

Kuvista lukien

Sovellus oppilaiden monilukutaitojen kehittämiseen ilmiöpohjaisessa
kuvataideopetuksessa

Pro gradu

Niina Uusitupa

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2015

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Kuvista lukien - Sovellus opiskelijoiden monilukutaitojen kehittämiseen ilmiöpohjaisessa kuvataideopetuksessa

Niina Uusitupa

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Pro gradu -tutkielma

87 sivua, 3 liitettä

2015

Lukion uudessa voimaan astuvassa opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan ilmiöpohjaisuutta opiskelussa sekä monilukutaidon hallintaa. Monilukutaidolla tarkoitan tässä tutkielmassa erityisesti kuvanlukutaitoa ja medialukutaitoa. Tutkielmassa tarkastelen, miten kehittää oppilaiden monilukutaitoja ilmiöpohjaisessa kuvataideopetuksessa. Lisäksi selvitän, mitkä ovat keskeiset lähtökohdat ilmiöpohjaiseen opetukseen perustuvassa tehtävässä ja millä tavoin oppilaat sitoutetaan mukaan prosessiin.

Aineisto tutkimukselle muodostuu opetuskokeilun aikana kerätystä havainto- ja haastattelumateriaalista sekä oppilaiden tuottamista kuvista ja teksteistä. Toteutin opetuskokeilun lukiossa kuvataiteen Minä, kuva ja kulttuuri KUI -kurssilla, jossa opiskelijat merkitystä muuntamalla toteuttivat meemejä taidehistoriallisista kuvista kuvanmuokkausohjelmalla. Tutkimukseni lähestymistapa on hermeneuttis-fenomenologinen tapaustutkimus. Aineiston analyysiin käytän sovellettua sisällönanalyysiä (kuvallinen aineisto) ja diskurssianalyysiä (muu aineisto).

Tutkimus toi esiin erään tavan käyttää meemejä kuvataiteen tunneilla samalla luoden opetuksessa pohjan ilmiöpohjaiselle oppimiselle sekä kuvanlukutaitojen harjaannuttamiselle median kuviin liittyvässä tehtävässä. Opiskelijat kykenivät tuottamaan käsitteellisiä ja monikerroksisia meemejä, mutta suurin haaste heillä on taiteen sanallistaminen. Yhteyttä kuvien ja sanojen välillä tulisi vahvistaa, että taiteen sanallistaminen olisi helpompaa.

Tutkimuksessani selvisi, että tärkeää tehtävän suunnittelussa on oppilaan elämismaailmasta liikkeelle lähteminen. Media sisältöineen osa nuorten arkitodellisuutta, mutta sitä voi hyödyntää myös monipuolisesti opetuksessa. Ajantasainen opetusmateriaali sekä innovatiiviset tehtävänannot motivoivat opiskelijaa aktiiviseen tiedonhakuun sekä itsenäiseen oppimiseen. Opetuksessa on mahdollista yhdistää onnistuneesti ajankohtaisia populaarikulttuurin ilmiöitä sekä korkeakulttuurisia taidehistoriallisia teoksia. Ilmiöperustaisen oppimisen ympäristönä median käyttö toimii monella tasolla.

Tutkimukseni avaa näkymän siihen, millaisen sovelluksen monilukutaito voi saada kuvataidekasvatuksessa ja miten se tällä hetkellä käsitetään. Kyseinen tehtävä soveltuu myös teemaopintoihin ja yhteistyöhön useiden oppiaineiden kanssa. Tehtävä voi olla esimerkiksi osa laajempaa mediaan liittyvää kriittisen lukutaidon kokonaisuutta.

Avainsanat: (soveltava) kuvataidekasvatus, monilukutaito, kuvanlukutaito, ilmiökeskeinen oppiminen, integraatio ja multimodaalisuus

Annan luvan tutkielman luovuttamiseen Lapin yliopiston kirjastossa käytettäväksi.

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Reading images – An application to improve students' multiliteracy skills in phenomenon-based art education

Niina Uusitupa

Art Education

Pro gradu thesis

88 Pages, 3 Attachments

2015

National Core Curriculum for General Upper Secondary Education is being reformed and will be implemented in the schools in 2016. The core curriculum underlines phenomenon-based learning and multiliteracy skills. In the context of this study, the concept of multiliteracy is understood as visual literacy and media literacy. I examine how to improve students' multiliteracy skills in phenomenon-based art education. I also look into what are the bases in phenomenon-based tasks and how to involve students in the process.

The research material in this study consists of the data I collected during a teaching experiment which included observing, interviewing and also images and texts produced by students. I carried out the experiment in visual arts course called Me, visual images and culture (KU1) in an upper secondary school. Students were asked to transform images of pieces of art into internet memes using image editing software. An approach of this case study is hermeneutic phenomenological inquiry. As a method I use applied content analysis (visual data) and discourse analysis (other data).

The study produced an application and a method to use memes in phenomenon-based visual arts teaching. This method helps to improve students' skills in visual literacy based on images in the media. Students were capable of producing conceptual and complex memes but they found verbalising the art challenging. The connection between the images and the words should be strengthened more in order to give tools to the students to verbalise art.

The study revealed that it is important to notice student's point of view when planning the tasks. Media is a regular environment and a source of information for youngsters in their everyday life, but it also has a great value in education. Innovative and up to date tasks motivate the students and help them become active and independent learners. It is possible to combine elements of today's pop culture and high culture in meaningful way to perceive art. Media gives endless resources to phenomenon-based art education.

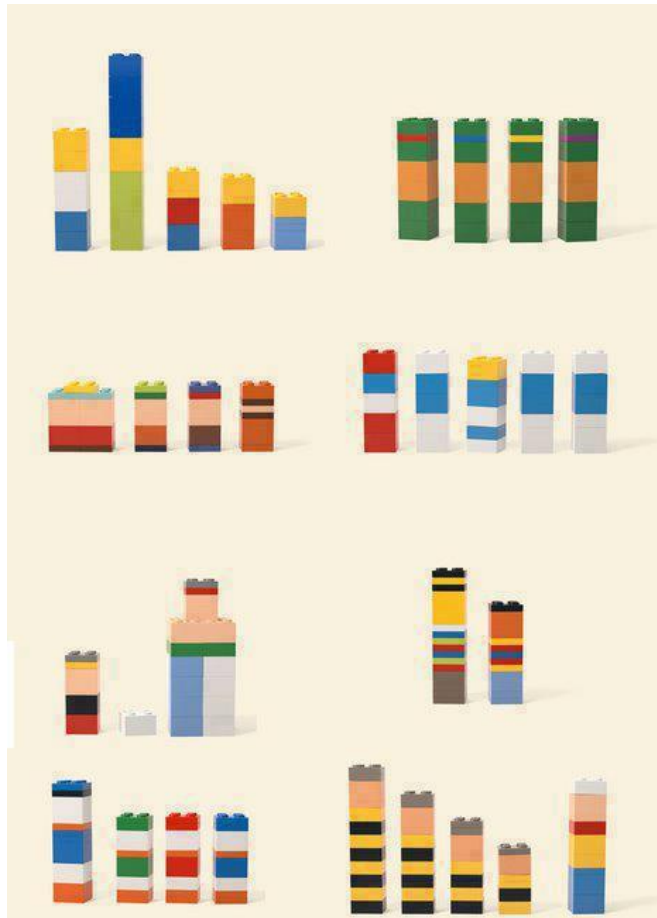
Keywords: (applied) art education, multiliteracy, visual literacy, phenomenon-based learning, integration and multimodality

I give permission for the pro gradu thesis to be read in the library of the University of Lapland.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Kuvanlukutaitoja	8
2.1 Määritelmä teorian ja tradition kautta	8
2.2 Merkitykset nykykulttuurin kontekstissa	11
3 Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistus (2016)	15
3.1 Uusi käsite monilukutaito	15
3.2 Ilmiökeskeinen pedagogiikka	20
4 Oppiminen ja kuvataideopetus	24
4.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	24
4.2 Nuoren valmiudet kuvanlukutaitoihin	27
4.3 Integraatio kuvataideopetuksessa	29
5 Metodologiset lähtökohdat	33
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkijan positio	33
5.2 Tutkimusmenetelmät	38
6 Aineisto	42
6.1 Aineistonkeruu opetuskokeilussa	42
6.2 Kuvaus aineistonkeruutilanteesta	45
7 Tuntisuunnitelma suhteessa opetussuunnitelmaan – teoria vietynä käytäntöön	49
8 Kuvakulttuurien tarkastelua eri konteksteissa	56
8.1 Kuva-analyysi	56
8.2 Kuvista lukien	64
8.3 Mielenkiintoinen media motivoi	69
8.4 Tutkimustulokset	74
9 Pohdinta	78
Lähteet	80
Liitteet	85

1 Johdanto



(Helsingin taidemuseo)

Nykyään on erityisen tärkeää hallita erilaisia lukutaitoja voidakseen toimia yhteiskunnan jäsenenä. Yllä oleva kuva toimii esimerkkinä siitä, kuinka olemme oppineet tulkitsemaan kuvia, ja näemme siinä muutakin kuin erivärisiä palikoita. Emme tarvitse kuin pelkän viitteen, ja osaamme lukea kuvan varsinaisen viestin. Tähän prosessiin tarvitaan kuvanlukutaitoja. Lyhyesti tiivistettynä kuvanlukutaidon voi kuvailla taidoksi puhua kuvan havainnoinnista, kokemisesta ja tulkinnasta. Kun kuvanlukutaidon käsitettä laajennetaan, on kyse visuaalisesta lukutaidosta, joka kattaa kaiken visuaalisen kulttuurin ja ympäristön kuten esimerkiksi arkkitehtuurin.

Kuvan välitön informaatioarvo on merkittävä. Tämä voi olla yksi syy siihen, miksi olen huomannut monesti kuvien olevan kiintoisampia kuin tekstin jo nuoresta pitäen. Aihe on siis henkilökohtaisesti tärkeä minulle, sillä opittuani lukemaan ala-asteen ensimmäisellä luokalla jatkoin Aku Ankkojen lukemista samaan tapaan kuin ennenkin – katsoin vain

kuvat ja keksin itse tarinan. Pidin puhekuplien tekstejä alkuun tylsinä, kun opin ymmärtämään mitä ne tarkoittivat.

Opetussuunnitelmauudistuksessa esille nostetaan uusi käsite monilukutaito, joka määritellään kaikkia oppiaineita koskevaksi tavoitteeksi. Jokaisella oppiaineella on omanlaisensa kieli ja ilmaisutavat, jotka tuli hallita. Monilukutaito sisältää ymmärtämisen lisäksi myös tiedon tuottamisen (vrt. literacy), joka on syytä tiedostaa, sillä suomen kielen sana ”lukutaito” ajatellaan usein vain käsittävän pelkästään ymmärtämisen. Nykytekstit ovat monikanavaisia, eli multimodaalisia ja siksi syytä on osata tekstien ymmärtäminen ja tuottaminen moni eri tavoin ja välinein. Kuvataidekasvatuksessa kyseisen käsitteen voi nähdä visuaalisen kulttuurin monilukutaitona, jonka voi jakaa kuvanlukutaitoon, medialukutaitoon ja ympäristönlukutaitoon (Räsänen 2015, 112). Näistä monilukutaidon osa-alueista keskityn erityisesti kahteen ensimmäiseen tässä tutkielmassa.

Aihe on hyvin ajankohtainen, sillä perusopetuksen ja lukion uutta opetussuunnitelmaa uudistetaan parhaillaan ja se astuu voimaan vuonna 2016. Uudessa opetussuunnitelman luonnoksessa varsinkin lukion osalta painotetaan eheyttäviä ja integroivia opintoja. Ne voidaan toteuttaa esimerkiksi oppiainerajoja ylittävinä teemaopintoina tai oppiaineen sisällä tapahtuvana integrointina, jossa otetaan huomioon asiasisällöt ja tiedon kumuloituvuus.

Tämän tutkielman tutkimustehtäväksi muotoutuukin oppilaiden monilukutaitojen kehittäminen ilmiöpohjaisessa kuvataideopetuksessa. Pysin vastaamaan tällä tutkimuksella kysymykseen, miten oppilaiden monilukutaitoja voi kehittää ilmiöpohjaisessa kuvataideopetuksessa? Tavoitteena on syventää oppilaiden monilukutaitoja ja opettaa heidät soveltamaan niiden käyttöä. Nykyään käsitystä tiedon mieltämisestä kategorioittain pidetään osittain vanhentuneena, ja siksi suhtaudun tässä tutkimuksessa myötämielisesti kuvataiteen oppiaineen sisällä tapahtuvaan integraation, jossa tarpeen vaatiessa voidaan lainata myös sisältöjä muista oppiaineista ja eheyttää tällä tavoin opetusta.

Aihepiiriin liittyen tutkimusta on tehty aiemmin liittyen taiteen integroimiseen opetuksessa ja opetussuunnitelmassa. Myös lukutaitoja eri konteksteissa on tutkittu paljon, mutta uuden voimaan astuvan opetussuunnitelman perusteisiin (2016) nojaten asiaa ei ole juuri tutkittu. Keskeisimpiä lähteitä tutkielmassani ovat Marjo Räsänen (1994, 2008 & 2015), Anita Seppä (2007, 2012) sekä Janne Seppänen (2001).

Aineisto muodostuu tutkimukselle opetuskokeilun aikana kerätystä havainto- ja haastattelumateriaalista sekä opiskelijoiden tuottamista kuvista ja teksteistä. Toteutin opetuskokeilun lukiossa kuvataiteen ensimmäisellä ja kaikille pakollisella kurssilla. Perustelen valintaani sillä, että opiskelijoiden tulee olla tutkimukseni tarkoituksen kannalta tarpeeksi kypsiä, jotta he kykenevät analysoimaan omaa tekemistään ja heillä on tarvittavia valmiuksia tehtävää ajatellen. Keräsin aineiston tutkimukseen syksyn 2014 aikana, minkä jälkeen aineiston käsittelylle ja kirjoitustyölle käytin kevään 2015.

Tutkimukseni rakenne muodostuu teoriasta, jonka jälkeen esittelen tutkimuksen metodologiset lähtökohdat. Sitten siirryn aineistoon ja siitä tekemääni analyysiin. Lopuksi esittelen tutkimustulokset.

Käsitteitä: (soveltava) kuvataidekasvatus, monilukutaito, kuvanlukutaito, ilmiökeskeinen oppiminen, integraatio ja multimodaalisuus

2 Kuvanlukutaitoja

2.1 Määritelmä teorian ja tradition kautta

Lukutaitoja käsitteenä on pohdittu paljon tietokäsityksen muuttuessa viime vuosina. Erilaisia lukutaitoja on nykyään kymmenittäin, esimerkiksi visuaalinen lukutaito, monilukutaito, kulttuurinen lukutaito ja medialukutaito. Nykyisellään käsitys lukutaidosta pelkkänä tekstinymmärtämistaitona on vanhentunut ajatus, sillä lukutaito on saanut monia uusia ulottuvuuksia ja se ymmärretään laajempaan kuin koskaan.

Englanninkielinen termi *literacy* toimii suomenkielisen käsitteen lukutaito takana, mutta se sisältää merkityseron. Suomessa lukutaitokäsite on mielletty pelkästään lukemiseen viittaavaksi hieman harhaanjohtavasti, vaikka englanninkielinen termi viittaa sekä lukemiseen että kirjoittamiseen. (Seppänen 2001, 16.) Käytettäessä suomenkielistä termiä *lukutaito* jonkin taidon yhteydessä, esimerkiksi kuvanlukutaidon, se kattaa sekä tiedon vastaanottamisen että tuottamisen tasot eikä se sinällään viittaa pelkästään lukemiseen.

Seppänen (2001, 17) toteaa koko lukutaidon käsitteen olevan nykyisellään metaforisoitunut. Lukutaitoja luettelemalla syntyy vaikutelma siitä, että ne ovat väline- eli mediasidonnaisia. Luettelointi kertoo toisaalta myös siitä, millainen käsitteellinen sekasotku syntyy, kun lukutaidolla viitataan lähes minkä tahansa taidon hallintaan. Tällä tavalla käytettynä lukutaidon käsite ei ole enää niin tarkka, vaan pikemminkin rapautunut. (Seppänen 2001, 17.) Monenlaiset taidot määritellään uudelleen lukutaidoiksi, mutta kaikkia mahdollisia taitoja ei tulisi tällä tavoin uudelleen määrittää, ellei se ole perusteltua. Lukutaidon ei kuuluisi liittyä pelkästään tiettyyn yksittäiseen välineeseen tai mediaan, vaan tulisi korostaa pikemmin koko toimintaympäristön hallintaa ja sen sujuvaa käyttämistä.

Länsimainen kulttuuri on muuttunut visuaalisesti painottuneeksi 1900-luvun aikana, samalla kun kuvallisten esitysten määrä on kasvanut räjähdysmäisesti. Toisaalta ihmisen aisteista näkö on vallitseva aisti joka tapauksessa, vaikka kulttuuri olisi kuvatonta. Siksi on hyvä kyseenalaistaa, onko aikakautemme kuitenkin niin erityisesti visuaalisesti painottunut. (Seppänen 2001, 19–21). Ilmiöön kriittisestä suhtautumisesta huolimatta on kiistatonta, että aikakautemme visuaalisten ja kuvallisten esitysten huomattava määrä vaatii joidenkin tutkijoiden mukaan perinteisen lukutaidon rinnalle kuvanlukutaitoa (ks. Kress & van Leeuwen 2006). Kuvallista materiaalia on saatavilla enemmän kuin koskaan, jonka takia on myös perusteltua vaatia taitoa toimia kaiken sen sisältämän informaation kanssa.

Kun esimerkiksi suuresta kuvallisesta massasta tulee löytää olennainen tai merkittävä viesti, kuvanlukutaidon hallitseminen nousee merkittäväksi.

Kuvan ja visuaalisuuden suhteen määrittäminen ei ole aina helppoa. Anita Seppä (2012, 20) määrittää visuaalisuuden näköaistin varassa hahmottuviksi merkityksiksi muodoista, väreistä ja liikkeestä. Kaikki kuvat ovat osa visuaalisuutta, mutta kaikki visuaaliset ilmiöt eivät ole kuvia. Visuaalinen ei siis ole automaattisesti synonyymi kuvalliselle (ks. Granö, Keskitalo & Ronkainen 2013). Tästä esimerkkinä voi ottaa arkkitehtuurin, joka on visuaalista, muttei kuvallista. ”Kaikki näköaistilla tavoitettavissa oleva todellisuus on visuaalista”, Seppänen (2001, 36) hahmottelee. Tällöin löyhässä merkityksessä jopa unet ja kielikuvat saattavat olla visuaalisia. Yleensä kuvallisuus rajataan koskemaan kaksiulotteisia kuvallisia esityksiä. (Seppänen 2001, 36–39.)

Kuvallisuudella ja visuaalisuudella on ennennäkemätön asema nykyisin, mutta emme siltikään tiedä mitä kuvat tarkalleen ovat ja miten ne suhteutuvat esimerkiksi kieleen, analyttiseen älyyn, ruumiin muistiin ja yhteiskuntaan, miten kuvien historia tulisi ymmärtää ja mitä meidän pitäisi ylipäättensä kuvilla tai kuvista tehdä. (Seppä 2012, 16.) Kuvan voi käsittää kaksiulotteiselle pinnalle toteutetuksi visuaaliseksi sommitelmaksi. Kuvaa on mahdollista pitää myös kielenä. Loppujen lopuksi selitykset jäävät yllättävän riittämättömiksi kun kysytään: mitä on punaisuus? Kuka viime kädessä tuottaa kuvan: tekijä, vastaanottaja vai kulttuuri? Miten visuaalinen tieto liittyy verbaaliseen tietoon, muistiin ja tunteisiin. (Seppä 2012, 17.) Visuaalisuuden suhde kielellisyyteen ei ole aina yksiselitteisesti määriteltävissä. Käsitteet eivät ole toistensa vastakohtia, sillä ne toimivat vuorovaikutteisesti keskenään. Seppänen (2001, 21–22) analysoi, että psyykeen tiedostamattomissa kerroksissa kielellistä ja kuvallista on mahdotonta erotella toisistaan. Kyseisen ajattelutavan mukaan visuaalinen ajattelu voi olla samaan aikaan kielellistä ja päinvastoin.

Ennen kuin ajattelemme, näemme. Jopa silmät suljettuina voimme nähdä mielikuvia joita meille voi tulla mieleen tuoksuista, äänistä, sanoista, tunteista ja ajatuksista. Kun ajattelemme, suunnittelemme, analysoimme tai kriittisesti tarkastelemme, vaikuttavat niihin paljon kuvat, jotka myös assosioituvat. (Weber 2008, 41.) Se mihin asioihin kohdistamme huomio kuvissa, on riippuvainen meidän aiemmista kokemuksistamme ja siitä, mitä jo valmiiksi tiedämme. Tutut asiat kiinnittävät helpommin huomiomme. Tiedostan tämän sekä itse kuvien tulkitsijana sekä otan asian huomioon oppilaiden

kannalta. Vaikka visuaalisuus integroituu lähes jokaisen ihmisen arkipäivään, ei tämä aina tarkoita, että me huomaisimme sen minkä näemme. On kiinnostava huomiota, jotta huomaisi tietoisesti sen minkä näkee. (Weber 2008, 42.) Kuvia katsoessa kyse on usein enemmän assosiaatioista ja miellelyhtymistä, jotka tekee kuvista nopeita lukea. Monesti kyseinen ”lukeminen” jää kuitenkin pintapuoliseksi ja vajaaksi. Kuvalla välitettävän informaation määrä ei silti tule vähätellä. Suurin ongelma on tiedostamaton tai tietämätön lukeminen tai lukemistapa.

Miten tämä kaikki liittyy lukutaitoon? Kognitiivisesta näkökulmasta lähestyessä lukutaitoa se ymmärretään funktionaaliseksi, autonomiseksi ja universaaliksi yksilölliseksi kyvyksi. Kognitiivistenkin taitojen on kuitenkin havaittu olevan sidoksissa esimerkiksi lukutaidon kulttuuriseen kontekstiin. (Rantala 2009, 142.) Visuaalista lukutaitoa määriteltäessä Seppänen (2001, 16) erottelee sen ”visuaalisen järjestyksen tajuksi, kyvyksi kommunikoida niiden avulla ja tuottaa itse visuaalisia esityksiä”. Lisäyksenä tähän voisi olla visuaalisen virran suodattaminen ja sieltä tarpeellisen löytäminen, joka on olennainen osa lukutaitoa, sillä kaikkea saatavilla olevaa tietoa on mahdotonta ottaa vastaan sen suuren määrän vuoksi. Kun puhutaan visuaalisesta lukutaidosta, täytyy pitää mielessä ettei ole pelkkää puhdasta visuaalista lukutaitoa, sillä visuaalisuus on yksi lukutaidon monista aspekteista. (Seppänen 2001, 41.)

Visuaalisen lukutaidon määritelmäksi voi nostaa kyvyn ymmärtää visuaalisten järjestysten kulttuurisia merkityksiä. Visuaalinen lukutaito ei ole pelkästään näkyvän todellisuuden ymmärtämistä, vaan parhaimmillaan katsojaa haastavaa esitysten tuottamista. Käsitteen voi hahmottaa niin laajana, että siihen luetaan visuaalisten järjestysten historiallisuuden, niihin liittyvien valtaprosessien tajuamista ja vaihtoehtoisten järjestysten hahmottamista. Kuvanlukutaito on osa visuaalista lukutaitoa, kun taas valokuvan lukutaito on osa kuvanlukutaitoa. (Seppänen 2001, 148–149.) Visuaalinen lukutaito on laajempi määritelmä, jonka alakäsitteenä on kuvanlukutaito. Välillä voi olla vaikea eritellä, kummasta lukutaidosta tarkkaan ottaen puhuu, sillä käsitteet ovat osittain päällekkäisiä. Visuaalisessa lukutaidossa on paljon samaa kuin kuvanlukutaidossa, mutta ne eivät ole toistensa synonyymit. Kuten aiemmin mainittu, kuva on tietty raja-alue visuaalisuudesta. Voidaan puhua myös visuaalisesta lukutaidosta, mutta se on kokonaisuudessaan laajempi käsite. Kuvanlukutaito keskittyy kaksiulotteisiin kuvallisiin presentaatioihin.

Kuvat voivat vaikuttaa sisältävän loputtomasti merkityksiä tai vastaavasti niistä voi olla työlästä löytää mitään merkityksiä. Kuvanlukutaidon keskeisenä tavoitteena voi perusteltujen tulkintojen tekemistä visuaalisista aineistoista. Perusteltuja tulkintoja on mahdollista tehdä, kun opiskelija hallitsee joitakin kuva-analyysiin sovellettavia teorioita ja metodeja, ymmärtää kuvien ja kuvallisen kulttuurin toimintamekanismeja sekä kykenee rajaamaan ja valikoimaan tietyn näkökulman kuva-aineistoon. (Mäkiranta 2010, 101.)

2.2 Merkitykset nykykulttuurin kontekstissa

Nykykulttuurin konteksteilla tarkoitan tässä yhteydessä uusia teknologioita, mediaa ja visuaalista kulttuuria. Visuaalisessa kulttuurissa näyttää olevan historiallisesti laajamittainen pyrkimys kuvallistaa asioita, joita ei ole aiemmin jäsennetty kuvallisen esittämisen keinoin. Kosolti esimerkkejä tästä tarjoavat erilaiset tekniikan ja tiedonvälityksen muodot: kaksi- ja kolmiulotteisen mallinnosten avulla muunnetaan mitä erilaisimpia asioita lääketieteen, talouden ja tekniikan erityistiedoista. Myös tietokoneen käyttöliittymät ovat läpikäyneet mobiiliteknologian ohella uskomattoman muodonmuutoksen suhteessa kuvallisuuteen 1990-luvulta lähtien. Pohjimmiltaan täysin eikuvallisen binaarisysteemin varaan rakentuva teknologia on muuttunut käyttäjäystävälliseksi, kuvallisten metaforien ja ikonien varassa toimivaksi ympäristöksi, jossa navigoidaan ja luodaan merkityksiä ensisijaisesti kuvalliseen muotoon saatetun informaation välityksellä. (Seppä 2007, 14.)

Kulttuurisessa muutoksessa ei ole kuitenkaan kyse visuaalisuuden lisääntymisestä sinänsä vaan pikemminkin siitä, että kuvallisuutta ja visuaalisuutta käytetään merkityksentuotannossa yhä monimuotoisemmin (Kupiainen 2007, 37). Visuaalisuuden lisääntyminen ei siis tarkoita, että käyttäisimme silmiämme entistä enemmän. Seppä (2007, 28) toteaa, että uudesta havainnointitavasta ja -ympäristöstä kehittyy yleensä varsin nopeasti uusi normaali toimintaympäristö ja todellisuus. Luultavasti tämä selittää osaltaan myös nykylasten ja -nuorten kykyä navigoida huomattavasti aikuisia sujuvammin nopeatempoisten pelien ja virtuaalitodellisuuksien visuaalisissa ympäristöissä. (Seppä 2007, 28.) Nuoret sukupolvet eivät vierasta lainkaan täysin uudenlaisia käyttöliittymiä ja -ympäristöjä, vaan ottavat ne omakseen nopeasti.

Kannatusta on saanut myös osaksi väite, että länsimaalaiset kulttuurit ovat uudenlaisen kuvallistumisen myötä estetisoituneet tai medioituneet. Kyseistä tulkintaa kannattavat väittävät sen ohella, että kuvat ovat saaneet kehityksen myötä kulttuurissamme niin hallitsevan aseman, että raja reaalityodellisuuden ja kuvien välillä on hämärtyntä. Ikään kuin todellisuus olisi latistunut esitykseksi ”todellisesta” – mihin tällä filosofisesti ongelmallisella ilmauksella sitten eri yhteyksissä viitataan. Hyväksyipä ajatusta kulttuurin kuvallistumisesta tai ei, on selvää, että arkinen kuvallisesti painottunut toimintaympäristömme vaatii meiltä vähintäänkin uudenlaista navigaatio- ja toimintakykyä. Oleellista on kysyä, miten kuvallisuus muovaa ajatteluaamme ja havaintotapojamme, miten analysoimme ja käsitteellistämme kuvallisuutta sekä mitä kuvallisuus ylipäänsä on. (Seppä 2007, 15.)

Kuvallistuminen ja visualisoituminen ovat herättäneet myös paljon kriittisyyttä nykykulttuurin tilaa kohtaan ja epäilyjä sen rappiosta. Jo pelkkä ajatus visuaalisen aistin korostumisesta yli muiden aistien, esimerkiksi kuulon ja kosketuksen, on ongelmallinen ja johtaa helposti virhepäätelmiin. Kuvallistuminen on historian eri aikakausina hieman eri muotoja ottava jatkuvasti esiin pulpahtava käänne, joka on mahdollista ymmärtää eräänlaiseksi toistuvaksi figuuriksi. Historiassa esimerkiksi perspektiivin keksiminen renessanssissa tai internet ovat samaan aikaan nostattaneet paniikkia ja euforiaa: ollaan oltu vakuuttuneita, että näiden uusien keksintöjen myötä on syntynyt uudenlainen tapa tuottaa visuaalisuutta ja kuvia – samalla kääntää historian suurta pyörää joko selvästi parempaan tai huonompaan suuntaan. (Seppä 2007, 32.)

Kuvallistuminen ei ole suoraan pois kirjoitetusta kielestä ja sen merkityksestä kulttuurille. Kulttuurin muutosta visuaalisesti painottumiseksi ei voi tulkita pelkästään siirtymäksi sanasta kuvaan. Sen sijaan näyttäisi siltä, että sanan ja kuvan välinen suhde on saanut uusia, entistä tiiviimpiä ja läheisempiä muotoja, mitkä edellyttävät lukijalta kirjallisen lukutaidon ohella kuvan- ja medianlukutaitoja. (Kupiainen 2007, 37.)

Kulttuurissa on kyse jaetuista merkityksistä. Kieli on kommunikaation väline, jolla asioita, ajatuksia ja ilmiöitä tehdään ymmärrettäväksi kulttuurin jäsenten kesken. Myös kuvallinen esitys voidaan ymmärtää kieleksi, jonka avulla eri ilmiöille, asioille ja ihmisille annetaan merkityksiä. Kielen välityksellä kulttuurista tulee jaettua ja yhteistä. Näin kulttuurin jäsenten on mahdollista ymmärtää, mitä eri presentaatioilla heille viestitetään. Näkemys jaetuista merkityksistä liittyy ajatukseen konstruktivismista, jossa kuvien tulkinta ja

tuottaminen ovat kytköksissä kieleen ja kulttuuriin. (Mäkiranta 2010, 104–105.) Taidekasvatus taas määritellään erääksi kulttuurikasvatuksen keskeiseksi elementiksi (Puurula 1997, 22).

Nykyisten moni- ja intermediaalisten informaatioteknologioiden jäsentämässä kulttuurisessa tilassa on erityisen mielekasta ajatella, että puhtaasti kuvallisia kuin tekstuaalisia medioita ei ole olemassakaan. Kaikki mediat sen sijaan ovat sekoittuneita medioita ja yhdistelevät toiminnassaan erilaisia diskursiivisia käytäntöjä, kulttuurisia koodeja, yhteiskunnallisia valtaintressejä ja arvoja sekä sensorisia ja kognitiivisia malleja. (Seppä 2007, 28.) Yhteiskunnallinen aktiivinen toimijuus edellyttää kuvanlukutaitoa. Kuvanlukutaito on rinnastettu osaksi yhteiskunnallista selviytymisstrategiaa, jossa taidon hallitsevat kykenevät sekä analysoimaan kuvia että tuottamaan niitä itse eri teknologioiden avulla. (Mäkiranta 2010, 99–100.)

Sosiokulttuurinen lukutaitokäsitys on sitä, että lukutaito ymmärretään sosiaalisina ja kulttuurisina käytäntöinä. Visuaalisessa kulttuurissa nämä käytännöt näkyvät erimerkiksi niin sanottuina visuaalisina järjestyksinä. Janne Seppänen (2001) tarkoittaa tällä visuaalisen ja kuvallisen esittämisen sekä näköhavaintojen kulttuurista rakentumista ja säännönmukaista järjestymistä. Esimerkiksi kuvat sisältävät vakiintuneita kulttuurisia merkityksiä, joita voidaan avata vahvan lukutaidon avulla. Vahva lukutaito tekee myös mahdolliseksi tuottaa kuvien tulkinnassa vaihtoehtoisia järjestyksiä. (Kupiainen 2007, 37.)

Tässä sopii ajatella myös niin sanottujen taito- ja taideaineiden asemaa. Kilpailun koulussa niillä ei ole suurtakaan roolia, pikemminkin niiden merkitystä on vähätelty. Arvokonservatiivit yrittävät pitää niiden puolia sivistyksen käsitteen varjolla, mutta näyttää siltä, etteivät esitetyt perusteet “kokonaispersoonallisuuden kasvusta”, “sisäisestä eheydestä” ja luovuudesta istu aikaan, joka korostaa osittaisuutta ja mekaanista, standardoitua kulutusta. Voi kuitenkin kysyä, eikö tietokoneen kanssa toimiminen vaadi mitä keskeisimmällä tavalla taitoa ja esteettistä ymmärrystä? (Suoranta 2003, 140). Taide on tiedon tuottamisen väline. Taide on osa laajempaa sosiaalista järjestelmää, jossa taiteen merkitys on tiedon ja kokemuksen välineenä. Taide on metaforia käyttävä väline sosiaalisen kokemuksen ilmaisussa. Sen tuottamat sisällöt ja tiedot eivät ole perinteisessä mielessä tieteellisen tiedon muotoon saatettuja. Se on kokemuksen saattamista muotoon, joka ilmentää ajassa olevia muuttuvia kokemuksen muotoja. (Karhu 2013, 46.)

Yhtä mieltä eri tahoilla ollaan siitä, että digitaalisessa kulttuurissa yksilöiden tulisi omata rohkeutta varsinkin tietoverkoissa ilmaisuun ja osallistumiseen, tiedonhankinnan taitoja sekä kykyä arvioida tutkivalla otteella omaa mediaympäristöään. Nämä ovat myös kriittisen mediakasvatuksen tavoitteita yksilö kasvulle ja tietoyhteiskunnan kansalaisuudelle. (Kotilainen 2006, 11). Digitaalisen medialukutaidon avainalueina opetuksessa pidetään itse tekemistä ja tuotannon prosesseihin sekä taustaan tutustumista, digitaalisen median ilmaisuun ja kerrontaan syventymistä sekä tutkivaa otetta käyttäjän mediaympäristöön katsojana, kuuntelijana ja lukijana. (Kotilainen 2006, 12.)

Seppänen (2001, 40) arvioi runsas vuosikymmen sitten, että ”on vaikea arvioida, kuinka suuri vaikutus uusilla käyttöliittymillä on multimodaalisuuden lisääntymiseen”. Itse sanoisin, että multimodaalisuus on nykyisin varsin arkistunut päivittäinen ilmiö, mitä se oli tietenkin jo 2000-luvun alussa, mutta on nykyisin vielä painokkaammassa merkityksessä. Se voi johtua median kasvusta, joka on pääosin sisällöltään multimodaalista. Perinteisesti tietokonetta on pidetty multimodaalisuuden vertauskuvana, mutta nykyisin sen aseman haastaa tabletit ja muut pienet äylaitteet. Sinällään multimodaalisuus ei ole pelkästään digitaaliseen kulttuuriin liittyvä asia, vaikka sitä onkin alettu kunnolla pohtimaan vasta verkostoituneessa yhteiskunnassa (Seppänen 2001, 41). Tärkeintä kuitenkin on, että median eri muotoja osaa käyttää sujuvasti ja esimerkiksi digitaaliset mediat ovat yksi tärkeimmistä nyky-yhteiskunnan toimintaympäristöistä.

3 Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistus (2016)

3.1 Uusi käsite monilukutaito

Uuden voimaan astuvan opetussuunnitelman perusteista on julkaistu 14.4.2015 vasta luonnokset. Varsinaisesti uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön lukioissa viimeistään 1.8.2016 (Opetushallitus [1]). Niissä lukion opetuksen yleisiksi tavoitteiksi määritellään laaja-alainen yleissivistys sekä kokonaisuuksien ymmärtämisen merkitys, mikä kannustaa eettisesti vastuulliseen toimintaan paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti. Lisäksi opiskelija saa kokemuksia erilaisista tavoista rakentaa uutta tietoa ja osaamista myös oppiainerajojen ylitse. Opiskelijan monilukutaitoa vahvistetaan, että hän ymmärtää tieteen- ja taiteenaloille ominaista kieltä sekä osaa tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä. (Opetushallitus 2015, 25.)

Lukion opetussuunnitelmaan tulee aihekokonaisuuksia, mitkä ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita. Käytännössä ne ovat laaja-alaisia osaamisalueita ja oppiainerajat ylittäviä teemoja. Nostan esiin tutkielmani kannalta merkittävän teeman ”mediat ja monilukutaito”. (Opetushallitus 2015, 26.) Kyseisestä aihekokonaisuudesta sanotaan tarkemmin, että monilukutaidolla tarkoitetaan taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa tekstejä eri muodoissa ja konteksteissa. Se tukee ajattelua ja oppimisen taitojen kehittymistä sekä syventää kulttuurista lukutaitoa ja kielitietoisuutta. Monilukutaito perusta on laaja-alaisessa tekstikäsitelmissä, jonka mukaan tekstit koostuvat eri symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien muodostamasta kokonaisuudesta. (Opetushallitus 2015, 30.)

Oppiminen hahmotetaan kokonaisvaltaisempana ja monimuotoisempana kuin aiemmin, mihin uudella opetussuunnitelmalla pyritään vastaamaan. Kasvatustieteen tohtori Juha Suoranta kyseenalaisti koulussa oppimisen tapoja vuonna 2003, ja uuden opetussuunnitelman perusteet näyttäisivät ottavan paremmin huomioon erilaisten tietojen ja taitojen saavuttamisen sekä hallinnan. Suorannan mukaan oppilailta koulussa ei yleensä ole ensikäden kokemusta opettavista asioista, oli kyse sitten opettajan, oppikirjojen tai muun median välityksellä tapahtuvasta oppimisesta. Esimerkkinä toimii historian oppiaine, jossa liikkeelle lähdetään yleensä esihistoriasta nykyhetkeä takaa-ajoen. Koulun oppiminen tapahtuu ikään kuin ylhäältä alas, kun taas päivittäisessä elämässä opitut tiedot ja taidot opitaan alhaalta ylöspäin. (Suoranta 2003, 12.) Olennaisena osana nähdään myös oppijan

oman kokemuksen hyödyntäminen ja oppilaslähtöisyys. Tärkeää on saada oppijan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Koululla on merkitys tällöin moraalisen kasvatusympäristönä, jossa on tietojen ja taitojen ohella mahdollisuus kasvaa vastuuntuntoiseksi ihmiseksi sekä sosiaalisesti että moraalisesti ja olla kykeneväinen huolehtimaan itsestään, ystävistään ja maailman tilasta. Vaikka opetussuunnitelmia uudistetaan, ei ole mietitty koulua kokonaisuudessaan tai sen yhteyttä yhteiskuntaan. (Suoranta 2003, 12). Uusi opetussuunnitelma tarttuu juuri viimeksi mainittuun asiaan ja pyrkii vastaamaan paremmin yhteiskunnan ajanmukaisia vaatimuksia koulutukselta.

Ajatus opetuksen eheyttämisestä ei ole uusi. Kuvataidekasvatuksen perusteoksessa ”Kuvaamataidon didaktiikka” (Kauppinen & Wilson 1981) eheyttämisen päämääränä pidetään oppilaan auttamista ymmärtämään monipuolisesti asiayhteyksiä ja laajoja kokonaisuuksia. Heta Kauppinen ja Brent Wilsonin (1981) kirjoittama teos ei ole vanhentunut vaan on pikemmin ajankohtaisempi kuin koskaan. Kuvataiteen opetuksen kontekstissa eheyttämisellä voidaan tarkoittaa oppiaineen sisäistä että ulkoista integraatiota tai oppiaineiden välistä integraatiota. (Kauppinen & Wilson 1981, 125.) Monilukutaito ja opetuksen eheyttäminen tuo oppiainerajat ylittävät kokonaisuudet korostetummin esille kuin aiemmin. Ilmiöpohjainen oppiminen on yksi tapa eheyttää opetusta.

Yksi tapa ilmiöpohjaiseen opetukseen voisi olla nykyajan kuvallisuuden hyödyntäminen vielä enenevässä määrin kouluissa, sillä kuvien tuottaminen ja jakaminen todella helppoa. Valokuvaaminen sisältää voimakkaan sosiaalisen aspektin, johon voi laskea verkossa tapahtuvan yhteisöllisyyden ja kommunikoinnin. Mediakulttuuria näyttäytyy keskeisenä ympäristönä lasten ja nuorten oppimiselle ja toiminnalle. (Suoranta 2003, 9.) Kuvat tuodaan kaikkien saataville, kun ne ladataan esimerkiksi Instagramiin, Snapchatiin tai johonkin muuhun internetissä toimivaan kuvanjakopalveluun. Jo Kauppinen & Wilson (1981) esittävät, että esimerkiksi ilmaisuaineiden opettajat voivat tutkia esimerkiksi rytmiiikkaa kuvataiteissa, arkkitehtuurissa, musiikissa, tanssissa, runoudessa, näytelmässä tai elokuvassa. Integroitaessa useita oppiaineita on huomiota kiinnitettävä yhteisten tavoitealueiden rajaamiseen ja samalla huolehtia oppiaineiden identiteetin säilyttämisestä (Kauppinen & Wilson 1981, 129.)

Mielenkiintoinen ja uuden opetussuunnitelman kannalta ajankohtainen Uudessa-Seelannissa vuonna 2014 tehty tutkimus selvittää, miten oppilaiden kriittistä ajattelua voi kehittää kuvien kautta. Maan opetussuunnitelmassa painotetaan ajattelua avainasemassa

visuaalisen lukutaidon kehittymiseen. Tutkimusmenetelmänä on taiteen, tutkimuksen ja opetuksen yhdistävä *art/tography*, joka ottaa myös huomioon sekä tekstin että kuvat. Tutkimukseen osallistui kaksi opettajaa ja kaksi 17-vuotiasta opiskelijaa, jotka käyvät *Year 13* -vuoden visuaalisia opintoja, mitkä vastaavat Suomen lukiotason opetusta. (Lazo & Smith 2014, 99–100.)

Tutkimuksen tausta perustuu näkemykseen, että oppilaat elävät kuvien kyllästyvässä maailmassa, jossa kuvien kautta kommunikoidaan ja välitetään informaatiota. Kuvilla on voimaa vaikuttaa ja niillä voidaan välittää ideologioita. Kuvataiteen (eng. visual arts) paikka on uudelleenarvioitava, sillä aineella on paljon potentiaalia ajattelukyvyn kehittymiseen monipuolisten visuaalisten viestien parissa, kuten esimerkiksi populaarikulttuurin ja nykytaiteen kontekstissa. Teoreettista lähdekirjallisuutta kriittisestä ajattelusta kuvataidekasvatuksen kentällä on rajallisesti, vaikka analyyttisten taitojen hallintaa viime vuosina onkin painotettu yhä enemmän. (Lazo & Smith 2014, 100.)

Tutkimuksen tavoite on selvittää kuinka kahden 17-vuotiaan lukion oppilaan kriittistä ajattelua voi kehittää kuvien kautta pienen mittakaavan tutkimuksessa. Siinä tarkastellaan kuvataiteen opettajien strategioita parantaa oppilaiden kriittisten ajatteluiden taitoja ottaen huomioon persoonan, luokan sisäiset suhteet ja taiteen tekemisen. Tavoitteen väitetään voivan saavuttaa sillä, että integroidaan visuaalinen lukutaito ja kriittinen tutkimus kuvien kehikseen. Rohkaisu itsenäiseen kriittiseen ajatteluun on tullut merkittäväksi opetukselliseksi päämääräksi, jolla voidaan tukea elinikäistä aktiivista kansalaisuutta. Nykyinen globaali konteksti jatkuvasti päivittyvine tietoineen vaatii uudenlaista opetuksellista paradigmaa. Kuvataidekasvatuksessa 2000-luvulla vaaditaan uudenlaisia tavoitteita vastaamaan yhteiskunnallisia tarpeita ja fokus tulisi ottaa analyyttisiin kykyihin. Tutkimuksen mukaan pitäisi siirtyä sisältökeskeisestä opetuksesta enemmän kognitiiviseen toimintamalliin, joka korostaa oppilaiden aktiivista roolia tiedonhaussa. (Lazo & Smith 2014, 100–101.)

Nykykulttuuri luo sellaiset odotukset ja puitteet, jotka vaativat monilukutaidon hallintaa. Se on nippu taitoja, jotka auttavat tulkitsemaan ja jäsentämään ymmärrettäviä kokonaisuuksia maailman pirstaleisuudesta. Monilukutaito on vastaavalla tavalla laaja-alainen termi kuin yleissivistys, mutta synonyymi sille se ei ole. Media on voimakas kaupallistuminen vaikuttaa koko nykykulttuuriin ja kuvaa käytetään hyväksi tavarantoiminnan myymisessä - eikä kaupallisten kuvien näkemiseltä voi välttyä julkisessa tilassa (Seppänen

2001, 38). Nuoret ovat yksi kohderyhmä muiden joukossa markkinoinnissa, joihin yritetään vaikuttaa. Monilukutaito on hyvin olennaisessa osassa, jotta nuorille kehittyi oikeanlainen kriittisyys esimerkiksi median luomaa mielikuvamaailmaa kohtaan.

Kuvataiteen oppiaineen yleisiä tavoitteita uudessa opetussuunnitelman perusteissa on opiskelijan ymmärrys kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöistä omassa elämässään ja yhteiskunnassa sekä edellytykset opiskelijan kriittisen ajattelun kehittämiseksi, elinympäristöön vaikuttamiselle ja kestävän elämäntavan edistämiseksi. Lähtökohdaksi mainitaan ”kulttuurisesti monimuotoinen todellisuus, jota tutkitaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla”. Perusta kaikelle oppimiselle on opiskelijoiden kokemuksissa, mielikuvituksessa, luovassa ajattelussa ja taiteellisessa työskentelyssä. (Opetushallitus 2015, 232.)

Kuvataideopetuksessa havainnoidaan, tuotetaan, tulkitaan ja arvotetaan kuvia visuaalisuutta ja muita tiedon tuottamisen tapoja hyödyntämällä. Opetuksessa syvennetään opiskelijan monilukutaitoa. Opiskelijat tutkivat kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisia, yhteiskunnallisia ja globaaleja merkityksiä. Keskeisiä sisältöjä ovat opiskelijoiden omat kuvakulttuurit, ympäristön kuvakulttuurit ja taiteen maailmat, joita tutkitaan rakentamalla yhteyksiä niiden välille. Sisältöjä valitaan opiskelijoille merkityksellisistä ja vieraista kuvakulttuureista. Opiskelijat osallistuvat sisältöjen ja ilmaisun keinojen valintaan. Opetuksessa perehdytään ajankohtaisiin visuaalisen kulttuurin kuvastoihin, ilmiöihin, toimintatapoihin ja osallistumisen muotoihin. (Opetushallitus 2015, 232.)

Opetuksen tavoitteena on edellytyksien luominen työtapojen ja opiskeluympäristöjen monipuoliselle käytölle. Mediaympäristöjä ja uusia teknologioita pidetään sekä kuvallisen tuottamisen välineenä että tutkittavana ilmiönä. Opiskelijaa rohkaistaan välineiden, materiaalien ja ilmaisun luovaan soveltamiseen ja kokeilemiseen. Tavoitteena on myös korkealentoisia päämääriä kuten kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitseminen erilaisia kuvatulkinnan menetelmiä ja käsitteistöjä käyttäen. (Opetushallitus 2015, 232.) Kriittisesti opetuksen tavoitteita tarkastelemalla voi kyseenalaista, onko kaiken tämän mahdollista toteutua lukion kuvataiteen opetuksessa. Pääosin tavoitteet näyttävät vaativilta mutta konkreettisilta.

Uudessa voimaan astuvassa opetussuunnitelmassa kuvataiteen oppiaineen tavoitteet on listattu kurssikohtaisesti. Keskityn ensimmäiseen kurssiin Kuvat ja kulttuurit (KU1), joka

on ainoa kaikille pakollinen kuvataiteen kurssi lukiossa. Keskeisiksi sisällöiksi kurssille määritellään muun muassa kuvallinen vaikuttaminen niin omassa kuin muiden kuvissa, taiteessa, mediassa ja muissa ympäristöissä. Lisäksi mainitaan erilaiset kuvatulkinna-keinot, omat kuvat identiteetin rakentajana sekä ajankohtaiset ilmiöt niin taiteessa, mediassa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa. Tavoite kurssilla opiskelijan näkökulmasta on tutkimuksellinen ja visuaalisen kulttuurin sisältöjä, ilmiöitä, prosesseja ja toimintatapoja kulttuurisesti tarkasteleva. Opiskelija havainnoi omia ja muiden opiskelijoiden kuvakulttuureja sekä taiteen, median ja muun visuaalisen kulttuurin ajankohtaisia ilmiöitä sekä osa siirtää näitä keinoja omaan kuvailmaisuunsa ja soveltamaan niitä. (Opetushallitus 2015, 233–234.)

Multimodaalisuus liittyy läheisesti käsitteenä monilukutaidon ohelle uuden opetussuunnitelman perusteiden luonnoksen kontekstissa, vaikka se erikseen käsitteenä mainitaankin ainoastaan äidinkielen oppiaineen kurssikohtaisissa tavoitteissa (Opetushallitus 2015, 77). Useimmiten emme ota informaatiota vastaan pelkästään yhtä kanavaa pitkin. Sanomalehden lukeminen tai elokuvan katsominen hyödyntävät useampia aisteja yhtä aikaa, esimerkiksi elokuvia katsotaan, kuunnellaan ja luetaan. Elokuvien välittämä tieto on siis luonteeltaan auditiivis-visuaalista. Kuvallisuuskin on harvoin puhdasta kuvallisuutta. Se on aistimellisesti ja esittämisen tavoiltaan monia kanavia yhtä aikaa hyödyntävää eli multimodaalista. Olemme tottuneet lukemaan monenlaisia multimodaalisia viestejä ja semioottista ilmaisu koodien kautta, joka on oma merkityksellinen järjestelmä. Kuvallisuus lomittuu muihin aisteihin ja koodijärjestelmiin sekä niiden avittamaan kokemukseen maailmasta, yksilön ruumiista, psyykkisistä tiloista, mielikuvista ja tunteista. (Seppänen 2001, 39–41.) Multimodaalista kommunikaation teoriaa kehittäneet Gunther Kress & Theo van Leeuwen (2001) näkevät kommunikaation monikerroksisena ja sisältävän erilaisia diskursseja (ks. Kress & van Leeuwen 2001, 111). Myös digitaalisen mediakulttuurin tekstit ovat yhä useammin multimodaalisia eli ne sisältävät kirjoituksen lisäksi esimerkiksi kuvaa tai ääntä. (Rantala 2009, 143).

Palaten takaisin (kuva)taidekasvatuksen kontekstiin on se yksi kulttuuri-kasvatuksen keskeisistä elementeistä ja sillä voi nostaa taideaineiden arvoa muiden oppiaineiden joukossa. Taloudellisesti tiukkoina aikoina taideaineet ovat jätetty yleensä opetussuunnitelmassa vähemmälle huomiolle ja kiinnitetty huomio enemmän tuloksellisiin oppiaineisiin, joilla nähdään olevan suoraa käyttöarvoa työelämässä. Kasvatuksessa taideaineet täyttävät muun muassa seuraavat tavoitteet: intellektuaalisen kehityksen,

esteettisen kehityksen, tunnekasvatuksen, arvojen tutkimisen ja selvittelyn, yksilöllisen ja sosiaalisen kasvatuksen sekä käytännölliset ja havaintokykyihin liittyvien taitojen opettaminen. (Puurula 1997, 10–13, 22.)

Monilukutaidon kannalta uudessa opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa individualismia painottava taidekasvatus jää vähemmälle ja tilalle nousee yhteisöllisempi oppiminen - tärkeää on osallistuminen ja kommunikointi kuvataiteen keinoin. (Hartikainen 2015.)

3.2 Ilmiökeskeinen pedagogiikka

Oppimiskäsitysten muutokset sekä tiedon määrän lisääntyminen ovat johtaneet asioiden ja tietojen ymmärtämisen painottumiseen. Yksittäiset tiedonsirpaleet eivät ole niin tärkeitä kuin se kokonaisuus, johon ne liittyvät. (Lehtovirta, Huusari, Peltola & Tattari 1997, 42.) Laajempien syy-yhteyksien ymmärtäminen rajoittuu, kun tiedonalat on jäykästi lokeroitu ja yhteyksien näkeminen eri alojen välillä rajattu minimiin. Tasapainoinen tilanne on jossain eroteltujen tiedonalojen ja täysin rajattoman tilanteen välillä. (Efland 2002, 102.) Jos oppilaat rakentavat tietonsa liian yksinkertaistettuun todellisuuteen perustuen, he ovat valmistautumattomia kohtaamaan monimutkaisempia asioita, joita he tulevat kohtaamaan myöhemmin opinnoissaan tai ylipäättänsä elämässä. Tieto on hyvin jäsenneiltyä esimerkiksi oppikirjoissa, mutta se on yksiulotteisuutensa takia usein jossain määrin puolueellista. Tätä luontaisen monimutkaisen vääristelyä tapahtuu esimerkiksi taiteissa ja humanistissa aineissa. (Efland 2002, 4)

Oppiaineiden integraatio ei ole uusi asia koulutuksessa (Efland 2002, 103). Ilmiökeskeisen- tai lähtöisen oppimisen perusta on syvässä oppimisessa, missä irralliset tiedot jäsenyivät ja integroituvat osaksi laajempia kokonaisuuksia. Kun tähän liittyy syvällisen syy-yhteyksien tutkimisen, kuuluu tietoon myös kriittinen ja luova ajattelu sekä kielelliset ja kommunikointitaidot. Syvälinen oppiminen tarvitsee kuitenkin riittävästi aikaa asioihin syventymiseen ja niiden prosessoimiseen. Opiskelulta tämä vaatii syväisempää osaamista, tiedon soveltamista ja kykyä luoda uutta. (Tulevaisuuden lukio 2013, 14, 31.)

Tiedon jäsentämiselle ilmiökokonaisuuksiksi voi esittää vastaväitteen, että miksi silottaa maailmaa helposti hahmotettaviksi kokonaisuuksiksi, jos todellinen maailma on

kompleksinen ja kaoottinen. Erilaisia näkökulmia on lisäksi vaikea yhdistää, sillä länsimaisen tieteenalakeskeisyyden haaste on sen tavassa tuottaa sektoroitunutta tietoa ja käsityksiä todellisuudesta (Lonka ym. 2015, 56). Ilmiölähtöisyyden opetuksen kunnianhimoinen tavoite synnyttää kokonaisvaltainen maailmankuva ei ole kuitenkaan tyystin mahdollon. Ilmiökeskeisyydellä kuitenkin yritetään juuri hahmottaa tiettyä ilmiötä mahdollisimman havainnollisesti ja huolellisesti, jotta syvempi ymmärrys yleisemmälläkin tasolla maailmasta kasvaisi.

Tärkeänä osana tulevaisuuden taidoiksi nähdään erilaiset medioiden ja teknologioiden hallitsemisen taidot, joiden antamiin haasteisiin ilmiölähtöisellä oppimisella pyritään vastaamaan ja se onkin periaatteiltaan sopusoinnussa nykyisten oppimiskäsitysten kuin uuden opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden kanssa. Muiksi tulevaisuustaidoiksi listataan muun muassa vuorovaikutustaidot, eettinen ymmärrys ja kokonaisvaltainen ajattelun taito. Ilmiölähtöisessä opiskelussa tavoitteena on opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen oppimisen ohella tulevaisuudessa yhteiskunnassa sekä työelämässä tarvittavat taidot. (Lonka ym. 2015, 50.)

Tietoteknisen kehityksen nähdään muuttavan tulevaisuudessa merkittävästi yhteiskunnan ammattirakenteita ja osaamistarpeita seuraavien vuosikymmenien aikana. Opetussuunnitelma on myös vahva linjaus kansallisille päämäärille. Suomen menestyminen tulee jatkossakin perustumaan korkeatasoiseen tekniseen ja tieteelliseen osaamiseen sekä uusiin innovaatioihin. Kansainvälisyyttä pidetään entisestään vahvistavana teemana, jonka näkyminen olisi sopivaa lukioissa esimerkiksi digitaalisen opetuksen antamien mahdollisuuksien hyödyntämisessä. Teknologinen kehitys muutenkin tulee vaikuttamaan entisestään suuremmin oppimiseen ja sen arvioimiseen. Oppimisesta valtaosa tapahtuu muodollisen opetuksen ulkopuolella, ja lukio-opetuksen suurimmaksi haasteeksi nähdään tämän koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen hyödyntäminen. Lukiossa tulee varmistaa myös sellaisten taitojen oppiminen, joita ei arvioida varsinaisessa ylioppilastutkinnossa. Tällaisia taitoja ovat muun muassa kriittisyys, tietotekniset valmiudet, itseohjautuvuus ja työelämävalmiuksien vahvistaminen. (Tulevaisuuden lukio 2013, 14, 21, 30.)

Ilmiölähtöisessä pedagogiikassa oppimiskäsitys liittyy vahvasti konstruktivismiin ja kokonaisvaltaiseen oppimisen käsitykseen. Oppiminen on tässä valossa sitä, että uudet tiedot ja taidot rakentuvat osaksi aiempaa ymmärrystä sitä muokaten ja täydentäen.

Vuorovaikutuksellisuus on lähtökohta oppimiselle. Oppimisprosessi lähtee liikkeelle oppilaiden ennakkotietojen kartoittamisella, mikä herättelee ja virittää oppilaan kiinnostusta sekä sillä tehdään selväksi jokaisen yksittäisen oppilaan ennakkotiedot ja -taidot. Oppilas saa siis tuoda omaa ajatteluaan esille koko ryhmälle ja opettajalle, mikä mahdollistaa huomion kohdistamisen oppilaiden tekemisen lisäksi siihen, mitä he ajattelevat tekevänsä. (Lonka ym. 2015, 55.) Ilmiökeskeinen oppimisprosessi voi ruokkia motivaatiota ja tarjota eri tavoin opiskeluun orientoituneille lapsille ja nuorille innostavaa ja heidän tavoitteisiinsa vastaavaa oppimista, sillä se on melko etäällä perinteisemmästä arvosana- ja lopputuotekeskeisestä toiminnasta. (Lonka ym. 2015, 59.)

Koulukulttuurissa yritetään panostaa entistä enemmän lasten ja nuorten aktiiviseen toimijuuteen antamalla heille enemmän mahdollisuuksia ottaa vastuuta sekä omasta oppimisestaan että koulun toiminnasta. Näin lapsille syntyy myös vahvempi pysyvyyden tunne ja he kokevat pystyvänsä vaikuttamaan paremmin omiin asioihinsa, mikä taas parantaa heidän sitoutumistaan koulukulttuuriin sekä yhteiskuntaan. Koulussa toteutuvan toimijuuden tärkeä edellytys on oppilaiden erimielisyys ja jopa vastustus, jonka ilmiölähtöisyys parhaimmillaan huomioi. (Lonka ym. 2015, 60.) Erimielisyyden tuottamat keskustelut ja toiminnot ovat tärkeä oppimiskokemus niin sosiaalisesti kuin toimintakulttuurin kannalta eikä koulukulttuurin tule suhtautua näitä kohtaan vaimentavasti.

Yhdeksi ilmiökeskeisen pedagogiikan tärkeäksi tavoitteeksi muodostuu tiedostamisen prosessin syntyminen oppilaissa, joka auttaa heitä kasvamaan kriittisiksi ja valveutuneiksi yksilöiksi. Kriittiseksi ei voi ketään kuitenkaan väkisin kasvattaa, vaan tämä tiedostamisen prosessi tulisi syntyä kasvavissa itsessään. Kasvattajan rooliin on kiinnitettävä huomiota ja hänen tehtävänä on kriittiselle lukutaidolle suotuisia lukutaitokäytäntöjä sekä ohjata näkökulman vaihtumista yksilöllisistä yhteisiin asioihin. Kasvattajan tulee pyrkiä tunnistamaan opiskelijoiden opetustilanteeseen tuomia erilaisia kokemuksia ja tietoja sekä ymmärtämään, miten ne vaikuttavan prosessiin ja merkitysten rakentamiseen. (Rantala 2009, 144.)

Kriittisten lukutaitojen pedagogiikka tavoittelee oman paikan ymmärtämistä ja ottamista yhteiskunnassa. Ilmiöitä kriittisesti tarkastelemalla ja tutkimalla on mahdollista täyttää sellaisia korkealentoisia tavoitteita kuten kokonaisvaltaisen maailman kuvan syntyminen ja kasvaminen aktiiviseksi toimijaksi yhteiskunnassa. Kasvua tapahtuu maailmankuvien

törmätessä ja tämän törmäyksen jälkeen kuuluisi kuitenkin nousta ja päätyä positiivisiin ajatuksiin, toivoon ja haluun toimia yhdessä, ei vastarintaan. Nykyään media on yksi mahdollinen ja melko yksinkertaisesti haltuun otettava tila, jossa voi tuottaa vaihtoehtoisia näkemyksiä ja testata omaa rooliaan osana yhteiskuntaa. (Rantala 2009, 145.)

Taiteellisilla menetelmien hyödyntämisestä ilmiöpohjaisessa opetuksessa on jonkin verran tutkimusta, mutta siinä riittää vielä tutkimuksellista potentiaalia. Kuvataidekasvatuksen kontekstista on toteutettu mielenkiintoinen projekti, jossa taide ja kulttuuri rikastuttivat opetusta. Kyseessä on Kulturfondetin rahoittama kolmen vuoden projekti ”Kultur i skolan”, jossa kouluissa panostettiin kuvataiteellisten menetelmien käyttöön opetuksessa. Kokemukset olivat positiivisia. Tavoitteena oli, miten koulutukseen voisi antaa elämää taiteen kautta, kuinka luovuuden ja fantasian käyttö stimuloi uteliaisuutta kouluaineissa - esimerkiksi biologia ja historia herää taiteen ja taiteellisten ilmaisukeinojen avulla. (Ks. Ekström 1998). Taiteellisten menetelmien integroimisesta opetussuunnitelmaan on tehty Yhdysvalloissa tutkimusta (ks. Harvard Arts Survive). Tuoreempaa tutkimusta lähestulkoon on tehty vastaavasta aiheesta eli taiteellisen oppimisen akateemisista ja sosiaalisista vaikutuksista (ks. Deasy 2002, Gazzaniga 2008).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet valmistuivat nopeammin kuin lukiokoulutuksen vastaavat, joten se on jo poikinnut esimerkillisiä teoksia monialaisuuden viemisestä käytännön tasolle. Ilmiökeskeisestä pedagogiikasta löytyy jo konkreettisia esimerkkejä, esimerkiksi miten rakentaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia yläkoulussa. (Niemi ym. 2015, 185–202.)

4 Oppiminen ja kuvataideopetus

4.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppiminen on kognitiivinen prosessi, joka vaikuttaa kaiken aikaa elämässämme, myös järjestetyn opetustilanteen ja luokkahuoneen ulkopuolella. Oppimista painotetaan yhä voimakkaammin tietoyhteiskunnassa. Kognitiiviset toiminnot, kuten havaitseminen, muistaminen ja ajattelevuus nivoutuvat yhteen saumattomasti. Ihminen ottaa jatkuvasti vastaan informaatiota ja sen käsittely eli vastaanotto, muokkaus ja tulkinta ovat jatkuva ja kokonaisvaltainen prosessi. Tämän prosessin aikana tiedoissa, käsityksissä, taidoissa ja tunteissa aiheutuu muutoksia ja kun tämä muutos kestää kauemmin kuin hetken, nimitetään sitä oppimiseksi. Oppimiseksi sanotaan siis erilaisten kokemusten aiheuttamaa suhteellisen pysyvää muutosta, joka ilmenee oppimishetkellä tai myöhemmin. (Lehtovirta ym. 1997, 40–41.) Kaikkeen oppimiseen sisältyy aina valitsemista, arviointia, analysointia ja syntetisointia (Räsänen 2015, 27).

Kognitiivinen kehitys on siten tulosta sisäisistä prosesseista kuten assimilaatiosta tai akkommodaatiosta, joista yksilö konstruoi kasvavasti luotettavia representaatioita ympäröivästä todellisuudesta. Kehitys tapahtuu sosiaalisen ympäristön ja yksilövuorovaikutuksessa keskenään. Suurin osa oppimisesta on tulosta yksilönvuorovaikutuksesta muiden kanssa. (Efland 2002, 30.) Koulun lukujärjestys on jaettu tarkoin eri oppiaineisiin. Jos tavoitteena on aktivoida oppijan koko kognitiivinen potentiaali, silloin täytyy löytää väyliä integroida tietoa useammista oppiaineista saavuttaakseen syvällisemmän ymmärryksen asiasta kuin aihetta eristetyksi tarkastellessa. Integroidut näkökulmat opetuksessa nojautuvat vahvasti tiedon transfer- eli siirtoilmiöön alasta toiseen. (Efland 2002, 103.) Tiedon siirtovaikutus on kykyä siirtää oppimisaan asioita uusiin tilanteisiin. Opitun soveltaminen helpottuu, kun oppimistilanne muistuttaa tilannetta, missä opittuja asioita tullaan käyttämään. (Kauppinen & Wilson 1981, 101–102.) Siirtovaikutusta voi tapahtua moniin suuntiin, esimerkiksi taiteellisia lähestymistapoja voi soveltaa muilla tiedonaloilla ja päinvastoin (Räsänen 2015, 44).

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppimaan oppimisen prosessia pidetään oppimisen ytimenä (Räsänen 1993, 40). Siinä korostuu ihminen oman todellisuutensa aktiivisena rakentajana eli konstruoijana. Oppiminen ei lähde liikkeelle tyhjästä, vaan oppijan oma tapa tarkastella todellisuutta vaikuttaa oppimistapahtumaan. Oppimista voi

pitää suurelta osin oman toiminnan tuloksena ja konstruktivistinen oppimisenäkemyksistä korostaakin oppijan omaa osuutta oppimiseensa. Jos oppijan tapaa hahmottaa maailma on tärkeä, on opettajalle hyötyä tuntua oppijan oppimistavat, oppimishistoria ja ongelmanratkaisukeinot. (Lehtovirta ym. 1997, 42.) Kuvataide on hyvä oppiaine oppia tuntemaan kokonaisvaltaisesti oppilaan maailmaa, hänen ajattelutapaansa ja oppimistyyliään. Kuvataiteen tunneilla tulee monesti puhuttua muustakin kuin kuvataiteesta.

Konstruktivismiin yksi suuntaus on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, joka eroten yksilöllä korostavasta konstruktivismista ottaa huomioon sosiaalisen vuorovaikutuksen yksikön tiedollisen konstruoijan apuna. Sen mukaan tieto rakentuu sosiaalisesti ja tietoon kuuluu yhteisesti jaettuja merkityksiä sekä sosiaalisia taipumuksia. (Kauppila 2007, 35.) Olennaisena sosiokonstruktivismissa nähdään opiskelijan aktiivinen osallistuminen vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan. Opiskelija rakentaa näin tietoa itse erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Suuntaus korostaa oppimista mielekkäänä toimintana ja tärkeää on, että opiskelija luo tiedolle oman sisäisen merkityksen ulkoisen merkityksen sijaan. Opiskelijan oppimisprosessin itseohjautuvuus ja sisäinen reflektointi on olennaista oppimisessa. (Kauppila 2007, 47, 50–51.)

Kognitiivisesti taide ja taiteellinen työskentely ovat haastavaa ajattelua ja toimintaa. Se on hyvin rakentavaa toimintaa varsinkin nuorille, mikä voi syventää kehittyvän mielen ymmärrystä ja kasvattaa kognitiivista potentiaalia. (Efland 2002, 2) Taiteellisten kiinnostuksen kohteiden ja kykyjen kehittäminen on normaali osa oppimista, ja se sopii kaikille, ei pelkästään taiteellisesti erittäin lahjakkaille. (Efland 2002, 7) Ymmärtääkseen taiteen luonteen täytyy nähdä sen suhde kontekstiinsa. Tämä koskee laajemminkin ymmärryksen syntymistä ympäristöstä keskinäisesti ja holistisesti ilmiötä ymmärtämällä. Taidetta ei voi yhden näkökulman mukaan kokonaisuudessaan ymmärtää ilman sosiaalista ja kulttuurista kontekstia, jossa ne luotiin. (Efland 2002, 9, 11) Taide kuten mikään muukaan kulttuurinen tuote ei synny tyhjiössä.

Taiteet nähdään osana laajempaa kulttuurikasvatusta kokonaisvaltaisesta taidepedagogiikasta puhuttaessa. Taideopetuksesta ei tule kuitenkaan valjastaa ainoastaan kulttuurikasvatuksen välineeksi, vaan taiteen tulisi ymmärtää yhdeksi, pelkkää korkeakulttuuria paljon laajemmaksi muodoksi. Ydinkysymyksenä kuvataiteen ja muiden taideaineiden ytimenä koulussa on, miten ihminen ymmärtää itsensä ja

paikkansa maailmassa. Taiteet sitoutuvat suoraan aistihavaintoihin ja toimintaan, edistävät metaforista ajattelua ja kehittävät symbolien avulla tapahtuvaa käsitteellistämistä, millä voi perustella myös niiden kasvatuksellista merkitystä. Taiteellinen tietäminen taas liittyy olennaisella tavalla kaikkeen tietämiseen, sillä se koskee ihmiselle ominaista tarvetta oppia kokonaisvaltaisesti tavalla, jossa aistit, tunteet, käsitteet ja toiminta nivoutuvat toisiinsa. Kulttuuriin taiteet tuovat muista tiedonaloista ja symbolijärjestelmistä poikkeavan näkökulman. (Räsänen 2015, 43.)

Lähtökohtaisesti kaikki taiteenlajit ovat integroituja, sillä ne ulottuvat useille tiedonaloille ja hyödyntävät eri modaliteetteja. Kokonaisvaltainen taidepedagogiikka nostaa kasvatuksen keskiöön taiteen- ja tieteenalojen välien yhteistyön ja asettaa siten haasteen koko kulttuurillemme. Kuitenkaan jonkin yksittäisen taidemuodon käyttäminen opetuksessa ei tee siitä automaattisesti integroitua tai kevennä opetusta. Yhtä lailla vältettävää on löyhässä puheessa taiteen geneerisistä hyvää tekevista vaikutuksista. Laaja kulttuurikäsite sinällään ei tee eroa taiteiden ja muiden merkityksenannon ja kommunikoinnin muotojen välille. ”Kulttuurista moninaisuutta edistävän kulttuurikasvatuksen tavoitteena on eri tiedonaloilla käytettyjen symbolijärjestelmien luonteen ymmärtäminen ja niiden vaatimien lukutaitojen opettaminen. Tämä tarkoittaa tieteen, taiteen ja muiden kulttuuristen käytäntöjen välisten rajojen rikkomista. Parhaimmillaan taiteet tarjoavat eri tiedonaloille kohtaamispaikan, kiasman, jossa ne voivat risteytyä.” (Räsänen 2015, 44.)

Kokemuksellinen oppiminen on olennainen osa kokonaisvaltaista taidekasvatusta. Se perustuu näkemykseen ihmisen omien kokemusten ja niiden yhteisten jakamisen merkityksestä persoonallisen kasvun ja oppimisen välineenä. Kokemuksellisessa oppimisessa on kyse integroivan lähestymistavan etsimisestä, jossa kokemus, havainto, kognitio ja käyttäytyminen yhdistyvät. Tietoisuuden syntymistä ja subjektiivista kokemusta painotetaan oppimisen kannalta hankittuja kykyjä ja abstrakteja symboleja enemmän. Yksilön ja ympäristön vuorovaikutus tapahtuu siten, että objektiiviset olosuhteet ja subjektiivinen kokemus yhdistyvät siten, että niiden molempien olemus muuttuu olennaisella tavalla. Oppiminen nähdään kaikille elämän alueille laajenevana ihmisen sopeutumisen ympäristöön sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöönsä. (Räsänen 1993, 41.)

Opetuksen tarkoitus on innostaa tiedonhankinnan prosessien oppimisen oppimiseen tiedon muistamisen asemasta. Periaatteessa oppiminen on siis aina uudelleen odotusten ja kokemusten vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista. Tehokas oppiminen vaatii konkreettisia kokemuksia, pohdiskelevaa havainnointia, abstraktia käsitteellistämistä ja aktiivista kokeilua. Yksilön on siis kyettävä useista näkökulmista pohtimaan ja huomioimaan kokemuksiaan. Hänen on kyettävä luomaan käsitteitä, integroimaan havaintonsa teorioihin ja käyttämään näitä teorioita päätöksenteossa ja ongelmanratkaisussa. (Räsänen 1993, 41.)

Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan intentionaalisuuden keskeistä roolia ajattelussa. Intentioon kuuluu mielikuvituksen ja tosiasioiden vuorottelu, ekstensionaalisuudella tarkoitetaan ulospäin suuntautuvaa toimintaa. Oppiminen tapahtuu aktiivisen muuntamisen, ulkoisen maailman kokemusten ja sisäisen pohdinnan kautta. (Räsänen 1993, 43–44.)

4.2 Nuoren valmiudet kuvanlukutaitoihin

Lukioikäisen nuoren kuvallinen ilmaisu rakentuu lapsuuden kuvalliselle kehitykselle (ks. Kauppinen & Wilson 1981). Kuvallisen käsitteen muodostaminen ja hallinta on verrattavissa minkä tahansa muun lapsen kehityksen kannalta tärkeän käsitteen oppimiseen ja hallintaan. Lapsi omaksuu kuvia tehdessään kokoelman symboleja ja skeemoja eli kaavioita, joiden merkitystä hän voi muunnella uusissa yhteyksissä. Symboli on verrattavissa sanaan ja skeema lauseeseen. Kuvien tekemistä voidaan verrata kielen oppimiseen ja kielitaidon harjoittamiseen. Taidetta voi pitää yhtenä kommunikoinnin muotona. (Kauppinen & Wilson 1981, 37.)

Visuaalisen lukutaidon kehitys edeltää muita lukutaidon vaiheita yksilönkehityksessä. Sekä kieleen kasvaminen että visuaalinen lukutaito kehittyvät rinnakkain, mutta ennen varsinaista kielen hallintaa lapsi oppii tunnistamaan visuaalisia muotoja, kuten hoitajansa kasvot. Visuaalinen lukutaito on merkityksiä tuottavaa toimintaa ja aiemman visuaalisen kokemuksen jäsentämistä uusien visuaalisten viestien avulla merkityksin tuottamiseksi. Lapsi nähdään heti syntymästään lähtien ahkerana tutkiskelijana ja havainnoijana, joka oppii vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppiminen tapahtuu pääasiassa visuaalisista

ja motorisista ärsykkeistä, joissa silmä yhdistyy kehon liikkeisiin. Lopulta kielestä kasvaa symbolisen ajattelun luova jatke. (Seppänen 2001, 142–147).

Ajattelu kehittyy nuoruusvaiheessa ikävuosina 12–22 yhä enemmän kohti abstraktia ajattelua. Nuori muodostaa kuvaa maailmasta ja omia ajatuksiaan elämästä. Hän alkaa ymmärtää itseään ja maailmaa ajattelunsa kautta yhä paremmin. Nuori elää muutoksen aikaa, mutta hänen ajattelunsa ei ole vielä saavuttanut aikuisen tasoa. Todella tärkeä on tukea tuota ajattelun kehittymistä ja tarjota erilaisia näkökulmia maailmaan. Kielelliset kehitystaidot taas vaikuttavat suoraan siihen, millä tavoin pystyy viestimään ajatuksiaan. (Lehtovirta ym. 1997, 164.)

Koululla on merkittävä vaikutus nuoren kognitiiviseen kehitykseen. Kouluiässä oppimiseen tule mukaan enemmän tiedonkäsittelyn valmiuksia, asioiden ymmärtämistä ja selittämistä. Nuoruusiän fysiologiset ja neurologiset muutokset saavat yksilön herkäksi, mistä syystä tunteet ja tuntemukset ovat selvästi suoraan yhteydessä nuoren kiinnostuksen kohteisiin ja motivoituneisuuteen. Hän hahmottaa ja toimii korostuneesti tuntemustensa ja olojensa pohjalta. Nuori saattaa toimintansa puolesta ilmaista itseään rajusti ja ristiriitaisesti. Nuoruuteen kuuluu voimakasta aiemmin opitun kyseenalaistamista ja kriittistä tarkastelua, joka kuuluu yksilön oman ajattelumaailmaan aktiiviseen rakentamiseen. Kun nuori harjoittelee oppimansa tiedon arviointia ja kriittistä kyseenalaistamista, hän kehittää myös ongelmanratkaisukykyjään. Kriittisyys on myös itsenäisten taitojen harjoitusta, mutta nuori on kuitenkin samalla herkkä ja altis erilaisille uusille asioille. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 168–169.)

Kehityspsykologisesta näkökulmasta käsin oppilas ja hänen maailmansa nousee keskipisteeksi. Opetuksen kuuluu pohjautua oppilaan elämämaailmaan tavoitteena oppilaan ymmärryksen laajentaminen. (Räsänen 2008, 114). Kognitiivisen kehityksen myötä nuori vapautuu konkreettisesta ajattelusta ja kykenee abstraktiin ajatteluun sekä hypoteettiseen ja deduktiiviseen päättelyyn. Nuori kykenee käyttämään abstrakteja käsitteitä joustavasti, tekemään erilaisia päätelmiä ja rakentamaan teorioita niiden pohjalta. Kykenee verbalisoimaan toimintaansa. Hän osaa pitää mielessään monta näkökulmaa ja siirtymään mielessään näkökulmasta toiseen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170–171.)

Median voi nähdä nuorille kuluttajina joko positiivisena tai negatiivisena asiana. Pessimistisesti median ja nuoren suhteeseen perustelevat näkemystä sillä, että lapset ja nuoret eivät kykene vastustamaan mediateksteissä vallalla olevia ideologioita. Media

voidaan jopa nähdä haitallisena lapsen ja nuoren kehitykselle. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 189.)

Optimistisessa näkökulmassa media tuottaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka voivat tukea nuoren kehitystä. Nuoret nähdään tällöin kyvyiltään osaavina eri medioiden, esimerkiksi elokuvien ja mainosten valikoivina lukijoina, jotka kykenevät tarvittavaan lukutaitoon ja kriittisyyteen sitä kohtaan. Kouluoppimisen näkökulmasta media vaikuttaa merkittävästi luku- ja kirjoitustaitoon sekä näiden kehittymiseen. Ilmiö on itseään ruokkiva, ja usein ne, jotka lukevat paljon lehtiä, kirjoja ja sarjakuvia, ovat myös parempia lukemaan – medially on myönteinen vaikutus kielitaitoon. Oppiminen on helpompaa, kun oppilas on motivoitunut ja hän kokee saamansa tiedon merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Aikuisen vastuulla on kuitenkin ilmiöiden liittäminen osaksi laajempaa kokonaisuutta, etteivät ne jää mediasta poimituiksi irrallisiksi tiedoiksi. Media voi olla myös tärkeä tiedonlähde, vaikkakin mediatiedon käyttö voi olla kouluoppimisessa haasteellista. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 188–189.) Nykyään media tulee voimakkaasti mukaan koulussa tapahtuvaan oppimiseen ja se on joustava ja monipuolinen oppimisympäristö tai -väline oikein käytettynä.

4.3 Integraatio kuvataideopetuksessa

Kuvataidetta sanotaan monesti yhteiskunnan peiliksi. Kyseinen väite on ongelmallinen, sillä peilaaminen varsin yksiulotteisena terminä, eikä se palvele kaikkia taiteen intentioita. Taide on pikemmin synteesi taiteilijaa inspiroineista asioista. Eri kysymys on, kuuluuko lopullinen tulkinta taiteesta sen tekijälle, katsojalle vai kulttuurille. Tällaisia asioita voivat olla mitkä tahansa; hänen kokemuksensa, tunteensa tai kiinnostuksen kohteensa. Räsänen (2008, 99) mukaan ”Kuvataide on kulttuuriin sidottu todellisuuden kokemisen, tutkimisen ja ilmaisemisen tapa, jota ei voi korvata millään muulla.” Kuvataide voi siis olla saanut kimmokkeensa mistä tahansa, mikä tekee siitä kokonaisvaltaista.

Kuvataiteella on tietenkin omat pitkälle historiaan periytyvät traditionsa, jotka saattavat eristää taiteen joskus liian tiukasti omaan lokeroonsa. Asiaan perehtymättömän on liian helppo ajatella sen olevan täysin irrallinen prosessi, johon jopa myyttisyyden mittasuhteisiin yltävät taiteilijat ainoastaan kykenevät. Monet lapset ovat luontaisesti taiteellisia, mutta yleensä jossakin vaiheessa he lakkaavat piirtämästä tai tekemästä muuta

taidetta. Silloin lapsi on irtautunut taiteen tekemisen prosessista, ja nähdään ainoastaan lahjakkaille suotuna harrastuksena.

Koska kuvataide voi saada innoituksensa mistä tahansa, on se helposti hyödynnettävissä koko koulumaailman kontekstissa paljon laajemminkin kuin pelkkänä kevätjuhlan koristeluna. Luovuutta painotetaan nyky-yhteiskunnassa, joka on edelleen varsin vaikeasti määriteltävä termi. Kuvataiteen prosessi perustuu ilmaisunvapauteen ja oivalluksiin, jotka voivat parhaimmillaan tukea oppilaan luovuutta ja hyvinvointia.

Tämä ei välttämättä tarkoita, että kuvataide pitäisi saada kattamaan kaikki kouluaineet, vaan se olisi tuotava paremmin esiin yhtenä menetelmänä opiskeluun. Taideopetuksessa tunteet ja aistihavainnot muunnetaan tiedoksi tekemisen avulla (Räsänen 2008, 99). Erilaiset menetelmät sopivat eri tavalla oppilaille, joten on parempi, jos koulussa käytettäisiin joustavammin opetusmenetelmiä. Toisaalta kriittisen näkemyksen mukaan koulun taideopetus ei aina kohtaa oppilaan arjen kuvia. Koulutaide on itseisarvoinen taidettyli, joka saa merkityksensä ainoastaan koulumaailman kontekstissa ja se sopii esitettäväksi esimerkiksi vanhempainilloissa. (Räsänen 2008, 67-68). Jos koulun taideopetus ei kohtaa nuoren elämismailmaa, saattaa se jäädä irralliseksi aineeksi oppilaan kannalta. Taiteelliselle tekemiselle koulussa tulisi varata riittävästi aikaa, ja se tulisi suunnitella oppilaiden lähtökohdista käsin unohtamatta tärkeitä asiasisältöjä.

Kuvataiteen luova potentiaali ja tekemisen tavat ovat oman näkemykseni mukaan integroitavissa lähes mihin oppiaineeseen tahansa. Yleensä integraatiosta puhuttaessa mukaan liitetään myös käsitteet kokonaisvaltaisesta opetuksesta ja monitieteisyydestä. Kuvataiteen kohdalla haasteena on taidemaailman ulottuvuus oppiaineiden välisessä integraatiossa. (Räsänen 2008, 112.) Varsinkin oppiaineiden välisestä integraatiosta puhuttaessa Räsänen (2008, 114) mukaan ”kokonaisuusien suunnittelu onnistuu parhaiten, kun lähtökohdaksi otetaan jokin eri oppiaineita kokoava avainidea ja siitä johdetut kysymykset.” Tällöin opetusta luonnehditaan eheyttäväksi.

Toinen integraation muoto on oppiaineen sisäinen integraatio. Oppiaineen sisälläkin mahdollistuu ratkaisujen tekeminen, jotka yhdistävät erilaisia taiteen tekemisen tapoja tai asiasisältöjä. Räsänen (2008) kuvailee integroivan kuvataideopetuksen lähestymistavaksi synteessin, jossa opettaja yhdistelee erilaisia taidekasvatusmallien sisältöjä ja menetelmiä (Räsänen 2008, 98). Taidehistoriaa voi siis linkittää nykypäivään, perinteisiä menetelmiä yhdistää mediataiteeseen. Erityisesti tällöin on mahdollista kohdistaa huomio tiedon

kumuloitumiseen, sillä aiemman tiedon päälle on helpompi omaksua uutta. Täysin päinvastaisissa tai eri aikaan tapahtuneissa ilmiöissä voi olla kuitenkin syvemmin tutkittaessa yhtäläisiä piirteitä. Integroimalla on mahdollista hahmottaa loogisempia asiakokonaisuuksia, jonka näen oppimista helpottavana tekijänä.

Integraatiota voi perustella yhteiskunnallisilla, kehityspsykologisilla ja tietoteoreettisilla argumenteilla, joista jokainen tarjoaa näkökulmia kokonaisvaltaiseen opetukseen (Räsänen 2008, 112). Humanistisessa kasvatustieteessä integrointia pidetään tärkeänä, koska sen avulla oppijaa tuetaan kasvamaan kokonaisena yksilönä tunteineen, ajatuksineen ja käyttäytymistapoineen (Puurula 1997, 13).

Yleensä keskeinen kysymys on, opetetaanko ensin alan välineet vai lähdetäänkö liikkeelle ongelmasta, kun sovelletaan tiedonalojen toimintamalleja opetukseen. Välinekeskeistä taideopetusta on muotoa ja ilmaisua korostava tekeminen sekä taiteilijoiden jäljittely. Tämän vastakohtana voi pitää kognitiivista oppimisenäkemyksiä, jossa pyritään ongelmalähtöisyyteen ja siihen sopivan lähestymistavan löytämiseen. Tällöin kuvataiteen rooli ei ole pelkästään muun oppimisen helpottaja, vaan se on yksi tiedon muoto. (Räsänen 2008, 113). Integraatiosta kuvataiteen ja jonkin muun oppiaineen välillä onkin syytä muistaa, että kuvataidetta ei tulisi nähdä alisteisena muille oppiaineille, vaan taide on tasa-arvoisessa asemassa kun kyse on erilaisista tiedon muodoista.

Kaikki tiedonalat kehittyvät ja mututuvat jatkuvasti. Erityisesti tiedonalojen reuna-alueilta löytyvät niiden merkitykset ja rajojen rikkominen tapahtuu juuri reuna-alueiden tuntumassa. Tiedonalojen määrittely tapahtuu juuri rinnakkaisia tiedonaloja vertaamalla ja toisiinsa suhteuttamalla. Mihinkään oppiaineeseen ei tulisi suhtautua staattisesti, sillä ne muotoutuvat koko ajan uudestaan. (Räsänen 2008, 113).

1900-luvun vaihteen kasvatustieteilijät näkivät integroinnin tavoitteena nimenomaan oppilaan persoonallisuuden kokonaiskehityksen, johon ainejakoisella opetussuunnitelmalla nähtiin olevan huonot edellytykset. (Puurula 1997, 13). Integrointi tähtää opetuksen eheyttämiseen, mutta nämä kaksi sanaa eivät ole synonyymejä, kuten voisi ajatella. (Puurula 1997, 13). Eheyttäminen toimii yläkäsitteenä integroinnille, joka voi tarkoittaa myös paljon muuta koulukontekstissa, varsinkin puhuttaessa käsiteparista integroiva kasvatus. Sillä on omat merkityksensä erityiskasvatuksessa ja monikulttuurisuuskasvatuksessa. (Puurula 1997, 14). Näitä käsitteitä en lähde kuitenkaan sen tarkemmin avaamaan tässä tutkimuksessa.

Integraatio voi olla horisontaalista tai vertikaalista (ks. Koskenniemi ja Hälinen 1970). Horisontaalinen integraatio on tieteen- ja taiteenaloja rikkovaa, vertikaalinen alan sisäpuolella tapahtuvaa. Avoin taidekäsitys ja kuvataiteen rajojen etsiminen tapauskohtaisesti ovat edellytyksiä joustavalle integraatiolle. Tähän kuuluu myös eri taidealojen rikkominen ennakkoluulottomasti. Taiteentutkimus on siinä mielessä hyvä tiedonala, että eri alueiden sisällöt johtavat luontevasti tiedonalojen väliseen integraatioon. Tämä tukee myös oppiaineen sisäistä integraatiota ja samalla on mahdollista yhdistää myös eri taideaineiden näkökulmia, joka tukee tiedonalapohjaisuutta. (Räsänen 2008, 114).

Nykyään painotus vaikuttaa olevan entistä enemmän integraation suuntaan, vaikka sitä tulisi osata tarkastella kriittisestikin. Kaikki integraatio ei välttämättä ole hyvästä; se saattaa supistaa pitkälle vietyä liikaa opetussisältöjä ja sitä saatetaan käyttää perusteena karsia vähemmän arvossa pidettyjä oppiaineita. Lähtökohtaisesti integraatio on positiivinen ilmiö ja tällä hetkellä käytössä oleva opetussuunnitelma tarvitsee mielestäni sopivissa paikoissa eheyttämistä eikä vielä pidemmälle vietyä pirstaloimista.

Uudessa lukion opetussuunnitelman luonnoksessa kuvataiteen osuus tulee pysymään samanlaisena kuin aikaisemmin eli odotettavissa ei pitäisi olla radikaaleja muutoksia (OKM 2013). Mielestäni tämä kertoo, että kuvataiteella on edelleen paikka yleissivistävässä lukiossa, joskin se voisi olla vahvemmassakin roolissa. Kuvataiteen roolin kasvattamista voisi juuri hakea integraation kautta. Esimerkiksi äidinkielen kanssa voisi olla yhteisiä mediaopintoja tai historian kanssa ajankuvaan tutustumista monesta eri kontekstista.

Taiteellisia menetelmiä voisi helposti yhdistää oppiainerajat ylittävään tekemiseen, jolloin kuvataiteen merkitys voisi jopa kasvaa. Tämä palvelisi myös taideopetuksen päämääriä saada taide pysyväksi osaksi nuoren elämismaailmaa. Oppilaan on tärkeä tuntee ja osata käyttää sujuvasti erilaisia ilmaisun välineitä, jotta hän tulee ymmärretyksi ja voi toimia sujuvasti yhteiskunnassa. Taide on yksi itseilmaisun muoto, jolla on merkitystä myös oppilaan henkilökohtaiselle hyvinvoinnille.

Tulevaisuuden näen positiivisena kuvataidekasvatukselle. Sen paikka ei silti tule välttämättä pysymään pelkästään koulussa luokkahuoneen seinien sisäpuolella, vaan uskon sen merkityksen nousevan erilaisissa ympäristöissä ja erilaisten tekemisen tapojen korostuvan. Jossain määrin nykyään on nähtävissä myös erilaisten vaihtoehtopedagogiikoiden suosion kasvu, joilla on omat taiteen opettamisen

menetelmänsä. Taiteen käsitys luultavasti avartuu ja se tulee saamaan uusia merkityksiä. Uskon, että yhä useammat ihmiset tulevat työskentelemään monilla tavoilla taiteen ja luovan innovatiivisen ajattelun parissa. Myös lukion kuvataideopetuksen sisältöjä tulee edelleen kehittää.

5 Metodologiset lähtökohdat

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkijan positio

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, tarkemmin määriteltynä tapaustutkimus. Olen kehittänyt tutkimukseeni soveltuvaa metodologiaa kolmessa eri vaiheessa eli syklissä teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Testasin metodini toimivuutta ensimmäisessä syklissä, jossa en kuitenkaan vielä kerännyt dataa tutkimukseen analysoitavaksi. Tutkimuksessa oleva aineisto on kerätty toisessa syklissä. Menetelmää voi kehittää edelleen eteenpäin, ja analyysissä tarkastelen teoreettisella tasolla kolmatta sykliä tutkimukselle.

Tapaustutkimus on tutkimustapa, jossa voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä, mutta varsinainen metodi se ei ole. Tarkastelun kohteena on joko yksi tapaus tai useita pieniä tapauksia. Kohde on usein ilmiö tai tapahtumakulku, josta muodostetaan mahdollisimman perusteellinen ja täsmällinen kuvaus. Siinä tutkimuskysymykset käyvät aineiston ja menetelmien kanssa vuoropuhelua. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9, 26.)

Olennaista on täsmentää oma näkemys suhteessa lähestymistapaan tutkimuksessa (Häikiö & Niemenmaa 2007, 54). Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhtä tapausta ja siitä kerättyä aineistoa, mutta kolmannessa syklissä teen yleistyksiä kokemukseni perusteella. Näin kurotan tutkimani tapaukseni rajojen yli ja laajempaan kontekstiin. Tapaus, jota tutkin on opetuskokeilu lukion KU1-kurssilla.

Haasteeksi tapaustutkimuksessa voi muodostua tulosten yleistettävyys, jota ei voi aina pitää itsestäänselvyytenä. On kuitenkin mahdollista, että mikroskooppinen tapaus kuvaa makroskooppista ilmiötä, kun tutkimuksen aihe ja tapauksen valinta sopivat hyvin yhteen. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 27–29.) Toisin sanoen tapaustutkimuksen onnistuessa siitä voi tehdä johtopäätöksiä yleisemmälläkin tasolla. Analyysi on enemmän kuin yksittäinen tapaus – se on kokonaisnäkemys, jossa on tärkeitä teemoja sekä uusia tarkastelukulmia. Tavoitteena on siis ymmärtää tapauksen kautta laajemmalla tasolla inhimillistä toimintaa. (Leino 2007, 214.)

Tapaustutkimuksen suhdetta empiriseen ja teoreettiseen kontekstiin ei ole rajattu etukäteen, vaan sen määrittely kuuluu osaksi tutkimusprosessia. Tärkein kysymys on: ”mitä voimme oppia kyseessä olevasta tapauksesta?” (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10–11.) Tapaustutkimuksen tehtävänä voidaan pitää analyttistä yleistämistä idean ollessa

sama kuin esimerkiksi laboratoriotutkimuksessa: koeasetelmalla tai useammalla testataan, onko väite paikkansapitävä. Tutkimusta käytetään kyseenalaistamaan tai vahvistamaan teoreettista näkemystä, joka voi olla itse kehitelty tai aiemmin esitetty. Väitteen paikkansapitävyys vahvistuu, kun tapaustutkimusten määrä samasta ilmiöstä kasvaa. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 29–30.)

Tutkimukseni lähestymistapa on pääasiassa hermeneuttis-fenomenologinen. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimus on merkityksenantoprosessi, jossa peilaan omaa toimintaa suhteessa kuva-analyysiin ja teorialuvuissa käsiteltyihin asioihin sekä pyrin ymmärtämään ilmiötä sen eri osien kautta.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja tiedonkäsitys eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet kun taas tietokysymyksissä nousevat esiin ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2010, 28.)

Saksalaisen filosofin Hans-Georg Gadamerin (2004, 29) mukaan kokonaisuutta ennakoidaan eksplisiittisesti ja että kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Hermeneuttinen tutkimus on merkitysten etsimistä ja todellisuus muodostuu hermeneutiikan mukaan näistä merkityksistä. Keskeisenä käsitteenä pidetään hermeneuttista kehää, jonka muoto on hahmotettavissa spiraalina. Se on jatkuvaa vuorovaikutusta käytännön toiminnassa ilmenevän esiymmärryksen ja varsinaisen ymmärryksen välillä. (Räsänen 1993, 23.) Yhteisymmärrys syntyy kaiken ymmärtämisen ja keskinäisen ymmärryksen päämääränä. Hermeneutiikan tehtävä on parantaa yhteisymmärrystä ja korjata sen häiriöitä sekä vajaavaisuuksia. (Gadamer 2004, 30.)

Menetelmänä hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan laajasti tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkiva dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä samalla tutkijan ymmärryksen jatkuvasti korjautuessa ja syventyessä. Tutkija tulisi vapautua oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä ja tavoitella avointa asennetta toista kohtaan dialogissa. (Laine 2010, 36.)

Hermeneuttisen kehän suurin haaste on ymmärtää osat suhteessa kokonaisuuteen ja päinvastoin. (Räsänen 1993, 24). Parhaimmillaan yksittäisen ilmiön tarkastelun kautta

lisääntyy myös laajempien yhteyksien ymmärtäminen. Se kuitenkin vaatii metodina tutkijalta jatkuvaa valvutuneisuutta ja perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa esiin tulevien ongelmien yhteydessä (Laine 2010, 28). Kriittinen asenne ja reflektiivisyys auttavat tutkimukselliselle tasolle pääsemisessä. (Laine 2010, 34).

Tulkittamisen jatkuva tehtävä on varmistaa aiheen tieteellinen tarkastelu työstämällä ennakkoon omaksuttua, ennakkonäkymää ja ennakkokäsitystä asioista. Tulkinnan annetaan määräytyä asioista tarkoituksena kohdistaa katse asioihin itseensä. Se ei kuitenkaan tarkoita tarkastelijalta neutraaliutta tai itsensä häivyttämistä, vaan siihen kuuluu omien ennakkonäkemyksien ja -luulojen omaksuminen erottamalla ne tekstin näkemyksestä. (Gadamer 2004, 31–34, Rauhala 1990, 104–107.) Hermeneutiikassa ei pyritä puhdistamaan kieltä yksimerkityksiseksi ja yksiselitteiseksi käsitteiksi, jollainen ihanne on usein asetettu tieteen kielelle. Tällainen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan merkitysten monikerroksisuutta. (Laine 2010, 42.)

Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli kaikki merkitsee meille jotakin. Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan ja nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Esimerkiksi oppiminen on kokemus, josta voi tehdä merkitysanalyysin. (Laine 2010, 29.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tyypillistä on vaihe vaiheelta eteneminen, jossa alempi vaihe selvitetään ennen seuraavaa. Tällä pyritään välttämään tutkijan omien välittömien tulkintojen vaikutusta lopputulokseen. (Laine 2010, 40.)

Tutkittava kokonaisilmiö hahmottuu meille paljon selkeämmin, jos pystymme jäsentämään merkitysten kaaoksen kokonaisuuksiksi, kokonaisilmiön osakokonaisuuksiksi. Fenomenologit korostavat intuition merkitystä tässä tapahtumassa: merkityskokonaisuudet nähdään, kunhan vain aineistoon paneutuu riittävän huolellisesti. Merkityskokonaisuudet löydetään sisäisen yhteenkuuluvuuden sekä samanlaisuuden perusteella. (Laine 2010, 41)

Tämän tutkimuksen positioni määräytyy tutkijaksi ja tutkivaksi opettajaksi. Tämä tutkimus nojaa hyvin vahvasti Marjo Räsänen tekemään tutkimukseen integroivasta kuvataideopetuksesta ja kokemuksellisesta taidekuvan tarkastelusta. Hänen toistaiseksi julkaisematon työnsä käsittelee kuvan monilukumallia, jonka kanssa käyn teoreettista vuoropuhelua analyysiluvuissa aineiston kanssa.

Taustanäkemykseni kuuluvat konstruktivismiin ja erityisesti sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Sosiokonstruktivistinen näkemys painottaa tiedon sosiaalista konstruointia ja oppimisen sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteistoiminnallisista prosesseista. (Tynjälä 2002, 39.) Kyseisen suuntauksen perustajana pidetään neuvostoliittolaista L. S. Vygotskya ja sen mukaan oppimista ei voi tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestään. Oppimisessa on kyse kulttuuristen välineiden sisäistämisestä. (Tynjälä 2002, 44, 47.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tieto ei ole tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista vaan oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavoin rakentaa kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä 2002, 37–38.)

Oppimiskäsitykseni on siis kokonaisvaltainen. Lähestymistapana tämä edustaa kasvatusoptimismia, jossa pyritään käsittelemään nyky maailman ristiriitaisuuksia positiivisesti (Räsänen 2015, 31). ”Kognitioteoreettiset näkemykset oppimisprosessin moniulotteisuudesta ja sosiokulttuurisesta luonteesta kytkevät sen kokonaisvaltaiseksi kutsuttuun oppimiskäsitykseen.” Aiemmin kokonaisvaltaisen kasvatuksen idea liittyi humanismin perinteeseen, kun taas tällä vuosituhanella se kytkeytyy kriittiseen teoriaan. (Räsänen 2015, 31.)

Kokonaisvaltaiseen kasvatukseen kuuluu sen nykyedustajien mukaan transformatiivisuus, jonka merkitystä korostetaan oppimisessa. Termi tarkoittaa määräävien asenteiden ja uskomusten merkitysrakenteiden muuntamista. Siinä on kyse uusista tavoista nähdä maailma kriittisen reflektion kautta. Oppilaita autetaan näkemään laajempia rakenteita, siitä miten tieto syntyy ja miten käytämme sitä yksittäisen tietojen antamisen sijaan: kyse on metakognitiivisista taidoista. Tärkeä tavoite kokonaisvaltaiselle kasvatukselle on yhteyksien luominen koulun eri oppiaineiden välille. ”Oppilaiden motivaation ja sitoutumisen kannalta on olennaista, että opetus on heille merkityksellistä.” (Räsänen 2015, 33.)

5.2 Tutkimusmenetelmät

Keräsin tutkimuksen aineiston käyttäen eri menetelmiä eli triangulaatiota saadakseni mahdollisimman tarkan ja monipuolisen kuvan tapauksesta. Tutkimuksen - eritoten tapaustutkimuksen - pysyvä ongelma on sosiaalisen elämän kompleksisuus, jota ei voi tavoittaa yksittäisellä tutkimusmenetelmällä. Useiden toisiaan täydentävien aineistojen, menetelmien ja näkökulmien käyttöä kutsutaan triangulaatioksi, jonka idea on, että yhden menetelmän heikkoudet voidaan peitota toisen vahvuuksilla. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 23–24.)

Koska yhdistän tutkimuksessa erilaisia aineistoja ja menetelmiä, kyseessä on kerronnastriangulaatio, jossa tutkimus etenee syklisesti tutkimuskohteen ja aiemman tietämyksen välillä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 26). Aineistoa olen kerännyt eri tavoin: kuvallisena, kirjallisena ja auditiivisena sekä havainnoiden. Menetelmänä kuvallisen aineiston analysoimiseen käytän itse kehittäessäni kuva-analyysiä, joka koostuu sisällönanalyysin (määrällisenä menetelmänä) sekä semioottisten menetelmien yhdistämisestä. Olen kehittänyt kuvien analysoimiseen käytettävä aparaattia jo kandidaatin tutkielmassani, jossa käytin sitä Pessi ja Illusia –sadun eri aikoina tehtyjen kuvitusten tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa jatkan sen kehittämistä edelleen. Muun aineiston analyysiin käytän diskurssianalyysiä. Tietokäsityksen muuttuessa yhä yleisempää on tieteenrajoja ylittävä tietokäsitys, jossa yhdistetään eri menetelmiä (ks. Ronkainen 2014, 13–31).

Määrällisenä tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysi on kehitetty alun perin laajoja kuva-aineistoja varten eroten esimerkiksi taidehistoriallisesta sisällönanalyysistä, mikä ei noudata mitään tutkimusmenetelmää. Menetelmä noudattaa määrällisen tieteen ihanteita pyrkien tuottamaan tieteellisesti validia tietoa kohteestaan. ”Metodologisesti sisällönanalyysi voidaan määritellä empiiriseksi ja objektiivisuutta tavoittelevaksi tutkimusmenetelmäksi, joka pyrkii tuottamaan kvantitatiivista tietoa audiovisuaalisista representaatioista tieteellisesti luotettavien ja tarkkojen kategorioiden avulla.” (Seppä 2011, 212.)

Menetelmä korostaa tutkimusprosessin toistettavuutta, objektiivisuutta, luotettavuutta ja yleistettävyyttä taatakseen tutkimusprosessin tieteellisyyden. Tiedon tuottamisen prosessi pyritään tekemään näkyväksi menetelmässä. Siksi sisällönanalyysi yhdistetään usein kvalitatiivisten menetelmien ja teorioiden kanssa, vaikka toisaalta osa menetelmän

edustajista on luopunut kokonaan laadullisen ja määrällisen tieteen erottelusta. (Seppä 2011, 212–213.)

Sisällönanalyysi perustuu usein laajoihin kuva-aineistoihin, mutta tässä tapauksessa olen soveltanut sitä pienempään kuva-aineistoon. Määrittelen tutkimuskysymysten kautta tarkasteltavat asiat, jotka käyn läpi kaikkien kuvien kohdalta systemaattisesti. Näin kuvien tarkasteluprosessi ei ole täysin vapaa ja summittainen vaan käyn jäsentyneesti, perusteellisesti ja perustellusti valitut osatekijät läpi kuvista. Metodologisesti ajatellen on tärkeää, että tutkimuskysymykset ja aineisto ovat tasapainossa keskenään sekä ne ovat valideja eli luotettavia. Tutkimukseen valittujen kuvien on sovelluttava edustamaan asiaa tai ilmiötä, jota tutkimuksessa on tarkoitus analysoida eli aineistoin on oltava representoiva ja merkityksellinen. (Seppä 2011, 219.) Olen todennut kehittämäni menetelmän soveltuvan hyvin kuvien analysointiin ja aineistoni on havainnollistava suhteessa tutkimustehtävään.

Sisällönanalyysissä tutkittavaksi valitaan jokin elementti eli muuttujatekijä tarkkaan määritellystä kuva-aineistosta (Seppä 2011, 216). Kuvien analysointi rajoittuu tutkijan aktiivisesti määrittämään ja tietyn tieteellisen diskurssin tuottamaan kontekstiin. Sisällönanalyysissä sillä tarkoitetaan käsitteellistä ja tekstuaalista ympäristöä, jonka puitteissa kuva saa merkityksensä. (Seppä 2011, 221–222.) Normaalisti määrällisessä sisällönanalyysissä viimeinen vaihe on kuvien koodaus, johon käytetään tilastotieteellisiä menetelmiä (Seppä 2011, 227). Tässä tutkimuksessa sovellan menetelmää enkä käytä tilastotieteellistä analyysiä, sillä näin pienessä kuva-aineistossa se ei ole mielekästä.

Kyseiset muuttujat analysoimalla pystyn tarkastelemaan, miten oppilaat muuntelivat kuvia ja mikä heidän intentionsa on. Analyysin tukena käytän havaintomuistiinpanojani opetuskokeilusta. Havainnointi menetelmänä sisältää usein osallistumisen olennaisena osana eli tutkijalla on eräänlainen kaksoisrooli, hän on mukana tilanteessa sekä ihmisenä että tutkijana. Tutkija tekee oman roolinsa avulla havaintoja tutkittavasta ongelmasta tai ilmiöstä. Tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista dialogia. Havainnointia ja osallistumista tehdessään tutkija käyttää omaa persoonaansa tutkimuksen tärkeimpänä välineenä. Havainnointi ja osallistuva havainnointi kytkevät muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin ja asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. Kuvaileva tieto syventää muuta aineistoa. Monipuolinen tieto lukuisine yksityiskohtineen ei ole aina edes mahdollista kartoittaa muuten kuin havainnoimalla. (Grönfors 2010, 154–155, 157–158.)

Kuvien analysointi ei kuitenkaan anna vastauksia suoraan tutkimuskysymyksiini, vaan vertailen vielä siinä saatuja vastauksia muun aineiston kanssa eli suhteessa oppilaiden lomakevastauksiin ja opetuskokeiluun. Tutkittavat muuttujat kuvissa ovat:

1. kuvaan tehnyt muutokset
2. hahmot
3. kuvan ja tekstin suhde
4. tekijän intentiot
5. kantaaottavuus / kuvan viesti / merkitykset.

Sisällönanalyysin lisäksi analysoin kuvia vapaamuotoisemmin käyttäen semioottista lähestymistapaa. Kuvien tutkiminen semiotiikan keinoin on representaatioiden tutkimusta eli sitä mitä kuvat esittävät ja miten (ks. Seppänen 2005). Olennaisessa osassa ovat kuvan piilomerkitykset eli millaisia ideoita ja arvoja kuvien symboliseen kieleen mahdollisesti kätkeytyy. (Seppä 2011, 128.)

”The meaning of each image are multiple, created each time it is viewed.”

(Weber 2008, 42–43).

Koska visuaalisen kulttuurin tutkimuksessa on laajalti sitouduttu näkemykseen kuvista ja kielestä todellisuuden rakentajina, myös representaatioiden analysoinnissa suosituimmaksi on osoittautunut konstruktionistinen lähtökohta. Tällöin merkityksen tuottamista pidetään tiettyyn yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin kytkeytyvänä mutta ei muuttumattomana tai yksiselitteisenä. (Mäkiranta 2010, 106–107). Konstruktionistisessa lähtökohdassa representaation nähdään rakentavan todellisuutta kielen välityksellä. Merkitykset rakentuvat kielellisissä ilmauksissa, representaatiojärjestelmissä ja merkityssuhteiden verkostoissa. Lähtökohta perustuu ajatukseen siitä, että kieli ja kuvat myös rakentavat eivätkä vain heijasta todellisuutta. Tällöin tutkija ei ole kiinnostunut representaatioiden ja todellisuuden vastaavuussuhteesta tai tekijän tarkoitusperistä. Sen sijaan tutkijaa kiinnostaa, miten visuaaliset esitykset rakentavat todellisuutta ja millä keinoilla. (Mäkiranta 2010, 114).

Kyseistä lähestymistapaa on myös kritisoitu. Epäilevästi lähestymistapaan suhtautuvat kysyvät, onko todellisuus pelkkää kielellistä konstruktia. Eikö visuaalisilla esityksillä ole mitään yhteyttä todellisiin tapahtumiin tai aineelliseen todellisuuteen? Kritiikkiin on

vastattu sanomalla, että konstruktionistisesti orientoituneet tutkijat eivät kiellä materiaalisen ja fyysisen todellisuuden olemassaoloa, mutta todellisuutta on mahdollista ymmärtää vain kielen ja representaatioiden välityksellä. Kyse on siis siitä, millaisen vaikutelman kuva rakentaa kohteestaan ja millaisia kulttuurisia elementtejä kuva hyödyntää. Merkityksellistä on analysoijan oma suhde kuvaan. (Mäkiranta 2010, 114–115.)

Muun aineiston analyysiin käytän diskurssianalyysiä, jonka peruskohdat liittyvät laajempaan viitekehukseen sosiaaliseen konstruktivismiin. Kielellä ei ole yhtä pysyvää merkitystä, vaan merkitykset voivat muuttua ja kieltä käyttää useammassakin eri merkityksessä tilanteesta riippuen. Merkitykset syntyvät lopulta joka käyttötilanteessa uudelleen. Merkitysten neuvottelu, ehdot ja seuraukset ovat juuri sitä ydinaluetta, joka kielenkäytössä kiinnostaa diskurssintutkijaa. Diskurssianalyysin ytimenä on kieli, toiminta ja tilanne. Se on tutkimusta ja teoretisointia kielenkäytön sekä todellisuuden, maailman ja tilanteiden toiminnan välisestä suhteesta. Diskurssin tutkimus on tyypiltään hermeneuttista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 11–12, 18, 20, 145.)

Diskursiivinen valta on kielen kykyä kuvata, rajata, määritellä, haastaa, muuttaa ja asemoida. Diskurssit vaikuttavat monella tasolla, sillä yksittäisillä kielellisillä ilmauksilla ja diskursseilla on tilanteista voimaa, mutta yhtä lailla kieli yhteiskunnallisena ilmiönä vallan kohde ja väline. Diskurssien representaationaalinen kuvausvoima liitetään diskurssien kykyyn kuvata ja esittää maailman tapahtumat ja ihmiset totena tai tapahtuneena. Diskursseja käytetään tiedon rakentamisen ja jakamisen työkaluina tai keinoina, joiden avulla hyödynnetään aikaisempia tietämisen tapoja, jäsenetään tietoa tietyllä tavalla ja esitetään se tietyistä näkökulmista. Tuloksena on tietynlainen tiedon merkityksellistämisen tapa, joka ottaa mukaan tietyt asiat sulkien siten pois toiset. Samalla kun diskurssin avulla organisoidaan merkityksiä tietyllä tavalla, rakentuu myös tietty kuva, representaatio, puheena olevasta aiheesta siihen liittyvistä toimijoista ja heidän välisistä suhteistaan sekä identiteeteistä. Diskurssi järjestää merkityksiä ja on vaikutusvaltainen: se luo perspektiivin käsillä olevaan hetkeen, ilmiöön ja toimijoihin sekä kuvaa, miten asiat ovat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53–55.)

6 Aineisto

6.1 Aineistonkeruu opetuskokeilussa

Tutkimustehtäväni on kehittää oppilaiden monilukutaitoja ilmiöpohjaisessa kuvataideopetuksessa. Kysymyksinä esitettynä tehtävänäni on saada selville:

1. Miten opettaa monilukutaitoja lukioikäisille?
2. Mitkä ovat keskeiset lähtökohdat ilmiöpohjaiseen opetukseen perustuvassa tehtävässä?
3. Millä tavoin oppilaat sitoutetaan mukaan prosessiin?

Ensimmäinen kysymys on tutkimukseni pääkysymys, jota laajennan ja täsmennän kahdella lisäkysymyksellä. Saadakseni vastauksen yllä mainittuihin kysymyksiin toteutin opetuskokeilun lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoille, jotka osallistuivat kaikille pakolliselle KU1-kurssille. Toteutin opetuskokeilun pienellä paikkakunnalla sijaitsevassa yleislukiossa lokakuussa 2014.

Opetusryhmässä oli läsnä päivästä riippuen 23–25 opiskelijaa, joista kuitenkin vain seitsemältä sain luvan käyttää heidän tuottamaa materiaalia tutkimuksessani. Kuusi heistä on tyttöjä ja yksi poika. Käytän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista merkintöjä P1 sekä T1–6. Olen tehnyt eron sukupuolten välillä, joten merkinnöissä P tarkoittaa poikaa ja T tyttöä, numerot taas erottavat yksilöitä. Opetuskokeilu kesti kahden peräkkäisen päivän ajan, ensimmäisenä päivänä yhden oppitunnin verran ja toisena kahden oppitunnin verran.

Tavoitteenani tehtävän luonteelle on ilmiöpohjainen oppiminen, jossa integraatio tapahtuu monella tasolla: oppiainerajojen yli sekä oppiaineen sisällä. Tehtävän suunnittelu lähti liikkeelle uuden voimaan astuvan opetussuunnitelman sisältötavoitteista sekä oppilaiden omasta elämämaailmasta. Lukion uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön viimeistään 1.8.2016 (Opetushallitus [1]). Tehtävän loputtua tavoitteena on oppilaiden syvempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ja parempi tiedon soveltamiskyky.

Ensimmäiseksi suunnittelin tuntikokonaisuuden, johon integroin kuvataiteen oppiaineen tavoitteita sekä oppiaineen rajat ylittäviä tavoitteita, joita erittelen alempana tarkemmin. Tehtävässä yhdistyvät taiteen tarkastelu, tulkinta ja oman taiteen tekeminen soveltavasti painopisteen ollessa mediassa. Näen olennaisena osana tehtävää myös kulttuuriset ja

yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Seuraavassa alla kuvataiteen oppiaineen yleisiä tavoitteita lukion opetussuunnitelman perusteista (2003):

- Oppii tunnistamaan, ymmärtämään ja arvottamaan kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria omassa elämässään ja yhteiskunnassa
- Tuntee nykytaidetta ja kuvataiteen historiaa
- Ymmärtää mediakulttuuria ja sen vaikutusta ihmiseen ja yhteiskuntaan
- Oppii mediatuotannon visuaalisen sisällön suunnittelua, tuottamista ja esteettistä arviointia ja osaa soveltaa mediateknologiaa omassa kuvallisessa työskentelyssään.

(LOPS 2003, 200).

Opetuskokeilun oppituntien tehtäväksi muodostui siis kuvanmuokkausohjelmalla Gimpillä tehtävät meemit historiallisista taidekuvista (ks. liite 3). Tunnit etenivät siten, että aluksi pienen luennon jälkeen opiskelijat perehtyivät taidekuviin ja etsivät niitä taustatietoa, sitten siirtyivät pareittain kuvanmuokkausohjelmalla tekemään omia meemejä ja lopuksi tulkitsivat toistensa tekemiä meemejä. Kuvaan aineistonkeruutilanteen tarkemmin alla. Meemi (eng. meme) tarkoittaa kulttuurigeeniä, kulttuurikehityksen yksikköä, joka on käsitteen kehittäjän, englantilaisen biologi Richard Dawkinsin mukaan verrattavissa biologisen lajinkehityksen geeneihin ja leviää kulttuurissa henkilöstä toiseen; meemejä ovat esimerkiksi käyttäytymismallit, pukumuoti, tavat, uskonto. (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 2009, 299).

Keräsin monella eri tavalla materiaalia tutkimusta varten. Käytän analyysissäni oppilaiden tekemiä meemejä, lomakevastauksia sekä ryhmähaastattelua. Lisäksi käytän hyödykseni tunnilla tekemiäni havaintoja. Analysoin niitä suhteessa tuntisuunnitelmaan ja vastaan siten tutkimuskysymyksiini.

Toteutin pienikokoisen opetuskokeilun osittain käytännön järjestelyiden vuoksi, mutta tehtäväkokonaisuus on sellainen, että sitä on helpompi kehittää useampien aineiden välillä toimivaksi teemallisesti laajemmaksi kokonaisuudeksi. Näen tehtäväkokonaisuuden linkittyvän luontevasti esimerkiksi äidinkieleen, historiaan, yhteiskuntaoppiin ja Englantiin. Äidinkielen oppisisällöissä tehtävä voi tarttua erityisesti muun muassa tekstin kontekstiin tai medialukutaitoihin (LOPS 2003, 32, 35). Tehtäväkokonaisuuden saa liitettyä saumattomasti vieraiden kielten, erityisesti englannin opetukseen. Vieraisissa kielissä on teemoitellut kurssit, joista yksi on kulttuuriin liittyvä. Sisältöinä kyseisessä kurssissa mainitaan: ”’kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus’ ja ’viestintä- ja

mediaosaaminen” (LOPS 2003, 102). Meemit liittyvät internet-kulttuuriin, josta suuri osa on englanninkielistä. Näin ollen on myös luontevaa integroida englannin kielen opetusta kyseiseen tehtävään.

Historian ja yhteiskuntaopin kohdalla integrointi on myös mahdollista, jos tehtävässä syvennyttään tarkastelemaan esimerkiksi historiallisen taidekuvan tekijän aikakautta tai yhteiskunnallista kontekstia. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) mainitaan historiaa koskeviksi yleisiksi tavoitteiksi ”osata arvioida menneisyyden ihmisen toimintaa ja historiallisia ilmiöitä kunkin ajan omista lähtökohdista sekä nykyajan näkökulmasta.” (LOPS 2003, 176). Lisäksi korostetaan kykyä hankkia historiallista tietoa ja arvioida sitä kriittisesti, sekä ymmärtää tiedon monitulkintaisuuden. (LOPS 2003, 102).

Tutkimuslupien vähäisen määrän vuoksi otan kaikki luvan antaneet mukaan tutkimukseen. Tämä tarkoittaa 7 opiskelijaa, joiden joukossa oli yksi työpari, joten meemien määräksi tuli 6 kappaletta. Kaikki opiskelijat palauttivat tehtävämonisteen ensimmäisenä päivänä, toisena päivänä tehtävämonisteita palautui 6, sillä osalla meemin viimeistely kesti kaksoistunnin loppuun asti.

Kyselylomake eli tämän tutkimuksen yhteydessä opiskelijoiden tehtävämoniste oli yhden sivun mittainen, ja siinä on sekä avoimia kysymyksiä että ”kyllä tai ei” -kysymyksiä. Tein tehtävämonisteen tiiviin ja lyhyen, sillä kyselylomakkeen nimellisenä pituutena pidetään vastaajien iästä riippuen 2-5 sivua (Valli 2010, 105–106). Molemmille päiville oli oma yhden sivun mittainen tehtävämoniste. Ottaen huomioon, että opiskelijoilla oli muutenkin paljon tehtävää tunneilla, tein tehtävämonisteesta mahdollisimman ytimekkään, että opiskelijoiden motivaatio ei loppuisi kesken. Näin ollen tutkimuksen luotettavuus säilyy, kun aineistonkeruu ei vie liikaa aikaa tai väsytä vastaajaa. Lisäksi etuna oli se, että ollessani paikalla itse pystyi tarpeen vaatiessa vastaamaan kysymyksiin tehtävämonisteen täyttämistä, jos opiskelijoilla heräsi kysymyksiä siitä. (Valli 2010, 108.)

Konkreettisten tehtävämonisteiden ja meemien lisäksi käytin havainnointia toissijaisena aineistonkeruun menetelmänä. Tunnit olivat minulle opettajana hektisiä, joten en pystynyt kirjoittamaan muistiinpanoja oppituntien aikana, mutta kirjoitin tekemäni havainnot ylös tuntien jälkeen. Vertasin myös havaintojani ryhmää varsinaisesti opettavan kuvataiteenopettajan kanssa. Käytän havaintoja tukemaan kirjallista ja kuvallista aineistoa.

Viimeisenä vaiheena oppitunneilla oli toisten tekemien meemien tulkitseminen, jonka nauhoitin. Aineiston kannalta kyseessä on siis ryhmäkeskustelu, jossa opiskelijat analysoivat toisten tekemiä meemejä.

6.2 Kuvaus aineistonkeruutilanteesta

Ensimmäisessä syklissä en kerännyt vielä lainkaan aineistoa, vaan testasin kehittämäni tehtävän toimivuutta toimiessani samalla opettajana lukion KU1-kurssilla opetusharjoittelussa Rovaniemellä. Oikeastaan tajusin tehtävän soveltuvan mainiosti suoraan graduni aineistonkeruuseen vasta jälkikäteen. Olin kuitenkin jo ennen opetusharjoittelua tehnyt suunnitelmia aineistonkeruuta varten.

Toteutin opetusharjoittelussa keväällä 2014 meemeihin liittyvän tehtävän lukion ensimmäisellä kuvataiteen kurssilla. Tehtävä osoittautui varsin mielenkiintoiseksi kuvanlukutaitojen kannalta ja haastoi jopa minut itsenikin kuvien tulkitsijana. Kuvanlukutaito vaatii jatkuvaa ajan tasalla oloa. Kyseessä olevassa tehtävässä opiskelijat tekivät pareittain meemin taidekuvasta hyödyntäen netissä olevaa kuvamateriaalia ja muodostaen näistä aineksista meemin, jolla on uusi merkitys kuin alkuperäisellä taidekuvalla. Tehtävään valitsemat taidekuvat edustivat suomalaista nykkytaidetta ja monet töistä olivat Wihurin säätiön kokoelmista valikoituja (Jenny ja Antti Wihurin rahaston kokoelma).

Valtaosa opiskelijoista ymmärsi tehtävän idean nopeasti, mutta kuvan tekeminen oli haastavaa, sillä samalla harjoiteltiin Photoshopin käyttöä ja parhaimmin meemiin soveltuvan kuvan etsimistä verkosta. Onnistuneimmat työt olivat oivaltavia ja niissä osattiin muuntaa kuvan kulttuurista merkitystä.

Tätä kokemusta ja tuntisuunnitelmaa pohjana hyödyntäen lähdin suunnittelemaan tutkimukseeni soveltuvaa aineistonkeruuta. Toisessa syklissä keräsin aineistoni opetuskokeilussa, jossa hyödynsin kokemuksiani aiemmin pitämistäni oppitunneista kyseiseen tehtävään liittyen.

Sain kohdelukion kuvataideopettajalta toiveen, että opetuskokeiluni aihe kiinnittyisi kurssilla juuri käsiteltyyn aiheeseen eli antiikin, renessanssin ja barokin taiteeseen. Suunnittelin siis oppituntini kyseisten aikakausien kuvastoja hyödyntäen. Samalla

tehtävästä tuli vahvasti taidehistoriallinen - erona aiempaan, jossa taideteokset olivat nykytaidetta. Näin oppituntien aiheeksi muotoutui vahvasti taidehistoriallinen suuntaus, jolla on selkeä yhteys nykypäivään. Samalla tehtävä sai ajallisen ulottuvuuden eli opiskelijat joutuivat ratkaisemaan, miten tuoda historiallinen taidekuva nykypäivään.

Listasin itselleni joitakin tavoitteita opetuskokeilua varten etukäteen:

- oppiminen kuvista
- kuvien tulkinta ja analysointi
- kuvista puhuminen
- kuvat kulttuurisena viestinä
- laajemman ilmiön opiskelu kerralla (oppiainerajat ylittävä oppiminen)
- opiskelijoiden aktivointi oppijoina ja tiedonetsijöinä
- oppiminen taiteellisin työskentelymetodein

Ensimmäisen päivän oppitunnin aloitin lyhyellä noin vartin mittaisella luennolla, jossa esittelin itseni ja sen mitä olen tekemässä sekä pidin oppituntien aihetta pohjustavan luennon. Meemit olivat oppilaille tuttu asia, mutta taustoitin niiden kulttuurihistoriallisen merkityksen laajemmassa perspektiivissä sanan etymologiaa myöten. Samalla kerroin tehtävänannon meemin tekoa varten.

Lukiassa ei ollut mahdollista käyttää tietokoneiluokka kyseisillä kuvataiteen tunneilla, mutta opiskelijat olivat onneksi kaikki muistaneet tuoda mukanaan omat kannettavat tietokoneet, jota oli mahdollista vaatia, koska lukio oli tarjonnut ne heille opiskelukäyttöön. Olin tulostanut valitsemani taideteosesimerkit jo mainituilta aikakausilta, jotka levitin pöydälle vertailun mahdollistamiseksi. Kuvan yhteyteen olin liittänyt taitelijan ja työn nimen sekä suomeksi että englanniksi. Laitoin nimen molemmilla kielillä siksi, että tiedonhaku lähteenä pääasiassa internet olisi sujuvampaa ja helpompaa – lukiolaisilla on jo melko sujuva englannin taito. Opiskelijat jakautuivat pareittain valitsemaan sopivan taideteoksen lähtökohdaksi meemiä varten. Tutkimukseen tuli lopulta kuudesta eri alkuperäiskuvasta tehtyä työtä, vaikka monet oppilaat tekivät samasta kuvasta meemiä. Vertaispaine osaltaan vaikutti tähän.

Sopivan taideteoksen valittuaan opiskelijat lähtivät taustoittamaan teosta, eli etsimään internetistä lisää tietoa teoksista. Tämä oli myös ensimmäinen tehtävämonisteen tehtävä. Sen tehtyään opiskelijat saivat omaan tahtiin ryhtyä suunnittelemaan ja toteuttamaan

meemiä teoksesta. Oma roolini tunnilla oli varmistaa, että opiskelijat löysivät tarvittavat tiedot teoksesta (ks. liite 1) ja he maltoivat keskittyä etukäteistyöhön ennen varsinaiseen oman työn toteutukseen siirtymistä.

Olin valmistautunut esittelemään kuvanmuokkausohjelman käyttöä opiskelijoille, mutta suurimmalla osalla heistä oli perusvalmiudet käyttää Gimpia. Siksi tehtävään ei mennytkään lopulta kuin kolme oppituntia, sillä ensimmäisessä syklissä opetin perustyökalut kuvanmuokkausohjelmasta opiskelijoille, ja tehtävän toteutukseen meni viisi oppituntia.

Kun varsinainen tekeminen pääsi käyntiin, virisi keskustelua tekijänoikeuksista internetissä oleviin kuviin sekä kuvanmuokkauksen etiikasta. Oppilaat vaikuttivat valppailta ja motivoituneilta tehtävää kohtaan. Oppitunnilla syntyi lyhyt debatti lukiossa sallituista kuvista, sillä yksi oppilas olisi halunnut lisätä meemiin alkoholipullon. Tässä vaiheessa kuvataiteenopettaja puuttui tunnin kulkuun, ja hän sanoi, että lukion linjaus kieltää oppilastoissa alkoholiin liittyvien asioiden esittelyn.

Kaikki opiskelijat valitsivat kuvien ja tekstin lisäämisen taidekuvaan, vaikka meemin pohjana oli sallittua käyttää muitakin kuvia. Opiskelijat pääsivät ensimmäisenä päivänä aloittamaan meemin tekoa, mutta kukaan ei ehtinyt saada sitä valmiiksi. Tunnin lopusta opiskelijat täyttivät tehtävämonisteen loppuosan, jossa oli lyhyitä kysymyksiä, joihin tuli vastata joko kyllä tai ei.

Toisena päivänä oppitunnit kuluvat suurimmaksi osaksi ahkeran tekemisen parissa. Suurimmalla osalla oppilaista meemin tekemiseen meni melkein koko tunti. Oma roolini oli avustaa kuvanmuokkausohjelman käytössä sitä mukaa kun ongelmia ilmeni. Ja niitä ilmenikin, sillä vaikka oppilailla oli hyvät perustaidot kuvanmuokkausohjelman käytössä, tuotti meemiin lisättävien tekstien muotoilu silti ongelmia. Kyseinen ongelma johtui osin ohjelman valinnasta, sillä kyseisen tekstin teko vaatii Photoshopissa 3 ja Gimpissä 6 askelta. Kiinnitin tähän asiaan huomiota jo ennen tuntia, ja etsin internetistä kuvalliset askel askeleelta ohjeet kyseisten tekstien tekoon Gimpillä. Ohjeet olivat englanninkieliset, mutta selkokieliset. Oppilaat eivät syystä tai toisesta näitä ohjeita kovin aktiivisesti hyödyntäneet, vaan mentaliteetti näytti olevan – kokeilen itse, ja jos en onnistu, teen jotakin muuta. Tekeminen oli siis hieman kärsimätöntä, vaikka ajan puitteissa tekstien teko oli ollut mahdollista. Ehkä haasteeksi kärsivällisyyden puute, sillä kuvanmuokkausohjelmalla on todella helppo saada aikaiseksi tekstiä, mutta oppilaat eivät

ehkä kokeneet tarpeelliseksi hakea juuri tiettyä tekstityyliä, koska se olisi vaatinut kohtuullisen palon ponnisteluja.

Lopputunnista ehdin varata 15 minuuttia ryhmäkeskustelulle. Kolme paria viimeisteli vielä ryhmäkeskustelun ajan omia meemejensä ja pystyivät osallistumaan ryhmäkeskusteluun vain kuuntelemalla. Ryhmäkeskustelu jäi melko suppeaksi, sillä opiskelijoiden oli melko vaikea sanallistaa kuvia yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Tunnin lopuksi oppilaat täyttivät taas tehtävämonisteen, joskin moni oli jo ehtinyt täyttää sen odotellessaan ryhmäkeskustelua saadessaan meemin valmiiksi. Tarkoituksena oli näyttää valmiit meemit videotykillä, mutta en saanut videotykkiä toimimaan tietokoneeltani käsin, jossa meemit olivat, eikä luokassa ollut lainkaan omaa tietokonetta. Ryhmä istui pulpeteilla ja kävin läppäriä siirrellen näyttämässä meemin aina parille, jotka saivat analysoida meemiä yhdessä. Tilanne muodostui hieman haastattelumaiseksi olosuhteiden johdosta, sillä kaikki eivät voineet katsella yhtä aikaa kuvia ja osallistua keskusteluun. Tämä vaikutti osaltaan varmasti ryhmäkeskustelun kulkuun, jonka anti jäi tutkimuksen kannalta pienoiseksi pettymykseksi.

7 Tuntisuunnitelma suhteessa opetussuunnitelmaan – teoria vietynä käytäntöön

Tutkin, kuinka tehtävä vastaa lukion kuvataiteen ensimmäisen kurssin Minä, kuva ja kulttuuri (KU1) kurssikohtaisia tavoitteita ja millä tavalla ilmiöpohjainen oppiminen mahdollistuu nimenomaan opetuskokeiluni tehtävässä perustuen tuntisuunnitelmiin. Tuon esille siis sen, miten opetussuunnitelman perusteet voi viedä käytäntöön. Kontekstina toimii lukion KU1-kurssi, joka määrittää tuntisuunnitelman sisällön, tavoitteet ja kohdejoukon. Vertailen opetuskokeiluni tuntisuunnitelmia suhteessa lukion opetussuunnitelman perusteisiin (2003), voimaan astuvaan Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2016) luonnoksiin (Opetushallitus [2]) sekä opetuskokeiluun. Käytän vuoden 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteita lähtökohtana sen takia, että tulevia perusteita (2016) ole vielä tämä tutkielman valmistumisajankohtaan mennessä julkaistu.

Minä, kuva ja kulttuuri -kurssin tavoitteena vuoden 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteissa on muun muassa oppia tuntemaan, tulkitsemaan ja tarkastelemaan kriittisesti visuaalisen kulttuurin sisältöjä, ilmaisemaan itseään kuvataiteellisesti ja käyttämään taiteen käsitteistöä. Keskeisinä sisältöinä kurssiin kuuluu taiteen käsitteen pohdintaa, omaa kuvallista ilmaisua eri tekniikoin sekä kuvan rakentamisen keinoja. Lisäksi kurssiin sisältöön kuuluu kuvan analysointi ja tulkinta eri tavoin. (LOPS 2003, 201.) Kurssin tavoitteet ovat laajoja niin sisällöllisesti kuin tekniikoiltaan, joten (oppiaineen sisäinen) integraatio on tarpeen tavoitteiden täyttämiseksi, mikä on listattu yhdeksi oppiaineen yleiseksi tavoitteeksi. Lisäksi integraatiolla pyritään lisäämään yhteistyötä eri taiteen- ja tieteenalojen välillä sekä oppiaineiden välistä yhteistyötä tehdään viihtyvyyden ja kulttuuritoiminnan lisäämiseksi kouluympäristössä. (LOPS 2003, 200.) Näistä viimeksi mainittuun suhtaudun pienellä varauksella, sillä tuolla tavalla muotoiltuna oppiaineiden välinen yhteistyö saattaa jäädä vain ympäristöä koristavaksi asiaksi, vaikka mielestäni oppiaineiden välisellä yhteistyöllä voi olla myös selkeitä taidollisia ja tiedollisia tavoitteita.

Poimin muutamia esimerkkejä suhteessa tuntisuunnitelmaan yleisistä tavoitteista lukion kuvataideopetuksessa (LOPS 2003, 200), joita on muun muassa oppiminen tulkitsemaan, arvottamaan ja arvostamaan omaa ja muiden kuvallista kulttuuria. Kuvataideopetuksen tarkoituksena on kehittää opiskelijan ymmärrystä yhteiskunnan ja ympäristön visuaalisista ilmiöistä ja niiden merkityksistä. Se on omien arvovalintojen pohtimista eri ympäristöissä esimerkiksi omassa elämässä, mediassa ja kulttuuriympäristössä. Tavoitteena on taiteen

merkityksen ymmärtäminen omassa elämässä ja yhteiskunnassa. Opetuksessa syvennetään visuaalisen kulttuurin yleissivistyksen perusteet. Opetuksen sisältöjä ovat kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu, taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen sekä median visuaaliset tekstit.

Tuntisuunnitelma (ks. liite 3) on väistämättä altis muutoksille, joita konkreettisessa opetustilanteessa tapahtuu. Oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus rakentuu joka kerta omalle tavallaan, mutta jäsenin tavoitteeni oppituntisuunnitelmaksi, jotta pystyisin käyttämään opetuskokeilua tämän tutkimuksen aineistona. Tutkintooni kuuluvissa opetusharjoittelussa olemme tehneet aina tuntisuunnitelmat opetettavista tunneistamme, joten koin sen luontevaksi ja tutuksi tavaksi jäsentää tavoitteitani kyseisessä opetuskokeilussa.

Jo ensimmäinen muutos, minkä jouduin tekemään tuntisuunnitelmaan, oli kuvanmuokkausohjelma, joka paljastui vasta aivan juuri ennen opetuskokeilua Gimpiksi Photoshopin sijaan. Oppilailla oli kuitenkin onneksi kannettavat tietokoneet, sillä en kyennyt hyödyntämään koulun ATK-luokkaa kyseisessä opetuskokeilussa. Lisäksi oppitunnit kuluivat joutuisammin kuin mitä olin etukäteen suunnitellut. Ja yksi kokonainen oppitunti jäi suunnitelmasta pois. (vrt. liite 3). Oppituntien kokonaisuus on lyhyehkö, mutta kyseessä ei ole tehdä kaiken kattavaa opetussuunnitelmaa, vaan yksi toimiva käytännön sovellutus sekä tutkia teoreettisella tasolla, kuinka sitä voi soveltaa laajemmin ja mitä on syytä ottaa huomioon.

Tekniset seikat kuten resurssit ja toimivuus vaikuttavat oppituntien sisältöön ja kulkuun paljon käytännön tasolla. Ensimmäinen edellytys tehtävälle on kuvanmuokkausohjelman sisältävät tietokoneet. Koska lukion Atk-luokkaan ei ollut mahdollista päästä kyseisillä kuvataiteen tunneilla, hyödynsin oppilaiden kannettavia tietokoneita. Alun perin olin ensimmäisessä syklissä toteuttanut tehtävän oppilailla Photoshopin kanssa. Toisessa syklissä tähän ei ollut mahdollisuutta, mutta Gimp toimi tehtävässä melkein yhtä hyvin. Gimpin käyttötaidolla on valtaosalle oppilaista luultavasti enemmän hyötyä, sillä ohjelma on ilmainen ja siihen saattaa törmätä kouluympäristön ulkopuolellakin. Photoshopin käyttötaito ei luultavasti ole keskiverto-oppilaalle niin tarpeellinen, sillä maksullisena ohjelmana siihen ei törmää joka paikassa. Toisaalta työkalut ovat pitkälti samat molemmissa ohjelmissa, joten jos oppii jommankumman ohjelman käytön, kykenee luultavasti käyttämään toistakin ohjelmaa jossain määrin.

Opetuskokeilun tehtävän kontekstissa Photoshop on yksinkertaisempi käyttää, sillä siinä esimerkiksi tekstien lisäämiseen ei tarvita yhtä monta työvaihetta kuin Gimpissä. Photoshopissa meemeissä tyypillisesti käytettävä reunustettu Impact-fontilla kirjoitettu teksti syntyy kahdessa eri työvaiheessa, kun taas Gimpissä saman asian toteuttamiseksi tarvitaan 5 eri työvaihetta. Huomasin, että varsinkin niillä oppilaille, jotka olivat taidoiltaan epävarmoja kuvanmuokkausohjelman käytössä, kokivat varsin vaikeaksi oikeantyyllisen tekstin lisäämisen kuvaan. Kyseisen tekstin lisääminen oli kuitenkin selkeä taidollinen tavoite tehtävälle, vaikka sallinkin paljon vapautta oppilaille tehtävän toteuttamiseen. Annoin kuitenkin mahdollisuuden oppilaille olla lisäämättä tekstiä lainkaan, jos heidän kuvansa lähti kehittymään johonkin aivan omaan suuntaansa. Kuitenkin kaksi kolmasosaa valmiista meemeistä sisälsi juuri tavoitellut tekstit, yhdessä ei ollut tekstiä ja yhdessä oli tyypillinen sijoittelu ja sisältö tekstille, mutta eri fontilla kirjoitettuna.

Tehtävän kannalta tekstien toteuttaminen tietyllä tavalla oli muutoinkin olennaista oikeanlaisen formaatin syntymisen kannalta. Meemeillä on internetissä vakiintunut rakenne, johon kuuluu usein tietyn (saman) kuvan käyttö siten, että sekä yläreunassa että alareunassa on tekstiä ja kuvanlukusuunta on selkeä ylhäältä alaspäin. Tällöin luetaan yleensä ensiksi kuvan yläreunassa oleva teksti, sitten kuva ja lopuksi alareunassa oleva teksti, mistä muodostuu tulkinta koko kuvalle. Tällainen arkkityyppinen meemin rakenne ilmenee kolmessa opiskelijoiden tuottamissa kuvissa. Myös muut kolme kuvaa saa merkityksensä luettaessa ylhäältä alaspäin. Osittain tämä johtuu varmasti siitä, miten tekstin lukusuunta vaikuttaa kuvanlukemistapaan. Joskus meemeissä saattaa olla hyvin paljonkin tekstiä suhteessa kuvaan, jolloin väistämättä kuvaa lukee ikään kuin osana tekstiä.

Lukion kuvataiteen opettaja kertoi, ettei yleensä hyödynnä oppilaiden kannettavia tietokoneita tunnilla. Pelkästään siis tietokoneiden käyttö oli jo tunnilla muutos opiskelijoille. Tein etukäteen ennen opetuskokeilua paljon työtä sopivien esimerkkikuvien löytämiseksi ja testatakseni niiden soveltuvuuden tehtävää varten. Tein myös valinnan internetistä ja kirjoista etsittävän tiedon suhteen – valitsin ensimmäisen, koska oppilaat olivat jo valmiiksi koneiden ääressä. Tein itse ennen tunteja nopeita hakuja tarkistaakseni, että tarvittavat tiedot ovat löydettävissä internetistä. Tunnilla kuitenkin mainitsin myös kirjat yhtenä lähdevaihtoehtona, mutta omien havaintojeni perusteella kukaan oppilaista ei hyödyntänyt tätä mahdollisuutta.

Kohtasin ennalta arvaamattomia teknisiä ongelmia opetuskokeilun toisena päivänä, kun tarkoituksena oli tehdä ryhmähaastattelu. Olin aikonut katsella yhdessä opiskelijoiden kanssa valmiita meemejä videotykin avulla, mutta kyseisessä luokassa videotykki ei toiminut. Oppilaita oli parikymmentä, joten kokoonnuimme yhteen luokan perälle ja otin yhden tietokoneen, mistä otin esille yhden meemin kerrallaan. Kierrätin konetta aina meemin vaihtuessa, että kaikki pääsivät näkemään edes vilauksen käsittelyssä olleesta meemistä. Haastattelu jäi varmasti osittain näiden teknisten ongelmien takia suppeaksi, mutta toisaalta huomasin myös väistämättä sen seikan, että oppilailla oli ajoittain melko suuria vaikeuksia sanallistaa havaintojaan. Ehkä myös konkreettiset järjestelyt luokkatilassa olisivat voineet olla paikallaan, ja esimerkiksi yhden isomman yhteisen pöydän kokoaminen olisi saattanut toimia paremmin ryhmäkeskustelua ajatellen.

Vain yksi opiskelija T1 kykeni antamaan itsenäisen kohtuullisen syvälliselle tasolle ulottuvan analyysin ottaen huomioon tilanteeseen vaikuttaneet tekijät. Hän teki ainakin rohkean oman tulkinnan verrattuna muihin vastauksiin, sillä monet tyytyivät vain kuvailemaan ulkoisia seikkoja kuvista.

”-- ja mies haluaa pitää tuosta naisesta huolen ja pitää tuosta lujasti kiinni. Siinä on enkeleiden siivet ja enkeleitä ja siinä on kukkia ni aika romanttisissa tunnelmissa ikään kuin lemmenlennot meneillään.” (T1 kuvasta K5).

Yhden meemin käsittelyyn ei käytetty kovin pitkästi aikaa, joka johtui osittain siitä, ettei oppilailla ollut paljoa sanottavaa. Jälkikäteen pohdittuna opiskelijat olisivat saattaneet olla sanallisesti valmiimpia, jos he olisivat saaneet runsaammin aikaa tutustua meemeihin ennen yhteistä keskustelua.

Muotoilin tavoitteet opetuskokeilua kohtaan etukäteen tuntisuunnitelmaksi (ks. liite 3). Hain tehtävään erilaisia tasoja monilukutaidon eri ulottuvuuksille. Tehtävän suunnittelu lähti käyntiin tietokäsityksen kehämäisyydestä (ks. Menetelmä) ja opetuskokeilussa halusin havainnollistaa yhtä kierrosta oppimisessa, jonka käsitän kehämäiseksi rakenteeksi. Oppimiskehä käsitteenä havainnollistaa oppimisprosessin jatkuvuutta ja toistettavuutta. Tämä kehä alkaa havainnoiden tekemisellä, sanallistamisella ja oman ymmärryksen muodostamisella taidekuvasta. Seuraavassa vaiheessa taidekuva saa uuden aiemmasta poikkeavan merkityksen. Oman version ja taiteellisen toiminnan jälkeen päästään tuottavalle sekä tulkinnalliselle tasolle. Kyseisen tehtävä jakaantuu siis kolmeen eri osaan, mutta en keinotekoisesti erottele opetuskokeilussa näitä tasoja. Tehtäväkokonaisuus on oppilaan kannalta eheä ja ehkä myös limittäinen jos miettii näitä kolmea eri

tiedonmuodostuksen osaa, jotka saattavat tapahtua osittain yhtä aikaa. (vrt. Räsänen 1993, 188–202.)

Edellä esitellyn ajatuksen mukaisesti sekä oppilaiden kannalta jatkuvuuden tunteen vuoksi suunnittelin tehtävän osaksi KU1-kurssia yhdessä opettajan kanssa. Ennen opetuskokeilua he olivat käsitelleet antiikin ja renessanssin taidetta sekä opetuskokeilun jälkeen siirtyä kuva-analyysiin. Tällä tavalla laajemmassa kontekstissa tarkasteltuna tehtävä saa myös merkityksensä osana kokonaisuutta, jossa siirtyvät tapahtuvat luontevasti tehtävästä toiseen. Opetuskokeiluni toimii varsin onnistuneesti virittävänä tehtävänä kuva-analyysiin tutustumiseen, mutta se sopisi aivan hyvin itse tehtäväänkin. Kolmannessa syklissä yksi mahdollisuus olisikin viedä tehtävää vielä enemmän kuvan analysointitapojen suuntaan ja käyttää tehtävään enemmän tunteja. Tavoitteeni opetuskokeilussa kohdistuu tunnin sisältöihin eli siihen, miten monilukutaitoa voi opettaa ilmiöpohjaisesti olemassa olevien tuntirakenteiden puitteissa. Tarkoitukseni ei ole tässä tutkimuksessa kumota olemassa olevia opetusjärjestelyitä tai tutkia miten tunnin voi rakentaa uudelleen.

Tuntisuunnitelman vahvuuksia on kuvanlukutaidon eri osa-alueiden huomioonottaminen ja näiden harjoittaminen. Muita vahvuuksia on ajankohtaisuus, tuoreus sekä kiinnostavuus, joista viimeinen lienee osin mielipidekysymys. Heikoksi kohdaksi tuntisuunnitelmassa jäi viimeinen osuus eli tulkinta ja yhteinen keskustelu, joka kaipaisi vielä kehittämistä. Lukion opetussuunnitelman perusteihin (2003) sekä uuden opetussuunnitelman luonnoksiin (Tulevaisuuden lukio 2013, 14) verratessa tehtävä onnistui monella tasolla.

Opetus- kulttuuriministeriön työryhmämuistion ja selvitysten (Tulevaisuuden lukio 2013, 14, 21-30) mukaan tulevaisuuden lukio tähtää edelleen yleissivistyksen kehittämiseen ja vastaamaan tulevaisuuden työelämän sekä yhteiskunnan tarpeita, mitä ovat muun muassa tietotekninen kehitys ja kansainvälistyminen. Tällaisiin taitoihin kuuluu myös sellaisia asioita, joita ei voi arvioida ylioppilastutkinnoissa. Esiin nostetaan sellaisia taitoja, kuten tietotekniset valmiudet, kriittisyys, oppimaan oppimisen taidot sekä itseohjautuvuus.

Varsinkin tietoteknisen kehityksen vaikutusta yhteiskuntaan ja sen muuttumiseen korostetaan tulevaisuuden lukion suunnitelmassa. Teknologinen kehitys tulee vaikuttamaan suuresti opiskeluun, oppimiseen ja opitun arvioimiseen. Korkeatasoinen osaaminen ja uudet innovaatiot nähdään edelleen Suomen valtteinä. Kansainvälistyminen eri muodoissaan kasvaa, ja digitaalisen opetuksen suomina mahdollisuuksia voidaan käyttää kansainvälisyyden lisäämiseen lukioissa. Oppimista tapahtuu paljon myös formaalin

opetuksen ulkopuolella, mitä lukion opetuksen tulisi pyrkiä hyödyntämään. (Tulevaisuuden lukio 2013, 14, 30.)

Tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän syvällisempää osaamista, tiedon soveltamista, kykyä luoda uutta ja hahmottaa laajoja asiakokonaisuuksia. Vuorovaikutteisuuden ja uusien opiskelumenetelmien lisääntyminen opetuksessa on vaatimus asioiden syventymiseen ja prosessointiin, mikä on syvällistä oppimista.

”Opetuksen syvin tavoite olisi synnyttää opiskelijoissa sisäistä tiedonjanoa.”

Irrallisten tietojen sijaan korostuisivat laajempiin kokonaisuuksiin integroituvat tiedot, sekä erilaiset taidot kuten esimerkiksi kriittinen ja luova ajattelu, kielelliset ja kommunikaatiotaidot, kyky kokea ja tuottaa taiteellisia elämyksiä. (Tulevaisuuden lukio. 2013, 14, 31) Tulevaisuuden lukio kurkottaa laajempaan ja kokonaisvaltaisempaan tietokäsitykseen, mikä on osa elinikäistä oppimista. Tiedonhankintataidot ja varsinkin kriittinen ote tulevat useassa kohtaa ilmi.

Kun vertaan tuntisuunnitelman tavoitteita uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin näen väistämättä kovan tarpeen ja tilauksen uudentalaiselle tekemiselle. Vaikka puhutaan paljon integraatiosta ja ilmiöpohjaisesta oppimisesta, tämä ei ole vielä saanut selkeitä ja vakiintuneita käytännön sovellutuksia. Teemaopinnot ovat ehkä selkein vaihtoehto lukiossa toteutettavalle ilmiöpohjaiselle opetukselle, jossa yhdistellään eri tiedonaloja.

Tehtävän tavoitteet opetuskokeilussa olivat yleisellä tasolla seuraavat: oppiminen kuvista ja taiteellisin työskentelymetodein, kuvien tulkinta ja analysointi, kuvista puhuminen, opiskelijoiden aktivointi tiedonetsijöinä ja oppijoina, kuvat kulttuurisena viestinä, oppiainerajat ylittävä oppimien (ilmiöpohjainen oppiminen). Tärkeänä kontekstina ja toimintaympäristönä tehtävälle on media. Tehtävä rajautuu renessanssin, barokin ja rokokoon kuvastoihin, kuvanmuokkausohjelman käyttöön, median kuviin, valokuvaan sekä kuvantulkittamiseen. Ilmiöpohjaisessa opetuksessa tulee väistämättä käsiteltäviä aiheita oppiainerajojen yli, mutta avainasemassa on opettajan erityistuntemus omalta alaltaan.

Hyvä tuntisuunnitelma tarttuu mielenkiintoisella otteella johonkin keskeiseen kuvataideopetuksen sisältöön. Tehtävän voi viedä ympäristöön, joka mahdollistaa toimimisen usean eri oppiaineen puitteissa. Ympäristöllä tarkoitan laajasti erilaisia oppimisympäristöjä verkosta erilaisiin projekteihin. Tällaisissa laajemmissa kokonaisuuksissa tulee luontevasti harjaannutettua projektissa toimimisen taitoja,

vertaisoppimista sekä ryhmätyötaitoja. Lähestymistavan aiheeseen tulee olla oikea. Kun opiskelijat saavat itse vastuuta oppimisestaan, he luultavasti myös orientoituneempia itse opiskelemista kohtaan. Yksittäinen tuntisuunnitelma sinällään on tarpeetonta lastata kaikella mahdollisella, vaan tiettyjen taitojen harjoittaminen tulee olla keskiössä yksittäisessä tehtävässä aina tehtävän laajuudesta riippuen. Jaksosuunnitelmassa taas näkyy vahvemmin pidemmän aikajänteen vuoksi laajemmat oppiainekohtaiset tavoitteet. Kokonaisuus muodostuu osakokonaisuuksista.

8 Kuvakulttuurien tarkastelua eri konteksteissa

8.1 Kuva-analyysi

Keskeisin aineistoryhmä tutkimuksessa ovat opiskelijoiden tuottamat kuvat eli meemit. Analysoimiseen käytän itse kehittelemääni aparaattia (ks. Menetelmä). Alla lueteltujen osatekijöiden analysoinnin pohjalta muodostan tulkinnan. Olen taulukoinut muuttujia (Taulukko 1, 57) ja sanallisessa analyysissä lähestyn muuttujien kautta kuvia vapaammin. Tutkin, millä tavalla oppilaat muuttivat taidekuvan merkitystä. Kuvien tulkitsijana otan huomioon mahdolliset havainnot, joita tein oppituntien aikana osallistuvana havainnoijana, sillä neuvoin myös samalla oppilaita työn lomassa esimerkiksi kuvanmuokkausohjelman käytössä. Analysoin systemaattisesti seuraavat ominaisuudet kuvista:

1. Kuvaan tehnyt muutokset
2. Hahmot
3. Kuvan ja tekstin suhde
4. Tekijän intentiot
5. Kantaaottavuus / kuvan viesti / merkitykset

Puhun oppilaiden tekemistä meemeistä kuvina ja olen nimikoinut kuvat järjestyksessä 1-6. Oppilaat saivat valita haluamansa taidekuvan vapaasti seuraavista vaihtoehdoista teoksen valmistumisvuoden mukaan järjestettynä vanhimmasta lähtien: Sandro Botticelli (Venuksen syntymä), Leonardo da Vinci (Nainen ja kärppä), Albrecht Durer (Young hare), Michelangelo (Adamin luominen), Raphael (Sistine Madonna), Titian (Cain ja Abel), Peter Paul Rubens (Venus at a mirror), Velasquez (Hovinaiset), Vermeer (Tyttö ja helmikorvakoru) ja Jean-Honoré Fragonard (Keinu).

Tyylillisesti valitut taide-esimerkit edustavat renessanssia, barokkia ja rokokoota. Pääpaino on renessanssissa, mutta muutamalla kuvaesimerkillä halusin esitellä renessanssin jälkeisiä tyyliuuntauksia, jotta kuvaesimerkkeihin tulisi vaihtelua. Renessanssi syntyjuuret Italiassa, kuvat 2, 3 ja 5 ovat italialaisten klassisten renessanssitaiteilijoiden tekemiä. Kuvat 1, 4, 6 edustavat barokkia ja tekijöitä yhdistää keski-Eurooppalaisuus.

Taulukko 1.

Kuva, tekijä	1. Kuvaan tehnyt muutokset	2. Hahmot	3. Kuvan ja tekstin suhde	4. Tekijän intentiot	5. Kantaaottavuus / kuvan viesti / merkitykset
 <i>K1, P1</i>	Objekteja nuoriso-kulttuurista	Hahmo nuori sekä alkuperäisessä että uudessa versiossa	Perinteinen teksti puuttuu, laseissa lukee ”swag”	Tehdä maalauksesta nykyajan vastine, modernisointi	Ironinen
 <i>K2, T1</i>	Kuvan rajaus, naisen alushousut, teksti	Maalauksen hahmot, ei muutoksia	Teksti kommentina kuvalle	Alastomuuden näyttäminen ja sukupuoli-identiteetti	Kommentoi alastomuutta ja sen näyttämistä
 <i>K3, T2 & T3</i>	Aurinkolasit, teksti	Sama hahmo laseilla	Yleinen kommentti tai hahmon kommentti	Intentiona kommentoida	Asenteellinen
 <i>K4, T4</i>	Kasvojen vaihto, miehen vartalo, teksti	Mr Bean (Rowan Atkinson), tunnistamaton hahmo	Teksti nonsensea, mm. kyrillisillä aakkosilla	Teksti kommentoi kuvan tapahtumia	Absurdi ja humoristinen
 <i>K5, T5</i>	Taustaa käsitelty, teksti	Samat	Vuorosanamaisuus	Kuvan ehdoilla toimiminen	Kommentoi kuvan sisältöä
 <i>K6, T6</i>	Verinen läiskä, hampaat, teksti	Dürerin jänis	Vuorosanamaisuus	Jäniksen stereotypian (pehmeä, suloinen) vastakohtaista	Kuva viittaa jäniksen syyllisyyteen. Oma tarina, kerronnallisuus



Kuva 2



Kuva 5

(Kuvat 2, 5) Kuvat 2 ja 5 ovat suorastaan malliesimerkkejä tehtävän suorittamisesta. Kuvassa 5 alkuperäinen maalaus on Sandro Botticellin *Venuksen syntymä* (1485), johon ei ole tehty suuria muutoksia. Kuvaa on yksityiskohta varsinaisesta maalauksesta ja taustalta on poistettu ilmassa putoamassa olleita kukkia. Teksti on meemeille tyypillinen Impact-fontti kapitaaleilla kirjoitettuna mustilla reunuksilla. Tämä tyypillisen fontin tuottaminen Gimp-kuvankäsittelyohjelmalla ei ole kovin yksinkertaista, sillä se vaatii monta muistettavaa vaihetta verrattuna esimerkiksi Photoshopiin.

Kummassakin kuvassa tekijät eivät lähteneet suuria muokkauksia kuvassa näkyviin elementteihin. Loppujen lopuksi pienillä muutoksilla saa kuitenkin aikaan paljon. Kuvaa 2 tehneestä työparista toinen oli ainoa opiskelija luokassa, joka ei ollut aiemmin käyttänyt mitään kuvankäsittelyohjelmaa ja hänen parinsakin oli epävarma omista taidoistaan. Ajallisesti oman arvion mukaan minulla menikin eniten aikaa heidän auttamiseksi, sillä minun täytyi käydä heidän kanssaan perusasioita läpi, jotka olivat muulle luokalle entuudestaan tuttuja.

Kuva 2 alkuperäiskuva on Michelangelon Sikstuksen kappeliin maalaama *Aatamin luominen* (1512). Kyseiseen kappeliin oli jo aikaisemmin ollut maalamassa seinäfreskoja 1400-luvun huomattavimmat taiteilijat kuten Botticelli. Maalaus on osa isompaa teologista kuvakokonaisuutta, joka luo katosta kuvitteellisen kappelin yläpuolelle kohoavan arkkitehtonisen rakenteen. (Honour & Fleming 2001, 484.) Maalauksessa Jumala antaa ojentamalla Aatamille elämänpipinän, joka tekee ihmisestä liikkuvan, ajattelevan ja tuntevan. Michelangelon ainutlaatuinen tapa kuvata ihmistä, sillä hän maalasi ihmiset voimakkaisiin, lähes väkivaltaisiin asentoihin ja käytti voimakasta valohämyä jäsenien muotoilussa. (Honour & Fleming 2001, 488). Kuvaan on lisätty naisten pitsiset alushousut.

Onko mitkä tahansa housut paremmat kuin olla täysin alasti? Mahdollisimman paljon paljastaminen ilman että paljastaa kaikkea, vaikka kuvan alushousut eivät edes ole kovin peittävät. Kuva on hyvin onnistunut kuvan merkityksen muunnos, joka on myös huvittava. Tekijä on saanut verrattain vähäisillä, mutta vähäisillä muutoksilla kuvaan täysin uuden merkityksen, joka tuntuu vaivattomalta eikä väkinäiseltä.

Tulkintani on, että meemin huumoriarvo perustuu sen ajatukseen siitä, että jumala unohti Aadam luodessaan housut ja hätäpäissään tarjoaa erheen paikkaamiseksi naisten alushousuja, jotka ovat ennalta arvaamaton vaihtoehto. Kuvan oivaltavuuden tajuaa, kun ottaa huomioon sen, miten tekijät ovat hyödyntäneet kuvan sommittelua varmasti pohtiessaan erilaisia vaihtoehtoja kuvan merkityksen muuntamiselle. On helpompaa hyödyntää kuvassa valmiiksi olevaa tilannetta ja sommittelua, kuin lähteä tekemään suuria muutoksia kuvan olemassa olevaan rakenteeseen. Kun pohtii meemiä renessanssitaiteen kontekstissa, kommentoi se myös yleisemmällä tavalla renessanssitaiteen maalaustaidetta, jossa esitettiin ihmiset monesti alastomina. Ihmisen ruumiinmuotoja ihannoitiin tuolloin. Nykyajan kontekstiin tuotuna maalauksen voi nähdä kommenttina sukupuoli-identiteetin ilmaisulle ja esimerkiksi trans- ja intersukupuolisuudelle. Meemin tekijät ovat varmasti olleet tietoisia tästä intertekstuaalisesta tulkinnasta.

Kuva on myös siksi kokonaisuutena kiitettävä, koska kyseinen meemi toimii hyvin johdonmukaisesti omassa sisäisessä logiikassaan, mutta myös laajemmassa kontekstissa. Kuva keskustelee mielestäni todella hyvin niin aikalaisitaiteen kuin nykykulttuurin kontekstissa. Se on todella ajankohtainen sillä teemat alastomuudesta ja sukupuoli-identiteetistä nousevat toistuvasti esiin tänä päivänä ja keskusteluita teemojen puitteissa käydään monen eri asian kontekstissa.

Kuva 5 on monella tavalla vastaavanlainen kuva, kuin kuva 2. Se on aikalaisitaiteilijan Botticellin maalaus joka viittaa aiheeltaan Raamatun sijaan antiikin mytologioihin. Teos kookas, ja aiemmin tähän mittakaavaan kuuluivat vain uskonnolliset teokset. Yksityisasunnoissa kalleimpia suurikokoisia taideteoksia olivat gobeliinit, ja tällainen taulu saattoi olla halvempi korvike gobeliinille. Litteässä sommittelussa onkin jotakin gobeliinimaista. (Honour & Fleming 2001, 451.) Meemin tekijät ovat tehneet vain pieniä muutoksia ja pelanneet sillä, mitä kuvassa on jo valmiiksi. Tekstin suhde kuvaan on samanlainen kuin meemissä 2.

Kuvassa on kuitenkin ongelmia, jonka takia kuvaa ei voi tulkita kovin laajalla tai yleisellä tasolla. Kuvan ihmishahmot leijuvat tai lentävät ilmassa, johon kuvan tekstikin viittaa. Naishahmo pitää kiinni mieshahmosta. Rajaus alkuperäisestä kuvassa oleviin sivuhahmoihin, ja keskellä kuvattu Venus on rajattu ulos. Ehkä kuvan taustoihin ei perehdytty tarpeeksi huolella, ja simpukassa seisova Venus koettiin vaikeaksi lähestyä. Kuva on absurdi, todellisuudenvastainen siinä mielessä, kun siinä on ilmassa olevia ihmisiä. Meemissä huomio kiinnitetään juuri tähän. Assosioin lentämisen jossain määrin ”leijua” sanaan, jota käytetään kun halutaan hehkuttaa tai leveillä jollakin asialla. Jollakin tapaa tulkitseen lentämisen voivan tarkoittaa jotakin leijumista vastaavaa tai kuvan hahmot voi ainakin kokea leijuviksi.

Tekstin paikka on epätavallinen meemille kuin muunlaisellekin kuvalle. Se on sommittelullisesti ongelmallinen sijainti horisontissa peittäen hahmot keskeltä. Harjaantumattomuus kuvanmuokkausohjelmaan todennäköisempää kuin vaikeus rakentaa toimivaa sommitelmaa, sillä useammalla oppilaalla oli ongelmia tekstin koon muuttamisessa ja sekä sen liikuttelussa, sillä heillä saattoi olla jokin väärä valinta päällä, joka esti liikuttelun.

Lopullinen tulkinta ei aukea niin mutkattomasti kuin kuvassa 2. Kuva täyttää meemin tunnusmerkit, mutta sen yleistettävyyden on lopulta heikohko tai se ainakin ontuu joiltain osin. Meemeillä on usein informaatiota välittävä arvo, ja tässä tapauksessa välitettäväksi asiaksi voisi paljastua tunne, joka selittyy parhaiten leijumisena.



Kuva 3



Kuva 1

Kuvat 3 ja 4 ovat kasvokuvia. Alkuperäisteoksia ovat *Medusa*, Caravaggio (1595) ja Jan Vermeer *Turbaanipäinen tyttö* (1665). Caravaggion tyyli oli kuvata kaunistelemattomia hahmoja tummia, salamyhkäisiä taustoja vasten naturalistisesti ja karkeilla tekstuureilla (Honour & Fleming 2001, 578).

Lasit estävät silmien näkemisen ja alkuperäisen maalauksen Medusan katse onkin voimakas. Siksi on merkityksellistä, että sen silmät on peitetty aurinkolaseilla. Silmien peittäminen tekee Medusasta ehkä hieman vähemmän pelottavan, mutta se saa kiinnittämään tarkemmin huomiota suuhun ja kulmakarvoihin naisen kasvojenilmeen tulkitsemisessa. Nainen näyttää suorastaan pöyristyneeltä.

Lasit voivat peittää todelliset tunteet, lasien kanssa olla joku muu, esimerkiksi asenteeltaan. Käärmeet hiuksissa alkuperäisessä kuvassa tekee hahmosta rajun. Meemin sanat ovat asenteelliset ja ne on esitetty kuvan hahmon reaktioksi. Lasit näyttävät futuristisilta, mikä luo kontrastin vanhalle maalaukselle ja vielä vanhemmalle aiheelle. Tässäkään kuvassa varsinaista alkuperäistä maalausta ei ole muutettu lainkaan, eli on lähdetty maalauksen antamien mahdollisuuksien rajoissa tekemään tehtävää. Maalauksen ilme on loistava, voimakas ja ainutlaatuinen. Siksi kuvaa on helppo kehittää eteenpäin aivan toisen tyyppiseksi kuvaksi, kun sen irrottaa kreikkalaisen mytologian kontekstistaan. Se tuo myös aivan uudenlaisia tulkintamahdollisuuksia kuvalle meeminä.

Tekstin voi nähdä meemissä olevan henkilön sanomaksi tai kommentiksi meemissä olevan henkilön tyyppisiä ihmisiä kohtaan. Nainen itse näyttää meemissä sellaiselta henkilöltä, joka voisi sanoa sanat jostakusta toisesta. Meemi toimii yleisemmälläkin tasolla, mikä on olennaista meemissä, joka on kulttuurinen kopioituja, eli se tulee olla luettavissa ja kopioitavissa sellaisella tasolla, että se voi saada eri merkityksiä eri ihmisten sitä tulkitessa. Sillä tasolla tämä meemi on onnistunut loistavasti. Kaikista meemeistä tämä toimii parhaiten yleisesti tulkittavalla tasolla, eli tässä voisi olla eniten potentiaalia oikeaksi meemiksi. Se toimisi kommenttina hyvin monenlaisille asioille.

Kuva 1 on jollain tapaa samoista lähtökohdista inspiraationsa ammentava kuin on kuva 3. Niiden molempien lähtökohtana on nykynuorisokulttuuri. Vermeerin tapaa korostaa valopilkahduksia helmimäisinä täplinä on meemissä korostettu niin paljon, että se saa uuden merkityksen (Honour & Fleming 2001, 609). Turbaanipäinen tyttö on saanut päähänsä Hello Kitty- lippalakin, *blingiä* korvaan ja *swag*-aurinkolasit. Edellä luetellut ovat hyvin ajankohtaisia nuorisokulttuuriin kuuluvia symboleita. Mielenkiintoista on, että

esimerkiksi tytön päästä roikkuvaa huivia ei ole muokattu pois kuvasta eikä muuhunkaan olemukseen ole sen kummemmin koskettu yllä mainittuja lukuun ottamatta. Tällaisten muutosten tekeminen kuvaan ei kuitenkaan vaikuta tarpeelliselta tulkinnan kannalta, vaan ne ovat olennainen osa kokonaisuutta. Tytön mekko näyttää miltei muuttuvan moderniksi takiksi ja tytön päässä olevat huivit voisivat olla aivan hyvin vaikka tämän päivän muotitietoisien valinta, ainakin sininen niistä. Jopa tytön poseeraus näyttää sopivan nykypäivän murrosikäisten omakuvakulttuuriin. Vaikka raollaan oleva suu saattoi olla maalauksen ajankohtana vihjailevan siveetöntä, näyttää tyttö meemissä kutakuinkin keskiverrolta 2010-luvun murrosikäiseltä.

Jos aurinkolasien teksti jätetään huomiotta, puuttuu meemistä teksti, joka oli kuitenkin tarkoitus toteuttaa alkuperäisen tehtävänannon mukaan. Toisaalta kuva välittää aika hyvin *swagin* eli itsevarman asenteen ilman mitään tekstiä. Jotenkin tuntuu, että se antaa kyseiselle aurinkolaseissa lukevalle sanalle enemmän painoarvoa. Tekijällä on ironinen ote tekemiseensä, ja meemissä leikitellään vanha vastaan uusi -ajatuksella. Se toimii hyvin, ja tämäkin on meemi, joka saa monia merkityksiä yleisemmällä tasolla.



Kuva 4



Kuva 6

Sommittelu kuvassa 4 on ansioitunut, vaikka kuvanmuokkaus muuten onkin aika ilmeistä. Sommitelma on vastakkaisine hahmojen liikkeineen hyvin dynaaminen. Ensisilmäyksellä kuva vaikuttaa absurdilta ja siinä näyttäisi lukevan venäjäksi jotakin, mutta tarkempi

tutkiminen paljastaa, että siinä on myös muita kirjaimia kuin mitä kyrillisessä kirjaimistoon kuuluu. Teksti ei vaikuta tarkoittavan mitään millään kielellä. Alapuolella oleva sana *wat* eli *what* (eng.) tarkoittaa suomeksi mitä. Tulkinta tekstin ja kuvan välille muodostuu sitä, kun tekstiä ei ymmärrä, mikä taas aiheuttaa ihmettelyä kuten kuvassa olevat absurdit elementitkin.

Alkuperäinen teos on Jean-Honoré Fragonardin *Keinu*, aiheeltaan tyypillinen ranskalainen rokokoomaalaus. Maalaus on tunnelmaltaan kepeän iloitteleva ja asetelmaltaan melkoisen vihjaileva, sillä mies katsoo alakulmasta naista hameessa. (Honour & Fleming 2001, 622–623.) Meemissä miehen ja naisen paikat on vaihdettu, mikä muuttaa olennaisesti kuvan tulkintatapaa. Meemin voi tulkita leikittelevän perinteisillä sukupuolinormeilla tai -rooleilla. Kuvanmuokkauksen läpinäkyvyys tekee kuvaan usein ironisen merkityksen, kuten tämänkin kuvan tapauksessa. Se on siis varmasti ainakin osittain tarkoituksellisen huonosti tehty. Internetissä kuvia tehdään vauhdikkaasti, jolloin muokkaamisen annetaan vain näkyä, jolloin se voi olla olennainen ja kommentoiva osa koko asiaa.

Opetuskokeilu pidettiin aikana, jolloin Ukrainan kriisistä uutisoitiin laajasti mediassa ja siksi useissa meemeissä oli esimerkiksi Putinin kuvia. Julkisesti tunnettujen henkilöiden kuvia käytetään paljon kuvamanipulaatioissa, muttei niinkään meemeissä. Yleensä toimitaan tietyn, uuden merkityksen saaneen kuvan pohjalta. Tällaisessa tilanteessa, jossa oppilaat joutuvat kuitenkin tekemään itse meemin, on aika ennalta arvattavaa, että sinne lisätään julkisuudesta tuttuja henkilöitä. Rowan Atkinsonin näyttelemän Mr. Beanin kasvot ovat monissa muissakin pilakuvissa, joita on tehty taideteoksista. Mr. Bean hyvin tunnistettu kasvo, joka on sinällään jo ilmiö. Meemissä on hyvä oivallus.

Kuva 6 on Albrecht Dürerin tekemä akvarelli, ja muista taide-esimerkeistä kuva eroaa siinä, että se esittää eläintä ihmisen sijaan. Dürer oli erittäin työteliäs ja tarkka tekemään pieniä havaintoja ympäristöstä ja hänen työnsä ovat äärettömän pikkutarkkoja, kuten hänen tutkielmansa jäniksestä. (Honour & Fleming 2001, 461–463). Akvarellissa on valokuvanomainen tarkkuus ja pikkutarkat havainnot. Eläimenä jänis on oletusarvoisesti hellyttävä, pehmeä ja viaton. Meemeissä voi olla myös eläimiä, kuten usein onkin. Kuvassa lähdetty muuttamaan kanin oletusarvoa toiseksi, sillä kanista on tehty meemissä paha. Kuvassa on kerronnallinen ristiriita. Kani vakuuttelee syyttömyyttään, vaikka vihjeet katsojalle antavat olettaa, että kyseinen kani totisesti on syyllinen.

Tästä kuvasta voi olla vaikea muokata omaa meemiä, mutta näen silti kuvalla informaatiota välittävän arvon, joka voi sopia tietynlaisiin tilanteisiin, jossa itse ei voi myöntää omaa syyllisyyttään vaikka tietääkin olevansa syyllinen. Kuva esittää kaksi totuutta, kanin totuuden ja muiden totuuden. Sinällään kuva absurdi, jollain tapaa järjenvastainen, kun kani ei ole kasvissyöjä, vaikka tässä kuvassa kanilla onkin torahampaat. Veritahra on symbolinen merkki ja myös kanin hampaassa pieniä veritahroja.

Meemejä yhdistää tietysti valikoitu kuvallinen konteksti, jonka parissa kaikki työskentelivät. Taide-esimerkit ovat ehkä jopa ennalta arvattavia tunnettuja esimerkkejä kyseisiltä aikakausilta. Tavoitteena oppilaiden tietämyksen parantuminen tunnistamaan maalaustaiteen klassikkoja kyseisiltä aikakausilta, sillä niihin viitataan monesti muutoinkin. Opiskelijoiden tuottaman kuvallisen aineiston eniten muista poikkeavimmat esimerkit ovat kuvat 1 ja 6. Etäisimmäksi merkitys jää kuvassa 4. Yhdistäviä tekijöitä kuvissa on nuorisokulttuuriin ja sukupuolisuuteen liittyvät teemat. Meemeissä näkyy huumoriarvo, josta kerroin meemeissä kertovassa ”luennossa”.

8.2 Kuvista lukien

Tarkastelen sitä, millaisena oppilaat kokivat tehtävän ja opetuskokeilun sisällön. Opiskelijat ihmettelivät ensimmäisellä tunnilla, miten koko tehtävä ylipäättään liittyy taiteeseen. Kyseenalaistus tehtävää kohtaan ensin alkuun johtui vain siitä, että opiskelijat eivät heti hahmottaneet, miten meemit voivat liittyä kuvataiteeseen tai mikä osuus meemien tekemisestä on taiteellista tekemistä. Asian esiin nouseminen kirvoitti lyhyen, mutta mielenkiintoisen keskustelun siitä, mitä kaikkea taide voi olla.

Tehtävämonisteiden avoimien vastausten perusteella oppilaat kertoivat perusteellisesti faktoja ja taustatietoja teoksista, mutta oma kuvailu jäi vähemmälle eikä kuvailu ollut kovin uskaliaista. Opiskelijat uskalsivat kuvailla vain kaikista ilmeisimpiä asioita teoksissa. Aavistin tämän jo ennen tehtävää mahdolliseksi, ja siksi pyysin opiskelijoita erikseen vastaamaan kokonaisilla lauseilla ja kirjoitin tämän pyynnön tehtävämonisteeseen. Opiskelijoiden oma tulkinta teoksista oli vähäsanaista. ”Ihan hieno.” (P1) edusti niukinta arviota teoksesta. Muut opiskelijat olivat monisanaisempia, ja kuvailivat valitsemaansa teostaan muun muassa ”näyttäväksi ja melko erikoiseksi” (T1) ja T5 mukaan ”kuva on kaunis ja siitä saa tehtyä monenlaisia päätelmiä”. Opiskelijat vaikuttivat valitsevan teoksen

sen perusteella, että siinä oli jotain sellaista, mikä herätti mielenkiinnon tai vaikutti jollain tapaa poikkeavalta verrattuna muihin esillä olleisiin vaihtoehtoihin.

Kolmessa asiassa kaikki opiskelijat olivat samaa mieltä kyllä tai ei -kysymyksissä: he ymmärsivät mitä meemi käsitteenä tarkoittaa, he eivät olleet koskaan julkaisseet meemejä missään ja he kaikki oppivat tässä tehtävässä uusia asioita. (Ks. Taulukko 2 & 3). Tutkimuksen ainut poika P1 teki huolellisesti taustatietojen etsimisen sekä teoksen analysoimisen, mutta hänen mielestään meemin keksiminen ei ollut helppoa eikä hän pitänyt meemiä onnistuneena. Hän on tehnyt aiemmin meemejä ja aikoo tehdä jatkossa itse meemejä, mutta ei ole julkaissut eikä aio jatkossakaan julkaista niitä. Hän kuitenkin oppi tehtävässä uusia asioita. Toisaalta avoimessa vastauksessa hän ei osannut eritellä tarkemmin, mitä hän oli oppinut. Ennako-oletukseni oli, että nykyään teinit – varsinkin pojat - olisivat paljon aktiivisempia verkossa ja julkaisisivat eri palveluissa kuvia, mutta ilmeisesti kommunikointi on edelleen paljon kaverien välistä ja meemejä tehdään vain kaveripiirissä korkeintaan jaettavaksi. Julkisissa verkkopalveluissa voi olla paljon kävijöitä, mutta aktiivisia sisältötuottajia on vain harva.

Tytötkin osoittautuivat huolellisiksi perusteellisen taustatiedon kartoittamisessa taideteoksesta. Oma kuvailu teoksesta jäi minimaaliseksi suhteessa käsitykseeni siitä, miten se olisi kuulunut suorittaa. Hyvänä suorituksena vaadin tehtävään 2-3 kokonaista lausetta. Opiskelija T2 pääsee lähimmäksi vastauksellaan ”Ihmisen kasvot, jonka hiukset on korvattu myrkyllisillä käärmeillä.” Kyseistä kohtaa tehtävämonisteessa olisi voinut vielä avata paremmin sanallisesti tunnilla tai kirjallisesti tehtävän kuvauksessa. Hyvään kuvanlukutaitoon kuuluu analyysin ja tulkittamisen taidot, joita tehtävä juuri harjoittaa monella tavalla eri vaiheissa. Analyysi ja tulkinta kohdistetaan niin alkuperäiseen taideteokseen kirjallisena sekä omaan ja muiden taiteelliseen tuotokseen sekä kirjallisena että suullisena. Tämä herättää oppilaissa myös tietoisemman tavan toimia ja sanallistaa omaa toimintaansa.

Tehtävämonisteessa olin erotellut lähestymistavaltaan erilaista kaksi alkuperäisen taideteoksen analysointia, joita olivat teoksen kuvailu ja oma mielipide teoksesta. Tehtävämonisteet koin tunnilla hyödylliseksi oppimisvälineeksi muutoinkin, vaikka alun perin tein tehtävämonisteet kerätäkseni taustatietoa opiskelijoiden näkemyksistä tehtävää kohtaan. Ne ohjasivat samalla prosessinomaista työskentelyä.

Oppilaat valikoivat meemin aiheeksi sellaisia teoksia, jotka näyttivät kiinnostavilta heidän mielestään. T4 kuvaili teosta ”hienosti tehdyksi, muttei kovin realistiseksi” kun taas parina työskennelleet T2 ja T3 pitivät teosta ”mielenkiintoisena”. Kun kaikki muut opiskelijat vaikuttivat valinneensa itselleen teoksen miellyttävän esteettisen kokemuksen perusteella, kuvaili opiskelija T6 valitsemaansa teosta ”omalaatuiseksi ja hieman pelottavaksi”. Vaikka kuvailu teoksista olikin lyhytsanaista, oli se kuitenkin osuvaa. Joidenkin vastaajien kohdalla se oli ehkä yleisluontoiselle tasolle jäävää, joka kertoo siitä, että harjoiteltavaa riittää ja teosten tutkimiseen pitää pysähtyä kunnolla.

Useimmat opiskelijoista vastasivat oppineensa tässä tehtävässä tekemään meemejä, jonka tulkitseen pintatason vastaukseksi. Se ei ole missään nimessä väärä vastaus, mutta uskon tehtävän opettaneen heille muutakin, mikä ei ehkä näy heti suoraan, vaan vasta myöhemmin. Pidemmän aikavälin mahdollisuuksia ei pysty tämän tutkimuksen kontekstissa tarkastelemaan, ja se on muutenkin haasteellista tämäntyyppisessä asiassa. Näen tämäntyyppisen vastauksen kertovan siitä, että oppilaille täytyy kertoa selkeästi mitä koulussa opetetaan ja miksi. Varsinkin lukioikäisille opiskelijoille on jo tärkeää tietää, miksi jotakin tiettyä asiaa opiskellaan. Kiinnostus opetettavaan asiaan ei synny välttämättä itsestään, mutta mielenkiinto voi herätellä opiskelijoiden elämismaailmasta liikkeelle lähtevällä tehtävällä. Sellaista tehtävää on paljon helpompi lähestyä, jossa on jo valmiiksi jotakin tuttua. Näkemys perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

Tehtävän suorittaminen harjaannuttaa taiteeseen perustuvia tulkintamenetelmiä visuaalisen kulttuurin monilukutaidon eri osa-alueilla, joita Räsänen (julk. 2.3, 22) mukaan ovat kuvanlukutaito, medialukutaito, ympäristönlukutaito. Jotta osaa tehdä meemin, tulee osata lukea meemin multimodaalisia viestejä ja muodostamaan uudelleen tulkinta eli muuntamaan merkitystä. Osa oppilaista ymmärsi tehtävän opettaneen myös muita asioita, tai pikemmin oppimisen eri tasoja. Yksi tyttö nosti esille oppineensa kuvanmuokkausohjelman käyttöä (T5) ja opiskelija T6 oppi tehtävässä ”kuinka kuvan käsitys muuttuu pienillä yksityiskohdilla”, mikä on todella hyvä havainto.

Opiskelijat saivat jättää toisena päivänä tehtävämonisteeseensa omia kommentteja tehtävästä. Opiskelija T2 mielestä se oli virkistävää vaihtelua ja hän piti siitä, mutta ei niinkään kuvankäsittelyohjelman käytöstä. Toisten tekemiä kuvia oli hänen mukaansa myös kiva katsoa. T3 kommentti oli, että hän tykkäsi tehtävästä todella paljon ja hän oppi paljon tässä tehtävässä. Yksi opiskelijoista, T4 ei ehtinyt palauttaa toista tehtävämonistetta

lainkaan, sillä hän viimeisteli meemiään tunnin loppuun asti. Hän kuitenkin oli molempina päivinä koulussa ja palautti meemin sekä ensimmäisenä päivänä tehtävämonisteen, joten otin hänet mukaan tutkimukseen.

Opettajan roolin näen tällaisessa tehtävässä asiantuntijana esimerkiksi kuvanmuokkausohjelman käytössä sekä neuvomassa ja valvomassa opiskelijoiden tekemistä. En kannata opettajan roolin häivyttämistä kaverilliselle kanssaoppijan tasolle. Mielestäni opettajalla on edelleen vastuu loppukädessä opetuksesta ja siitä, että oppimista tunnilla tapahtuu ja minkä laatuista se on. On opettajan ammattitaidon aliarvostamista jättää kaikki oppiminen pelkästään opiskelijan harteille, sillä opettajan kuuluu viime kädessä pitää huolta siitä, että oppimista tapahtuu ja että se on riittävän syvällistä. Tutkimuksessa opiskelijoiden toteuttamaan tehtävän kaltaisessa tekemisessä opettaja ei voi kuitenkaan tehdä työtä ja tulkintaa opiskelijoiden puolesta, vaan tärkeää on kannustaa ja innostaa opiskelijoita tekemään ne itse. Oppiminen voi olla myös hauskaa ja sitä voi tehdä ilolla asiallisin tavoittein.

Opiskelijoiden mukaan meemi muutti vanhan ja vakavan taideteoksen helposti lähestyttävämmäksi eli hauskaksi ja moderniksi. Vanhojen taideteosten tulkinta vaatii paljon taustatietoa ja ymmärrän, että oppilaat eivät koe lähtökohtaisesti välttämättä vanhojen teosten tarkastelua erityisen mielenkiintoiseksi, sillä niissä ei ole välttämättä mitään tuttua tai tarttumapintaa. Yhdistettynä kuitenkin nuorien tuntemaan mediakulttuurin ilmiöön meemeihin tehtävä on helpommin lähestyttävä. Lisäksi parin kanssa tuo vertaisoppimisen ja sosiaalisen ulottuvuuden tehtävään, eikä opiskelijan tarvitse pohtia yksin esimerkiksi taideteoksen merkityksiä. Parina työskenteleviä opiskelijoita on myös helpompi kannustaa kriittiseen kuvantulkintaan ja tutkimaan kuvaa yhdessä keskustellen.

Meemi muutti taideteosta vähemmän vanhanaikaiseksi (T2), vähemmän pelottavaksi (T3) ja vähemmän vakavaksi (T1). Nämä adjektiivit kuvastavat sitä, miten kaukana nuorten elämästä renessanssin ja muiden taidehistoriallisten tyyliuuntausten maalaustaide oikeasti ovat nuoren arkitodellisuudesta. Opiskelijoiden mukaan meemi muutti teosta enemmän nykyaikaiseksi (P1), hauskaksi ja omanlaiseksi (T2, T3) sekä viihteelliseksi (T1). Nämä vastaukset edustavat enemmistöä. Opiskelija T6 sanoo meemin muuttavan käsitystä kuvasta ja se saa kuvan kertomaan eri tarinaa. Sen sijaan poikkeavan mielipiteen tehtävästä antaa opiskelija T5, sillä hänen mielestään monista meemeistä tuli halventavia tai alentavia alkuperäistä kuvaa kohtaan. Ilmeisesti hän viittaa muiden tekemiin meemeihin ja myös

omaansa. Tällaisten mielipiteiden tuominen esiin on tärkeää ja niiden läpikäyminen on tärkeää luokassa esimerkiksi keskustelemalla. Se saa opiskelijat pohtimaan perusteluita omalle näkökannalle ja ymmärtämään myös muiden mielipiteitä ja käsityksiä.

Opetuskokeilun päätteeksi tehdyssä ryhmähaastattelussa opiskelijoilla oli selkeitä vaikeuksia kyetä puhumaan kuvista. Opiskelijoilla tulee olla paremmat valmiudet sanallistamaan kuvia paremmin ja tässä he tarvitsevat erityisesti harjoitusta. Lukion opettaja mainitsikin opetuskokeilun aikana, että he ovat seuraavaksi siirtymässä kurssilla tehtävään, jossa tarkoituksena analysoida kuvia ja harjoitella taidepuhetta. Haastattelu olisi voinut tuottaa arvokasta lisätietoa tutkimukselle, mutta toisaalta sekin on tutkimustulos, että oppilailta oli suuria tai keskisuuria vaikeuksia sanallistaa arviota ja tulkintaansa toisen meemistä vaikka heitä olisi kannustanut. Ainoastaan johdattelulla heistä sai lauseenmittaisia vastauksia irti, mutta niitä ei voi pitää opiskelijoiden itsenäisesti tuottamina vastauksina. Ainoastaan opiskelija T1 osasi sanallisesti erotella hyvin meemin (K5) piirteitä. Olen yllättynyt, kuinka käsitteellisiä kuvia oppilaat pystyivät luomaan lyhyessä ajassa, joten siksi ero taiteen sanallistamiseen tuntuu niin suurelta. Kuvien kriittinen tarkastelu ja niiden sanallistaminen on yksi tapa kehittää opiskelijoiden ajattelutaitoa.

Opetuskokeilun tehtävä ikään kuin pakotti pohtimaan kuvan merkitystä ennen kuin hän voi tehdä toimivan muunnoksen kuvan merkityksestä. Ensimmäisessä syklissä täydentävinä tehtävinä olivat animoinnin teko meemiin sekä esseen refleктоivan kirjoittaminen tehtävästä. Tehtävämonisteet täyttivät osittain saman tehtävän kuin refleктоiva essee.

Kysyin tehtävämonisteessa opiskelijoiden näkemyksiä kuvanlukutaidosta. Opiskelijat vastasivat monipuolisesti eri asioita käsitteestä. Pääasiallisesti käsite ymmärrettiin ”taidoksi on tunnistaa kuvista erilaisia piirteitä, tekniikoita ja aikakausia” (T1), joka on passiivista kuvanlukutaitoa. Aktiivista on oman tuottamisen ja tulkinnan mainitsivat vastaajat T2, T6 ja T5. Opiskelijoilla on siis teoriassa tietoa siitä, mitä hyvä kuvanlukutaito oikein on. Opetuskokeilussa en varsinaisesti käynyt seikkaperäisesti läpi opiskelijoiden kanssa, mitä kuvanlukutaito on, mutta kerroin tietenkin tehtävän sisällöt ja tavoitteet sekä miten työ arvioidaan, joten käsite tuli väistämättä ilmi tunneilla. Opiskelijat olivat tietoisesti mukana prosessissa heille tuli selkeytyivät siinä samalla kuvanlukutaidon eri osa-alueet eli analyysin, tiedon etsinnän, tulkinnan ja oman tuottamisen taidot. Näiden kaikkien taitojen mukaan ottaminen oli mahdollista toteuttaa jo yhdessä tehtävässä.

Tehtävänä meemien toteuttaminen taideteoksesta on läheisessä suhteessa nykytaiteen menetelmiä, kuten toisiin kuviin viittaamiseen, lainaamiseen ja kierrättämiseen. Opiskelijoita tulisi tutustuttaa huolellisesti taidehistorian ohella nykytaiteeseen ja sille tyypillisiin menetelmiin. Räsänen (2015) mukaan oppilaan kokemusten ja nykypäivän näkökulmista tarkasteltu taiteen historia on yhteiskunnallisesti painottunutta opetusta. Siinä taiteen historian merkitystä ei vähätellä, mutta sillä voidaan osoittaa jonkin ilmiön olevan historiallinen ja sitä voidaan myös siten muuttaa. Se voi edistää oppilaiden kriittisyyden kehittymistä ja henkilökohtaista kasvua. (Räsänen 2015, 264.)

Opetuskokeilun tehtävässä on erityisen tärkeää tutustuttaa oppilaita nykytaiteellisiin menetelmiin tehdä taidetta, koska oppilaat eivät muutoin välttämättä ymmärrä tehtävää oikein, esimerkkinä opiskelija T5, joka piti meemejä alkuperäisteoksia kohtaan halventavina. Tehtävä soveltuu myös erittäin hyvin nykytaiteen tarkasteluun, joka osoittautui toimivaksi myös ensimmäisessä syklissä. Räsänen toteaa (2015) nykytaiteen yksi ominaisuus on muunnella kulttuurisia ikoneja ja yhdistellä niitä tavalla, joka avaa uusia tulkintamahdollisuuksia. Yksi nykytaiteen kuvalliseen tulkintaan tarjoama lähestymistapa on aiemman taiteen ottaminen ja hyödyntäminen uusien teosten lähtökohtana. Kuvallisessa analyysissä esitetään uudelleen vanhaa kuvastoa ja luodaan merkityksiä uudelleen yhdistelemällä. (Räsänen 2015, 273.) Opettamalla kuvataiteessa visuaalisen kulttuurin monilukutaitoa oppii kuvia lukemaan paremmin. Se on tämän tutkimuksen suurin oivallus, joka kiteytyy monimerkityksiseen otsikkoon ”kuvista lukien”.

8.3 Mielenkiintoinen media motivoi

Kun esittelin opetuskokeilussa työn aiheeksi meemien tekemisen kuvataiteen tunnilla, vastaanotto luokassa oli ensin alkuun ihmettelevä. Sain kuitenkin välittömästi opiskelijoiden täydellisen huomion. Nuoret innostuvat tehtävässä, jossa on jotain tuttua, mutta samalla jotakin uutta.

Tarvitsin tutkimukseen taustoittavia tietoja, joita en kykene tavoittamaan kuvia tulkitsemalla, sillä halusin saada tietoa oppilaan toiminnasta muutoin kuin pelkällä subjektiivisella havainnoinnilla. Tehtävämönisteen kyselylomake mittaa oppilaan motivaatiota ja sitoutumista tehtävään sekä aihepiiriin (ks. liite 1 & 2). Ne taustoittavat

oppilaan motiiveja, ajatuksia ja kiinnostuksen tehtävää kohtaan. Näitä taustietoja voi käyttää syventämään tulkintaa oppilaiden tuottamista kuvista.

Yllättävin tutkimustulos ehkä tässä tutkimuksessa on opiskelijoiden vähäinen aktiivisuus sisällöntuottamisessa internetin yhteisöllisissä palveluissa. Tietenkin tutkimus on hyvin spesifisti rajattu koskemaan pelkästään meemejä ja niiden julkaisua eikä yleisemmin internetin tai sosiaalisen medioiden käyttöä. Meemejä näkee kuitenkin melkein missä palvelussa tahansa ja ne ovat arkipäiväistyneet aktiiviselle internetin käyttäjälle. Siksi on kiinnostavaa, että kuinka harva opiskelija tutkimuksen suppean aineiston otannasta aikoo julkaista meemejä. Ainoastaan kaksi opiskelijaa kuudesta saattavat tehdä jatkossa itse meemejä ja vain yksi opiskelija saattaa aikoa julkaista itse jatkossa meemejä kyselylomakkeesta saatujen vastausten perusteella (ks. taulukko 2 & 3, 72).

Huomionarvoinen seikka on, ettei kyseinen meemejä ehkä jatkossa julkaiseva opiskelija aio kuitenkaan tehdä itse jatkossa meemejä. Hän ei siis ole kumpikaan opiskelijoista, jotka vastasivat, että saattavat tehdä jatkossa itse meemejä. Meemejä ei ole pakko tehdä itse, vaan julkaista voi myös muiden tekemiä meemejä. Lisäksi tutkimuksen ulkopuolelle jäi kokonaan kysymys, julkaisevatko opiskelijat meemejä rajatulle yleisölle, tai vain yksityisesti tietyille henkilöille. Kuvien jakaminen verkossa on erittäin yleistä, muttei julkisesti. Viestinnän pääpaino on jo tunnettujen tai seurattujen ystävien ja ryhmien kesken.

Tehtävän vaikeusasteen luokittelun oppilaiden vastausten perusteella haastavaksi tai keskivaikeaksi, sillä viisi opiskelijaa ei pitänyt tehtävää helppona. Kahden opiskelija mukaan taidekuvasta meemin keksiminen oli helppoa. Jakauman perusteella tehtävän vaikeusaste osui kohdillensa, sillä tekemisen tulee haastaa oppilaat muttei lannistaa liialla vaikeudella tai helppoudella. Ne opiskelijat, joille meemin keksiminen taidekuvasta oli helppoa, lukeutuivat myös niihin, jotka olivat ottaneet huolella selvää taideteoksen taustoista. Taustatöiden tekeminen kannattaa, sillä silloin kykenee tekemään paljon tietoisempia ja käsitteellisimpiä muutoksia taidekuvaan. Pidän tätä edellytyksenä tehtävän onnistuneelle suorittamiselle. Räsänen (2015, 30) mukaan teoksen ulkopuolisen tiedon hankkiminen on keskeistä oppimisessa kognitiiviseen teoriaan tukeutuvassa visuaalisen kulttuurin tulkinnassa. Kuva heijastaa aina tekijäänsä, hänen motiiveja sekä häneen vaikuttaneita kulttuurisia tekijöitä. Siksi taideoppimisessa tapahtuva tiedon integrointi

ilmenee juuri selkeimmin kuvatulkinnessa, missä ymmärrys kuvan kontekstista vaatii eri alojen tietojen yhdistelyä.

Taideteoksen taustojen selvittäminen ei tee kuitenkaan meemin keksimisestä oletusarvoisesti helppoa. Oppilas voi kokea teoksen merkityksen muuttamisen vaikeaksi, vaikka tietäisikin alkuperäismerkityksen tai ainakin jonkin yleisesti tunnetun tulkinnan teoksesta. Viisi muuta vastaajaa jakautuivat siten, että meemin keksiminen oli vaikeaa yhä neljälle vastaajalle, yksi vastaaja ei ottanut huolella selvää taideteoksen taustoista, eikä meemin keksiminen ollut helppoa.

Ensimmäisessä syklistä opiskelijat tekivät meemejä nykyaiteen kuvista. Vaikka tehtävä oli muuten sama verrattuna toisen syklin tehtävään, on niissä kuitenkin tietty aste-ero. Riippuen teosvalinnoista, ei nykyaiteen teoksilla ole välttämättä löydettävissä tulkintoja tai taidesuuntaukseen tai taidehistorialliseen kontekstiin sijoittamista. Taidehistoriallisesti merkittäviä kuvia valitessa tehtävään on se etu, että niistä on saatavilla runsaasti tai jopa liikaa tietoa helposti esimerkiksi internetistä ja kirjoista. Toisaalta teosten teemat ja aiheet saattavat olla tuntemattomampia sekä käytetty kuvakieli vierasta aiheeseen perehtymättömälle. Molemmilla aihepiirivalinnoilla on omat etunsa. Oppilaiden näkökannalta suuremmaksi haasteeksi tehtävän kannalta näyttivät muodostuvan taidehistorialliset kuvat. Nykyaiteessa on se etu tehtävän suorittamisen kannalta, että niissä on monesti tuttuja elementtejä ja teos on mahdollista tulkita hyvin vapaasti postmodernille taiteelle tyypillisesti.

Teosten merkityksen eivät ole samoja kaikille ja ne voivat avautua monella tavalla erilaisina tulkintoina, sillä tulkitsija edustaa itsensä lisäksi tulkintayhteisöään. Monet teoreetikot myöntävät kontekstin merkityksen esteettisessä kokemuksessa, mutta lähestyvät sitä vain taidemaailman arvojen kautta. Sen sijaan oppilaiden konteksti tulee suoraan koko visuaalisesta kulttuurista, jolloin opetuksessakin tulee keskittyä populaarikulttuurin visuaaliseen tulkintaan. (Räsänen 2015, 132.) Vaikka opetuksessa tulisi pyrkiä laajaan visuaalisen kulttuurin tutkimiseen, ei tämä lähestymistapa merkitse kuitenkaan luopumista niin sanotuista korkeakulttuurisista teoksista. Esteettistä laatua ja merkityksiä koskeva keskustelu tukee toisiaan erilaisten kuvakulttuurien välillä. (Räsänen 2015, 131–133).

Vastaajien lukumäärä on tässä tapauksessa niin pieni, että ei ole mielekäästä laskea esimerkiksi todennäköisyyksiä ja ymmärrän aineiston rajallisuuden tuloksien yleistettävyyden kannalta. Siksi pohdinkin tehtävämönisteiden antamaa informaatiota

meemien kontekstissa ja minkä merkityksen ne antavat tehtävän arvioinnissa ja kokonaisvaltaisesti arvioiden oppilaan suoriutumista tehtävästä. Suoriutuminen ei ole kuitenkaan arviointia vertaillen ihanneoppilaan suoriutumiseen, vaan erittelyä siitä millainen oppija kyseinen opiskelija on ja mikä ovat hänen haasteitaan ja vahvuuksiaan.

Taulukko 2. Tehtävämoniste 1

Kyllä Ei

Ymmärrän mitä meemi-käsite tarkoittaa	7	0
Olen käyttänyt kuvankäsittelyohjelmaa	5	2
Otin huolella selvää taideteoksen taustoista	6	1
Taidekuvasta meemin keksiminen on helppoa	2	5
Olen tehnyt meemejä aiemmin	1	6
Olen julkaissut meemejä aiemmin esim. 9gagissa	0	7

Taulukko 3. Tehtävämoniste 1 (yksi vastaaja vähemmän, T4)

Kyllä Ei

Olen tyytyväinen tekemääni meemiin	5	1
Osaan tehdä meemin	5	1
Opin tässä tehtävässä uusia asioita	6	0
Saatan tehdä jatkossa itse meemejä	2	4
Saatan julkaista jatkossa meemejä	1	5

Hyvä tehtävä on sellainen, joka sopii mahdollisimman monenlaisille oppijoille, vaikkei tämä olekaan itseisarvo. Tehtävät muotoutuvat suhteissa toisiinsa ja opetussuunnitelmaan ja ne tulee sisältää eri osa-alueita. Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhtä tehtävää, miten se toteutui ja jatkoa ajatellen miten tehtävää voisi edelleen kehittää ja onko se sovellettavissa esimerkiksi perusopetuksen puolellakin.

Media muotoutuu yhä enemmän tyyliympäristöksi, elämäntavan ilmentäjäksi kuin myös ennen kaikkea viihtymisen ja rentoutumisen alueeksi. Media säilyy monisisältöisenä inhimillisen uteliaisuuden, tiedonjanon ja ympäristön luotailemisen tarpeesta, eikä sivistys katoa viihteeseen ja elämyksiin. (Mustonen 2001, 170.) Media on oppimisympäristönä vertaansa vailla, mutta sitä vieroksutaan ehkä jossain määrin vielä opetuksessa. Media on kuitenkin vahvasti läsnä nuorten elämässä jo vapaa-ajalla, ja ottamalla sen vahvemmin mukaan opetukseen voi kuroa umpeen väliä oppilaan arkitodellisuuden ja koulumaailman välillä. Tehtävää voisi siksi sitoa vielä vahvemmin esimerkiksi mediaan. Tulevaisuuden

digitaaliset oppimisympäristöt, etäoppiminen ja kansainvälisyys teemoina vahvistuessaan ovat luultavasti vahvasti mediapainotteisia. Opetuskokeilussa nousi ensimmäisenä päivänä nousivat aivan spontaaniksi puheenaiheeksi kuvien tekijänoikeudet, mikä liittyy suoraan mediaan. Kuvien lainaaminen netistä pohditutti opiskelijoita, josta sitten yhdessä keskusteltiin.

Opiskelijat kysyivät myös, miksi ei voi käyttää valmista generaattoria internetissä meemin tekoon, jollaisia internetistä on tarjolla. Tällöin he eivät kuitenkaan itse oppisi ymmärtämään millä tavalla kuvaa pystyy käsittelemään eivätkä he voi muutenkaan soveltaa tietoaan, jos he käyttäisivät ohjelmaa, joka liittää tekstin suoran kuvaan napin painalluksella. Tärkeää on oppia, miten joku asia tehdään ymmärryksen syntymiseksi. Nykyään tärkeää osata käyttää erilaisia myös sovelluksia sujuvasti, mutta edelleen tarvitaan ymmärrystä siitä miten jokin asia toimii – ja miksi. Osalla opiskelijoista meemien teksti jäikin tekemättä, koska en joko ehtinyt heitä neuvomaan tai vaihtoehtoisesti he eivät jaksaneet seurata internetlinkissä olleita kuvallisia ohjeita, jotka heille annoin. He saattoivat olla samoja opiskelijoita, jotka kokivat Gimpin käytön muutenkin haasteelliseksi.

Meemit itsessään ovat vuorovaikutuksellisia ja niiden välityksellä kommunikoidaan. Siksi onkin luonnollista, että niitä tuotetaan sosiaalisessa ympäristössä oppitunnilla parin kanssa tai jopa pienessä ryhmässä. Yhdessä tekeminen ruokkii ideoita ja opettaa sanallistamaan tekemisiään. Nämä ovat samoja tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaan motivaatioon tehtävää kohtaan. Oikean parin tai ryhmän kanssa työskentely voi parantaa suoritusta ja motivaatiota, mutta huono seura päinvastoin.

Meemit voi laskea yhdeksi populaarikulttuurin ilmiöistä. Usein populaarikulttuurin liittyvänä ongelmana pidetään nuorten elämässä keskeisenä olevaa kuluttamisen roolia. Media rohkaisee kuluttamaan hyödyntämällä ihmisen tarpeita, haluja ja mielikuvia. Populaarikulttuuria ei tule nähdä pelkkänä uhkakuvana, vaan visuaalista kulttuuria painottavassa taidekasvatuksessa oppilaiden katsotaan käyttävän sitä identiteettinsä rakentamiseen, johon kuuluu kaikki ostoskeskuksista kännyköihin. Niihin kuuluvalla visuaalisella kulttuurilla on tärkeä rooli nuoren elämässä ja kehityksessä. Arjen estetiikan keskeltä on mahdollista löytää niin korkeataiteeseen että populaariestetiikkaan. Kumpaakin kuuluu raha, valta ja identiteetin rakentaminen, mihin kuuluvien kysymysten tulisi olla osa taidekasvatuksen sisältöjä. Silloin oppilaille voi antaa välineitä kriittiseen

kulutustottumusten tarkasteluun, mutta myös visuaalisen kulttuurin ilmaisukeinojen hyödyntämiseen oman kasvun välineenä. (Räsänen 2015, 139.)

Esteettinen kokemus ja kontekstuaalinen taidekäsitelmä nähdään monesti keskenään kilpailevina, mutta niiden välimaastossa voi ammentaa molemmista sekä populaari- että korkeakulttuurista. (Räsänen 2015, 132–133.) Arkitaiteen käsite viittaa kaikkiin kuviin, joita kohtaa arjen ympäristöissä ja mediassa, esineissä, rakennuksissa ja muissa asioissa, joista puhuttaessa ei yleensä käytetä taide-määritettä. Toisen taiteen kategoria, johon lasketaan virallisen taidemaailman ulkopuolisten taiteilijoiden teokset kasanperinteestä nykytaiteeseen ja muihin vaihtoehtoisiin taidemuotoihin. Tätä kategoriaa sivuavat kuuluvat myös oppilaiden vapaa-aikanaan tekemät kuvat. Oppilaiden koulussa ja kotona, harrastuspiireissä ja internetissä tekemiä kuvia tulisi tarkastella samalla vakavuudella kuin ammattitaiteilijoiden teoksia. Tämä on myös monilukutaitoa edistävää opetusta. (Räsänen 2015, 144.)

8.4 Tutkimustulokset

Pääkysymys tutkimukselle on, miten opettaa monilukutaitoja lukioikäisille. Tehtävää suunnitellessa on tärkeää lähteä liikkeelle nuoren elämismaailmasta, jotta tehtävässä on jotain tuttua, mutta samalla myös jotakin uutta. Se perustuu käsitykseen tiedon konstruktivistisesta luonteesta ja innostaa nuoria tehtävän pariin helpolla lähestyttävyydellä. Aikajänteeltään lyhytkin tehtävä on mahdollista suorittaa siten, että siihen saa ujutettua kaikki kuvanlukutaidon eri osa-alueet eli analyysin, tiedon etsinnän, tulkinnan ja oman tuottamisen taidot. Opiskelijat kykenivät tuottamaan käsitteellisiä ja monikerroksisia meemejä, mutta suurin haaste heillä on taiteen sanallistaminen. Opiskelijat kykenevät analyysiin ja tulkintaan, vaikka he tarvitsevat samalla molempiin harjoitusta, että he kokisivat olevansa tarpeeksi rohkeita tuomaan esiin omia tulkintojaan luokkatilanteessa. Yhteyttä kuvien ja sanojen välillä tulisi vahvistaa, että taiteen sanallistaminen olisi helpompaa. Tämä vaatii myös oikeiden käsitteiden hallintaa ja perustietoa erilaisista kuva-analyysin teorioista.

Media kuuluu opiskelijoiden arkitodellisuuteen olennaisella tavalla ja sen tuominen koulumaailmaan on tärkeää sekä kriittisyyteen kasvamisen että medialukutaitojen kannalta

kuin myös siksi, että se pienentää eroa koulumaailman ja opiskelijan arkitodellisuuden välillä. Suhtaudun mediaan optimistisesti niin oppimisvälineenä kuin –ympäristönä.

Toinen tutkimuskysymykseni on, miten toteutetaan ilmiöpohjainen opiskeluun perustuva tehtävä. Tehtävässä tulee kannustaa opiskelijoita oppimaan itse kyseenalaistamatta kuitenkaan opettajan asemaa tunnilla. Ilmiöpohjainen oppiminen voi saada eriasteisia muotoja yhden oppiaineen tunneilla tehdystä tehtävästä aina useita oppiaineita integroiviin teemaopintoihin asti. Tällä opetuskokeilun tehtävällä näen potentiaalia osana teemaopintoja, jossa sen voi yhdistää laajempaan mediakulttuurissa tapahtuvaan toimimiseen.

Opiskelijoiden aktiiviselle tekemiselle tule varata tarpeeksi aikaa ja opettajan rooli muodostuu asiantuntijaksi oppitunneilla, joka auttaa mahdollisissa ongelmakohtissa. Opettajan roolin tulee olla innostava ja väistämättä tässä tutkimuksessa tarkastelin myös käsityksiä omasta opettajuudestani, mikä myös motivoi opiskelijoita.

Kolmas tutkimuskysymykseni olikin, millä tavoin oppilaat sitoutetaan mukaan prosessiin. Oppimista ja varsinkaan oppimaan oppimista ei synny ilman motivaatiota siihen. Siksi opetuksen tulee lähteä liikkeelle nuoren elämismaailmasta, mutta tarjota samalla jotakin uutta ja haasteellista opiskelijoille. Heidät tulee haastaa ajattelemaan itsenäisesti. Opiskelijat saattavat kokea, että koulussa opiskeltavilla asioilla ei ole merkitystä käytännössä ja siksi opiskelijoille jo varsinkin lukiotasolla tulee kertoa, miksi ja mitä varten jotakin asiaa opiskellaan. Kun tehtävä liittyy suoraan opiskelijoiden arkitodellisuuteen, saa se tarkoituksen myös tässä merkityksessä. Tehtävän tavoite ei kuitenkaan saa jäädä pelkälle arkitodellisuuden tasolle, vaan tarkoituksena on laajentaa opiskelijan kokemaa arkista kokemusta.

Motivaation kannalta olennaista on myös todellisissa median ympäristöissä toimiminen. Meemin julkaisu sosiaalisessa palvelussa internetissä luo hyvällä tavalla paineita tuottaa edustavaa materiaalia ja opiskelijat kokevat samalla, että heidän tekemällään kuvalla on merkitys koulun kontekstin ulkopuolellakin. Sosiaalisia verkkoja kuten sosiaalista vuorovaikutusta tulee hyödyntää yhdessä tekemisen kautta opiskelussa. Yhdessä toimiminen osaltaan voi lisätä sitoutumista tehtävää kohtaan ja syventää oppimista. Lisäksi maailmankuvien vertailu lisää ymmärrystä toisista ihmisistä ja erilaisista näkökulmista.

Tässä tutkimuksessa en toteuttanut meemien julkaisua jossain todellisessa palvelussa, sillä hoidin loppupalautteen ryhmäkeskusteluna. Lisäksi koin ongelmalliseksi monien palveluiden käytön, sillä monet niistä vaativat rekisteröitymisen ja alustana niistä voi olla vaikeaa löytää jonkin tietyn henkilön lisäämää kuvaa. Lisäksi opetuskokeilussa oli muutenkin teknisiä haasteita, joten jätin tämän vaiheen suosiolla pois, että opiskelijat eivät kokonaan turhautuisi. Jatkokehittelyideana kannatan meemien julkaisua sopivalla alustalla, jossa vertaispalautteen antaminen toteutuu kohtuullisen vaivattomasti.

Tehtävä parantaa oppilaiden tietoteknisiä valmiuksia, tiedonhakukykyä ja kuvista puhumista. Lisäksi omana osana ovat multimodaalisen kuvan rakentaminen. Koulun tärkeä opettaa opiskelijalle taitoja, jotka hyödyttävät häntä laajemminkin. Viittaa tällä oppimisen siirtovaikutukseen. Siksi onkin tärkeää, että oppilaille syntyy ymmärrys siitä miten jokin asia tehdään, eikä millä tavalla se tehdään. Meemejä ei sen takia tehty valmiilla palvelulla netissä, vaan manuaalisesti itse kuvanmuokkausohjelmalla. Opiskelijat oppivat samalla kuvamuokkauksessa tarvittavien työkalujen käyttöä, jotka ovat samanlaisia käytettävästä ohjelmasta riippumatta. Kun käytetään jotakin puoliautomaattista ohjelmaa, ei opiskelija opi sitä, miten jokin asia toimii, vaan oppiminen jää pinnalliseksi.

Aineiston analyysistä saatujen vastausten pohjalta kehitin tehtävää eteenpäin, josta voi puhua myös kolmantena syklinä tutkimukselle. Tehtävä soveltuu sinällään niin kuvataiteen kursseille kuin esimerkiksi oppiainerajat ylittäviin teemaopintoihin. Se tarkoittaa samalla tehtävän laajenemista ja siksi se voisi sopia myös esimerkiksi mediaan ja monilukutaitoon liittyviin teemaopintoihin, joita lukio tulevaisuudessa voi tarjota. Tarkoituksena on panostaa enemmän opiskelijoiden taiteen sanallistamisen taitoihin siten, että he antavat sekä suullisesti että kirjallisesti palautetta toisten tekemistä kuvista ryhmässä sekä verkossa meemien julkaisupaikassa, joka voisi olla esimerkiksi jokin nopeaan kuvalliseen yhteisöjakamiseen tarkoitettu paikka, kuten esimerkiksi Instagram.

Meemit voisi ottaa myös laajemmaksi osaksi mediakasvatukseen liittyvää tehtävää ja käyttää niitä viestimenä kommentoimaan tai reagoimaan johonkin asiaan. Tässä tapauksessa meemien aihe määräytyisi kommentoitavan asian mukaan. Jos meemejä tekee taidekuvista, on sekä nykytaide että taidehistorialliset teokset molemmat hyvä lähtökohta. Media ei ole kuitenkaan synonyymi pelkästään internetille, vaan ilmiöpohjaisen kokonaisuuden voi suunnitella myös esimerkiksi printtimediaan tai vastaavaan. Media loistava muuntautumiskykyinen väline kuvanlukutaitojen opetukseen, jossa toteutuu myös

ilmiöpohjaisuus. Muitakin vaihtoehtoja varmasti on, mutta suurin osa lukemistamme kuvista ja teksteistä on esillä mediassa, joten pidän tekemistä median parissa hyvin suotavana. Kuvanlukutaitojen harjoittaminen ei silti tarvitse mediaa, mutta se muodostuu loistavaksi ympäristöksi taitojen opettelulle.

Tutkimukseni esittelee yhden käytännön sovelluksen opiskelijoiden monilukutaidon kehittämiseen. Tällä tutkimuksella osoitan konkreettisesti sen, millaisia muotoja uuden opetussuunnitelman perusteet voivat saada käytännössä eli kuinka kehittää monilukutaitoja, yhtä uuden voimaan astuvan opetussuunnitelman perusteiden olennaista aluetta kuvataiteen tunneilla. Tehtävä on helposti mukautettavissa erilaisiin tavoitteisiin ja konteksteihin.

9 Pohdinta

Tutkimukseni avaa näkymän siihen, millaisen sovelluksen monilukutaito voi saada kuvataidekasvatuksessa ja miten se tällä hetkellä käsitetään. Tutkimus saa merkityksensä kuvataidekasvatuksen kontekstissa käytännön sovellutuksena yhdestä tavasta integroida opetusta ja käsitellä laajaa ilmiötä. Henkilökohtaisella tasolla merkittävyys nousi oman opettajuuden tarkastelun kautta, sillä tutkimuksen aikana jouduin useaan otteeseen palaamaan omiin käsityksiini opettajuudesta, oppilaista ja opetuksesta. Koen, että prosessi on kehittänyt minua opettajana.

Tapaustutkimuksena tulosten yleistettävyys ei ole itsestään selvää, mutta tämän tutkimuksen kontekstissa saanut hyvät tulokset ensimmäisessä ja toisessa syklissä tehtävän toimivuudesta eri monilukutaidon osa-alueiden kehittämisen suhteen saavat vakuuttuneeksi siitä, että tehtävä on toimiva yleisesti. Sen sijaan yksilöhavainnot eivät sinällään ole yleistettäviä, ja yleisemmällä tasolla tulee varmasti eroja esimerkiksi taiteen sanallistamisen taidon suhteen. Tutkimukseni menetelmävalinnat olivat moninaiset, mutta ilmiöstä ei olisi ollut mahdollista saada näin tarkkaa kuvaa vain yksittäisellä menetelmällä.

Tutkimus toi esiin erään tavan käyttää meemejä kuvataiteen tunteilla samalla luoden opetuksessa pohjan ilmiöpohjaiselle oppimiselle sekä kuvanlukutaitojen harjaannuttamiselle. Visuaalisen kulttuurin kriittinen lukutaito vaatii ajantasainta opetusmateriaalia sekä innovatiivisia tehtävänantoja, mitkä motivoivat opiskelijaa aktiiviseen tiedonhakuun sekä itsenäiseen oppimiseen. Opetuksen tulee herättää oppilaan oman halun ja motivaation oppimiseen.

Opetuksessa on mahdollista yhdistää onnistuneesti ajankohtaisia populaarikulttuurin ilmiöitä sekä korkeakulttuurisia taidehistoriallisia teoksia. Ilmiöperustaisen oppimisen ympäristönä medioiden käyttö toimii monella tasolla. Integraatiota tulee tehdä oppiainetta kehittävästi oppiaineen sisällä, mutta myös oppiainerajojen yli, kun se on mielekästä ja perusteltua.

Jatkokehittelymahdollisuudet on meemien vieminen oikeaan julkaisu-ympäristöön joko keinotekoisella alustalla tai jollakin sosiaalisella kanavalla netissä tai miksei molemmissa. Silloin korostetaan kommunikaatiota ja voidaan tutkia paremmin myös kuvilla käytävää viestintää. Kriitikiksi tällöin voi muodostua kysymys taiteen popularisoitumisesta, mutta

tällöin on kyse kuitenkin loppujen lopuksi oppilaiden kontekstista lähtöisin olevasta visuaalisesta kulttuurista, joka voi rikastaa taiteen parissa käytävää keskustelua.

Kyseinen tehtävä soveltuu myös teemaopintoihin ja yhteistyöhön useiden oppiaineiden kanssa. Tehtävä voi olla osa laajempaa mediaan liittyvää kriittisen lukutaidon kokonaisuutta esimerkiksi. Kolmas sykli voisi toteutua uuden opetussuunnitelman perusteiden ollessa käytössä esimerkiksi osana teemaopintoja.

Meemit eivät ole ainoa internet-ajan ilmiö, jota voi hyödyntää opetuksessa. Mikrobloggaus, mainokset ja selfiet ovat muutama esimerkki muista ilmiöistä. Nykykulttuuria pidetään pirstaloituneena, kaupallistuneena ja pinnallisenakin, mitkä nostetaan myös syiksi kriittisen lukutaidon osaamiselle. Se on opetuksessa peruste tarttua suoraan näihin ilmiöihin. Toinen syy on opiskelijälähtöisyys. Opiskelijat haluavat tietää, miksi jotakin opiskellaan. Oppimista ei voi tapahtua ilman motivaatiota oppimiseen.

Ilo nähdä oppilaiden motivaatio tehtävää kohtaan, joten ehdottomasti tämänkaltaisia sisältöjä tarvitaan kuvataiteen oppiaineeseen, jotta se pysyy kiinnostavana ja ajankohtaisena visuaalisen kulttuurin tutkimisena oppilaille unohtamatta korkeakulttuurisia asiasisältöjä.

Lähteet

Deasy, Richard J. (toim.). 2002. Critical links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. Washington, DC: Art Education Partnership.

Efland, Arthur D. 2002. Art and Cognition – integrating visual arts in the curriculum. Columbia University: Teachers College.

Ekström, Siv. 1998. Sätt färg på skolan!: en bok om hur konst och kultur kan berika undervisningen. Helsingfors: Svenska kulturfonden.

Gadamer, Hans-Georg. 2004. Hermeneutiikka – ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Vastapaino: Tampere.

Gazzaniga, Michael S. 2008.

<http://www.dana.org/Publications/ReportDetails.aspx?id=44267>. Luettu 7.5.2015.

Granö, Päivi & Keskitalo, Anne & Ronkainen, Suvi (toim.). 2013. Visuaalisen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Grönfors, Martti. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 154-171.

Hartikainen, Mikko. 2015. Monilukutaito kuvataiteessa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa. Monilukutaidon perusteet-seminaarin powerpoint 26.2.2015.
<http://www.slideshare.net/Mediakasvatusseura>. Luettu 18.4.2015.

Harvard Arts Survive. http://www.pz.gse.harvard.edu/arts_survive.php. Luettu 7.5.2015.

Hietikko, Jesse, Lehtovaara, Katri & Niemi, Leena-Maija. 2015. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia yläkoulussa. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 185-200.

Honour, Hugh & Fleming, John. 2001. Maailman taiteen historia. Helsinki: Otava.

Häikiö, Liisa & Niemenmaa, Vivi. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41-56.

Jenny ja Antti Wihurin rahaston kokoelma. <http://cumulus.rovaniemi.fi/rovtaide/>. Luettu 29.4.2015.

Kalakoski, Virpi ym. 2002. Persoona: Kognitiivinen psykologia. Helsinki: Edita.

Karhu, Mika. 2013. Taide sosiaalisen kokemuksen ilmaisuna. Taiteellis-teoreettinen tutkielma taiteen tekemisen lähtökohtiin. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kauppinen, Heta & Wilson, Brent. 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Helsinki: Otava.

Kotilainen, Sirkku. 2006. Miten digitaalista lukutaitoa voidaan opettaa? Teoksessa Heinonen, Marja. (toim.) Literacies in the digital age. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu; Tampere: Tampereen yliopisto, 11-13.

Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. 2001. Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London: SAGE.

Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. 2006. Reading images: The grammar of visual design. London: Routledge.

Kronqvist, Eeva-Liisa & Pulkkinen, Minna-Leena. 2007. Kehityopsykologia. Helsinki: WSOY.

Kupiainen, Reijo. 2007. Voiko kuvaa lukea? Visuaalisen lukutaidon kysymyksiä. Teoksessa Rossi, Leena-Maija & Seppä, Anita. Tarkemmin katsoen: visuaalisen kulttuurin lukukirja. Helsinki: Gaudeamus, 36-55.

Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teorit. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-40.

Laine, Timo. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä : PS-kustannus, 28-45.

Lazo, Veronica Garcia & Smith, Jill. 2014. Developing thinking skills through the visual: An a/r/tographical journey. *International Journal of Education Through Art*. 10 (1), 99-114.

Lehtovirta, Marjatta & Huusari, Marjut & Peltola, Leena & Tattari, Katriina. 1997. Kasvurenkaita. *Psykologia ja kehityspsykologia*. Helsinki: WSOY.

Leino, Helena. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 214-230.

Lonka, Kirsti, Hietajärvi, Lauri, Hohti, Riikka, Nuorteva, Maija, Rainio, Anna Pauliina, Sandström, Niclas Vaara, Lauri & Westling, Suvi Krista. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-76.

LOPS. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Mustonen, Anu. 2001. *Mediapsykologia*. Helsinki: WSOY.

Mäkiranta, Mari. 2010. Kuvien lukeminen. Teoksessa Hurtig, Johanna, Laitinen, Merja & Uljas-Rautio, Katriina (toim.) *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nurmi, Timo & Rekiaro, Ilkka & Rekiaro, Päivi. 2009. *Gummerruksen suuri sivistyssanakirja*. Jyväskylä: Gummerrus.

Opetushallitus [1].

http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulu_tus/lops2016. Luettu 30.3.2015.

Opetushallitus [2].

http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulu_tus/lops2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteiden_paivittamisen_suuntaviivat. Luettu 30.3.2015.

- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet – luonnos 14.4.2015.
http://www.oph.fi/download/166556_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015_luonnos_14042015.pdf. Luettu 18.4.2015.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Puurula, Arja. 1997. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa Puurula, Arja (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa : Kokonaisuus on enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. Helsinki; Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajan-koulutuslaitos & Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Rantala, Leena. 2009. Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.) 2009. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rauhala, Lauri. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ronkainen, Suvi. 2014. Goals, Tasks and Uses of Knowledge: Mixing Methodologies in Interdisciplinary Research. Teoksessa Brusila, Riitta & Vanhanen, Hannu. Integrated media in change. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Räsänen, Marjo. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo. 1993. Kuvasta kokemukseksi: kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Seppä, Anita. 2012. Kuvien tulkinta: menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppä, Anita. 2007. Kulttuurin kuvallistuminen. Teknologisoitumisen seuraus vai teoreettinen ylilyönti? Teoksessa Rossi, Leena-Maija & Seppä, Anita. Tarkemmin katsoen: visuaalisen kulttuurin lukukirja. Helsinki: Gaudeamus, 14-35.

- Seppänen, Janne. 2001. Katseen voima: kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Janne. 2005. Visuaalinen kulttuuri: teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, Juha. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Tulevaisuuden lukio. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr14.pdf?lang=fi>.
Luettu 29.4.2015.
- Tynjälä, Päivi. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Tammi.
- Valli, Raine. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.
- Weber, Sandra. 2008. Visual images in research. Teoksessa Knowles, J. Gary & Cole, Ardra L. (toim.) Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples and issues. Thousand Oaks, CA: Sage, 41-54.

Muut lähteet

- Helsingin taidemuseo (2014). <http://facebook.com/helsingintaidemuseo>. Luettu 22.9.2014.

Liitteet

Liite 1.

TEHTÄVÄMONISTE

Nimi: _____ (en käytä nimesi tutkimuksessa, vaan sillä yhdistän meemin ja tämän monisteen)

1. Tietoa taideteoksesta

A) Minä vuonna ja kuka sen on tehnyt? Tekniikka? Koko? Mikä aikakausi/tyylisuunta?

B) Mitä teoksessa näkyy? Kuvaile muutamalla lauseella.

C) Mitä mieltä olet itse teoksesta?

2. Kyllä/Ei väittämät

KYLLÄ

EI

Ymmärrän mitä meemi-käsite tarkoittaa		
Olen käyttänyt kuvankäsittelyohjelmaa		
Otin huolella selvää taideteoksen taustoista		
Taidekuvasta meemin keksiminen on helppoa		
Olen tehnyt meemejä aiemmin		
Olen julkaissut meemejä aiemmin esim. 9gagissa		

Liite 2.

TEHTÄVÄMONISTE

Nimi: _____

Vastaa väittämiin

KYLLÄ

EI

Olen tyytyväinen tekemääni meemiin		
Osaan tehdä meemin		
Opin tässä tehtävässä uusia asioita		
Saatan tehdä jatkossa itse meemejä		
Saatan julkaista jatkossa meemejä		

Muista vastata kokonaisilla lauseilla!

Miten taideteoksen merkitys muuttui kun siitä tuli meemi?

Mitä kuvanlukutaito mielestäsi on?

Mitä tämä tehtävä opetti sinulle?

Omia kommentteja:

Liite 3.

Tuntisuunnitelma meemi-tehtävään

Teema, tavoitteet ja keskeiset käsitteet

- oppiminen kuvista
- kuvien tulkinta ja analysointi
- kuvista puhuminen
- kuvat kulttuurisena viestinä
- laajemman ilmiön opiskelu kerralla (oppiainerajat ylittävä oppiminen)
- opiskelijoiden aktivointi oppijoina ja tiedonetsijöinä
- oppiminen taiteellisin työskentelymetodein

Tehtävän tavoitteena monilukutaidon harjoittaminen, joka painottuu media- ja kuvanlukutaitoihin. Kyky työskennellä yhdessä parin kanssa. Kuvan etsiminen netistä ja Photoshop-ohjelmaan tutustuminen. Harjaantuminen käyttämään Photoshopin perustyökaluja, kuvan ja tekstin suhteen pohtiminen, oma toimijuus kuvakulttuurissa ja internetin vuorovaikutteisuuden ymmärrys.

Taidehistoria: antiikki, renessanssi ja barokki, kuvanmuokkaus ja -käsittely, digitaalinen työskentely, valokuva, mediakulttuuri.

Tehtävä ja tekniikka

Digitaalinen kuvankäsittely.

Meemin tekeminen taidekuvasta muuntamalla alkuperäisen kuvan merkitystä.

Tunnit

1. tunti

Aloitusluento 15 minuuttia.

Taideteoksien valinta. Tehtävämonisteen täyttö. Meemin tekemisen aloittaminen kuvankäsittelyohjelmalla. Monisteen täyttö.

2.-3. tunti

Jatketaan meemien tekemistä, näytän muutaman lisätyökalun Photoshopista. Meemien palautus minulle sähköisesti, sitä mukaa kun tulee valmista. Tehtävämoniste

4. tunti

Meemien lisäys internetiin, muiden meemien kommentointi. Meemien tarkastelu yhdessä, ryhmäkeskustelu.

Arviointi

Oppilaan tulee tehdä pitkäjänteisesti töitä vuorovaikutuksessa parinsa kanssa. Hän pohtii alkuperäisen teoksen merkitystä ja uskaltaa tehdä ennakkoluulottomia ratkaisuja meemiin. Kuvanmuokkausohjelman käyttö sujuvaa, erilaisten kuvien ja tekstien hyödyntäminen kontekstuaalisesti meemissä. Uskaltaa esittää oman tulkinnan meemistä suullisesti.