakoja (Komppa 2006, 309–310). Muodollisen rakenteen tehtävä on antaa tekstille raamit sekä osoittaa ja erotella tekstin osat. Funktionaalinen rakenne taas liittyy siihen, mitä toimintoja milläkin tekstin osalla on. (Mikkonen 2010, 185.)

#### 4.3.1 Otsikot

Koulussa opetetaan, että hyvä otsikko tiivistää tekstin sisällön, kertoo näkökulman ja houkuttelee lukemaan. Jokaisella aineistoni elokuva-analyysilla on otsikko, kuten kaikilla teksteillä pitäisikin olla. (Ks. esim. Iisa ym. 1999, 244–246). Opiskelijat ovat kirjoittaneet otsikot omalle rivilleen ja erottaneet otsikon leipätekstistä vähintään yhdellä

---

<sup>3</sup> Funktionaalisten jaksojen määrittäminen on hyvin tutkijakohtaista, ja niitä käytettäessä on vaikea päästä täydelliseen täsmällisyyteen. Myöskään niiden operationaalistettavuus ei ole yksiselitteistä. (Hakulinen 1989, 70.)

tyhjällä rivillä. Aineistoni 15:stä otsikosta 10 eroaa leipätekstistä myös kirjasinkooltaan. Yhdeksän otsikkoa on keskitetty ja kaksi alleviivattu. Opiskelijat ovat siis erottaneet otsikot typografisesti muusta tekstistä.

Aineistoni analyyseista kuusi on otsikoitu analysoitavan elokuvan mukaan: viisi kertaa muotoon *Sovitus* ja kerran muotoon *Atonement - Sovitus* (jossa elokuvan englanninkielisestä nimestä on jäänyt yksi n-kirjain puuttumaan). Kahden analyyzin otsikkona on *Elokuva-analyysi*, mikä tulee siis suoraan kirjoitettavasta genrestä. Kolmessa otsikossa esiintyy sekä elokuvan nimi että kirjoitettava genre: *Sovitus - elokuvan analyysi*, *Sovitus elokuva analyysi* ja *Sovitus (2007): Arvostelu*. Näistä viimeinen on siis nimetty *arvosteluksi*, vaikka tehtävänä ei ollut tuottaa tekstilajina arvostelua.

Neljä analyysia on otsikoitu luovemmalla tyyllillä. Yhteen otsikoista on nostettu elokuvan ääneen ja kuvaan liittyviä tyylikeinoja (57). Yksi kirjoittajista taas on otsikoinut analyykinsa elokuvan tarinan muodon perusteella (58). Kahdessa analyyssissä otsikossa näkyvät tulkinnat elokuvan teemasta (59–60).

- (57) Kirjoituskoneen naputusta ja lähikuvaa
- (58) Uudelleen ja uudelleen
- (59) Menneisyyden virheiden vankila
- (60) Valheen seuraamukset

Lukiolaisten elokuva-analyyseissa siis analysoitavaan elokuvaan ja kirjoitettavaan genreen viittaaminen on omassa aineistossani suosituin tapa muodostaa otsikko. Tätä voi pitää kirjoittajan kannalta helppona ja turvallisenakin ratkaisuna. Silloin ei tarvitse käyttää paljoa aikaa sen pohtimiseen, mikä on se kaikkein mielenkiintoisin juttu, jonka haluaa otsikossaan nostaa esiin. Lisäksi tällainen otsikko onnistuu yleensä hyvin kuvastamaan tekstin sisältöä, mikä onkin tärkeä seikka otsikoinnissa (ks. Iisa ym. 1999, 253). Tästä poikkeuksena *Sovitus (2007): Arvostelu* -otsikko, joka paljasti kirjoittajan ymmärtäneen väärin pyydetyn genren. Hyvä otsikko on informatiivinen mutta myös kiinnostava, joten elokuvan nimi ja tekstin genre eivät ehkä kuitenkaan ole parhaita mahdollisia otsikoita siinä mielessä. Lukijaa houkutteleva otsikko voi napata huomion kysymyksellä, kärjistyksellä tai kehotuksella, sisältää oivaltavan sanaleikin, olla kielellisesti kaunis tai koskettaa lukijaa jollakin havainnolla (Iisa ym. 1999, 253–255). Tämän tyyppisiä keinoja hyödyntävät edellä mainitut otsikot (esimerkit 57–60).

### 4.3.2 Aloitukset

Tekstin aloituksen voi määritellä sekä muodollisesti että funktionaalisesti. Muodollisesti aloituksena voisi pitää tällaisen lyhyen yhdestä kahteen sivua pitkän tekstin kohdalla tekstin ensimmäistä kappaletta. Funktionaalisesti tekstin aloituksena voidaan pitää tekstijaksoa, joka esittelee tekstin tarkoituksen ja tehtävän. Ensimmäinen kappale voi hyvin käsittää sekä tekstin muodollisen että funktionaalisen aloituksen. Aloituksen tehtävänä on kertoa, mistä tekstissä on kysymys esimerkiksi rajaamalla aiheen ja antamalla tietoa tekstin sisällöstä (Iisa ym. 1999, 219).

Aineistoni elokuva-analyysien aloitukset voidaan jakaa karkeasti kahteen tyyppiin: aiheeseen johdatteleviin ja suoraan asiaan meneviin. Johdattelevia aloituksia on seitsemän ja suoraan asiaan meneviä kahdeksan. Suoraan asiaan menevissä aloituksissa kirjoittaja olettaa lukijan tietävän, mistä tekstissä on kyse. Tällainenhan tilanne on, kun opiskelija kirjoittaa tekstinsä opettajalle tietyn tehtävänannon perusteella. Suoraan asiaan menevien aloitusten kohdalla voi kuitenkin kysyä, täyttävätkö ne lainkaan aloitusjakson funktionaalista tehtävää.

Johdattelevat aloitukset esittelevät lyhyesti analysoitavaa elokuvaa kertomalla esimerkiksi elokuvan genren, ilmestymisvuoden ja ohjaajan (61) sekä kirjan, johon elokuva perustuu (62). Niissä saatetaan myös esitellä muun muassa elokuvan tapahtuma-aika, henkilöhahmoja (63), juonta (64) ja teemaa (65). Esimerkki 65 on aineistoni ainoa vain yhden virkkeen mittainen aloituskappale.

- (61) Joe Wrightin ohjaama draamaelokuva *Sovitus* vuodelta 2007 kuvaa väärän todistuksen syy-seuraus-suhdetta ja sen vaikutusta erityisesti kahden sisoksen väleihin.
- (62) Elokuva *Sovitus* on Ian McEwanin kirjaan perustuva draamaelokuva vuodelta 2007.
- (63) *Sovitus* on elokuva, joka sijoittuu toisen maailmansodan ajalle. Päähenkilöitä ovat Briony Tallis (Saoirse Ronan, Romola Garai ja Vanessa Redgrave), Cecilia Tallis (Keira Knightley) ja Robbie Turner (James McAvoy).
- (64) *Sovitus* (2007) kertoo rikkaan englantilaisperheen kahden tyttären tarinan. Tytöistä nuorempi, Briony, lähettää valheellisella todistuksellaan isosiskonsa Cecilian rakastajan Robbien vankilaan. Tämä liittyy armeijaan päästäkseen pois vankilasta ja kuolee myöhemmin sodassa saamiinsa vammoihin, eivätkä Cecilia ja Robbie lopulta saa tosiaan.
- (65) *Sovitus* on vuonna 2007 julkaistu draamaelokuva ja tarina siitä, miten pienillä teoilla voi tuhota toisen maailman lähes totaalisesti.

Johdattelevissa aloituksissa saatetaan myös esitellä näkökulmia, joista elokuvaa aiotaan analysoida esimerkiksi viittaamalla epäsuorasti tehtävänantoon (66). Aloituksessa saatetaan myös taustoittaa päällimmäisiä tunteita ja vaikutelmia elokuvan katsomiskokemuksesta (67). Metatekstiä, eli tekstiä siitä, mitä aiotaan kirjoittaa, ei esiinny yhdessäkään aloituksessa.

- (66) Joe Wrightin ohjaama elokuva *Sovitus* (2007) käyttää monipuolisesti äänen ja kuvan keinoja luodakseen tunnelmaa ja tietynlaisia mielikuvia.
- (67) Ensivaikutelmani elokuvasta oli se, että se on hyvin vaikeatajuinen ja olin oikeassa. Oli vaikea pysyä mukana elokuvan tapahtumissa, koska siinä pompittiin ajasta toiseen eikä tiennyt oikein mitä tapahtui.

Suoraan asiaan menevissä aloituksissa elokuvan analysointi aloitetaan jo ensimmäisessä virkkeessä usein elokuvaa tai sen henkilöhahmoja lainkaan esittelemättä (68–69). Joissakin suoraan asiaan menevissä aloituksissa mainitaan elokuvan nimi, mutta se on ainoa lukijalle tarjottava taustatieto (70). Suoraan asiaan menevissä aloituksissa taustatiedon puuttuminen saattaa olla lukijan kannalta häiritsevää, kuten esimerkeissä 71 ja 72, joissa viitataan elokuvan tapahtuma-aikaan, mutta ei kuitenkaan kerrota lukijalle tapahtuma-aikaa. Tästäkin huomaa, että kirjoittaja on analyysia kirjoittaessaan lähtenyt siitä oletuksesta, että tekstin lukija, eli opettaja, kyllä tietää, mihin aikaan elokuva sijoittuu. Esimerkit 68–72 ovat kaikki eri analyysien ensimmäisiä virkeitä.

- (68) Elokuvassa jotkin kohtaukset on kuvattu kaksi kertaa ja ne näytetään peräkkäin. Ensin näytetään Brionyn näkökulmasta ja sen jälkeen hänen isosiskonsa Cecilian näkökulmasta.
- (69) Elokuva pyrkii luomaan tunnelmaa hiljaisella ja hieman traagisen kuuloisella taustamusiikilla joka kuvastaa pienen tytön ajatusmaailmaa ja sen aikaisen maailman epäoikeudenmukaisuutta.
- (70) Elokuva *Sovitus* on kuvattu erittäin kauniilla tavalla.
- (71) Elokuva oli kuten muutkin samaan aikaan sijoittuvat elokuvat; tunnelma oli juuri sellainen.
- (72) *Sovitus* elokuva on kuvattu vuosien taakse. Siinä tuodaan monin eri keinoin esiin mennyttä ajanjaksoa. Kuvauksella, valaistuksella ja äänellä on pyritty välittämään katsojalle tunnelma, minkälaista silloin on ollut. Kuvaksen avulla on pyritty tuomaan esiin mennyt ajanjakso.

Tällaiset suoraan asiaan menevät aloitukset eivät ole kovinkaan lukijaystävällisiä. Lukijat ovat tottuneet siihen, että esseetyyppisen tekstin rakenteeseen kuuluu johdatteleva aloitus. Johdattelevan alun puuttuminen usein häiritsee tekstin sisällön hahmottamista.

Tällaisista teksteistä voidaan oikeastaan nähdä puuttuvan aloitus kokonaan. (Karjalainen 2008, 295.)

Väite siitä, etteivät muodollinen ja funktionaalinen rakenne vastaa täysin toisiaan (Komppa 2006: 309–310), pitää paikkansa myös oman aineistoni kohdalla. Aloituksen funktionaalisia tehtäviä, kuten aiheen tai näkökulman esittelyä (ks. Iisa 1999, 219), ei itse asiassa ole osassa elokuva-analyyseja lainkaan. Aineistossani jo tekstien ensimmäinen virke paljastaa, aiotaanko tekstissä taustoittaa analysoitavaa elokuvaa vai ei. Jos elokuvan genre, ohjaaja tai ilmestymisvuosi kerrotaan, tehdään se analyysin ensimmäisessä virkkeessä, lukuun ottamatta yhtä analyysia, jossa elokuvan ilmestymisvuosi tulee ilmi jo tekstin otsikosta.

Rakennepotentiaalin kannalta näyttää siltä, ettei aloituskappaleeseen sisälly lukiolaisten kirjoittamissa elokuva-analyyseissa mitään pakollisia jaksoja. Analysoitavan elokuvan esittely tai analyysin näkökulman esittäminen näyttäytyvät valinnaisina funktionaalisina jaksoina. Tästä ei kuitenkaan voine päätellä, etteikö elokuva-analyysin alkuun olisi hyvä kertoa taustatietoja analysoitavasta elokuvasta. Enemmänkin tämä kertoo siitä, että elokuva-analyysigenre ei ole lukiolaisille vielä kovin tuttu, ja sen vakiintuneet käytännöt eivät ole täysin lukiolaisten hallussa. Voidaan tietysti kysyä, onko elokuva-analyysi genrenä lainkaan niin vakiintunut, että sillä edes on normittunutta rakennetta.

### 4.3.3 Juonen referointi

Juoni (*plot*) on ollut tapana määritellä tarinan (*story*) käsitteen avulla. Tarina tarkoittaa kaikkia tapahtumia, jotka kuuluvat kertomukseen. Juoni taas tarkoittaa niitä tarinan tapahtumia, jotka vastaanottajalle esitetään. Juonen perusteella vastaanottaja voi kuitenkin muodostaa olettamuksia myös sellaisista tapahtumista, joita juonessa ei esitetä. (Bordwell–Thomson 2009, 80–81.) Juonta referoidaan yhtä lukuun ottamatta kaikissa aineistoni elokuva-analyyseissa. Se, kuinka tarkasti juonta referoidaan, vaihtelee kuitenkin suuresti.

Kahdessa aineistoni elokuva-analyysissa juonta on selostettu tarkasti ja kattavasti. Näissä teksteissä juoni selostetaan pääpiirteissään kokonaan ja juonen referointi näyttää ole-

van analyysien pääfunktio. Juonen kuvailu on paikoin hyvinkin tarkkaa ja yksityiskohtaista (73–74).

- (73) Robbie kirjoittaa myöhemmin pahoittelukirjeen Cecilialle. Hän haluaa pyytää anteeksi ennen kartanonväen yhteistä illallista. Robbie kirjoittaa huvittuneena rивon kirjeen ja nauraa miettiessään Cecilian mahdollista reaktiota.
- (74) Sodan edetessä Robbie loukkaantuu ja päätyy Dunkirk-nimiseen paikkaan odottamaan evakointia. Paikka on erityisen sekava. Haavoittuneita ja loukkaantuneita sotilaita on mieletön määrä. Osat juhlivat pois pääsyä, osat tuskailivat sodan aiheuttamista vammoistaan. Missään ei ole oikein rauhallista. Robbie löytää kuitenkin paikan missä on hiljaista, ja jossa hän voisi levätä ennen aamua.

Juoniselostus on saatettu myös tiivistää yhden kappaleen mittaiseksi, kuten esimerkissä 75, jossa juonitiivistelmä muodostaa analyysin toisen kappaleen kokonaisuudessaan.

- (75) Elokuva alkaa tilanteesta, jossa Briony Tallis on juuri saanut valmiiksi näytelmän, jonka on tehnyt. Hän yrittää saada serkkunsa näyttelemään sitä, mutta loppupelissä näytelmää ei kuitenkaan esitetä. Briony Tallis on nuori tyttö, joka on aika hiljainen ja ihastunut palvelija poika Robbieen. Hän ei ymmärrä sisarensa ja Robbien välistä suhdetta ja tulkitseekin monessa tilanteessa kaiken väärin. **Koko elokuvan juoni perustuu** Brionyn valheeseen siitä, että kun hänen serkkunsa raiskataan, niin se raiskaaja olisi Robbie. Robbie joutuu siis vankilaan ja sitä kautta sotimaan, Brionyn siskon Cecilian taas uskoessa hänen syyttömyyteensä. Kaksi ihmistä, jotka ansaitsivat toisensa, eivät saaneetkaan toisiaan ja se on kirjailijanurasta haaveilevan Brionyn syytä.

Tekstit, joissa juoni on selostettu tarkasti, osoittavat kirjoittajan pitävän juonta tärkeänä osana elokuva-analyysia. Juoni selostetaan palveluksena lukijalle, joka mahdollisesti ei ole nähnyt elokuvaa. Kirjoittavat ovat saattaneet kokea, että ymmärtääkseen analyysia lukijan on hyvä tietää, mitä elokuvassa on tapahtunut. Epämääräiset juoniselostukset taas olettavat lukijan tietävän tapahtumista tai eivät muuten vain pidä tarkkaa selostusta olennaisena, mitä se ei välttämättä olekaan. Monissa analyyseissa juonta on kyllä selostettu, mutta se on tehty hyvin yleisellä tasolla. Analyyseissa on saatettu esimerkiksi puhua yleisesti tapahtumista määrittelemättä tapahtumien laatua sen tarkemmin (76–77).

- (76) Pikkusisko, elokuvan päähenkilönä tunnettu Briony havaitsi **asioita** ikkunan läpi eikä ikänsä vuoksi pystynyt käsittämään **asioiden** oikeaa laitaa tai mitä oikeasti tapahtui. Tyttö suurine mielikuvitusmaailmoineen luuli ymmärtävänsä olevansa oikeassa, vaikkei itsekään ollut täysin varma tapahtu-

mien kulusta. Nuori Briony luuli pelastavansa väärällä lausunnolla, vaikka itse sitä oikeana pitikin, isosiskonsa Cecilian palvelijan pojalta Robbielta, jota Briony piti huonona ihmisenä sekä raiskaajana.

- (77) Yksi elokuvan päähenkilöistä, Briony Tallis, veti omat johtopäätöksensä tietyissä tilanteissa elokuvassa, itsekkäistä syistä, mikä aiheutti sen, että katsojien sympatiat tuskin olivat hänen puolella. – – Vasta vanha Briony tajusi, kuinka väärin oli käyttäytynyt siskoaan kohtaan lapsena ja että hänen olisi pitänyt korjata tekemänsä vääryydet.

Monissa analyyseissa juonta referoidaan vain yhden kohtauksen verran (78–80). Tällöin kohtausta käytetään usein perusteluna jollekin päätelmälle, jonka kirjoittaja on tehnyt elokuvan muodosta tai ilmaisusta. Yksi kohtaus nousee analyyseissa esiin peräti viisi kertaa, joten sitä lukiolaiset ovat pitäneet merkittävänä elokuvan kannalta. Kyseessä on suihkulähteellä tapahtuva kohtaus, joka kuvataan ensin Brionyn ja sitten Cecilian näkökulmasta. Näkökulman vaihdos muuttaa huomattavasti tapahtumasta saatavaa käsitystä.

- (78) Esimerkiksi siinä kohtauksessa, kun Cecilia ja Robbie ovat suihkulähteellä ja Cecilia on juuri sukeltanut rikkoutuneen vaasinpalan suihkulähteen pohjasta, Robbie seisoo muutaman askeleen kauempana ja pitää käsiään alhaalla. Briony ei näe, mitä hän pitää kädessään vai pitääkö mitään. Katsojakaan ei sitä ymmärrä siinä vaiheessa, kun tapahtunutta kuvataan Brionyn näkökulmasta. Cecilia poistuu, ja näyttää siltä, että Robbie yrittää ottaa häntä kädestä kiinni. Mutta kun näkökulmaa vaihdetaan, ja katsoja on aivan kuin paikanpäällä katsomassa tilannetta, huomataan, että Robbiella on yksi vaasin osa kädessään. Cecilia ottaa sen häneltä kiivaasti ja poistuu paikalta. Tämä kuvataan hyvin läheltä, jotta se tulee kaikille katsojille selväksi. Sitä ei olisi huomattu, jos pelkkä Brionyn näkökulma olisi ollut elokuvassa selvillä.
- (79) Silti erityisesti pidin kohtauksesta, jossa Briony Tallis katsoi ikkunasta ulos, nähden sisarensa ja Robbien suihkulähteen luona. Siinä näki hyvin millä tavalla pieni lapsi näkee maailman eri tavalla kuin aikuiset. Ikkuna oli muutenkin paljon symboloimassa sitä, että suoranaisesti lapsi ei vain ymmärrä asioiden monimutkaisuutta, vaan tulkitsee kaiken minkä näkee mielikuvituksellisesti ja väärin.
- (80) Mikään ei ole itsestään selvää, sillä katsojan näkemys asioista riippuu siitä, miten päähenkilöt ne muistavat ja näkevät. Hyvänä esimerkkinä aiheesta toimii suihkulähteen luona tapahtuva Cecilian ja Robbien välinen riita, jonka seurauksena Cecilian pitelemän maljakon kahva irtoaa ja lentää lähteeseen ja hän sukeltaa pelastamaan sitä. Tätä tapahtumaa tarkastellaan kuitenkin aluksi Brionyn näkökulmasta, joka näkee vain osan tilanteesta kartanon ikkunasta. Näin ollen katsojakin havaitsee ainoastaan sen, miten Cecilia nousee suihkulähteestä vettä valuvana ja ikään kuin myötäelää Brionyn hämmennystä asiasta. Katsoja saa kummalliseen tapahtumaan vasta jälkeensä selityksen, kun elokuva palaa ajassa taaksepäin näyttämään tapahtumaketjun oikean kulun.

Tämä kohta on kiinnostanut analyysoijia ehkä siksi, että sama kohta esitetään useammin kuin kerran, mikä on yllättänyt katsojan (ks. Bordwell 1985, 79). Näkökulman vaihdoksen vaikutus tarinan tulkintaan on myös selvästi koettu mielenkiintoiseksi.

Tarinasta on ollut tapana erottaa kaksi eri tasoa: se, mitä kerrotaan, ja se, mitä oikeasti tapahtuu. Tätä eroa lukiolaiset tekevät elokuva-analyyseissaan referoidessaan juonta. Esimerkin 81 kirjoittaja olettaa tarinaan kuuluvan myös sellaisia tapahtumia, jotka eivät ole elokuvan kannalta olennaisia, ja siksi ne on jätetty kertomatta. Sama kirjoittaja pohdii oikeiden tapahtumien ja kerrotun suhdetta myös analyysinsä lopussa (82). Hän siis erottaa kerronnasta erikseen Brionyn tarinan ja *oikean* tarinan. Myös esimerkin 83 kirjoittaja on nähnyt elokuvan sisältävän kaksi rinnakkaista tarinaa. Juonta voidaan käsitellä myös siitä näkökulmasta, mitä elokuvassa ei ole kerrottu, kuten on tehty esimerkissä 84. Huomionarvoista on myös se, että lukiolaiset käyttävät juonta referoidessaan runsaasti *kertoa*-verbiä. Elokuva siis hahmotetaan mediaksi, joka *kertoo* tarinoita.

- (81) Muista kuin hänen yhdestä valheestaan ei ole tietoa ja **ne jätetään kertomatta** elokuvassa, koska ovat sen kannalta epäolennaisia.
- (82) Briony halusi sovituksiksi isosiskolleen ja Robbielle hyvittää tekonsa, muttei koskaan saanut siihen tilaisuutta ankarien aikojen sekä heidän kuolemansa vuoksi. **Briony kirjoitti tarinansa** sitä hieman muokaten, ja halusi julkaista sen ikään kuin anteeksipyyntönä tekojensa seurauksille. **Oikeasti** Briony ei koskaan saanut soviteltua tekojaan eikä sen vuoksi saanut kaipaa- maansa päätöstä.
- (83) **Sovitus (2007) kertoo** rikkaan englantilaisperheen **kahden tyttären tarinan**.
- (84) Elokuva hyppää pitkiä harppauksia Brionyn elämässä, joten hänen aikuisikänsä tapahtumat jäävät pimentoon. **Ei esimerkiksi kerrota**, vaikuttiko hänen lapsuutensa teko hänen mahdollisiin suhteisiinsa tai hänen ja hänen sukunsa väleihin. **Elokuva ei myöskään kerro** sitä, kertoiko hän valheestaan muille, esimerkiksi sukulaisilleen tai vanhemmilleen.

Lukiolaisten opettajalta saamassa tehtävänannossa pyydetään tarkastelemaan myös sitä, mitä elokuva jättää henkilöhahmoista kertomatta (ks. luku 1.4), mikä osaltaan selittää sen, että tätä asiaa on pohdittu muutamissa analyyseissa. Konstruktivistisen teorian mukaan ihmisillä on muutenkin tapana tarvittaessa täydentää tarinoita omilla olettamuksillaan, jos jokin asia jätetään kertomatta (Bordwell 1985, 34).

Elokuva voi myös sisältää sellaisia tulkintavihjeitä, jotka ohjaavat katsojaa tekemään virhepäätelmiä elokuvan tarinaan liittyen. Tällöin elokuva jostain syystä haluaa johdat-

taa katsojaa harhaan. (Bordwell 1985, 39.) *Sovitus*-elokuva näyttää aineistoni perusteella sisältäneen juuri tällaisia harhaanjohtavia tulkintavihjeitä, sillä monet lukiolaiset ovat viitanneet sellaisiin juonta referoidessaan (85–86). Esimerkissä 86 on myös pohdittu syitä tälle harhaanjohtamiselle.

- (85) Kun kohtausta sitten näytetään niiden ihmisten näkökulmasta, ketkä tilanteessa itse ovat, kohtausta saa aivan uuden olemuksen ja vanhat oletukset kumoutuvat ainakin osittain.
- (86) Toinen esimerkki katsojan harhaanjohtamisesta on se, miten Briony muistelee tapaamistaan siskonsa kanssa vuosia lapsuudessa esittämänsä valheellisen syytöksen jälkeen. Briony haluaa pyytää sisareltaan anteeksi ja tapaa samalla myös Robbien, joka lähes hyökkää tytön kimppuun. Elokuvan lopussa tulee kuitenkin ilmi, ettei kyseistä tapaamista koskaan tapahtunut; Briony halusi sisällyttää sen kirjaansa, joka kuvaa hänen lapsuudessaan tekemäänsä virhettä ja sen seurauksia taatakseen rakastavaisille onnellisen tulevaisuuden yhdessä edes fiktiivisessä muodossa. Todellisuudessa sekä Cecilia että Robbie kuolivat eivätkä koskaan saaneet toisiaan.

Kuten edellä mainituistakin esimerkeistä on pääteltävissä, Brionyn näkökulma nousee johtavaan asemaan elokuvassa. Sillä on kuitenkin muikin tarkoitus kuin katsojan hämääminen tapahtumien oikean laidan suhteen; yleisön on mahdollista päästä sisälle Brionyn valheen motiiveihin ja tarkastella tytön epärehellistä tekoa astetta inhimillisemmin.

Juonen referoinnissa hyödynnetään ajallisia ilmauksia, kuten *elokuvan alussa* ja *lopussa elokuvassa*. Lisäksi henkilöhahmojen ikään viitataan usein. Esimerkeissä 87 ja 88 ilmenee hyvin juonen referoinnissa hyödynnetyt ajanilmaukset ja viittaukset henkilöhahmojen ikään. Niillä asemoidaan juonen kulkua ja etenemistä. Ne toimivat metatekstinä, joka auttaa lukijaa hahmottamaan analyysin kronologiaan perustuvan kokonaisrakenteen. Elokuvan tapahtumajärjestys toimii siis mallina elokuva-analyysin rakenteelle.

- (87) **Elokuvan alussa** Briony on **13-vuotias nuori tyttö**. Hän on hyvin tunteikas ja toisinaan omissa maailmoissaan. – – Brionyä kuvataan myös **vanhempi, murrosiän jälkeisenä aikana**. Hän on silloinkin vielä herkkä henkilö. – – Briony ei kuitenkaan ikinä uskaltanut tuoda asiaa julki, **enne kuolemaansa** mistä huomaa Brionyn olevan herkkä ja pelokas, joka joutuu kamppailemaan omien tunteidensa kanssa.
- (88) **Briony on elokuvan alussa nuori, naiivi tyttö** ja myöhemmin elokuvassa hänestä on kasvanut **nuori nainen. Nuorena naisena** hän tajuaa miten väärin on käyttäytynyt menneisyydessään, mutta siltikään hän ei tee asialle mitään. **Elokuvassa Brionya ei esitetä ollenkaan aikuisena**, vaan hypätään suoraan **vanhuuteen. Vasta vanha Briony tajusi**, kuinka väärin oli käyttäytynyt siskoaan kohtaan lapsena ja että hänen olisi pitänyt korjata tekemänsä vääryydet. Hän kokee syyllisyyttä ja siksi kirjoittaa kirjan.

Juonen referoinneista voi aineistossani huomata, että juoni hahmotetaan yleensä henkilöahmojen kautta (89–90). Tähän viittaa myös luvussa 4.2.1 esittämäni huomio siitä, että analyysit sisältävät runsaasti henkilönnimiä. Olennaisinta ei siis ole vain se, mitä tapahtuu, vaan jopa tärkeämpää tuntuu olevan se, kuka tekee ja kenelle tapahtuu. Aineistossani tämä saattaa tosin korostua siksi, että lukiolaisten saamassa tehtävänannossa kehoitetaan tarkastelemaan, *miten elokuva ohjaa suhtautumaan henkilöahmoihin*. Tähän kysymykseen monet ovat vastanneet.

- (89) **Juonen keskipisteessä** on varakas **englantilaisperhe** ja erityisesti sen **kuopus Briony**, joka joutuu silminnäkijäksi useisiin hänen **siskonsa Cecilian** ja **palvelijan poika Robbien** välillä tapahtuviin tilanteisiin ymmärtämättä niitä kunnolla. Tämän seurauksena Briony päätyy syyttämään Robbieta raiskauksesta, ja valheellinen syytös vaikuttaa kaikkien asianosaisten tulevaisuuteen pysyvästi.
- (90) **Robbie esitetään** aluksi suhteellisen normaalina nuorena miehenä, ei erikoisuuksia. **Hänet esitellään** katsojalle Cecilian jonkin asteisena ystäväenä. Robbien perverssimpi puoli tulee ilmi tämän kirjoittamasta kirjeestä Cecilialle. Toisaalta sen piti olla vain vitsikäs luonnos, hän kirjoittaa uuden asiallisemman version. Kuitenkin hänen antaessaan väärän kirjeen Brionyn viettäväksi sisarelleen **saa Robbienkin persoona** uusia käännteitä.

Elokuva-analyyseissa juonta referoidaan sekä preesensissä että menneissä aikamuodoissa. Menneistä aikamuodoista käytössä ovat olleet erityisesti imperfekti ja perfekti mutta myös pluskvamperfekti. Jos juonta referoidaan preesensissä, korostuu se seikka, että elokuva tapahtumineen on edelleen olemassa. Kuka vain voi yhä todistaa nuo samat tapahtumat katsomalla elokuvan. Jos taas juonta referoidaan menneessä aikamuodossa, korostuu analyysissa katsomiskokemus, joka tietysti on mennyttä aikaa siinä vaiheessa, kun katsotusta elokuvasta kirjoitetaan analyysia. Joissakin analyyseissa nykyinen ja mennyt aikamuoto vaihtelevat pitkin tekstiä. Monissa analyyseissa aikamuotojen vaihtelu näyttää sattumanvaraiselta. Muutamassa analyysissa aikamuodot vaihtelevat tekstissä siten, että analysoidessaan elokuvaa ikään kuin objektiivisesti kirjoittaja käyttää preesenssiä, mutta kun hän viittaa katselukokemukseensa ja mielipiteisiinsä, hän käyttääkin imperfektiä. Yksi kirjoittaja taas käyttää muuten preesenssiä mutta juonta selostaessaan imperfektiä. Hän siis korostaa tarinan tapahtuneen menneisyydessä, vaikka elokuva kuuluukin nykyhetkeen. Aikamuotoja tarkastellessani huomasin myös, että elokuvan tekoon viitattaessa käytetään useimmiten perfektiä (esimerkiksi *kuvauksen avulla on pyritty, elokuvassa on käytetty, elokuvassa on hyvin kuvattu*). Eli vaikka juonta referoi-

taisiin preesensissä, viitataan elokuvan tekoon kuitenkin perfektissä. Taideteoksen teko on siis jo tapahtunut, mutta itse teos on ja pysyy.

Rakennepotentiaalin näkökulmasta juonen referointi vaikuttaa olevan elokuva-analyyseissa usein esiintyvä funktionaalinen jakso mutta ei kuitenkaan pakollinen osa jaksorakennetta, sillä ihan jokaisessa analyysissä sitä ei ole. Juonen referoinnille ei myöskään näytä olevan mitään tiettyä paikkaa tekstin rakenteessa, vaan sitä voidaan tehdä niin aloitus-, käsittely- kuin lopetuskappaleissakin. Juonen referoinnin tarkkuus ja kattavuus vaihtelee suuresti. Huomionarvoista juonen referoinneissa on se, että juoni liitetään tiiviisti henkilöhahmoihin ja ajalliseen konstruktion. Usein juonta myös referoidaan elokuvan ilmaisusta ja muodosta tehtävien päätelmien kanssa rinnakkain. Tämä tukee teoriaa, jonka mukaan fiktiivisen elokuvan kerronta on prosessi, jossa elokuvan juoni ja tyyli yhdessä rakentavat katsojan käsitystä tarinasta (Bordwell 1985, 53).

#### **4.3.4 Mieliapiteen ilmaiseminen**

Mieliapitettä ilmaisevan jakson pääfunktio on kirjoittajan subjektiivisen arvion ja näkemys esittäminen (ks. Mikkonen 2010, 101). Aineistoni elokuva-analyysit sisältävät runsaasti elokuvaa arvioivia ja kirjoittajan mieliapitettä ilmaisevia jaksuja, vaikka analysoi ja tulkitse -tehtävänanto ei tätä pyydäkään. Uskon, että mieliapiteen ilmaiseminen ujuttautuu elokuva-analyyseiin siksi, että mieliapiteisiin perustuva elokuva-arvostelu on lukiolaisille elokuva-analyysia tutumpi tekstilaji, ja näin ollen sen tekstilajikonventiot ovat mielessä myös elokuva-analyysia kirjoittaessa. Yksi aineistoni elokuva-analyyseista on jopa nimetty *elokuva-arvosteluksi*.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki aineistoni elokuva-analyysit sisältävät kirjoittajan subjektiivisia arvioita elokuvasta. Arvioivat jaksot vaihtelevat yksittäisistä arvottavista sananvalinnoista kappaleen mittaisiin arviointiosioihin. Aineistoni perusteella mieliapiteet voivat esiintyä missä kohtaa tekstiä tahansa. Kolme aineistoni analyysia päättyy pidempään arvioivaan jaksoon, jossa tiivistyy kirjoittajan näkemys elokuvan onnistuneisuudesta.

Hienovaraisimmillaan mieliapide tulee ilmi virkkeessä olevasta *hyvin*-adverbista, joka esiintyy monessa analyysissä (91–94). Esimerkkivirkkeet eivät olisi arvottavia, jos niis-

tä poistaisi *hyvin*-sanan. Näin ollen kyseessä on melko minimaalinen tapa ilmaista mielipidettä.

- (91) Äänet olivat **hyvin** sovitettu yhteen kohtauksien kanssa.
- (92) Elokuva käsittelee **hyvin** katumusta ja tuskaa, mitä teosta myöhemmin saa.
- (93) Tunnelmaa luotiin **hyvin** valaistuksella, äänillä ja erilaisilla kuvakulmil-la.
- (94) Briony esitetään katsojalle hauraana, mutta päättäväisenä 13-vuotiaana, ja elokuvassa on **hyvin** kuvattu erillisenä hänen ajatusmaailmansa ja miten hän näkee isosiskonsa ja Robbiin suhteen.

Monissa analyyseissa käytetään myös arvottavia adjektiiveja mielipiteen ilmaisemiseen (95–98).

- (95) Erilaiset kuvakulmat tekevät Sovituksesta **mielenkiintoisen**.
- (96) Elokuvaan oli aluksi hieman **vaikea** päästä mukaan, sillä se hyppi paljon ajasta toiseen ja siinä oli siis välillä epäsuoraa kerrontaa.
- (97) Elokuvan visuaalinen ilme oli hyvin **luova** ja **kaunis**.
- (98) Elokuva rakentaa jännitystä runsailla, vaihtelevilla kuvakulmilla sekä koko elokuvan ajan samankaltaisella taustamusiikilla, joka luo kuvauksesta ja sävelmistä **hienon** kokonaisuuden.

Kirjoittaja voi myös korostaa esittävänsä oman mielipiteen käyttämällä *mielestäni*-sanaa (99–102). *Mielestäni* esiintyy aineistossani neljässä analyysissä yhteensä kahdeksan kertaa.

- (99) **Mielestäni** elokuvan juoni ei ollut erityisen mukaansatempaava, mutta äänen avulla onnistuttiin luomaan jännitystä niin hyvin, että mielenkiintoni pysyi elokuvan tapahtumissa.
- (100) Kolmas ja **mielestäni** tärkein henkilö on Cecilian pikkusisko Briony.
- (101) **Mielestäni** elokuvan teema voisi olla otsikkoa myötäillen elämän mittainen sovitus.
- (102) Elokuvan suurin tunnelman luoja oli **mielestäni** ehdottomasti äänet.

*Mielestäni*-ilmausta saatetaan käyttää erityisesti niissä tilanteissa, joissa kirjoittaja varoo esittämästä jotakin asiaa yleisenä faktana korostamalla kyseessä olevan vain hänen mielipiteensä. Tässä suhteessa tosin esimerkki 102 on mielenkiintoinen, sillä siinä vaatimattomuutta korostava ilmaus *mielestäni* yhdistyy ehdottomuutta kuvaavaan *ehdottomasti*-ilmaukseen.

*Mielestäni*-sanan lisäksi myös muut yksikön ensimmäiseen persoonaan kirjoitetut ilmaistukset ovat usein merkkejä siitä, että kyseessä on kirjoittajan henkilökohtainen näkemys. Ensimmäistä persoonaa on käytetty usein sellaisissa jaksoissa, joissa halutaan viitata kirjoittajan henkilökohtaiseen katsomiskokemukseen (103–104).

- (103) Elokuva oli myös kuvaus niin kaukaiselta ajalta, että sitä oli välillä hieman vaikea tulkita, mutta **minulle** ainakin valkeni sen aikaisesta elämästä taas enemmän.
- (104) Silti erityisesti **pidin** kohtauksesta, jossa Briony Tallis katsoi ikkunasta ulos, nähden sisarensa ja Robbien suihkulähteen luona.

Ensimmäistä persoonaa on kuitenkin käytetty *mielestäni*-ilmausta lukuun ottamatta hyvin vähän. Joissain analyyseissa tosin esiintyy pidempiä kirjoittajan omaa katsomiskokemusta reflektioivia arviointijaksoja, joissa myös ensimmäistä persoonaa on käytetty runsaasti (105–106).

- (105) Koko elokuva oli koskettava ja loppu yllättää takuulla kaikki katsojat. Aluksi **minua** ärsytti jatkuva ajassa pomppiminen, viikko sinne, kuukausi tänne... mutta elokuva oli hyvin toteutettu ja juonen perässä pysyi. Se oli kiva katsoa kerran, mutta **en haluasi katsoa** sitä uudestaan kun **tiedän** lopputuloksen. Se tuntuisi uuvuttavalta. Oli kuitenkin kiva nähdä elokuva kasvavan Brionyn näkökulmasta.
- (106) Elokuvasa oli todella yritetty tuoda esiin visuaalisella puolella ajan ja aikakausien muutoksia, mutta **mielestäni** vasta lopussa oli onnistuttu. Jos elokuvasta keskitys herpaantui hetkeksikään, ei todella pysynyt enää mukana. **Toivon, että olisin** lukenut elokuvaa vastaavan kirjan, jotta **osaisin** paremmin tulkita kaikkea tapahtunutta. Elokuva oli nimittäin todella tapahtumarikas ja täyteen tungettu, mutta silti siitä jäi puuttumaan tietty hohto, jota **olisin kaivannut**. **Olin halunnut nähdä** jotain uutta, **odotin** elokuvasta paljon ja **olisin halunnut**, että se koskettaa **minua**, koska tarina oli opettavainen ja loppu surullinen. Mutta koskettavuutta **en** elokuvasta **saanut** irti, se ei puhutellut **minua** katsojana tarpeeksi vaikka tietyistä kohtauksista **nautinkin**. **Uskon**, että jos **katsoisin** elokuvan muutamaan kertaan uudestaan, niin **alkaisin** saada siitä enemmän irti. Myös elämäkokemuksella tuntuu olevan suuri merkitys elokuvan ymmärtämisen kannalta, joten **mielestäni** alle kaksikymmentä vuotiaalle se ei ole sopiva. Joskus varmasti **katson** elokuvan vielä uudestaan ja silloin **toivon löytäväni** siitä merkityksen, joka nyt jäi puuttumaan. Elokuva, joka on vain hyppyjä tapahtumasta toiseen ei antanut **minulle** paljoa, joten **haluan** joskus saada siitä enemmän irti.

Yllä olevat esimerkit 105 ja 106 muodostavat mielenkiintoisen parin. Molemmissa on havaittavissa elokuva-arvostelugenrelle tyypillisiä konventioita. Esimerkin 105 kirjoittaja on pitänyt elokuvan katsomisesta, mutta kokisi uuvuttavaksi katsoa elokuvan uudestaan. Esimerkin 106 kirjoittaja taas jäi kaipaamaan *tiettyä hohtoa* ja *merkitystä*, jotka

hän uskoisi saavansa elokuvasta *irti*, jos hän katsoisi elokuvan uudestaan vanhemmalla iällä. Hän koki, ettei elokuva ollut sopiva alle 20-vuotiaille. Lisäksi hän uskoi, että *elokuva* *vastaava kirja* olisi antanut paremmat avaimet elokuvan tulkitsemiseen. Aina tunteista ei kuitenkaan kirjoiteta ensimmäisessä persoonassa, jolloin kirjoittaja ehkä uskoo kokemiensa tunteiden olevan tyypillisiä elokuvan herättämiä tunteita (107–109). Tällöin kirjoittaja saattaa viitata itseensä sekä elokuvan muihin vastaanottajiin *katsoja*-sanalla, mikä korostaa havaintojen objektiivisuutta (108–109) (*katsoja*-sanana käytöstä tarkemmin luvussa 4.2.1).

- (107) Ensimmäiset ajatukset ja tunteet eivät ole vihaa, ärsyyntymistä tai muuta takaan tähän liittyvää, vain puhdasta myötätuntoa sille, mitä pikkuinen tyttö näkee.
- (108) Tarinan edetessä **katsoja** alkaa väkisininkin tuntea sympatiaa ja sääliä Robbieta kohtaan.
- (109) Brionyn kertoessa Robbien ja Cecilian kuolemista **katsoja** tuntee piston sydämessään, kun kuvitelma onnellisesta lopusta romahtaa.

Kirjoittajat selvästi pitävät omaa katsomiskokemustaan merkittävänä ja näkevät elokuvan herättämien tuntemuksien olevan olennaisia elokuvien katsomisessa ja näin ollen myös analysoinnissa. Tämä vahvistaa käsitystä elokuvasta tunnemediana (ks. Hietala 2007, 46). Elokuvat vaikuttavat tunteisiin voimakkaasti siksi, että audiovisuaalinen kertonta synnyttää vastaanottajassa vaikutelman omin silmin todistamisesta. Omin silmin todistaminen tekee elokuvan katsomisesta omakohtaisen kokemuksen ja elämyksen. Lisäksi audiovisuaalisen kulttuurin kuvauksen kohteina ovat usein elävät ihmiset, mikä herättää helposti tunnereaktioita. (Hietala 2007, 53–55.) Lukiolaisten elokuva-analyseista voi havaita, että *Sovitus*-elokuvan tarina henkilöahmoineen on herättänyt runsaasti tunteita – niin ihastusta kuin vihastustakin henkilöahmojen tekoja ja olemusta kohtaan.

Useimmiten mielipiteen ilmaisevan jakson perään on liitetty perusteleva jakso (110–114). Esimerkissä 110 visuaalisen ilmeen upeutta perustellaan lavastuksen ja puvustuksen onnistuneisuudella, ja onnistuneisuudella tarkoitetaan sitä, että se sopii 1800-luvun Lontoon tyyliin ja on yksityiskohtiaan myöten harkittua. Esimerkissä 111 kirjoittaja perustelee sen, että *kuvapuoli on hyvin tehty*, esimerkin avulla viitaten elokuvassa oleviin kohtauksiin. Esimerkin käyttöä hän implikoi *esimerkiksi*-sanalla. Esimerkeissä 112 ja 113 kirjoittajat esittävät ensimmäisessä virkkeessä mielipiteensä leikkauksesta ja musiikista ja seuraavassa virkkeessä perustelevat väitteensä kertomalla lavastuksen ja

musiikin merkityksistä elokuvassa. Mieli-pide ja perustelu voivat myös esiintyä samassa lauseessa, kuten esimerkissä 114.

- (110) [MIELIPIDE:] Elokuvan visuaalinen ilme oli kokonaisuudessaan upea. [PERUSTELU:] Lavastus 1800 –luvun lontoon tyyliin oli onnistunut todella hyvin ja puvustus oli myös todella onnistunutta kaikkia yksityiskohtiaan myöten.
- (111) [MIELIPIDE:] Jännityksen ja tunnelman luomiseksi myös kuvapuoli on hyvin tehty. Hienosti kuvatut kohtaukset ovat [PERUSTELU:] esimerkiksi ne, kun tapahtuma näytetään ensin pienen Brionyn silmin ja usein vieläpä ikkunan takaa.
- (112) [MIELIPIDE:] Elokuvan leikkaukset ovat myös loistavia. [PERUSTELU:] Ne yhdistävät kohtauksen kokonaiseksi ja luovat todentuntuisuutta. Sen avulla saa kokonaiskuvan kaikesta, mitä tilanteessa tapahtuu, ellei jotain tapahtumaa haluta jättää tietoisesti näyttämättä heti.
- (113) [MIELIPIDE:] Elokuvassa musiikki on tärkeässä osassa luomassa tunnelmaa. [PERUSTELU:] Se ennakoii tulevia tapahtumia ja luo intensiteettiä kohtauksiin.
- (114) [MIELIPIDE:] Henkilöiden tunteisiin ja ajatuksiin pääsi helposti sisälle varmasti osiksi juuri [PERUSTELU:] vahvojen tehosteiden takia.

Kuten juonen referoinneissakin myös mielipidettä ilmaisevissa jaksoissa on käytetty sekä preesensia että menneitä aikamuotoja. Aikamuotovalinta korostaa eri näkökulmia katsojan suhteesta elokuvaan. Preesens korostaa elokuvaa pysyvänä teoksena, kun taas menneet aikamuodot korostavat katselutapahtumaa, joka on tapahtunut ennen analyysin kirjoittamista.

Elokuva-analyyseissa esiintyy selkeästi myös elokuva-arvostelun tekstilajipiirteitä, mikä selittyy elokuva-arvostelun tuttuudella. Mieli-piteiden ilmaisuun opiskelijat käyttävät monia eri keinoja, ja mieli-piteet yleensä myös perustellaan esimerkkien avulla. Lukiolaiset esittävät mieli-piteitään elokuvan juonesta, näyttämöllepanon onnistuneisuudesta, muodosta ja tyylistä – oikeastaan samoista asioista, joihin Bordwell ja Thompsonkin (1997) neuvovat kiinnittämään huomiota elokuvassa. Varsinaisten mieli-piteiden lisäksi monet ovat kirjoittaneet analyyseissaan myös tuntemuksista, joita elokuvan katsomiskokemus on saanut aikaan. Tästä voisi päätellä, että nuorille on tärkeää, millaiseksi elokuvan katsominen koetaan ja mitä tunteita se herättää. Myönteinen katsomiskokemus johtaa mahdollisesti positiivisempaan arvioon elokuvasta. Arvioiva ote ei kuitenkaan hallitse yhtäkään analyysia, vaan kaikissa esiintyy myös niin sanottua mieli-piteetöntä analyysia ja tulkintaa. Rakennepotentiaalin (Halliday–Hasan 1989) näkökulmasta mieli-

pidettä ilmaisevat jaksot eivät ole elokuva-analyyseissa pakollisia vaikkakin yleisiä. Mielipiteillä ei näytä olevan määrättyä paikkaa elokuva-analyysien jaksorakenteessa, eli niitä voi esiintyä periaatteessa missä kohtaa tekstiä tahansa ensimmäisestä virkkeestä aina viimeiseen virkkeeseen.

#### 4.3.5 Lopetukset

Kouluopetuksessa tekstin lopetuksen korostetaan usein olevan alun lisäksi tärkeä rakenteellinen yksikkö, sillä viimeisenä tekstikappaleena se jää lukijan mieleen (Mikkonen 2010, 89) ja saattaa toimia palkintona lukijalle, joka on lukenut tekstin loppuun saakka (Iisa ym. 1999, 241). Lopetus voidaan esimerkiksi liittää tekstin alkuun (Iisa ym. 1999, 241) ja näin tekstin rakenteellisesta kokonaisuudesta muodostuu eheä ja sidonnainen. Lopetuksella voidaan myös tiivistää, antaa ajattelemisen aihetta tai viitata tulevaan. Toisaalta erityinen lopetus ei kuitenkaan aina ole pakollinen, vaan teksti voi myös päättyä siihen, mihin asian käsittelykin päättyy. (Mts. 241–243.) Analyysissani tarkastelen aineistoni elokuva-analyysien lopetuskappaleita siitä näkökulmasta, minkälaisia funktioita niillä näyttää olevan.

Aineistoni elokuva-analyysien lopetukset eroavat funktioiltaan muusta tekstistä. Monissa lopetuksissa on tarkasteltu elokuvan aihetta ja teemaa sekä tehty tulkintoja elokuvan sanomasta. Elokuvan teemaa ja sanomaa ylipäätään on pohdittu kahta lukuun ottamatta kaikissa aineistoni elokuva-analyyseissa. Tyypillisin paikka näille pohdinnoille on juuri lopetuskappale. Viidessä analyysissä teemaan liittyviä pohdintoja esiintyy myös muualla kuin lopetuskappaleessa. Kahdessa tekstissä teemaa pohditaan sekä aloitus- että lopetuskappaleissa. Lisäksi joissakin teksteissä teemaa on pohdittu vain aloituskappaleessa, vain toiseksi viimeisessä kappaleessa tai useammassa kohdassa pitkin tekstiä. Lopetuskappale näyttäytyy kuitenkin todennäköisimpänä ja ilmeisimpänä paikkana aiheen, teeman ja sanoman pohdinnoille.

Elokuvan teema, aihe ja sanoma määritellään usein predikatiivilauseen avulla, jolloin se noudattaa konstruktiota **elokuvan teema/aihe/sanoma + olla-verbi + määritelmä** (115–116). Esimerkissä 117 konstruktiio on käänteinen, sillä se alkaa määritelmällä ja päättyy predikatiiviin *elokuvan teemoja*. Predikatiivilauseiden modaalisuudessa on ha-

vaittavissa eroja. Esimerkin 115 kirjoittaja esittää tulkintansa elokuvan teemasta varauksellisesti käyttämällä predikaattia *voisi olla* ja omaa mielipidettä korostavaa *mielestäni*-ilmausta. Esimerkin 116 kirjoittaja taas kertoo aiheesta ja teemasta neutraalilla indikaatiivilla. Esimerkissä 117 kirjoittaja korostaa väitteensä paikkansapitävyyttä *olla*-verbin perään lisätyllä *varmasti*-adverbilla. Näin hän osoittaa luottavansa tehneensä oikean tulkinnan elokuvan teemoista. Eräs kirjoittaja on käyttänyt predikaatiivilauseen sijaan mielenkiintoisesti omistuslausetta (118) teeman määrittelyyn. Lisäksi hän ilmaisee suhtautuvansa väitteeseensä hieman epäilevästi käyttämällä *todennäköisesti*-sanaa.

- (115) Mielestäni elokuvan teema voisi olla otsikkoa myötäillen elämän mittainen sovitus.
- (116) Elokuvan aiheena on rakkauden menettäminen, kuolema ja valehtelu, jolla saattaa olla todella kauaskantoiset seuraukset. – – Teemoja ovat esimerkiksi rakkaus, syyllisyys ja epäluuloisuus, jotka ilmenevät varsinkin Brionyn ja hänen siskonsa kautta.
- (117) Syyllisyys, rikoksen ja syyllisyyden sovittaminen ja anteeksianto, ovat varmasti elokuvan teemoja.
- (118) Teemana elokuvalla on todennäköisesti jokin kahden ihmisen vahva rakkaus.

Teeman, aiheen tai sanoman lisäksi elokuvasta on saatettu pohtia myös sen opetusta (119). Aina teeman, aiheen, sanoman tai opetuksen määrittelyyn ei kuitenkaan ole käytetty predikaatiivilausetta, kuten huomataan esimerkeistä 120–122. Teemaa on voitu pohtia myös ilman, että käytetään mitään termeistä *teema*, *sanoma* tai *opetus* (121–122).

- (119) Ehkä elokuvan opetus oli, se että pitkävihaisuus ei kannata, eikä se ole kenellekään hyväksi, jos vahingon tekijä on katunut tekoaan ja yrittänyt kauan jo saada tekonsa anteeksi.
- (120) Elokuvasta nousee myös esiin sanoma, kuinka väärä teko voi koko elämänajan painaa mieltä, ellei asiaa saa sovitettua ja myönnettyä muille virhettään.
- (121) Elokuva muistuttaa meitä siitä, miten omat tekomme vaikuttavat muihin ihmisiin. Se on muistutus meidän kaikkien yhdessäelosta.
- (122) Sovitus on tarinana opettavainen. Vaistoonsa ja omaan mielikuvitusmaailmaansa epäilemätön luottaminen voi kostautua. Ei välttämättä itselleen, mutta muille.

Aihe, teema, sanoma ja opetus ovat kaikki toisiinsa liittyviä ja merkityksiltään limittyviä käsitteitä. Aihe tarkoittaa sitä, mitä tarina konkreettisesti käsittelee. Teemalla viitataan yleensä tarinan perusajatuksen: mitä aiheesta sanotaan ja miten siihen suhtaudutaan. Myös sanoma ja opetus liittyvät tarinan perusideaan. Sanoma on viesti, jonka tari-

na haluaa vastaanottajalleen välittää. Moraalista sanomaa voidaan pitää opetuksena. Entisaikaan opetusta pidettiin tärkeänä osana tarinaa, ja se usein nostettiin esiin tarinan lopussa erillisenä osana. Moraaliset opetukset ovat tuttuja varsinkin lastensaduista. Sattuperinteen vuoksi elokuvistakin saatetaan etsiä opetusta, vaikka varsinaiset opetukset eivät ehkä olekaan niin tärkeässä osassa nykyelokuvien tarinankerronnassa.

Tulkintojen esittämisen lisäksi ohjeiden antaminen näyttää olevan lopetuksissa esiintyvä tyypillinen funktio. Ohjeen voi tunnistaa esimerkiksi modaalisesta *tulisi*-ilmauksesta (123–124), jolloin kyseessä ei ole ehdoton käsky vaan ennemminkin suositus. Ohje voidaan myös kirjoittaa imperatiivimuotoon (125), jolloin ohje on jo ikään kuin käsky.

- (123) **Asioista tulisi ottaa selvää**, ennen kuin tekee jotain peruuttamatonta. **Asiat tulisi sovittaa ajoissa**, ennen kuin ne menevät vakavammaksi. Ja jos ei näin tee, esimerkiksi Brionyn tilanteessa voi joutua elämään sen tunteen kanssa, että on aiheuttanut joillekin toisille jotain todella pahaa, eikä ole sovitannut niitä oikealla tavalla.
- (124) Elokuvan sanoma on se, miten **virheet tulisi myöntää ajoissa** eikä silloin, kun on jo liian myöhäistä. Toisaalta se osoittaa myös, **ettei menneisyyden virheiden tulisi antaa kummitella ikuisesti**, etteivät ne pilaa kenenkään elämää, kuten Brionylla.
- (125) Elokuvan sanoma voisi olla, että **älä väitä väärää väitettä jos et ole varma onko se totta**. – – Myös että **rakkauden eteen ei kannata välttämättä aina tehdä kaikkea**. Koska hän ei välttämättä enää koskaan tule takaisin, vaikka kuinka odottaisit. Vaan **siirry eteenpäin**.

Kaikissa aineistoni elokuva-analyysien lopetuksissa ei ole keskitytty teemaan ja sanomaan. Lopetuskappaleessa saatetaan myös tiivistää oma mielipide elokuvasta. Tämä tuodaan ilmi käyttämällä esimerkiksi ilmauksia *kokonaisuutena elokuva oli* (126) ja *koko elokuva oli* (127). Elokuva-analyysin lopetuskappaleessa saatetaan myös luontevasti käsitellä elokuvan lopetusta (127–129). Lopetus on myös koettu hyväksi paikaksi analysoida omaa katsomiskokemusta (127, 129).

- (126) **Kokonaisuutena** elokuva oli erittäin onnistunut, harmoninen, tarinallinen kokonaisuus, jota oli mielekästä seurata.
- (127) **Koko elokuva oli koskettava ja loppu yllättää** takuulla kaikki katsojat. Aluksi minua ärsytti jatkuva ajassa pomppiminen, viikko sinne, kuukausi tänne... mutta elokuva oli hyvin toteutettu ja juonen perässä pysyi.
- (128) **Elokuvan ratkaisu** on yllättävä ja samalla tavallaan töksähtävä. **Tarina saa nopean ja surullisen lopun. Loppu on erikoinen**, koska siinä annetaan katsojan ensin uskoa onnelliseen loppuun, ja sitten kerrotaan miten asiat oikeasti menivät.

- (129) Elokuvasa oli todella yritetty tuoda esiin visuaalisella puolella ajan ja aikakausien muutoksia, mutta mielestäni **vasta lopussa oli onnistuttu**. – – Elokuva, joka on vain hyppyjä tapahtumasta toiseen ei antanut minulle paljoa, joten haluan joskus saada siitä enemmän irti.

Opiskelijoiden opettajalta saamassa tehtävänannossa (ks. luku 1.4) viimeinen ohje on *analysoi ja tulkitse elokuvan teemaa ja sanomaa*, joten tehtävänantoa noudattamalla teeman ja sanoman tulkinta jää helposti tekstin loppuun. Teeman ja sanoman tarkastelu on usein kokoavaa tarkastelua elokuvan merkityksestä. Sanomaa pohdiskelemalla voidaan myös antaa lukijalle aineksia omalle jatkoajattelulle (ks. Iisa ym. 1999, 242). Sanomasta voidaan johtaa elämänohjeita, kuten monet lukiolaiset ovat aineistoni elokuva-analyyseissa tehneet. Aineistoni perusteella sanoman ja teeman pohdintaa ei kuitenkaan voi pitää pakollisena funktionaalisenä jaksone elokuva-analyyseissa, sillä sitä ei esiinny ihan kaikissa analyyseissa. Mikään aineistoni analyyseista ei pääty ikään kuin ilman lopetusta. Lopetuskappaleet eroavat funktioiltaan käsittelykappaleista siten, että niihin sisältyy aina jonkinlaista kokoavaa tarkastelua sanomasta, teemasta, omasta mielipiteestä tai katselukokemuksesta.

#### **4.3.6 Rakennepotentiaalista kokoavasti**

Rakennepotentiaali on tekstin jaksorakennetta kuvaava käsite. Sillä tarkoitetaan tietynlaista valikoimaa pakollisia ja valinnaisia jaksoja, joista teksti koostuu, sekä järjestystä, jossa jaksot esiintyvät. Hasanin mukaan kullakin genrellä on oma rakennepotentiaalinsa. (Halliday–Hasan 1989, 64.) Elokuva-analyysien rakennepotentiaalia ei ole aiemmin tutkittu, mutta esimerkiksi Bordwell ja Thompson (1997) ovat esittäneet ajatuksensa kriittisen elokuva-analyysin ihanteellisesta perusrakenteesta. Heidän mukaansa kriittinen elokuva-analyysi koostuu johdannosta, jossa tarjotaan taustatietoa ja kerrotaan teesi, sisältöluvuista, joissa perustellaan teesiä ja tarjotaan esimerkkejä teesin tueksi, ja päätelmästä, jossa annetaan loppulausunto ja ajatuksia analyysin kytkemisestä laajempaan kontekstiin (mts. 433). Tätä en kuitenkaan voi täysin soveltaa aineistoni elokuva-analyyseihin, sillä niiden ei ollut tarkoitus olla kriittisiä. Lisäksi on hyvä muistaa, että aineistoni elokuva-analyysit ovat lukiolaisten kirjoittamia ja ne saattavat rakenteellisesti erota ammattilaisten kirjoittamista analyyseista.

Tässä luvussa tarkastelen aineistoni elokuva-analyysien rakennepotentiaalia. Tutkin, mitkä funktionaaliset jaksot esiintyvät aineistoni teksteissä aina, mitkä usein ja mitkä harvoin sekä missä järjestyksessä jaksot tyypillisesti esiintyvät. Usein esiintyvät jaksot olen jakanut todella usein esiintyviin, jotka esiintyvät yli kymmenessä mutta eivät jokaisessa aineistoni 15:stä tekstistä, ja melko usein esiintyviin, jotka esiintyvät vähintään viidessä mutta enintään kymmenessä tekstissä. Näin ollen alle viidessä tekstissä esiintyviä jaksoja pidän harvoin esiintyvinä.

Tekstien rakenteeseen vaikuttavat kirjoittajien käsitykset tuotettavan tekstilajin tyypillisestä rakenteesta. Anneli Kauppisen (2008) mukaan näistä käsityksistä muodostuu kielellinen konstruktio. Se on joustava ja dynaaminen kokonaisuus, johon sisältyy tietoa kielen käytöstä, rakenteesta ja merkityksestä. Tämä tieto perustuu teksteihin ja kielenkäyttötilanteisiin, joita ihminen on elämänsä aikana kohdannut. (Mts. 268.) Lukiolaisten tietämys elokuvaa käsittelevistä tekstilajeista ja muista analyysoivista kouluteksteistä vaikuttaa siis heidän tuottamiensa elokuva-analyysien rakenteeseen. Omassa tutkimuksessani myös opettajalta saatu tehtävänanto (ks. luku 1.4) vaikuttaa ratkaisevasti teksteihin.

Tutkimukseni perusteella kuvan analysointi on elokuva-analyysin ainoa pakollinen jaksos, sillä se esiintyy kaikissa aineistoni teksteissä. Kuvan analysointiin kehoitettiin myös tehtävänannossa. Tarvittaisiin kuitenkin suurempi aineisto sen toteamiseksi, että kuvan analysointi todella on elokuva-analyysin pakollinen jaksos. Kuvan analysoinnin lisäksi on monia muitakin jaksoja, joiden voisi olettaa olevan pakollisia elokuva-analyysissa, mutta ne eivät sellaisia ainakaan oman tutkimukseni perusteella ole. Esimerkiksi analysoitavan elokuvan esittelyä voisi pitää olennaisena osana elokuva-analyysia, mutta omassa aineistossani sitä ei läheskään kaikissa teksteissä ollut. Näin huomaamme, että rakennepotentiaalissa ei olekaan kyse tekstilajin ihanteellisesta rakenteesta.

Aineistoni elokuva-analyyseissa todella usein esiintyviä jaksoja ovat äänen analysointi, henkilöhahmoista kertominen, juonen referointi, mielipiteen ilmaiseminen ja teeman tulkinta. Todella usein esiintyvistä jaksoista äänen analysointia, henkilöhahmojen käsittelyä ja teeman analysointia sekä tulkintaa pyydetään myös tehtävänannossa, mikä selittää niiden runsasta esiintyvyyttä. Ääntä on analysoitu kahta lukuun ottamatta kaikissa

analyysissä. Juonta on referoitu kaikissa muissa paitsi yhdessä analyysissä. Myös teemaa on analysoitu usein: kahta lukuun ottamatta kaikissa analyysissä.

Kirjoittajan omia mielipiteitä ilmaisevia jaksoja esiintyy kaikissa muissa paitsi yhdessä analyysissä. Mielipiteen ilmaiseminen on siis todella usein esiintyvä, mutta ei rakennepotentiaalin kannalta välttämätön, funktionaalinen jakso. Elokuvan arviointia ei tehtävänannossa pyydetä, joten syy arvioinnin runsaalle esiintymiselle löytynee opiskelijoiden omista tekstilajikäsitteistä. Monet ilmeisesti ajattelevat, että elokuvan arviointi on yksi elokuva-analyysin tekstilajikonventioista. Tämän uskon johtuvan siitä, että elokuva-analyysin lähitekstilaji elokuva-arvostelu on lukiolaisille tutumpi, ja siksi sen konventiot näkyvät myös heidän tuottamissaan elokuva-analyysissä.

Melko usein esiintyviä jaksoja ovat elokuvan taustatietojen esittely, katsomiskokemuksen reflektointi ja ohjeiden sekä elämänviisauksien antaminen. Näistä mitään ei pyydetty tehtävänannossa. Analysoitava elokuva esitellään vain noin puolessa aineistoni teksteistä. Näin ollen puolet kirjoittajista ei siis ole pitänyt tätä lukijan kannalta kovinkaan olennaisena tietona. Tämä johtuneee siitä, että he tiedostavat lukijan olevan opettaja, joka kyllä tietää, mitä elokuvaa tekstissä analysoidaan. Katsomiskokemusta reflektoidaan yhdeksässä analyysissä. Olen laskenut katsomiskokemuksen reflektoinniksi sellaiset jaksot, joissa kirjoittaja selkeästi kertoo, miltä elokuvan katsominen on tuntunut. Oma katsomiskokemusta ei suoraan pyydetä refleктоimaan tehtävänannossa, mutta siihen, miten katsojaa ohjataan suhtautumaan eri henkilöihin, neuvotaan kiinnittämään huomiota. Ohjeita annetaan yhdeksässä elokuva-analyysissä. Ohjeiksi olen laskenut selkeiden imperatiivissa esitettyjen käskyjen lisäksi myös elämänviisaudet ja varoittelet, joita kirjoittajat ovat johtaneet elokuvan sanomasta. Elokuvan teemaa ja sanomaa pyydetään tulkitsemaan tehtävänannossa, mikä selittää tämänkaltaisten pohdintojen yleisyyden. Opetuksen etsiminen tarinoista voi myös johtua kansan- ja lastensatuperinteestä. Sadut nimittäin tyypillisesti tarjoavat jonkin moraalisen opetuksen.

Aineistossani harvoin esiintyviä jaksoja ovat muun muassa suositus sekä elokuvan la-  
vastusta, ympäristöä, puvustusta, valaistusta ja editointia analysoivat jaksot. Tehtävänanto kehottaa visuaalisen ilmeen ja leikkauksen analysointiin, mutta se ei analyysissä näy kovinkaan selkeästi. Voisi kuvitella, että nämä ovat seikkoja, joihin lukiolaisien on ollut haastavaa kiinnittää huomiota. Suositusta siitä, kenelle elokuva sopisi, ei

pyydetty tekemään, mutta yksi opiskelijoista on kirjoittanut, ettei hän suosittelisi elokuvaa alle 20-vuotiaille. Uskon suosituksen olevan koululaisten kirjoittamille kirja- ja elokuva-arvosteluille tyypillinen konventio (ks. Kauppinen 2008, 276), mutta oman aineistoni perusteella lukiolaiset eivät juurikaan pidä sitä elokuva-analyysin piirteenä.

Rakennepotentiaali kuvaa tyypillisten osien lisäksi myös tyypillistä järjestystä, jossa osat esiintyvät. Aineistoni elokuva-analyysit ovat kaiken kaikkiaan rakenteiltaan hyvin vaihtelevia. Jotkut funktionaaliset jaksot näyttävät kuitenkin sijoittuvan vapaammin pitkin tekstiä, kun taas joillakin näyttäisi olevan tyypillinen esiintymispaikka. Vapaasti sijoittuvia jaksoja ovat kuvan, äänen ja muiden tyylikeinojen analysointi, mielipiteen ilmaiseminen ja oman katselukokemuksen reflektointi. Näistä katselukokemuksen reflektointi tosin melko usein sijoittui tekstin loppuun ja tyylin analysointi taas kaikkialle muualle paitsi loppuun. Selkeästi analyysien alkuun sijoittuva jaksokompleksi on elokuvan esittely: jos analyysissä esitellään analysoitava elokuva, se tehdään heti tekstin alussa. Keskeiselle tekstille hakeutuva jaksokompleksi on juonen referointi, joka tosin joissain harvoissa analyysissä sijaitsee jo ensimmäisessä kappaleessa. Tekstien loppuun hakeutuvia jaksoja ovat elokuvan teeman pohdinta sekä ohjeiden antaminen. Tehtävänannon viimeinen kehoitus onkin ”analysoi ja tulkitse teemaa ja sanomaa”, jolloin kirjoittajat luontevasti jättävät sen viimeiseksi. Elokuvan kokonaismerkityksen pohdinta toimii myös kätevästi koko analyysia kokoavana päätäntönä tekstille.

Oman aineistoni pienuudesta johtuen en voi tehdä kovinkaan yleistettäviä päätelmiä elokuva-analyysien rakennepotentiaalista. Tulokseni voisivat myös olla erilaisia, jos olisin nimennyt funktionaalisia jaksoja eri tavalla (ks. Hakulinen 1989, 70). Tehtävänanto on selkeästi ohjannut analyysien rakennetta, mikä on omalta osaltaan tehnyt teksteistä yhtenäisempiä. Tehtävänanto on kehottanut opiskelijoita kiinnittämään huomiota tiettyihin seikkoihin ja saattanut vaikuttaa myös asioiden esittämisjärjestykseen. Jotkin tehtävänannossa pyydetty asiat esiintyvät aineistossani useammin kuin toiset. Mikään tehtävänannossa pyydetty seikka ei ole sellainen, etteikö siihen olisi kukaan tarttunut analyysissään. Tehtävänanto ei kuitenkaan täysin määritä tekstejä. Elokuvaa analyysit ovat identtisestä tehtävänannosta huolimatta keskenään rakenteellisesti melko erilaisia. Jotkin jaksot esiintyvät melkein kaikissa analyysissä, vaikka niitä ei olisi tehtävänannossa edes pyydetty. Suuresta vaihtelusta voin päätellä, ettei elokuva-analyysi ole rakenteeltaan kovinkaan normittunut tekstilaji.

## 5 PÄÄTELMÄT

Lukiolaisten kirjoittamat elokuva-analyysit ovat tarjonneet mielenkiintoisen aineiston fennistiselle genretutkimukselle. Tutkimuksessani kielitieteen näkökulmiin ovat yhdistyneet myös mediatutkimuksen ja kasvatustieteen näkökulmat. Tekstilajina elokuva-analyysi kiehtoo siksi, että siinä kohtaavat kaksi erilaista merkkijärjestelmää. Kielen objektiksi on asetettava audiovisuaalinen merkkijärjestelmä, jolla on omanlaisensa keinot välittää merkityksiä. Elokuvan ja muiden audiovisuaalisten aineistojen ymmärtäminen ja tulkinta ovat tärkeitä taitoja multimodaalistuneessa nykymaailmassa, ja siksi niiden opettaminen kuuluu koulun tehtäviin. Jotta elokuva-analyysin opettamiselle voidaan laatia suuntaviivoja, on ymmärrettävä lähtökohdat tälle työlle: Kuinka nuoret kirjoittavat elokuvista ja miten opetussuunnitelmat ohjaavat käsittelemään elokuvaa? Näihin kysymyksiin tutkimukseni on tarjonnut vastauksia.

Tutkimukseni käsitteli elokuva-analyysia genreteorioiden avulla. Tarkastelin elokuva-analyysien tyypillisiä tekstilajipiirteitä sekä mikro- että makrorakenteen näkökulmista. Mikrorakenteen tarkastelussa keskityin sanastoon ja makrorakenteesta tutkin jaksorakennetta. Tärkeimpiä teoreettisia lähtökohtiani ovat olleet Hallidayn systeemifunktionaalinen kielitiede ja Hasanin ajatukset tekstilajien rakennepotentiaalista. Käyttämieni menetelmien ja teorioiden avulla olen pystynyt rakentamaan kattavan näkemyksen elokuva-analyysien tekstilajipiirteistä. Ne ovat avanneet tien moninaisuuteen, jota elokuva-analyysit edustavat. Tutkimukseni perusteella lukiolaisten elokuva-analyyseista löytyy yhteisiä piirteitä mutta myös huomattava määrä vaihtelua. Kyseessä ei siis ole rakenteeltaan kovinkaan normittunut ja vakiintunut tekstilaji, mikä on yksi tutkimukseni tärkeimpiä tuloksia.

Tutkimusaineistoni koostui 15 elokuva-analyysista. Kooltaan aineistoni on pieni, ja siksi olenkin välttänyt tekemästä kvantitatiivisia päätelmiä. Aineistoni kaikki analyysit on tuotettu hyvin samanlaisista lähtökohdista. Analyysien kirjoittajat ovat kaikki saman ryhmän jäseniä. Heitä on opettanut sama opettaja, he ovat analysoineet samaa elokuvaa ja tehtävänantokin on ollut kaikille sama. Eri ryhmä, opettaja, elokuva ja tehtävänanto olisivat varmasti tuottaneet erilaisia elokuva-analyyseja kuin tutkimuksessani käyttämät analyysit. Tuloksistani huomaa etenkin tehtävänannon vaikuttaneen voimakkaasti niihin seikkoihin, joista elokuva-analyyseissa kirjoitetaan. Toisaalta näistä lähtökohtien yhtä-

läisyyksistä huolimatta tutkimani elokuva-analyysit ovat keskenään hyvin vaihtelevia. Kyseessä on tekstilaji, jonka häilyvien rajojen sisään mahtuu heterogeeninen joukko tekstejä, joita yhdistää se, että ne jollain tavalla analysoivat elokuvaa. Analyysi voi olla subjektiivista tai objektiivista. Siinä voidaan keskittyä juoneen tai juonen sijaan kuvaan ja ääneen. Siinä voidaan eritellä omaa katsomiskokemusta ja elokuvan herättämiä tunteita. Analyysi voi kohdistua elokuvan pintatasolle, tai siinä voidaan etsiä elokuvasta syvempää merkitystä. Se voi myös olla yhdistelmä kaikesta edellä mainitusta.

Sanastoa tarkastelemalla olen saanut selville, mihin asioihin lukiolaiset kiinnittävät huomiota elokuvassa ja mitä seikkoja he nostavat tarkastelun kohteiksi. Tutkimukseni perusteella voin todeta, että analyyseissa on kiinnitetty erityisesti huomiota elokuvan henkilöhahmoihin, kuvaukseen, ääneen ja vastaanottamiseen. Sanasto selkeästi korreloi elokuva-analyysin alan kanssa, eli tältä osin Hallidayn esittelemä metafunktionaalinen hypoteesi pitää paikkaansa tuloksieni perusteella (ks. luku 2.1.1).

Elokuva-analyyseissa esiintyy runsaasti elokuvan ilmaisuun liittyvää sanastoa. Erityisesti kuvan ja äänen keinoja on nimetty paljon, mutta termien käyttö ei aina ole termimäisen tarkkaa. Kaikki opiskelijat eivät todennäköisesti ole täysin tietoisia elokuvan ilmaisua kuvaavien termien tarkoista määritelmistä, jolloin termien käyttökin on vapaamuotoista ja yleiskielistä. Vaikuttaa siltä, että jos opiskelija on käyttänyt analyysissaan selkeästi yleiskielestä poikkeavia elokuva-alan sanoja, kuten *leikkaus*, *lavastus*, *miljö*, *valaistus* ja *erikoistehoste*, hän on ollut tietoinen käyttämiensä termien merkityksistä. Oletettavasti opiskelijat, jotka taas eivät tunne elokuva-alan termejä, ovat käyttäneet elokuvan ilmaisun analysoinnissa lähinnä yleiskielestäkin tuttuja sanoja, kuten *kuva*, *ääni* ja *musiikki*.

Elokuvan muodon analysoinnissa erikoiskielisten termien käyttö on vielä vähäisempää. Muotoon viitataan usein vapaamuotoisesti aikamääreillä (*alku*, *loppu*, *myöhemmin*), elokuvan osien nimillä (*kohtaus*, *tapahtuma*), siirtymistä kuvaavilla verbeillä (*hyppiä*, *pomppia*) ja kokonaisuuteen ja sen rakentumiseen viittaavilla sanoilla (*rakentaa*, *rakentua*, *kokonaisuus*, *kokonaiskuva*). Narratologian termeistä käytössä ovat olleet esimerkiksi *tarina*, *juoni* ja *henkilö*. Nämä ovat kaikki myös yleiskielestä tuttuja sanoja, ja onkin vaikea sanoa, kuinka tietoisia opiskelijat ovat niiden merkityksistä narratologisesta näkökulmasta. Yhdessä analyysissa käytettiin narratologian termiä *takauma*, joka on

selkeästi erikoiskieleen kuuluva termi, ja uskon opiskelijan olleen tietoinen termin merkityksestä.

Lukiolaiset eivät siis kovinkaan hyvin näytä hallitsevan audiovisuaalisen kerronnan käsitteitä, mutta se ei täysin välttämätöntä olekaan: pelkästään yleiskielen sanastoa käyttämällä pystyy analysoimaan elokuvaa. Tarkkojen termien osaaminen kuitenkin edesauttaa havaintojen tekemistä ja niistä kirjoittamista. Käsitteiden käyttö vaatii ja näin myös osoittaa akateemisempaa ymmärrystä käsiteltävästä alasta. Kun kirjoittaja käyttää tarkasti erikoisalan termejä, saman erikoiskielen hallitsevan lukijan on helppo tietää, mitä ilmiötä kirjoittaja milloinkin tarkoittaa. Näin kirjoittaja ja lukija todennäköisesti jakavat yhteisen ymmärryksen tekstistä. Kouluteksteissä opiskelija voi käsitteitä oikein käyttämällä osoittaa opettajalle tietämystään. Opettaja voi myös muotoilla tehtävänannon jonkin termin ympärille, jolloin tehtävänannon täyttäminen vaatii tietyn termin käyttämistä ja ymmärtämistä. Näin esimerkiksi äidinkielen ylioppilaskokeen tekstitaidon kokeissa usein testataan kokelaiden ymmärrystä erilaisista käsitteistä.

Tutkimuksessani käsittelin elokuva-analyysien mikro- ja makrorakennetta erikseen, mutta, kuten Saukkonen (2001, 85) on todennut, on tärkeää tarkastella myös sitä, kuinka mikrorakenne palvelee makrorakennetta. Elokuva-analyyseista olen havainnut, että sanastolliset ja jaksorakenteeseen liittyvät seikat kulkevat käsi kädessä. Sananvalinnat vaikuttavat lukijan tulkintaan funktionaalisista jaksoista: kuvaa analysoiva funktionaalinen jakso sisältää runsaasti kuvaan liittyvää sanastoa, mielipidettä ilmaisevassa jaksossa taas sisältää arvottavia sanoja. Sanaston aihepiirit luovat jaksoittaista koheisiivisuutta tekstiin, sillä saman aihepiirin sanat esiintyvät usein lähellä toisiaan. Kun sanaston aihepiiri vaihtuu, lukija voi päätellä, että tekstissä siirrytään käsittelemään seuraavaa asiaa.

Aineistoni elokuva-analyysien jaksorakenteita tarkastelemalla en saanut kovinkaan selkeää kuvaa siitä, minkälainen on elokuva-analyysin rakennepotentiaali. Analyysit olivat rakenteiltaan kovin vaihtelevia, enkä esimerkiksi löytänyt niistä kuin vain yhden pakollisen jakson: kuvan analysoinnin. Kuvan analysoinnin lisäksi usein toistuvia jaksoja aineistossani olivat äänen analysointi, henkilöhahmoista kertominen, juonen referointi, mielipiteen ilmaiseminen ja teeman tulkinta. Näistä osa selittyy sillä, että niitä pyydettiin myös tehtävänannossa. Toisaalta aineistossani toistuu myös joitakin sellaisia jaksoja, joita tehtävänannossa ei pyydetty. Tämä viittaa siihen, että lukiolaisilla on ollut jon-

kinlaisia yhteisiä ennakkokäsityksiä elokuva-analyysistä tekstilajina. Esimerkiksi elokuvan arviointi tuntuu olevan tällainen opiskelijoiden mielensisäinen käsitys, sillä mikään muu seikka ei selitä sen runsasta esiintymistä aineistoni analyysissä.

Joidenkin funktionaalisten jaksojen olisin luullut olevan pakollisia tai vähintäänkin hyvin yleisiä, mutta tutkimuksessani ne osoittautuivatkin valinnaisiksi. Esimerkiksi analysoitavaa elokuvaa ei läheskään kaikissa analyysissä esitelty. Myös esimerkiksi tekstin aiheeseen johdattelevan aloituksen voisi kuvitella olevan pakollinen funktionaalinen jaksokompleksi, mutta tutkimistani teksteistä vain noin puolet sisälsi tällaisen aloituksen. Oma käsitykseni ihanteellisesta elokuva-analyysistä poikkeaa siis todellisuudesta, jota aineistoni ja siitä saamani tulokset edustavat. Uskon ihanteellisen ja tutkitun rakennepotentiaalivälisen eron johtuvan siitä, ettei elokuva-analyysi ole useimmille lukiolaisille tuttu tekstilaji. Sitä ei lehdissä tai koulussa kohtaa samalla tavalla kuin monia muita tekstilajeja. Näin ollen lukiolaisilla ei ole ollut edes mahdollisuutta harjaantua elokuva-analyysien tekstilajipiirteisiin, ja siksi he eivät ole voineet noudattaa mitään tiettyä rakenteellista mallia elokuva-analyysia kirjoittaessaan.

Systeemis-funktionaalisen kielikäsityksen perusoletus on, että kaikki kielenkäyttö on osa sosiaalista toimintaa. Tutkimuksessani tarkastelin elokuva-analyysia lähinnä rakenteen näkökulmasta, mutta rakenteen tarkastelu on avannut ovet myös toiminnan tarkasteluun. Tekstilajin rakenteen tarkoituksena on palvella tekstin tavoitteen ja päämäärän saavuttamista. Esimerkiksi funktionaalisten jaksojen tarkastelussa yhdistyivät rakenteen ja toiminnan näkökulmat. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että elokuva-analyysin keskeisimpiä funktioita ovat elokuvan ilmaisun ja kerronnan erittely ja tulkinta sekä oman mielipiteen esittäminen elokuvasta ja sen keinoista kertoa tarinaa. Koska kyseessä on kouluteksti, voin myös olettaa yhden keskeisen funktion olevan se, että kirjoittaja osoittaa opettajalle katsoneensa elokuvan ja ymmärtäneensä, miten elokuva pyrkii ilmaisun- ja kerronnan keinoin vaikuttamaan katsojaan. Pohjimmiltaan elokuva-analyysin tarkoituksena on kuitenkin oppia ymmärtämään elokuvia. Elokuvasta kirjoittaminen aktivoi pohtimaan ja erittelemään nähtyä elokuvaa ja sen merkityksiä. Uskon, että elokuva-analyysien kirjoittaminen ja lukeminen ovat tehokkaita tapoja oppia elokuvan ja muun audiovisuaalisen kerronnan kielioppia. Näin ollen tekstilajina elokuva-analyysi on tärkeä osa koulujen tarjoamaa elokuva- ja mediakasvatusta.

Elokuva on syksyllä 2016 voimaan tulevien lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan pakollinen osa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussisältöjä. Äidinkielen opettajien koulutuksen pakollisiin osioihin ei kuitenkaan kuulu lainkaan elokuvakasvatusta, joten elokuvan opettaminen tulee todennäköisesti olemaan haaste monille äidinkielen opettajille. Elokuva on media ja taiteenlaji, jolla on yhtäläillä omanlaisensa keinot kertoa tarinaa ja vaikuttaa ihmisiin kuin esimerkiksi kirjallisuudella. Kaikki äidinkielen opettajat ovat opiskelleet kirjallisuuden opintoja vähintään 60 opintopistettä, joten valmiudet kirjallisuuden opettamiseen ovat olemassa. Tietysti kirjallisuus onkin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa elokuvaa keskeisempi osa-alue, mutta se ei tarkoita, etteikö äidinkielen opettaja kuitenkin tarvitsisi valmiuksia opettaa myös elokuvaa. Mielestäni äidinkielen opettajan opintoihin olisi tärkeää saada pakolliseksi myös jonkinlaista johdatusta audiovisuaaliseen viestintään ja sen opettamiseen, jotta kouluissa voitaisiin tarjota laadukasta elokuva- ja mediakasvatusta. Uudet opetussuunnitelmat kannustavat kouluja tarjoamaan myös oppiainerajat ylittävää opetusta, jossa lähtökohtina ovat ilmiöt ja aihekokonaisuudet. Lisäksi medialukutaidon ja monilukutaidon merkitystä korostetaan. Elokuviin ympärille voisi hyvin rakentaa tällaisia oppiainerajat ylittäviä opetuskokonaisuuksia, joissa lähestyttäisiin elokuvan avulla erilaisia ilmiöitä, kuten esimerkiksi ilmastonmuutosta tai globalisaatiota. Tällaiseen opetukseen voisivat äidinkielen opettajien lisäksi osallistua niin kuvataiteen, musiikin kuin eri reaaliaineidenkin opettajia.

Tutkimukseni tarjosi tietoa lukiolaisten kirjoittamien elokuva-analyysien tekstilajipiirteistä sanaston ja jaksorakenteen näkökulmista. Elokuvaan perustuvissa teksteissä riittäisi vielä tutkittavaa. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista tietää, mitä lukiolaiset kirjoittaisivat elokuvista, jos heitä ei erikseen kehoitaisi ilmaisukeinojen analysointiin. Minkälaisia analyyseja tuottaisi rajaamaton analysoi ja tulkitse -tehtävänanto? Painottuisivatko teksteissä vielä enemmän juonen referointi ja omat mielipiteet? Myös elokuvatutkijoiden ja -kriitikoiden kirjoittamia elokuva-analyyseja olisi hyvä tutkia. Tarjoaisivatko ne mallin ihanteellisesta elokuva-analyysista? Tutkimuksen myötä tieto elokuva-analyyseista ja koululaisista elokuvan vastaanottajina lisääntyisi, mikä olisi tärkeää opetuksen kehittämisen kannalta. Elokuva-analyysikin ansaitsisi olla tunnistettava, arvostettu ja omat konventionsa omaava tekstilaji.

Lukiolaisten elokuva-analyyseista nousi esiin yksi elokuvien tärkeyttä erityisesti korostava seikka. Lukiolaiset kirjoittivat analyyseissaan paljon siitä, minkälainen kokemus elokuvan katsominen oli ollut. Monet erittelivät tuntemuksia, joita elokuvan katsominen oli saanut aikaan. Koettuja tunteita olivat muun muassa viha, ärsyyntyminen, myötätunto ja pettymys. Opiskelijat olivat selkeästi eläytyneet elokuvan tarinaan ja kokeneet elokuvan herättämät tunteet niin tärkeiksi, että halusivat kirjoittaa niistä myös analyyseissaan. Tunteet tekevät elämästä merkityksellistä, ja tunnetaidot ovat jokaiselle ihmiselle hyödyllisiä läpi elämän. Sanotaan, että kyky tuntea empatiaa erottaa ihmisen koneesta. Juuri tällaisia taitoja tulevaisuuden työelämässäkkin kaivataan, kun koneet suorittavat yhä suuremman osan perinteisistä työtehtävistä. Elokuva on tunnemediä, jonka avulla on mahdollista avartaa ymmärrystään maailmasta ja eläytyä erilaisiin kohtaloihin. Tällä tutkielmalla olen halunnut korostaa elokuvakasvatuksen tärkeyttä.

## Lähteet

### Aineistolähteet

Lukiolaisten elokuva-analyysit, 15 kpl, tutkimusluvut saatu tammikuussa 2015 (tekijän hallussa).

### Kirjallisuuslähteet

Bacon, Henry 2000: *Audiovisuaalisen kerronnan teoria*. SKS, Helsinki.

Bhatia, Vijay K. 2004: *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Continuum, London & New York.

Biber, Douglas 1988: *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press, Cambridge.

Bitzer, Lloyd F. 1980: Functional Communication: A Situational Perspective. *Rethoric in Transition*, p. 21–38. Ed. Eugene E. White. Pennsylvania State University Press, University Park.

Bordwell, David 1985: *Narration in the Fiction Film*. Routledge, London.

Bordwell, David – Thompson, Kristin 1997: *Film Art: An Introduction*. Fifth edition. University of Wisconsin, Wisconsin.

----- 2009: *Film Art: An Introduction*. Ninth edition. McGraw-Hill, New York.

Burke, Kenneth 1969: *A Grammar of Motives*. University of California Press, Berkeley.

Christie, Francis – Martin, J. R. (ed.) 1997: *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. Continuum, London and New York.

Cook, Pam 2007: *The Cinema Book*. Third Edition. British Film Institute, London.

Cope, Bill – Kalantzis, Mary 2012: *Literacies*. Cambridge University Press, Cambridge.

Doughty, Peter – Pearce, John – Thornton, Geoffrey 1972: *Exploring Language. Schools Council Programme in Linguistics and English Teaching*. Edward Arnold, London.

*Genre – tekstilaji*. Toim. Anne Mäntynen, Susanna Shore ja Anna Solin. SKS, Helsinki 2006.

*Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Toim. Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisu 169. Gaudeamus, Helsinki 2012.

Gripsrud, Jostein 2002: *Understanding Media Culture*. Arnold, London.

Hakulinen, Auli 1989: *Suomalaisen keskustelun keinoja 1*. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.

Hakulinen, Auli – Leino, Pentti 2006: Genre fennistiikassa. *A Man of Measure: Festschrift in Honour of Fred Karlsson on His 60th Birthday*. SKY Journal of Linguistics, vol 19/2006. [Verkkajulkaisu. Viitattu: 2.3.2015.] Saatavissa: [http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2006\\_1/1FK60.1.2.HAKULINEN%20&%20LEINO.pdf](http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2006_1/1FK60.1.2.HAKULINEN%20&%20LEINO.pdf).

Halliday, M. A. K. 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold, London.

----- 2004: *An Introduction to Functional Grammar*. Revised by Christian M.I.M. Mathiessen. Third edition. Oxford University Press, New York.

Halliday, M.A.K. – Hasan, Ruqaiya 1989: *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Second edition. Oxford University Press, Oxford.

Heikkinen, Vesa 2012: Teksti. *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 59–66.

Heikkinen, Vesa – Voutilainen, Eero 2012: Genre – monitieteinen näkökulma. *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 17–47.

Herkman, Juha 2005: Mihin tarvitaan visuaalista (luku)taitoa? *Tuokio kuvia*, s. 9–19. ÄOL:n vuosikirja 2005. ÄOL, Helsinki.

Hietala, Veijo 2007: *Media ja suuret tunteet. Johdatusta 2000-luvun uusromantiikkaan*. BTJ Kustannus, Helsinki.

Honkanen, Suvi – Tiililä, Ulla 2012: Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 208–227.

Iisa, Katariina – Piehl, Aino – Kankaanpää, Salli 1999: *Tekstintekijän käsikirja*. 3. painos. Gummerus, Jyväskylä.

Juvonen, Riitta – Kauppinen, Anneli – Makkonen-Craig, Henna – Lehti-Eklund, Hanna 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 27–59.

Kalliokoski, Jyrki 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. *Genre – tekstilaji*, s. 240–265.

Kankaanpää, Salli 2012: Tekstilajin muutoksen laadullinen tutkiminen. *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 284–295.

Karjalainen, Merja 2008: Yläkoululaiset tekstin rakentajina. *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 290–306. Toim. Sara Routarinne ja Tuula Uusi-Hallila. SKS, Helsinki.

Kauppinen, Anneli 2008: Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 268–289. Toim. Sara Routarinne ja Tuula Uusi-Hallila. SKS, Helsinki.

----- 2011a: Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 95–115.

----- 2011b: Kaunokirjallisuus ja media tyttöjen ja poikien aihevalintoina. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 176–194.

KAVI = Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. *Elokuvapolku*. [Verkkajulkaisu. Viitattu 2.3.2015.] Saatavissa: <http://elokuvalopolku.kavi.fi/>.

Kirstinä, Leena 2011: Analysoi ja tulkitse – klassikkotehtävä. *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita*, s. 49–58. Toim. Satu Kiiskinen ja Päivi Koivisto. ÄOL:n vuosikirja 2011. ÄOL, Helsinki.

Komppa, Johanna 2006: Tiedotteen rakenteen potentiaalit. *Genre – tekstilaji*, s. 303–326.

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

----- 2010: *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, London.

Kress, Gunther – van Leeuwen, Theo 1996: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, London.

KS 2016 = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. [Verkkajulkaisu. Viitattu 17.3.2016.] Saatavissa: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>.

KTOP = Kielitoimiston ohjepankki. Konjunktiot: kun. [Verkkajulkaisu. Viitattu 7.3.2016.] Saatavissa: <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/649>.

Kumara-Moisio, Taru 2005: Tavoitteena hyvä novellianalyysi: tutkimus lukiolaisten analysointi- ja tulkintataidoista performanssin ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta. Lisensiaatintutkimus. Joensuun yliopisto, Humanistinen tiedekunta. Suomen kielen ja kulttuuritieteiden laitos.

L 13.6.2003/478: Lukiolaki. Säädös säädöstietopankki Finlexin sivuilla. [Verkkajulkaisu. Viitattu 26.3.2016.] Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lukiolaki>.

L 13.8.2004/766: Lukiolaki. Säädös säädöstietopankki Finlexin sivuilla. [Verkkajulkaisu. Viitattu 26.3.2016.] Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lukiolaki>.

Lehti-Eklund, Hanna 2011: Äidinkielen kokeen tehtävänannot ja opiskelijoiden valinnat. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 118–153.

LOPS 2003: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. [Verkkajulkaisu. Viitattu: 2.3.2015.] Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf).

LOPS 2015: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. [Verkkajulkaisu. Viitattu 16.11.2015.] Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf).

*Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig ja Riitta Juvonen. SKS, Helsinki 2011.

Luukka, Minna-Riitta 2002: M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. *Kielentutkimuksen klassikoita*, s. 89–123. Toim. Hannele Dufva ja Mika Lähteenmäki. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

----- 2004: Genre-pedagogiikka: askelia tekstilajien jatkumolla. *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*, s. 145–160. Toim. Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen. ÄOL:n vuosikirja 2004. ÄOL, Helsinki.

Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Makkonen-Craig 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 62–88.

Martin, J. R. 1997: ”Analysing genre: functional parameters.” *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*, p. 3–39. Edited by Frances Christie and J. R. Martin. Continuum, London and New York.

Mauranen, Anna – Piitulainen, Marja-Leena 2012: Kontrastiivinen tekstilajitutkimus. *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 271–283.

Mikkonen, Inka 2010: ”Olen sitä mieltä, että...”. *Lukiolaisten yleisönosastokirjoitusten rakenne ja argumentointi*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. [Verkkajulkaisu. Viitattu 22.4.2016.] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23021/9789513938260.pdf?sequence=1>.

Miller, Carolyn R. 1984: Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70, p. 151–167.

Mäntynen, Anne 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. *Genre – tekstilaji*, s. 42–71.

Nieminen, Tommi 2010: *Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Pentikäinen, Antti 2005: Elokuva, mon amour. *Tuokio kuvia*, s. 61–73. ÄOL:n vuosikirja 2005. ÄOL, Helsinki.

POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. [Verkkajulkaisu. Viitattu: 2.3.2015.] Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

Propp, Vladimir 1968: *Morphology of the Folktale*. Second edition. Translated by Laurence Scott. Revised and edited with a preface by Louis A. Wagner. University of Texas Press, Austin & London.

Saukkonen, Pauli 2001: *Maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Yliopistopaino, Helsinki.

----- 2012: Tekstilajien kognitiivis-semanttinen rakenneanalyysi. *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 228–239.

Schutz, Alfred – Luckmann, Thomas 1973: *The Structures of the Life-World*. Translated by Richard M. Zaner and H. Tristram Engelhardt, Jr. Northwestern University Press, Evanston.

Shore, Susanna 2012: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemifunktionaalissa teoriassa. *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 131–157.

Shore, Susanna – Mäntynen, Anne 2006: Johdanto. *Genre – tekstilaji*, s. 9–41.

SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Stebbins, Robert A 1967: A Theory of the Definition of the Situation. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, Vol. 4 (1967), p. 148–164.

Suomalainen, Johanna 2002: ”Erikoiskielestä yleiskieleen – termeistä sanoiksi.” *Kielikello* 1/2002. [Verkkajulkaisu. Viitattu 22.3.2016.] Saatavissa: <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1317>.

Swales, John M. 1990: *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press, Cambridge.

Thompson, Sandra A. – Mann, William C. 1987: Rhetorical Structure Theory. A Framework for the Analysis of Texts. *IPRA Papers in Pragmatics* 1, No. 1 (1978), p. 79–105.

TT = Tieteen termipankki. Kielitiede: sisältösana. [Verkkójulkaisu. Viitattu 11.3.2015.] Saatavissa: <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:sis%C3%A4lt%C3%B6sana>.

Valtonen, Päivi 2012a: Äidinkielen ylioppilaskokeessa kirjoitettavia genrejä. *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä*, s. 495–514. Toim. Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen verkkójulkaisuja 29. Kotimaisten kielten keskus, Helsinki. [Verkkójulkaisu. Viitattu: 2.3.2015.] Saatavissa: <http://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk29/Genreanalyysi.pdf>.

----- 2012b: *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Väitöskirja. Turun yliopisto, Turku. [Verkkójulkaisu. Viitattu 17.4.2016.] Saatavissa: <http://www.doria.fi/handle/10024/85117>.

VISK = Auli Hakulinen – Maria Vilkuna – Riitta Korhonen – Vesa Koivisto – Tarja Riitta Heinonen – Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. SKS, Helsinki. [Verkkoversio. Viitattu 19.5.2015.] Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

Wittgenstein, Ludwig 1999 [1953]: *Filosofisia tutkimuksia. (Philosophische Untersuchungen.)* Toinen painos. Suomentanut Heikki Nyman. WSOY, Helsinki.

YTL 2014: ”Sähköinen ylioppilastutkinto – äidinkieli.” Ylioppilastutkintolautakunta. Yleiskokous 17.1.2014. [Verkkójulkaisu. Viitattu: 16.11.2015.] Saatavissa: [https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Sahkoinen\\_tutkinto/fi\\_sahkoinen\\_aidinkieli.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/fi_sahkoinen_aidinkieli.pdf).

ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto.

## LIITE 1

Hyvä oppilaan huoltaja, olen tekemässä suomen kielen pro gradu -tutkielmaa Turun yliopistoon. Tutkimukseni kohteena ovat lukiolaisten elokuva-analyysit. Haluaisin käyttää tutkimukseni aineistona [REDACTED] lukion äidinkielen kursseilla kirjoitettuja elokuva-analyysseja. Käsittelen kaikki tekstit nimettöminä ja luottamuksellisesti. Valmiiseen tutkimukseen ei tule mitään sellaisia tietoja, joiden perusteella analyysien kirjoittajat voisi tunnistaa tai saada selville. Jokaisen oppilaan elokuva-analyysi on tutkimukseni kannalta yhtä tärkeä!

Oppilaan nimi:

---

- Oppilaan elokuva-analyysia saa käyttää tutkimuksen aineistona.
- Oppilaan elokuva-analyysia ei saa käyttää tutkimuksen aineistona.

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

---

Yhteistyöstä kiittäen,

Eve Mäkelä

Jos haluatte kysyä vielä jotain tutkimukseen liittyvää, voitte olla yhteydessä minuun sähköpostitse (eve.makela@utu.fi).