

Monitulkintaiset kuvat: Taideperustaiset menetelmät kognitiivisten medialukutaitojen tukemisessa

Marjo Pernu
Lapin yliopisto
marjo.pernu@ulapland.fi

TIIVISTELMÄ

Medialukutaidolla pyritään vastaamaan nykypäivän yhä moninaisempiin haasteisiin. Tästä johtuen myös medialukutaito-käsitteen määritelmä on laaja. Visuaalinen lukutaito on yksi medialukutaidon keskeisistä osa-alueista, ja sen opettamisesta kouluissa vastaavat erityisesti kuvataideopettajat. Tästä syystä olisikin tärkeää, että visuaaliseen medialukutaitoon liittyvät kysymykset tuotaisiin yhä vahvemmin osaksi myös tulevien kuvataideopettajien koulutusta. Tämä artikkeli esittelee tutkimusta, jonka tarkoituksena on hahmottaa taideperustaisten menetelmien ja kuvien monitulkintaisuuden merkityksiä ja mahdollisuuksia medialukutaitojen tukemisessä. Tutkimus on toteutettu vuosina 2020–2024 kuvataiteen aineenopettajankoulutuksessa, ja sen keskeisiksi kysymyksiksi muodostui: millaisia medialukutaitoja taideperustaisilla menetelmillä voidaan tukea, ja miksi? Tulosten mukaan taideperustaisilla menetelmillä voidaan tukea erityisesti medialukutaidon kognitiivisia, joustavan älykkyyden ja epäselkeyden sietokyvyn osa-alueita.

AVAINSANAT

Epäselkeyden sietokyky; joustava älykkyys; kuvanlukutaito; medialukutaito; taideperustainen menetelmä

DOI

[10.54916/rae.143585](https://doi.org/10.54916/rae.143585)

ILMESTYMISPÄIVÄ

22/11/2024

Ambiguous images: Art-based methods in supporting cognitive media literacy

Marjo Pernu
Lapin yliopisto
marjo.pernu@ulapland.fi

ABSTRACT

Media literacy is a response to today's increasingly diverse challenges. For this reason, the definition of media literacy is also broad. Visual literacy is one of the key aspects of media literacy and is taught in schools, in particular by teachers of visual arts. Therefore, it would be important for visual media literacy issues to be more strongly integrated into the training of future visual arts teachers. This article presents research aimed at outlining the significances and potential of art-based methods and the ambiguity of images to support media literacy. The study was carried out between 2020 and 2024 in the context of teacher training in visual arts and its central questions are: what kind of media literacy skills can be supported by art-based methods, and why? According to the results, art-based methods can support in particular the cognitive, flexible intelligence and ambiguity tolerance aspects of media literacy.

KEYWORDS

Art-based method, fluid intelligence, media literacy, tolerance for ambiguity, visual literacy

DOI

[10.54916/rae.143585](https://doi.org/10.54916/rae.143585)

DATE OF PUBLICATION

22/11/2024

Johdanto

Yhä suurempi osa maailmaa koskevasta informaatiosta tavoittaa meidät median välityksellä (Buckingham, 2019). Tästä informaatiosta merkittävä osa on visuaalisten viestien, kuten kuvien, välittämää (Aiello & Parry, 2020). Median informaatiovirrassa kuvien tarkastelu voi äkkiseltään tuntua nopealta ja vaivattomalta (Sinquefield-Kangas & Myllyntaus, 2019). “Kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa” onkin tuttu sanonta, joka viittaa kuvan konkreettisuuteen ja siitä kumpuavaan, koettuun selkeyteen. Abstrakteihin sanoihin verrattuna kuvat voivat vaikuttaa helpoilta ja yksinkertaisilta (Sinquefield-Kangas & Myllyntaus, 2019), mutta samalla ne toimivat kuitenkin myös epäselkeällä ja ristiriitaisella tavalla (Kotilainen, 2016). Vailla selittäviä tai tarkentavia sanoja kuville voidaan rakentaa moninaisia merkitystulkintoja (Barthes, 1977, 1985; Holm ym., 2018).

Mediassa kuvien merkitys kasvaa jatkuvasti, minkä vuoksi niillä on yhä suurempi vaikutus siihen, miten rakennamme käsityksiämme ja ymmärrystämme todellisuudesta (Aiello & Parry, 2020). Kuvien luonteeseen, mutta myös niiden vastaanottoon ja tulkintaan mediaympäristöissä, tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Kuvien roolin kokonaisvaltainen ymmärtäminen vahvistuu visuaalista lukutaitoa harjoittelemalla. Kouluissa tämä toteutuu erityisesti kuvataiteen oppiaineessa (Kárpáti & Schönau, 2019; POPS, 2014). Kuvataiteen voidaan ajatella olevan ratkaisu myös medialukutaidon visuaalisen osa-alueen opettamiseen (Lobinger, 2010), vaikka kokonaisuudessaan medialukutaitoa ei olekaan määritelty vain yhden oppiaineen opettavaksi (Salomaa & Palsa, 2019). Kouluissa kuvien ja visuaalisuuden asiantuntijoita ovat kuvataideopettajat. Siksi medialukutaitojen visuaaliseen osa-alueeseen tulisi kiinnittää huomiota enenevässä määrin myös kuvataiteen opettajankoulutuksessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kuvataideopettajaksi opiskelevien kokemuksia taideperustaisten menetelmien hyödyntämisestä medialukutaitojen oppimisessa. Tutkimus on osa väitöskirjatutkimusta, jonka tavoitteena on kehittää taideperustaisia menetelmiä kuvataiteen aineenopettajakoulutukseen sekä tarkastella menetelmien merkityksiä ja mahdollisuuksia medialukutaitojen tukemisessa. Tutkimus mukaillee taideperustaista tutkimusstrategiaa (Jokela & Huhmarniemi, 2020), joskin aineiston analyysissa olen soveltanut aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Elo ym., 2022). Hyödynnän tulosten tulkinnassa erityisesti Potterin (2004) kognitiivista medialukutaidon teoriaa peilaten sitä muun muassa Eflandin (2002) kognitiivisen taideoppimisen teoriaan sekä taideperustaisen toiminnan tutkimuskirjallisuuteen.

Kognitiiviset medialukutaidot – taideperustainen lähestymistapa

Medialukutaidon käsite on moninainen ja moniulotteinen, eikä siitä siksi ole olemassa yhtä selkeää määritelmää (Palsa & Ruokamo, 2015). Tyypillisesti medialukutaidolla viitataan kykyihin analysoida ja arvioida medioituneita viestejä sekä päästä niiden äärelle (Hobbs, 2010; Martens, 2010; Potter, 2022). Lisäksi määritelmät viittaavat muun muassa media- viesteillä kommunikoimiseen sekä niiden tuottamiseen liittyviin luoviin ja ilmaisullisiin taitoihin (Hobbs, 2010; Martens, 2010; Potter, 2022). Potterin (2004) medialukutaitoteoria korostaa mediaviestien tiedonkäsittelyyn liittyviä kognitiivisia näkökulmia. Hän viittaa median aiheuttamaan informaatiotulvaan, joka vaatii jatkuvaa tiedonkäsittelyä: informaation suodattamista, merkitysten sovittamista ja rakentamista (Potter, 2004). Potterin (2004) mukaan tiedonkäsittelyyn vaikuttavat muun muassa joustava älykkyys (*fluid intelligence*) sekä epäselkeyden sietokyky (*tolerance for ambiguity*), joita voidaan harjoitella tavoitteellisesti.

Joustava älykkyys voidaan ymmärtää taitona ratkaista uudenlaisia ongelmia sekä kykynä sopeutua uusiin tilanteisiin (Romero ym., 2024). Tiedonkäsittelyn näkökulmasta joustava älykkyys kytkeytyy merkitysten rakentamiseen eli mediaviestin vastaanottajan kykyyn luoda oma tulkintansa esimerkiksi kuvasta (Potter, 2004). Potterin (2004, 2021) mukaan joustava älykkyys tarkoittaa kykyä hahmottaa asiat luovasti ja laajasti, pintaa syvemältä. Siksi se on yhdistetty lateraaliseen ajatteluun (de Bono, 2015), joka mahdollistaa vanhojen ajattelutapojen kyseenalaistamisen, uusien oivallusten tekemisen sekä kyvyn nähdä asiat, kuten mediaviestit, luovasti uusista näkökulmista (Potter, 2021). Uusien näkökulmien sijaan Buckingham (2019) painottaa mediakasvatusajattelussaan viestien tarkastelun moninaisuutta: mediaviestien tulkitsemisen tulisi olla avointa sen sijaan, että niiden merkitykset typistyisivät esimerkiksi opettajan ennalta asettamiin, ”oikeisiin” vastauksiin.

Buckinghamin (2019) ajatukset mediaviestien tulkinnan moninaisuudesta lähestyvät epäselkeyden sietokyvyn käsitettä. Bentwich ja Gilbey (2017) hahmottavat epäselkeyden sietokyvyn useamman erilaisen tulkinnan havaitsemisena ja sallimisena. McLainin (2009) määritelmässä korkea epäselkeyden sietokyky tarkoittaa myönteistä kiinnostusta ristiriitaisen monitulkintaisilta, monimutkaisilta, dynaamisen epävarmoilta tai vierailta vaikuttavista asioista kohtaan. Matala sietokyky voi aiheuttaa puolestaan tämänkaltaisten asioiden torjumisen (McLain, 2009). Potter (2004, 2021) määrittelee epäselkeyden sietokyvyn emotionaaliseksi valmiudeksi, joka motivoi tarkastelemaan mediaviestejä luovemmin ja analyttisemmin, pintaa syvemältä. Lisäksi hän määrittelee epäselkeyden sietokyvyn valmiudeksi tarkastella viestejä, jotka vaikuttavat vierailta tai ristiriitaisilta suhteessa vastaanottajan omiin ennakkokäsityksiin ja -odotuksiin (Potter, 2004).

Epäselkeyden sietokyky liittyy tiedonkäsittelyssä informaation suodattamiseen, mikä tarkoittaa huomion rajaamista ja suuntaamista (Potter, 2004). Potter (2021) yhdistää epäselkeyden sietokyvyn informaatiotulvaan, joka Roetzelin (2019) mukaan tarkoittaa tilannetta, jossa kohdattu informaatio vaikuttaa vastaanottajan näkökulmasta esimerkiksi liian runsaalta, monimutkaiselta tai ristiriitaiselta. Haylesin (2010) mukaan informaation kyllästävä digitaalinen mediaympäristö voi saada aikaan tiedonkäsittelyn nopeutumista sekä muuttumisen pintapuoliseksi hyperlukemiseksi. Wolf (2019) puolestaan esittää huolensa lukemisen ja tiedonkäsittelyn muutosten seurauksista. Hänen mukaansa digitaalisten ympäristöjen myötä muuttuneet lukutottumukset houkuttelevat vetäytymään tuttujen ennakkokäsitysten ja uskomusten siiloihin (Wolf, 2019). Tämä muistuttaa Pariserin (2011) teoriaa mediakuplista, jotka toimivat puskureina uudelle informaatiolle (Interian ym., 2023) vahvistaen aikaisempia uskomuksia ja ennakkoluuloja (Buckingham, 2019).

Vaikka nopeaa ja silmäilevää lukutapaa on kuvailtu ”kognitiiviseksi kärsimättömyydeksi” sekä pidetty uhkana lukutaidon kehittymiselle (Wolf, 2019), on sen myös esitetty toimivan tärkeässä yhteistyössä hitaan ajattelun kanssa (Kahneman, 2011; Smith & DeCoster, 2000). Lisäksi se on nähty hyödyllisenä keinona säästää voimavaroja ja aikaa elämän muille osa-alueille (Johnson ym., 2005). Hyödyistään huolimatta niin kutsutuksi vastalääkkeeksi silmäilevälle lukemiselle on ehdotettu kaunokirjallisuuden lukemista (Kortekallio & Ovaska, 2020). Kortekallio ja Ovaska (2020) hahmottavat kaunokirjallisuuden monitulkintaisena ja -merkityksellisenä, jonka ansiosta sitä voidaan hyödyntää epävarmuuden käsittelemisen ja sietokyvyn harjoittamisessa. Samoin perustein Bentwich ja Gilbey (2017) sekä Serafini (2014) ehdottavat, että epäselkeyden sietokykyä voitaisiin kehittää kuvataideperustaisin menetelmin, koska ne sallivat merkitystulkintojen moninaisuuden. Kun epäselkeyden sietokyvyllä viitataan yksilön reagoititapaan nykyhetken tilanteissa, nähdään epävarmuuden sietokyky puolestaan tulevaisuuteen suuntautuneena (Grenier ym., 2005).

Leavyn (2018) mukaan taide luo uusia tapoja nähdä ja ajatella. Taideperustaisen toiminnan avulla asioille kyetäänkin luomaan moninaisia ja uudenlaisia merkityksiä sekä pääsemään ajattelussa aikaisempaa tietämystä pidemmälle (Marshall, 2016). Taideperustaisessa toiminnassa hyödynnetään mielikuvitusta, jolle on tyypillistä vapaus, spontaanisuus ja herkkyys uusille ideoille sekä niiden uudennlaiselle yhdistelemiselle (Camargo-Borges, 2018). Kun mielikuvitusta ei rajoiteta, asioiden merkitykset vapautuvat, jolloin myös uuden tiedon joustava rakentaminen on mahdollista (Camargo-Borges, 2018). Tiedon rakentaminen vaatii kuitenkin tulkintaa ja tulkintataitoja. Eflandin (2002) mukaan taide onkin merkityksellistä, koska se mahdollistaa tulkintakyvyn kehittämisen. Sekä taiteen tekemisessä, katsomisessa että taidekokemusten jakamisessa rakennetaan alati uusia merkitystulkintoja. Efland (2002) pitää tulkintataitoa tärkeänä etenkin tilanteissa, joissa luotettavaa informaatiota ei ole saatavilla tai kun se on epäselkeää, ristiriitaista tai

monimerkityksellistä. Taiteen avulla ei ole kuitenkaan tarkoitus etsiä tai paljastaa vain yhtä ainoaa merkitystä, vaan pikemminkin tuottaa erilaisia vaihtoehtoja sille (Leavy, 2018; McNiff, 2018; Räsänen, 2017).

Taiteessa erilaisten tulkintojen jakaminen on erityistä, sillä taiteessa ei ole yhtä ”oikeaa” vastausta (Catterall, 2009; Leavy, 2018; Räsänen 2017). Kun väärä vastaus on mahdoton, ajattelu ja merkitysten rakentaminen vapautuvat. Koska taide mahdollistaa moninaisten merkitysten rakentamisen, on sillä taipumus synnyttää dialogia (Leavy, 2018). Dialogisuus mahdollistuu taiteessa myös siksi, että se on avoin muutokselle (Anttila, 2011; Efland, 2002). Hautamäki (2019) määrittelee onnistuneen dialogin muun muassa siten, että ihmiset tiedostavat erilaisia näkökulmia ja että heidän oma näkökulmansa on vain yksi muiden joukossa. Dialogi on taitoa esittää muille oma näkökulmansa ja kuunnella muita pyrkien ymmärtämään ja oppimaan heidän näkökulmistaan. Lisäksi dialogi on kykyä torjua ehdottomia näkökulmia (Hautamäki, 2019). Bohmin (1996) mukaan dialogin tulisikin taiteen tavoin perustua avoimuuteen ja luovuuteen, sillä jos jostakin tulee välttämätöntä ja siten ennalta oikeaksi määrättyä, ei dialogi voi toteutua. Myös Räsänen (2017) näkemys taiteesta tukee dialogisuutta: hänen mukaansa taideperustainen mediaviestien tulkinta ohjaa ajattelemaan asioita monista eri näkökulmista.

Länsimaissa mediakuvat kuten muutkin käyttö kuvat on erotettu perinteisesti taidekuvista (Kuusamo ym., 2020), mutta nykypäivänä myös mediakuvia voidaan lähestyä taiteen näkökulmasta (Räsänen, 2017). Taideperustaisessa lähestymistavassa kaikki kuvat ovat monitulkintaisia (Holm ym., 2018; Räsänen, 2017), vaikka mediakuvien tavoitteena onkin usein jonkin tietyn viestin välittäminen tai halutun reaktion aikaansaaminen visuaalisen muotoilun keinoilla (Aiello & Parry, 2020). Myös tässä tutkimuksessa taide hahmotetaan lähestymistapana: elävä taide kutsuu yleisöä tulkitsemaan kuvaa yhä uudelleen, moninaisilla eri tavoilla (McNiff, 2018). Näin jokainen taiteeseen osallistuminen voi tuottaa jotain uutta, mikä mahdollistaa uuden oivaltamisen ja oppimisen (Efland, 2002).

Efland (2002) nostaa esille omassa taideoppimisen teoriassaan kognitiivisen joustavuuden käsitteen, jolla viitataan kykyyn vaihtaa näkökulmia ja muodostaa asioille useita eri merkityksiä (Diamond, 2013; Spiro ym., 1988). Kognitiivisen joustavuuden käsite on lähellä Potterin (2021) lateraalisen ajattelun ja joustavan älykkyyden määritelmiä. Eflandin (2002) mukaan kognitiivista joustavuutta voidaan harjoitella taiteelle tyypillisen monitulkintaisuuden ja -näkökulmaisuuuden, toisin sanoen monimutkaisuuden, avulla. Taiteessa monimutkaisuus on nähty oppimisen näkökulmasta myönteisenä asiana, vaikka siihen on yhdistetty myös kielteisinä pidettyjä epävarmuuden tunteita ja tiloja (Charman & Ross, 2006; Efland, 2002; Kortekallio & Ovaska, 2020). Taiteen tehdessään tilaa epävarmuudelle voitaisiin Bentwichin ja Gilbeyn (2017) tapaan pohtia, voisiko epäselkeyden sietokyvyn harjoittelu hyötyä taideperustaisesta toiminnasta. Mediaviestien runsaus, moninaisuus ja

monitulkintaisuus voivat aiheuttaa niin epäselkeyden kuin -varmuudenkin tiloja. Korkea sietokyky motivoi suhtautumaan edellä mainittuihin seikkoihin myönteisemmin sekä tarkastelemaan mediaviestejä kiinnostuneemmin ja avoimemmin. Joustava älykkyys puolestaan auttaa tarkastelemaan viestejä ja niiden mahdollisia merkityksiä luovasti ja laajasti, pintaa syvemmillä. Omassa tutkimuksessani olenkin kiinnostunut siitä, miten epäselkeyden sietokyky ja joustavaa älykkyyttä osana kognitiivisia medialukutaitoja (Potter, 2004) voitaisiin tukea taideperustaisilla menetelmillä.

Tutkimusasetelma, aineisto ja analyysi

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää taideperustaisten menetelmien merkityksiä ja mahdollisuuksia medialukutaitojen tukemisessa. Keskityn tutkimuksessa erityisesti oppimisen näkökulmaan. Aineisto koostuu kuvataidekasvatuksen yliopisto-opiskelijoiden (N=81) oppimispäiväkirjoista, jotka olen kerännyt kahdelta eri kuvataidekasvatuksen kurssilta. Tutkija-opettajana vastasin kurssien suunnittelusta ja toteutuksesta. Toinen kurssista, Kurssi 1, käsitteli kokemuksellista kuvatulkin-
tintaa, kun taas Kurssi 2 keskittyi kuvataidekasvatuksen mediakasvatukseen näkökulmiin.

Keskeistä Kurssi 1:ssä oli taidekuvien tulkinta, mutta vuosien saatossa olin tuonut tulkittavaksi myös mediakuvia. Länsimaissa taidekuvat on perinteisesti erotettu käyttökuvista (Kuusamo ym., 2020), mutta nykypäivänä niiden rajat ovat hälventyneet. Esimerkiksi journalistiset mediakuvat saattavat taidekuvien tapaan olla esteettisesti hyvin harkittuja ja viimeisteltyjä, vaikka kuvien muokkaussäännöt olisivatkin tiukat. Myös mainoskuvilla voi olla taiteellisia piirteitä, vaikka niiden ensisijainen tavoite olisikin halutun vaikutuksen aikaansaaminen yleisössä. Toisaalta esimerkiksi taidekuvasta voi esitysympäristönsä vuoksi muodostua mediakuva, kun taiteilijat hyödyntävät media-alustoja teostensa esille tuomisessa. Erojen häilyvyyden vuoksi määrittelen media- ja taidekuvat karkeasti niiden ensisijaisen käyttötarkoituksen (taide, journalismi, mainonta) perusteella ottaen huomioon myös kuvien esityskontekstin: mediakuvat on poimittu Instagramista, YouTubesta ja World Press Photo -kilpailun verkkosivuilta; taidekuvat puolestaan taidemuseoista.

Kun mediakuvat tulivat osaksi Kurssi 1:stä, tulivat myös mediakasvatukselliset näkökulmat osaksi niin kutsuttua taidekurssia. Aloinkin pohtia, mitä annettavaa taiteen menetelmillä voisi olla mediakasvatukselle ja miten taideperustaisia menetelmiä voitaisiin hyödyntää tietoisemmin ja tavoitteellisemmin medialukutaitojen tukemisessa. Varsinaiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui lopulta:

→ Millaisia kokemuksia opiskelijoilla oli taideperustaisten menetelmien hyödyntämisestä kuvatulkin-
nassa?

→ Millaisia medialukutaitoja taideperustaisilla menetelmillä voidaan tukea?

→ Miksi taideperustaiset menetelmät tukevat medialukutaitoja?

Aloitin tutkimuksen vuonna 2020 esitutkimusaineiston keruulla. Tuolloin aineistoksi muodostui Kurssi 1:n oppimispäiväkirjat (N=28), joiden keräämistä jatkoin vuosina 2021 (N=30) ja 2022 (N=18). Myöhemmin sisällytin aineistoon myös Kurssi 2:n vuoden 2023 oppimispäiväkirjat (N=5). Opiskelijoiden oli mahdollista suorittaa molemmat kurssit ilman tutkimukseen osallistumista. Tiedotin opiskelijoita osallistumisen edellytyksistä, vapaaehtoisuudesta ja vetäytymisen mahdollisuudesta, henkilötietojen käsittelystä sekä tutkimuksen tavoitteista ja sisällöistä suostumuspyynnön yhteydessä.

Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat sisälsivät niin verbaaleja, visuaalisia kuin audiovisuaalisiakin kuvatulkiintaan liittyviä materiaaleja, joita opiskelijat tuottivat kursseille suunnittelemani oppimistehtävien pohjalta. Tehtävissä hyödynnettiin useita taideperustaiselle toiminnalle tyypillisiä kuvan tarkastelun, tulkinnan ja tuottamisen menetelmiä (ks. Taulukko 1):

Kurssi 2:ssa kaikki tarkastellut kuvat olivat niin kutsuttuja mediakuvia, kun taas Kurssi 1:ssä osa opiskelijoista tarkasteli taidekuvia. Mediakuvan tulkitsijoita kursseilla oli yhteensä 17, ja loput opiskelijat työskentelivät taidekuvien äärellä. Vaikka keskityn tutkimuksessani erityisesti mediakuvien tulkintaan, olen analysoinut myös taidekuvia tarkastelleiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja. Kurssi 1:ssä taide- ja mediakuvien äärellä työskenneltiin yhtäaikaaisesti rinnakkain, jolloin myös taidekuvien tarkastelijat ottivat aika ajoin osaa mediakuvien tarkasteluun ja tulkintaan.

Moninaisten taideperustaisten menetelmien lisäksi ohjasin opiskelijoita hyödyntämään molemmilla kursseilla niin itsenäisen kuin yhteisöllisen oppimisen (Chinn & Clark, 2013; Hiltunen, 2009) sekä pitkäjänteisen että lyhytkestoisen työskentelyn toimintatapoja. Kurssi 1 kesti kunakin vuonna noin seitsemän viikkoa, jonka aikana opiskelijat työskentelivät saman kuvan (myös Poole, 2017) äärellä pitkäjänteisesti koko kurssiajan, noin 5–10 tuntia viikossa. Opiskelijat jakautuivat kurssilla 3–4 henkilön pienryhmiin, jolloin kukin ryhmä tutki omaa, yhteistä ”avainkuvaansa”. Kurssi 2:ssa toimittiin puolestaan lyhytjänteisemmin kuvia (myös Beltrá, 2006) ja pienryhmiä vaihdellen. Yhden kuvan ja ryhmän kanssa työskenneltiin tavallisimmin noin 0,5–2 tuntia, mutta toisinaan kuvia vain silmäiltiin hetkellisesti.

Oppimispäiväkirjojen sisältämät media- ja taidekuvien tulkintaan liittyvät tekstit koostuivat tulkintojen teknismateriaaliseen toteutukseen ja niiden ajatukselliseen kehittymiseen liittyvistä sisällöistä. Lisäksi ne pitivät sisällään taideperustaisten menetelmien hyödyntämiseen liittyviä reflektointiosuuksia, sillä pyysin opiskelijoita kirjoittamaan omista henkilökohtaisista ajatuksistaan ja kokemuksistaan jokaisen

Menetelmä	Menetelmän kuvaus	K1	K2
1. Kuvan tarkastelu	Tarkastellaan kuvaa tai sen kopioita (sähköinen tai fyysinen).	X	X
2. Kuvallinen kuvatulkinta	Tulkitaan kuvaa piirroksen, maalauksen, kollaasin tai animaation keinoin.	X	
3. Audiovisuaalinen kuvatulkinta	Tulkitaan kuvaa äänen ja kuvan keinoin.	X	
4. Multimodaalinen kuvatulkinta	Tulkitaan kuvaa multimodaalisin keinoin.	X	
5. Sanallinen kuvatulkinta	Tulkitaan kuvaa kirjallisesti tai suullisesti.	X	X
6. Sanallisen kuvatulkinnan kuvallinen tulkinta	Tehdään kuva toisen tekemän kirjallisen kuvatulkinnan synnyttämän mielikuvan pohjalta.	X	X
7. Kuvallis-narratiivinen kuvatulkinta	Tulkitaan kuvaa sarjakuvan keinoin tai rinnastaen sitä sarjallisesti muihin kuviin.	X	X
8. Kuvan kehystys	Tulkitaan kuvaa vaihtamalla sen tulkinta-kehystä (taiteen tai median konteksti).		X
9. Kuvan rajausta	Tulkitaan kuvaa muuttamalla sen rajausta.	X	X
10. Kuvan rinnastaminen	Tulkitaan kuvaa rinnastaen sitä ääniin tai sanoihin.	X	X
11. Kuvatulkintojen kartta	Kootaan kaikki kuvasta tehdyt tulkinnat samaan kuvallis-sanalliseen ajatuskarttaan.	X	
12. Kuvan tekijän tarkoitus	Selvitetään kuvan tekijän taustaa ja tekijän teokselleen antamia merkityksiä.	X	

Taulukko 1: Kurssitehtävissä hyödynnetyt taideperustaiset menetelmät sekä niiden esiintyminen Kurssi 1:ssä (K1) ja Kurssi 2:ssa (K2).

menetelmäkokeilun jälkeen. Mikäli menetelmää kokeiltiin yhdessä pienryhmän kanssa, saattoivat opiskelijat laatia oppimispäiväkirjojensa tekstejä tällöin myös yhdessä. Omien henkilökohtaisten ja pienryhmän sisäisten ajatusten ja kokemusten lisäksi opiskelijat saattoivat kirjoittaa oppimispäiväkirjoihinsa myös toisten pienryhmien toiminnasta sekä niihin liittyvistä havainnoista ja oivalluksista. Kurssin päätteeksi pyysin opiskelijoita kirjoittamaan laajemmin ajatuksistaan ja kokemuksistaan omaan oppimiseen, kurssikokonaisuuteen sekä siihen liittyviin kehitysideihin liittyen.

Keskityin tutkimuksessani erityisesti oppijan näkökulmaan analysoimalla opiskelijoiden laatimia oppimispäiväkirjoja. Koska ohjeistin opiskelijoita dokumentoimaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan sanallisesti, analysoin aineistosta ainoastaan oppimispäiväkirjojen sanallisia sisältöjä, joita oli yhteensä noin 550 sivua. Toteutin aineistolle yhteensä neljä analyysikierrosta, joissa hyödynsin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Elo ym., 2022). Aloitin analyysin poimimalla aineistosta tutkimuskysymysteni näkökulmasta oleellisia ajatuskokonaisuuksia. Ajatuskokonaisuuksien pelkistämisen jälkeen pyrin hahmottamaan niiden välisiä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, joiden pohjalta muodostin erilaisia luokkia. Kokonaisuudessaan analyysiprosessi tarkoitti laajan aineiston järjestämistä ja tiivistämistä vaihe vaiheelta niin, ettei sen sisältämä informaatio kadonnut prosessissa.

Tässä artikkelissa keskityn analysoimaan aineistoa niiltä osin, kun se kuvasi kuvien monitulkintaisuutta ja sitä edistäviä ja näkyväksi tekeviä taideperustaisia menetelmiä ja työskentelytapoja. Teen näkyväksi havaintojani ja tulkintojani yksityiskohtaisemman kuvailun avulla hyödyntäen suoria otteita opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista (ks. myös Taulukko 2). Erotan opiskelijat toisistaan nimimerkeillä, joissa viimeinen kirjain tarkoittaa media- (M) tai taidekuvaa (T) tarkastellutta opiskelijaa. Kirjainta edellä olevat kaksi numeroa merkitsevät aineistonkeruuvuotta (2020, 2021, 2022, 2023) siten, että esimerkiksi luku 20 tarkoittaa vuotta 2020. K1 tai K2 osana nimimerkkiä osoittaa, kummalla kurssilla (K1 tai K2) oppimispäiväkirja on tuotettu. Ensimmäinen numero on puolestaan opiskelijan henkilökohtainen merkki, joka erottaa hänet muista saman kurssin opiskelijoista.

Taideperustaiset menetelmät kuvien tarkastelussa – monitulkintaisuuden edistämistä ja näkyväksi tekemistä

Opiskelijat mainitsivat kuvien monitulkintaisuuden oppimispäiväkirjoissaan useasti. He havaitsivat kurssien eri vaiheissa, että kuvat ja yksittäiset kuvaelementit ovat monitulkintaisia ja että tulkinnat ovat

Alaluokista muodostetut yläluokat	Ajatuskokonaisuuksista muodostetut alaluokat	Esimerkkejä luokkiin liittyvistä ajatuskokonaisuuksista
Kuvien monitulkintaisuus	Kuvatulkintojen moninaisuus, -ulotteisuus, joustavuus ja jatkuvuus	<p>”Keskustellessamme teoksesta pienryhmässä huomasin nopeasti, että meillä kaikilla oli täysin erilainen näkemys teoksen tarinasta.” (24K122M)</p> <p>”Aiemmin olen tulkinnut kuvasta paljon surua, mutta nyt se muuttuikin päättäväisyydeksi.” (14K120M)</p> <p>”Mielenkiintoista oli huomata, että oman kuvankatsomiskokemuksen yhteydessä mielikuviini ei tullut ollenkaan tämä puheenaihe.” (5K223M)</p> <p>”Kuvan tekijällä on oma tulkintansa joka on syy kuvan teolle, mutta jokaisella katsojalla on oma tulkintansa joka on aivan yhtä oikea kuin tekijän tulkinta –.” (7K122M)</p>
Monitulkintaisuutta edistävät ja näkyväksi tekevät menetelmät ja työskentelytavat	Tulkintojen arvo ja oikeellisuus	<p>”En ollut oikeastaan edes ajatellut, että yhdestä teoksesta voisi niin moninaisilla tulkinnan keinoilla saada niin paljon irti.” (22K121M)</p> <p>”Nämä tulkinnat ovat edesauttaneet sitä että ymmärrän kuinka paljon ja kuinka syvälle voi tulkinnassa mennä. Elämässä näkyy paljon kuvia ja harvemmin kulkee pidemmän aikaa tietyn kuvan äärellä tehden siitä tulkintoja eri tavoin.” (12K122M)</p> <p>”Haastateltavan tulkinta ei sinänsä hirveästi poikennut omastani. Oli kuitenkin asioita, joita en itse ollut ajatellut kuvaa katsoessani ollenkaan tai todella vähän –.” (28K121M)</p> <p>”Oli erittäin mielenkiintoista nähdä, kuinka eri tavoin ryhmämme olivat tulkinneet kuvia.” (4K223M)</p>
	Moninaiset taideperustaiset menetelmät	
	Pitkäjänteinen taideperustainen työskentely	
	Yhteisöllinen taideperustainen työskentely	

Taulukko 2: Oppimispäiväkirjoista muodostetut luokat sekä niihin liittyviä

monitasoisia, -ulotteisia ja joustavia, mikä mahdollisti toisistaan poikkeavien tulkintojen tekemisen myös pitkällä aikavälillä. Havahtumista kuvien monitulkintaisuuteen tapahtui molempien kurssien eri vaiheissa niin media- kuin taidekuvien äärellä. Tosin Kurssi 1:n alussa joillakin opiskelijoilla oli ennakkoluuloja kuvan monitulkintaisuutta ja etenkin tulkinnan jatkuvuutta kohtaan. Kuvan monitulkintaisuus konkretisoitui kuitenkin viimeistään tulkintakarttatehtävässä (menetelmä 11), jossa kurssin aikana tehdyt eri tulkinnat koottiin yhteen samalle alustalle.

Havainnot kuvien monitulkintaisuudesta tulivat esille oppimispäiväkirjoissa myös silloin, kun opiskelijat huomasivat, etteivät yleisön reaktiot ja tulkinnat vastanneetkaan kuvan tekijän tarkoitusta (esim. menetelmät 5 & 12). Opiskelija 24K122M kuvaili taiteilijan ja yleisön tulkinnallista suhdetta seuraavasti: ”Taiteilija ei kuitenkaan voi vaikuttaa siihen, miten muut ihmiset teosta tulkitsevat. Taide on niin subjektiivista, että jokaisella on oma näkemys ja joskus näkemykset voivat poiketa toisistaan suuresti.” Vahvimmin kuvan tekijän tarkoituksen ja yleisön tulkinnan eroihin kiinnitettiin huomiota silloin, kun poikkeava tulkinta koettiin ennalta arvaamattomana tai kun tarkastelun ja tulkinnan kohteena oli itse tehty kuva. Opiskelija 19K122M kuvaili oman kollaasiteokseensa (menetelmä 2) liittyvien tulkintojen kuulemista ”oudoksi kokemukseksi”, sillä jotkin tulkinnoista vaikuttivat hänen alkuperäiseen ideaansa verrattuna hyvin poikkeavilta. Samalla esille tuli myös se, miten eri asioihin kukin yleisössä kiinnitti huomiota hänen tekemässään kuvassa.

Molempien kurssien taideperustaiset menetelmät mahdollistivat itse tehtyjen kuvien tulkintamahdollisuuksien testaamisen muilla. Toisinaan testin kohteina olivat kurssien ulkopuolella tuotetut vapaa-ajan kuvat. Opiskelija 2K223M kertoi kokemuksestaan, jossa hän esitteli oman Instagram-tilinsä kuvia toisille opiskelijoille (menetelmä 5): ”Oli mielenkiintoista kuulla muiden näkemyksiä omasta tilistäni. Myös ajatus siitä, että oma tilini välittää jonkinlaista kertomusta oli hurja, sillä en ollut ajatellut huvin vuoksi ja omaksi iloksi postattujen kuvieni kertovan yhtään mistään mitään tai välittävän jonkinlaista kertomusta.” Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa toistui ajatus siitä, miten tulkintojen jakaminen yhdessä muiden kanssa teki näkyväksi sen, kuinka eri tavoilla ihmiset tulkitsevat kuvia. ”Se on myös taiteilijalle hyvä muistutus siitä, etteivät muiden tulkinnat ole omassa kontrollissa kovinkaan paljoa”, kirjoitti opiskelija 5K122T.

Oppimispäiväkirjoissa toistui usein ajatus siitä, että kaikki kuvatulkinnot ovat arvokkaita, eikä vääriä tulkintoja ole. Opiskelija 7K122M kirjoitti aiheesta (menetelmä 12) seuraavasti: ”Kuvan tekijällä on oma tulkintansa joka on syy kuvan teolle, mutta jokaisella katsojalla on oma tulkintansa joka on aivan yhtä oikea kuin tekijän tulkinta – –.” Toisinaan kuvan tekijän tarkoituksesta poikkeavan tulkinnan nähtiin syventävän kuvatulkinnta ja sen pohjalta rakennettuja merkityksiä. ”– – jos taiteilijan ajatukset saisi tietää, voisi jäädä monta pysäkkiä pysähtymättä”, kirjoitti opiskelija 25K120T. Tulkitsen opiskelijan ajatelleen, että kuvan tekijän

tarkoitus voi rajata ja ohjata yleisön tulkintaa. ”Pysäkeillä” näen hänen viitanneen puolestaan kuvatulkintaan liittyvään ajatusprosessiin, jossa tulkinta muuttuu sen jatkuessa tai siirtyessä ”ajatuspysäkiltä” toiselle. Lisäksi tulkitsen opiskelijan pitäneen monitulkintaisuuden mahdollisuuksia, erilaisia ja muuttuvia tulkintavaihtoehtoja arvokkaina ajattelun lähteinä.

Päiväkirjamerkinnöistä voidaan havaita, kuinka taideperustainen työskentely havahdutti opiskelijat kuvien monitulkintaisuuteen sekä pohtimaan moninaisten tulkintojen arvoa ja oikeellisuutta. Lisäksi opiskelijoiden kuvauksissa nousi esiin kolme erityistä työskentelyn piirrettä, jotka edistivät ja tekivät näkyväksi kuvien monitulkintaisuutta syventäen siten kuvien tarkastelua ja ymmärrystä kuvista. Näitä olivat taideperustaisten 1) menetelmien moninaisuus sekä työskentelyn 2) pitkäjänteisyys ja 3) yhteisöllisyys.

Moninaiset taideperustaiset menetelmät

Opiskelijoiden mukaan erilaiset ja monipuoliset taideperustaiset menetelmät auttoivat tulkitsemaan media- ja taidekuvia eri näkökulmista ja hahmottamaan erilaisten näkökulmien kirjoa kuvan mahdollisten merkitystulkintojen taustalla. Esimerkiksi opiskelija 26K120M kertoi tulkintansa syventyneen ja vaihdelleen paljon kuvan (Poole, 2017) kuvallista tulkintaa tehdessä (menetelmä 2: maalaus/piirros, vrt. Kuva 3 & Kuva 4). Opiskelija 11K120T kuvaili tulkintamenetelmän käyttöä (menetelmä 2: kollaasi, vrt. Kuva 1 & Kuva 2) puolestaan seuraavasti: ”Opin tehtävästä oman tulkinnan syventämistä, ja näkemään tarkasteltavan teoksen toisenlaisten linssien läpi.” Myös opiskelija 17K120T kommentoi samaa menetelmää oppimispäiväkirjassaan: ”Tehtävässä minun piti ehdottomasti miettiä avainkuvaa eri näkökulmasta. En ollut aikaisemmin edes ajatellut, että kuvasta saattaisi saada näinkin erilaisia ajatuksia.”

Opiskelijat kokivat taideperustaisten menetelmien syventävän kuvatulkintaa ennen kaikkea siksi, että ne loivat tarkasteltuun kuvaan uusia näkökulmia. Toisissa menetelmissä (esim. menetelmät 3 & 4, myös Kuva 5) sen sijaan uusia näkökulmia loivat muut kuvaan rinnastettavat asiat, kuten äänet. Opiskelija 2K223M kertoi oppimispäiväkirjassaan tekemästään kuva-ääni-rinnastuksesta (menetelmä 10), joka sai hänen kuvatulkintansa muuttumaan. ”Äänen yhdistäminen kuvaan on todella mielenkiintoista, sillä ääni todella lähtee muokkaamaan kuvan tulkintaa hyvin voimakkaasti. – Ääni voi siirtää toiseen maailmaan, toiseen todellisuuteen, lähteä luomaan tarinaa”, hän kirjoitti.

Myös tulkintakehyksen (menetelmä 8, myös Kuva 6) vaihtaminen tuotti kuvan tarkasteluun uusia havaintoja ja tulkintoja. Opiskelija 4K223M kertoi kokemuksestaan seuraavasti: ”Oli erittäin mielenkiintoista nähdä, kuinka eri tavoin ryhmämme olivat tulkinneet kuvia, vaikka ne oli meille



Kuva 1: Katri Pyy, 2020,
kuvan (Poole, 2017) kuvallinen



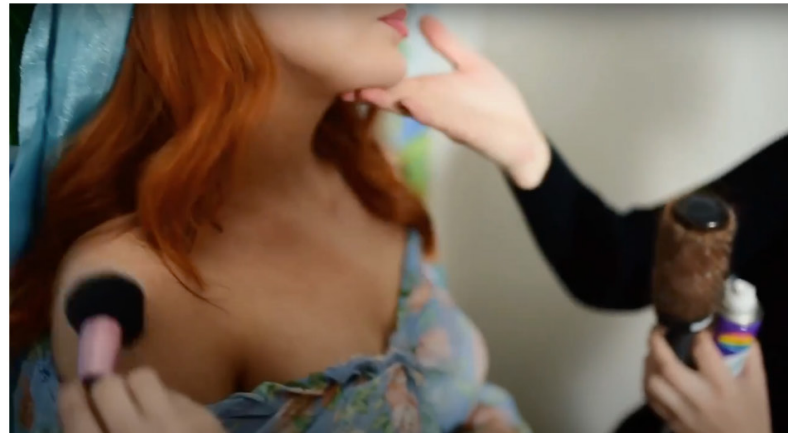
Kuva 2: Saira Paloniemi, 2020, kuvan (Poole,
2017) kuvallinen tulkinta (menetelmä 2), digitaalinen kollaasi.



Kuva 3: Katri Pyy, 2020, kuvan (Poole, 2017) kuvallinen tulkinta (menetelmä 2), sekatekniiikka.



Kuva 4: Saira Paloniemi, 2020, kuvan (Poole, 2017) kuvallinen tulkinta (menetelmä 2), maalaus.



Kuva 5: Katri Pyy, Saira Paloniemi & Nina Oksala, 2020, kuvan (Poole, 2017) multimodaalinen tulkinta (menetelmä 4), jonka pohjalta luotiin audiovisuaalinen kuvatulkinta (menetelmä 3), kuvakooste videoteoksesta.

esitely vain eri konteksteissa.” Opiskelijan mukaan tarkastellun kuvan (Beltrá, 2006) tunnelma ja sisältö alkoivat muuttua, kun hän omassa mielessään muutti kuvan mediakuvasta taidekuvaksi. Kuvan mahdollisten merkitysten pohtimisen lisäksi kurseilla hyödynnetyt taideperustaiset menetelmät saivat opiskelijat siis pohtimaan myös heidän omia ajattelu- ja tulkintaprosessejaan kuvien äärellä.

Kurssin 1:n lopussa opiskelija 22K121M kirjoitti oppimispäiväkirjassaan seuraavasti: ”En ollut oikeastaan edes ajatellut, että yhdestä teoksesta voisi niin moninaisilla tulkinnan keinoilla saada niin paljon irti.” Kurssien erilaiset ja monipuolisesti hyödynnetyt taideperustaiset menetelmät (ks. Taulukko 1) tarjosivatkin ja tekivät näkyväksi moninaisia näkökulmia kuvaan ja kuvatulkintaan. Menetelmien käytön myötä tiedostetut näkökulmat tekivät puolestaan näkyväksi kuvan monitulkintaisuuden sekä tulkintojen monitasoisuuden ja -ulotteisuuden, joustavuuden ja jatkuvan tulkinnan mahdollisuuden.

Pitkäjänteinen taideperustainen työskentely

Pitkäjänteinen työskentely saman kuvan äärellä sai osan opiskelijoista pohtimaan kriittisesti omia käyttäytymis- ja toimintatapojaan erilaisten kuvien äärellä. Opiskelijat havaitsivat kuvien tarkastelun olevan tavallisimmin lyhytkestoista silmäilyä, kun taas pitkäjänteisen ja syvällisen

kiasma_
KANSALLISGALLERIA•



BBC
NEWS

Kuva 6: Havainnekuva menetelmä 8:sta, jossa keskellä olevaa kuvaa (Beltrá, 2006) rinnastettiin erikseen sekä Kiasman (n.d.) että BBC Newsin (n.d.) logoihin. Rinnastuksilla kuvalle tuotettiin sekä taiteen että median tulkintakehykset.

kuvien tarkastelun koettiin olevan harvinaista nykypäivänä. Opiskelija 12K122M kuvasi tätä arkikokemustaan sekä kurssin tuottamaa, uutta kokemusta seuraavasti: ”Nämä tulkinnat ovat edesauttaneet sitä että ymmärrän kuinka paljon ja kuinka syväälle voi tulkinnassa mennä. Elämässä näkyy paljon kuvia ja harvemmin kulkee pidemmän aikaa tietyn kuvan äärellä tehden siitä tulkintoja eri tavoin.” Opiskelija 2K223M yhdisti kuvien lyhytkestoisien tarkastelutavan puolestaan sosiaalisen median informaationtäyteiseen kuvavirtaan: ”Sosiaalisessa mediassa kuvien virran katsominen on arkista toimintaa ja kuvia tulee katsottua niin paljon, että oikeastaan niiden äärelle ei jää kauheasti tutkimaan ja seuraavaan kuvaan siirtyä todella nopeasti.”

Jotkin yksittäiset opiskelijat kuvailivat pitkäjänteistä saman kuvan äärellä työskentelyä työlääksi, kuormittavaksi, toisteiseksi tai pitkävetiseksi. Esimerkiksi opiskelija 25K121M kertoi pelänneensä kurssin alussa, ettei kuvasta (SuomiFinland100, 2017: pysäytyskuva videosta) riittäisi mielekästä analysoitavaa koko kurssiajaksi. ”Onneksi olin väärässä”, kirjoitti hän kuitenkin. Osalle opiskelijoista kuvan monitulkintaisuus konkretisoituikin vasta kurssin lopussa, kun kaikki kurssin aikana tuotetut tulkinnat ja näkökulmat koottiin yhteen, kuvallis-sanalliseen tulkintakarttaan (menetelmä 11). Myös opiskelija 7K122M kertoi usko-neensa kurssin alussa, että kuvasta (Kezzyn, 2022) loppuisi tulkittava heti ensimmäisten kurssiviikkojen jälkeen. Kurssin päätyttyä hän kertoi kokeneensa, että kuvasta voisi edelleen tehdä uusia tulkintoja sekä havaita yksityiskohtia, joita ei oltu huomattu aikaisemmin.

Yksittäisistä ennakkoluuloista huolimatta kuvan pitkäjänteinen tarkastelu ja tulkinta miellettiin opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa pääsääntöisesti myönteiseksi tai neutraaliksi asiaksi. Myönteisissä kuvauksissa pitkäjänteinen toiminta määriteltiin antoisaksi, ajattelua avartavaksi ja opettavaiseksi kokemukseksi. Opiskelija 7K121T:n mukaan jokaisen eri

tulkintavaiheen myötä kuvaan syntyikin uusia näkökulmia ja tulkintoja, joita ei oltu osattu ottaa huomioon aiemmin. ”Tuntui oikeastaan aika antoisalta keskittyä kerrankin yhteen ja samaan kuvaan pidemmän aikaa. Nykyään tulee harvoin pysähtytyä tarkastelemaan yksittäistä kuvaa oikeasti huolella, minkä vuoksi kokemus kuvasta tai teoksesta saattaa jäädä lopulta hyvin pinnalliseksi”, kirjoitti hän.

Opiskelija 11K122T vertasi huolellista kuvan äärelle pysähtymistä ”oman kuplan puhkeamiseen” ja ”kiikareiden poistumiseen”. Pitkäjänteisen kuvan tarkastelun myötä opiskelijat huomasivatkin tarkastelemassaan kuvassa uusia, ennennäkemättömiä asioita, ja kuvan tulkintaan löydettiin uusia näkökulmia. Kuvien pitkäjänteisen tarkastelun koettiin monipuolistavan, syventävän ja laajentavan siitä tehtyjä tulkintoja. Opiskelija 38K120T kuvaili pitkäjänteisen työskentelyprosessin herättämiä ajatuksia seuraavasti: ”Vahvimpana mieleeni on jäänyt avainkuvan moniulotteisuus, se, ettei kuva näytä yhdellä vilkaisulla vielä kaikkea.”

Aineistossa kuvien silmäilevä ja lyhytjänteinen tarkastelu koettiin jokseenkin kielteiseksi, pinnallisia tulkintoja ja ymmärrystä tuottavaksi toimintatavaksi. Pitkäjänteisen lähestymistavan nähtiin puolestaan toimivan päinvastaisella tavalla. Opiskelija 2K223M ehdotti niin kutsutuksi vastalääkkeeksi kuvien silmäilevään tarkasteluun taiteellista lähestymistapaa. ”Taidegalleriassa tai -museossa teosten katsominen on täysin erilaista. Näiden kuvien äärelle oikeasti pysähtyy katsomaan ja tarkastelemaan kunnolla. Ehkäpä itselleni voisi tehdä hyvää haastaa omaa keskittymistäni sosiaalisen median kuvavirrassa omaksumalla enemmän taidemuseomainen teosten tarkastelutyyli”, hän kirjoitti. Vaikka myös museoissa esillä olevia kuvia voi tarkastella nopeasti, yhdisti hän taiteen tarkastelun keskittyneisyyteen ja kuvien äärelle pysähtymiseen.

Yhteisöllinen taideperustainen työskentely

Sekä Kurssi 1:ssä että Kurssi 2:ssa hyödynnettiin toistuvasti taideperustaiselle toiminnalle tyypillisiä yhteisöllisen oppimisen työskentelytapoja. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat osoittivat, että yhteisöllinen oppiminen taideperustaisessa toiminnassa sai heidät havaitsemaan niin yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia omien ja toisten reaktioiden, huomion kiinnittymisen, näkökulmien ja kuvatulkintojen välillä. Opiskelija 4K223M kirjoitti havainnoistaan (menetelmä 8: median tulkintakehys, ks. Kuva 6) seuraavasti: ”Koimme, että kuvalla oli tarkoitus tuoda esiin totuutta siitä mitä kaikkea tuhoa metsien raivaukset tuovat. Ryhmän neljäs jäsen kuitenkin koki kuvan lähinnä kotoisana – –.” Myös kuvatulkintojen yhtäläisyyksissä havaittiin lopulta eroavaisuuksia, kun opiskelijat tunnistivat tulkintojen taustalta erilaisia yksilöllisiä näkökulmia. Kaiken kaikkiaan opiskelijat havaitsivat yhteisöllisen taideperustaisen toiminnan myötä, että ihmiset tekevät kuvista erilaisia havaintoja ja tulkintoja ja että eri ihmiset lähestyvät kuvia omista yksilöllisistä näkökulmistaan käsin sekä eri tavoilla.

Erilaisia näkökulmia kuviin pidettiin oppimispäiväkirjoissa tavallisimmin uusina ja kiinnostavina. Tosin joskus uudet näkökulmat saattoivat myös yllättää ja hämmästyttää joitakin opiskelijoita. ”Usein yhdessä tehdyt asiat ovat huomattavasti mielenkiintoisempia, kuin yksinään, koska silloin tarinoissa on itsellekin jotain yllättävää”, kirjoitti opiskelija 4K223M kuvallis-narratiivisen kuvatulkinnan (menetelmä 7) yhteydessä. Osa opiskelijoista toi esille sen, kuinka yhteisöllinen taideperustainen toiminta sai heidät havaitsemaan, tiedostamaan ja tulkitsemaan kuvasta asioita, joita ei yksin toimiessa välttämättä huomaisi. Opiskelija 5K223M kertoi omasta kokemuksestaan (menetelmä 8: taiteen tulkintakehys, ks. Suutarinen, 2022) seuraavasti: ”Muut ryhmässä saivat mielikuvia tyttöjen ja poikien epävertaisuudesta urheilussa. Mielenkiintoista oli huomata, että oman kuvankatsomiskokemuksen yhteydessä mielikuviini ei tullut ollenkaan tämä puheenaihe.” Yhteisöllinen taideperustainen toiminta tuottikin ja teki näkyväksi erilaisia ja uusia havaintoja, näkökulmia ja tulkintoja kuvaan. Tämän myötä oppijoiden ymmärrys kuvista ja niiden mahdollisista merkityksistä monipuolistui, syveni ja laajeni.

Opiskelijoiden tulkinnat kuvasta muuttuivat ajattelun ja ymmärryksen monipuolistumisen, syvenemisen ja laajenemisen myötä. Tämä saattoi tarkoittaa opiskelijalle uuden tulkinnan omaksumista tai inspiroitumista kuvan uudelleentulkintaan. Opiskelija 15K122T:n mukaan toisten tulkinnat hänen omasta teoksestaan (menetelmä 5) ”häiritsivät kuplaa” siten, että ne tuottivat hänelle uusia ja syvällisempiä tulkintoja tämän itse tekemästä teoksesta. Opiskelija 23K120T kuvaili oman pienryhmänsä toimintaa kuvan äärellä puolestaan seuraavasti: ”Etenkin assosiaatioiden kirjavuus ja tulkintojen moninaisuus oli kiehtovaa ja niitä syntyi aina vain lisää keskustellessamme teoksesta.” Useat opiskelijat mainitsivatkin, että toisten tulkinnat inspiroivat, laajensivat ja vapauttivat luovaa ajattelua kuvan äärellä.

Taideperustaiset menetelmät tukevat joustavaa älykkyyttä ja epäselkeyden sietokykyä

Tutkimuksen tuloksissa korostuu taide- ja mediakuvien monitulkintaisuus, mikä mukailee taiteellisia (Catterall, 2009; Efland, 2002; McNiff, 2018) näkemyksiä kuvista. Kursseilla kuvien monitulkintaisuuteen kiinnitettiin huomiota etenkin tulkintojen yhteisöllisissä jakamistilanteissa. Erityisesti itse tehtyjen kuvien tulkintamahdollisuuksien testaaminen muilla tuotti oivalluksia kuvien monitulkintaisuudesta mutta myös tulkintojen kontrolloimattomuudesta. Lisäksi monitulkintaisuutta teki näkyväksi taideperustaisessa työskentelyssä hyödynnetty pitkäjänteinen työskentelytapa. Pitkäjänteisyys mahdollisti useiden erilaisten taideperustaisten menetelmien hyödyntämisen, jotka yhdessä edistivät monitulkintaisuutta: moninaisten menetelmien myötä kuville löydettiin ja rakennettiin erilaisia merkitystulkintoja. Nämä havainnot tukevat

Leavyn (2018) ajatusta taiteesta uusia näkökulmia ja ajatteluntapoja tuottavana lähestymistapana.

Keskeistä taideperustaisten menetelmien käytössä oli, ettei tarkastelluille kuville osoitettu ennalta määrättyjä ”oikeita” merkityksiä. Tällöin hyödynnetyt menetelmät edellyttivät opiskelijoiden omien tulkintataitojen mutta myös mielikuvituksen (Camargo-Borges, 2018) harjoittelua. Eflandin (2002) mukaan taito mielikuvitella asioiden mahdollisia merkityksiä on tärkeää esimerkiksi tilanteissa, joissa luotettavaa informaatiota ei ole saatavilla. Tällöin taiteen ja mielikuvittelun avulla tarjottujen merkitysten tilalle tai rinnalle voidaan rakentaa erilaisia vaihtoehtoja (Camargo-Borges, 2018; Efland, 2002; Marshall, 2016; McNiff, 2018). Myös Buckingham (2019) nostaa esille tulkintojen vaihtoehtoisuuden suunnatessaan huomion koulun ja oppimisen viitekehykseen: kouluissa opettajan auktoriteetti voi ohjata ja siten rajata oppilaiden merkitystulkintoja. Jotta tulkinnan taitojen harjoittelu osana medialukutaitoja (Hobbs, 2011; Martens, 2010; Potter, 2022) kehittäisi oppilaiden ajattelua, tulisikin tulkinnan olla aidosti avoin tapahtuma. Muutoin oppiminen voi tyypistyä auktoriteetin myötäilyksi ja ennalta määrättyjen ”oikeiden” vastausten arvailuksi (Buckingham, 2019).

Buckinghamin (2019) ajatus mediaviestien tarkastelun moninaisuudesta muistuttaa Räsänen (2017) näkemystä taideperustaisesta mediatulkinnasta, joka ohjaa oppilaita ajattelemaan asioita tiedostavasti monista eri näkökulmista. Lisäksi se muistuttaa Bohmin (1996) ihanteita dialogista, joka ei voi toteutua ilman taiteelle tyypillistä avoimuutta. Tulkintojen jakaminen taiteessa onkin erityistä, sillä se sallii tulkinnan ilman yhtä ”oikeaa” vastausta (Catterall, 2009; Leavy, 2018; Räsänen, 2017). Voitaissiinkin ajatella, että taiteen vapaus ja avoimuus eivät vain luo tai tue, vaan toimivat jopa ehtoina dialogille (Anttila, 2011; Bohm, 1996). Myös omien aineistohavaintojeni perusteella tämän kaltainen taiteellinen asenne tuki työskentelyn dialogisuutta. Havaintojeni perusteella yhteisöllisessä taideperustaisessa toiminnassa toteutuivat useat Hautamäen (2019) määrittelemät onnistuneen dialogin kriteerit: Moninaisten kuvatulkintojen myötä opiskelijoille konkretisoitui, että ihmisillä on kuviin erilaisia näkökulmia ja että heidän oma näkökulmansa on vain yksi muiden joukossa. Taideperustainen työskentelytapa mahdollisti omien näkökulmien esittämisen toisille sekä toisten näkökulmien vastavuoroisen havaitsemisen kuvien äärellä. Koska taideperustainen toiminta mahdollisti lisäksi ehdottomien merkitysten torjumisen, oli kuvien tarkastelu ja tulkintojen jakaminen tulkintani mukaan dialogista.

Kaiken kaikkiaan taideperustaiset menetelmät harjaannuttivat opiskelijoiden kuvatulkinnan taitoja: tulkintojen moninaistamista, syventämistä, laajentamista sekä niiden joustavaa ja jatkuvaa muuttamista. Taitojen harjaannuttamista edesauttoi taideperustaisten menetelmien vapaa ja avoin asenne, joka tuki työskentelyn dialogisuutta. Dialogisuus puolestaan edesauttoi tarkasteltujen kuvien monitulkintaisuuden esille

tulemista, tunnistamista ja tiedostamista, mikä rohkaisi opiskelijoita jatkamaan kuvatulkintaa. Edellä mainitut kuvatulkinnan taidot muistuttavat kognitiivista joustavuutta (Diamond, 2013; Efland, 2002; Spiro ym., 1988) mutta myös lateraalista ajattelua (de Bono, 2015; Potter, 2021), joille molemmille on yhteistä vanhojen näkökulmien ja merkitysten muuttaminen sekä uusien luominen niiden tilalle tai rinnalle. Molemmat käsitteet lähestyvät myös Potterin (2004) joustavan älykkyyden määritelmää, jonka vuoksi ehdotan, että taideperustaisilla menetelmillä voitaisiin tukea tätä kognitiivisiin medialukutaitoihin lukeutuvaa osa-aluetta.

Visualisoituneen mediaympäristön (Aiello & Parry, 2020) sekä sen vaatimien medialukutaitojen näkökulmasta olisi tärkeää, että mediakuvia osattaisiin tulkita monipuolisesti ja tiedostavasti. Tulkintataidot ovat tarpeellisia esimerkiksi tilanteissa, joissa saatavilla olevan informaation luotettavuus on koetuksella (Efland, 2002). Mediakuvat vaikuttavat siihen, miten rakennamme käsityksiämme todellisuudesta. Toisaalta esimerkiksi kuvarajaus, -sommittelu tai vaikkapa kuvaan rinnastettu informatiivinen teksti voivat vaikuttaa käsityksiimme vääristäen tai niitä jopa tarkoituksellisesti harhaanjohtaen. Myös oma näkökulmamme ja tiedonkäsittelytyömme suuntaavat ja rajaavat tulkintojamme kuvista ja todellisuudesta. Joustavan älykkyyden avulla niiden tilalle tai rinnalle voidaan kuitenkin tiedostaa ja tuottaa toisenlaisia merkitysvaihtoehtoja.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka pitkäjänteinen ja monimielinen taideperustainen toiminta sai opiskelijat kiinnittämään huomiota omaan lyhytjänteiseen kuvien tarkastelutapaansa. Opiskelijat kuvailivat tapaansa nopeaksi ja silmäileväksi, mikä muistuttaa Haylesin (2010) ajatusta hyperlukemisesta. Haylesin (2010) mukaan digitaaliset mediaympäristöt ovat kasvattaneet saavutettavissa olevan informaation määrää siten, että hyperlukemisesta on tullut välttämätöntä. Informaatiotulvassa (Roetzel, 2019) jokaisen vastaan tulevan viestin hidas ja analyttinen tarkastelu on mahdotonta, sillä aikaa ja voimavaroja tulisi säästää muillekin elämän osa-alueille (Johnson ym., 2005). Myös tämän tutkimuksen aineisto sisälsi mainintoja informaation runsaudesta opiskelijoiden perustellessa arjen lyhytjänteistä kuvien tarkastelutapaansa. Informaatiovirrassa kuvien pitkäjänteistä tarkastelua ei koettu välttämättä houkuttelevana tai kiinnostavana vaan toisinaan jopa tylsänä, työläänä ja kuormittavana. Tästä huolimatta koko aineistoa läpileikkaavaksi asenteeksi hahmottui myönteinen suhtautuminen pitkäjänteistä kuvien tarkastelua kohtaan.

Tulkitsen syyksi myönteiseen suhtautumiseen opiskelijoiden oivallukset kuvien monitulkintaisuudesta ja siitä seuranneesta, koetusta ajattelun avartumisesta. Jotkut opiskelijoista tunnistivat omassa ajattelussaan aikaisemmin omaksumansa käsityksen, jonka mukaan kuvilla olisi vain yksi "oikea" merkitys. Toisille opiskelijoille ajatus monitulkintaisuudesta oli tuttu entuudestaan, jolloin tulkintojen joustavuuden ja jatkuvuuden havaitseminen tuotti uusia oivalluksia. Kokemus siitä, etteivät kuvien mahdolliset merkitykset avautuneetkaan nopealla silmäilyllä ja että

yhdessäkin kuvassa riitti tutkittavaa pitkäksi aikaa, koettiin opettavaksi oivallukseksi. Pitkäjänteinen taideperustainen toiminta yhdistettiin opiskelijoiden keskuudessa ajattelun ja ymmärryksen laajenemiseen ja syvenemiseen sekä oman ”kuplan” puhkeamiseen. Tulkitsen kupla-käsitteen viittaavan mediakuplaan (Pariser, 2011), jonka on nähty voimistavan ja pitävän ennallaan uskomuksia ja ennakkoluuloja (Buckingham, 2019) sekä toimivan puskurina uudelle informaatiolle (Interian ym., 2023). Kupla muistuttaa myös Wolfen (2019) ajatusta siiloutumisesta, jossa digitaalisten mediaympäristöjen vaatima silmäilevä lukutapa ohjaa vetäytymään tuttujen ennakkokäsitysten ja uskomusten äärelle.

Ajattelun ja ymmärryksen laajeneminen sekä oman kuplan puhkeaminen saivat opiskelijat hahmottamaan kuvien monitulkintaisuuden myönteisenä asiana. Tulkitsen myönteisen suhtautumisen kertovan opiskelijoiden omaksumasta taiteellisesta asenteesta, jossa kuvien merkityksiä lähestyttiin avoimina ja vapaina, ilman ennalta määrättyjä tai ennallaan pysyviä ”oikeita” vastauksia. Asenne mukailee niin Leavyn (2018), Catterallin (2009) kuin Marshallin (2016) käsityksiä taiteesta ja taideperustaisesta toiminnasta. Kurseilla kuvan moninaiset merkitykset rakentuivat mutta myös muuttuivat menetelmien vaihtuessa, ajan kuluessa ja esimerkiksi toisten ihmisten tulkinnoista inspiroituuessa. Tämä havainto tukee ajatusta taiteesta, joka on avoin muutokselle (Anttila, 2011). McNiffiä (2018) mukaillen taide onkin ”elävää”, sillä yleisö voi tulkita sitä aina uudelleen, uusilla ja erilaisilla tavoilla. Näin myös jokainen kohtaaminen taiteen kanssa voi tuottaa jotain uutta, jolloin voi myös oivaltaa ja oppia uutta (Efland, 2002).

Taideperustaisessa toiminnassa tieto on hahmotettu moninäkökulmaisena, tilannesidonnaisena ja siten joustavana (Anttila, 2011). Kyseiset piirteet on mielletty myönteisiksi, sillä niiden on nähty harjaannuttavan kognitiivista joustavuutta sekä tekevän tilaa todellisuuden monimutkaisuuden havaitsemiselle ja hahmottamiselle (Efland, 2002). Toisaalta joustavuuteen on liitetty myös epävarmuuteen (Charman & Ross, 2006; Kortekallio & Ovaska, 2020) ja epäselkeyteen (Bentwich & Gilbey, 2017; Serafini, 2014) yhdistettyjä, kielteisiä merkityksiä. Nykyisissä digitaalisissa mediaympäristöissä epäselkeyden ja -varmuuden aiheuttajana voi toimia informaatiotulva (Potter, 2021), jossa kohdattu informaatio on vastaanottajan näkökulmasta liian runsasta, monimutkaista tai ristiriitaista (Roetzel, 2019). Mikäli vastaanottajalla on korkea epäselkeydensietokyky, suhtautuu hän tähän kuten myös informaation muuttuvuuteen ja vierauteen myönteisellä kiinnostuksella (McLain, 2009) useamman tulkintamahdollisuuden havaiten ja sallien (Bentwich & Gilbey, 2017). Edellisen pohjalta tulkitsen, että niin taiteen tiedolla kuin informaatiotulvalla sekä taiteellisella asenteella ja epäselkeyden sietokyvyllä on jaettuja yhtymäpintoja toistensa kanssa.

Potterin (2004, 2021) mukaan epäselkeyden sietokyky tarkoittaa valmiutta ja motivaatiota tarkastella vierailta tai ristiriitaisilta vaikuttavia mediaviestejä analyttisesti ja luovasti. Omassa tulkinnassani tämä

edellyttää viestien, kuten kuvien äärelle pysähtymistä. Digitaalisen median informaattorikkaissa ympäristöissä kuvien äärelle pysähtyminen voi olla kuitenkin haastavaa. Lisäksi mediakupla (Pariser, 2011) saattaa ohjata sitä, millaisten kuvien äärelle asetumme. Oivaltava kokemus siitä, että myös vieras, ristiriitainen, tylsältä tai jopa epämiellyttävältä vaikuttava kuva voikin olla paljon enemmän kuin nopean ensisilmäyksen pohjalta rakennettu tulkinta, voi tuottaa kuvien tarkasteluun myönteistä asennemuutosta. Tulosten perusteella kuvien monitulkintaisuuden ja siitä kumpuavan monimutkaisuuden tiedostaminen purki kuvan koettuun selkeyteen ja helppouteen (Sinquefield-Kangas & Myllyntaus, 2019) liittyviä ennakkoluuloja. Samalla kuvan äärelle pysähtyminen erilaisin taideperustaisin menetelmin tuotti opiskelijoille myönteisiä ajattelun avartumisen kokemuksia.

Tulosten pohjalta esitän, että taideperustaisilla menetelmillä voidaan tukea myönteistä suhtautumista mediakuvien monitulkintaisuutta, monimutkaisuutta ja epäselkeyttä kohtaan sekä motivoida siten kuvien merkitysten luovaan ja analyttiseen tarkastelemiseen. Toisin sanoen ehdotan, että taideperustaisia menetelmiä voitaisiin hyödyntää kognitiivisiin medialukutaitoihin lukeutuvan epäselkeyden sietokyvyn (Potter, 2004) tukemiseen. Myönteinen suhtautuminen mediakuvien monimutkaisuutta kohtaan edellyttää monimutkaisuuden tiedostamista. Kuten tutkimuksen aineisto osoitti, ei tämä ole kuitenkaan itsestään selvä asia. Kuvien luonteen oivaltaminen on tärkeää, sillä kuvat vaikuttavat käsityksiimme todellisuudesta. Tämän vuoksi näen, että kognitiivisen kärsimättömyyden (Wolf, 2019) sijaan kuvat ansaitsisivatkin yhä enemmän kärsivällistä asettautumista niiden äärelle.

Lopuksi

Tutkimustuloksiin pohjautuen esitän, että taideperustaisten menetelmien harjoittamat tulkintataidot sekä niiden tuottama oivallus kuvien monitulkintaisuudesta ja monimutkaisuudesta tukevat joustavaa älykkyyttä ja epäselkeyden sietokykyä osana kognitiivisia medialukutaitoja. Taideperustaiset menetelmät soveltuvat kyseisten medialukutaitojen tukemiseen erityisesti niille ominaisen uutta luovan, vapaan ja avoimen asenteen sekä dialogisen moninäkökulmaisuuksiensa vuoksi.

Asemoin tutkimukseni ensisijaisesti kuvataiteen opettajankoulutukseen, vaikka perustelen tutkimukseni tarkoitusta osin koulujen kuvataideopetukseen ja mediakasvatukseen liittyvillä tarpeilla. On kuitenkin huomioitavaa, etteivät opettajankoulutuksen tavoitteet ja sisällöt ole yhtäläisiä kouluissa tapahtuvan opetuksen kanssa. Koska tutkimukseni näkökulma rajautuu vahvasti juuri opettajankoulutukseen, on sen tulosten yleistämistä ja liittämistä koulun kontekstiin tehtävä harkiten.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdella eri kurssilla tuotetuista kuva-
taidekasvatuksen opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista. Tutkimuksen
luotettavuuden näkökulmasta onkin huomioitava, että kurssikohtaiset
oppimistavoitteet ovat mahdollisesti voineet ohjailla päiväkirjasisältöjen
muodostumista. Oppimispäiväkirjojen sisältö on voinut siis muodostua
joissakin tapauksissa enemmän esitettyjen oppimistavoitteiden kuin
todellisen oppimisen kuvailuksi. Olen ottanut tämän mahdollisuuden
huomioon aineistoanalyysissä pyrkien tunnistamaan ja poimimaan oppi-
mispäiväkirjoista sellaisia ajatuskokonaisuuksia, joissa ilmeni opiskeli-
jän omakohtainen ja tilannesidonnainen kokemus sekä ajatus ja oivallus
yleisesti toistettujen ja tunnistettavien tietorakenteiden sijasta.

Rajasin tämän osatutkimuksen analyysin koskemaan erityisesti tiettyjä
aineisto-osia. Tämän vuoksi vuoropuhelu tulosten ja teorian välillä
rajautui käsittelemään vain joitakin medialukutaidon osa-alueita.
Aineistoanalyysin ensimmäisen ja toisen vaiheen perusteella tunnis-
tan kuitenkin, että taideperustaisilla menetelmillä voitaisiin kehittää
myös muita medialukutaitoja. Tarkoitukseni onkin käsitellä näitä
väitöskirjani tulevissa osajulkaisuissa. Tulen pohtimaan muun muassa,
millaisena taiteen luova ja dialoginen moninaisuus näyttäytyy mis- ja
disinformaation näkökulmista. Hyödyistään huolimatta taide voi toimia
kuin kaksiteräinen miekka aikana, jolloin puhutaan vaihtoehtoisista
totuuksista. Kiinnostavaa olisi lisäksi tarkastella, millainen rooli dialo-
gisilla taideperustaisilla menetelmillä voisi olla sosiaalisten taitojen sekä
empatiataitojen kehittämisessä mediakuplien ja polarisaation ajassa –
kun epäselkeydestä ja epävarmuudesta huolimatta pyritään rakentamaan
yhdessä toiveikasta tulevaisuutta.

Lähteet

- Aiello, G., & Parry, K. (2020). *Visual communication: Understanding images in media culture*. SAGE.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (Toim.), *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–174). Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-64-5>
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Fontana Press.
- Barthes, R. (1985). *Valoisa huone* (Suom. M. Lintunen, E. Sironen & L. Lehto). Suomen valokuvataiteen museon säätiö.
- Bentwich, M., & Gilbey, P. (2017). More than visual literacy: Art and the enhancement of tolerance for ambiguity and empathy. *BMC Medical Education*, 17(200). <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1028-7>
- Bohm, D. (1996). *On dialogue* (toim. L. Nichol). Routledge.
- de Bono, E. (2015). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Harper Colophon.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Camargo-Borges, C. (2018). Creativity and imagination: Research as world-making! In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 88–100). The Guilford Press.
- Catterall, J. (2009). *Doing well and doing good by doing art: A 12-year national study of education in the visual and performing arts*. Imagination Group.
- Charman, H., & Ross, M. (2006). Contemporary art and the role of interpretation: Reflections from Tate Modern's summer institute for teachers. *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 28–41. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00466.x>
- Chinn, C., & Clark, D. (2013). Learning through collaborative argumentation. In C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (s. 314–332). Routledge.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202402061597>
- Grenier, S., Barrette, A., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 593–600. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.014>
- Hautamäki, A. (2019). Näkökulmarelativismi: tiedon suhteellisuuden ongelma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7537-1>
- Hayles, N. (2010). How we read: Close, hyper, machine. *ADE Bulletin* 150(150), 62–79. <https://doi.org/10.1632/ade.150.62>
- Hiltunen, M. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus: performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. (Acta Electronica Universitatis Lapponiensis, 45) [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
- Holm, G., Sahlström, F., & Zilliacus, H. (2018). Arts-based visual research. In P. Leavy (Eds.), *Handbook of arts-based research* (pp. 311–335). The Guilford Press.
- Interian, R., Marzo, R., Mendoza, I., & Ribeiro, C. (2023). Network polarization, filter bubbles, and echo chambers: An annotated review of measures and reduction methods. *International Transactions in Operational Research*, 30(6), 3122–3158. <https://doi.org/10.1111/itor.13224>
- Johnson, B., Maio, G., & Smith-McLallen, A. (2005). Communication and attitude: Causes, processes, and effects. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 617–670). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasovaara (Toim.), *Luontokuvaus soveltavana taiteena* (s. 38–61). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020050424787>
- Kahneman, D. (2011). *Ajattelu nopeasti ja hitaasti* (Suom. K. Pietiläinen). Terra Cognita.
- Kárpáti, A., & Schönau, D. (2019). The Common European Framework of Reference for Visual Literacy: Looking for the bigger picture. *International Journal of Education Through Art*, 15(1), 3–14. https://doi.org/10.1386/eta.15.1.3_2
- Kortekallio, K., & Ovaska, A. (2020). Lähilukeminen ennen ja nyt: ruumiillisia, ympäristöllisiä ja poliittisia näkökulmia. Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti Avain, 17(3), 52–69. <https://doi.org/10.30665/av.95530>
- Kotilainen, N. (2016). Visual theaters of suffering: Constituting the western spectator in the age of the humanitarian world politics. (Publications of the Faculty of Social Sciences, 31) [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:bib:me:100986600601>
- Kuusamo, A., Kontturi, K., Markkula, M., & Sihvonen, J. (2020). Kuva. Teoksessa Y. Heironen (Toim.), *Taide, kokemus ja maailma: risteyksiä tieteidenväliseen taiteiden tutkimukseen* (s. 77–132). Utukirjat. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8004-8>
- Leavy, P. (2018). Introduction to arts-based research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (s. 3–21). The Guilford Press.
- Lobinger, K. (2010). Different images – different literacies: Towards the understanding of media images. In P. Fitssimmons, P. McKenzie, & B. McKenzie (Eds.), *Refocusing the vision, the viewer & viewing through an interdisciplinary lens* (s. 39–48). Inter-Disciplinary Press.
- Marshall, J. (2016). A systems view: The role of art in education. *Art Education*, 69(3), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1158587>

- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1–22. <https://doi.org/10.23860/jmle-2-1-1>
- McLain, D. (2009). Evidence of the properties of an ambiguity tolerance measure: The multiple stimulus types ambiguity tolerance scale-II (MSTAT-II). *Psychological Reports*, 105(3, Pt 1), 975–988. <https://doi.org/10.2466/pro.105.3.975-988>
- McNiff, S. (2018). Philosophical and practical foundations of artistic inquiry: Creating paradigms, methods, and presentations based in art. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 22–36). The Guilford Press.
- Palsa, L. & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net—International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 11(2), 101–119. <https://doi.org/10.7577/seminar.2354>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. Penguin Press.
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4. painos). Määräykset ja ohjeet, 2014:96. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, viitattu 1.9.2024.
- Potter, W. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. SAGE.
- Potter, W. (2021). *Media literacy* (10. painos). SAGE.
- Potter, W. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27–43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
- Roetznel, P. (2019). Information overload in the information age: A review of the literature from business administration, business psychology, and related disciplines with a bibliometric approach and framework development. *Business Research*, 12(2), 479–522. <https://doi.org/10.1007/s40685-018-0069-z>
- Romero, M., Casadevante, C., & Santacreu, J. (2024). Time Management, Fluid Intelligence and Academic Achievement. *Psychological Studies*, 69(1), 59–68. <https://doi.org/10.1007/s12646-023-00764-0>
- Räsänen, M. (2017). Median taideperustainen monilukutaito. Teoksessa R. Ruuskanen (Toim.), *Mitä tarkoittaa? Mediataide monilukutaidon lähteenä* (s. 1–9). Av-arkki.
- Salomaa, S., & Palsa, L. (2019). Medialukutaito Suomessa: kansalliset mediakasvatustiljaukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu, 2019:37. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-673-7>
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *Reading Teacher*, 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>
- Sinquefield-Kangas, R., & Myllyntaus, O. (2019). Herbert Read and the Fourth Industrial Revolution: A Visual Arts Curriculum Framework?. In G. Coutts & T. Torres de Eça (Eds.), *Learning through Art: Lessons for the 21st Century?* (pp. 136–151). InSEA.
- Smith, E., & DeCoster, J. (2000). Dual-process models in social and cognitive psychology: Conceptual integration and links to underlying memory systems. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 108–131. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0402_01
- Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, P., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. University of Illinois. <https://hdl.handle.net/2142/18011>
- Wolf, M. (2019). Silmäilystä on tullut normaali tapa lukea – ja se mullistaa yhteiskuntamme (Suom. T. Kakko). *Niin & näin*, 26(100), 35–38. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn191-07.pdf>

Aineiston tuottamisessa hyödynnetyt kuvat

BBC News (n.d.). [logo]. BBC. <https://www.bbc.com/news>, viitattu 1.9.2024.

Beltrá, D. (2006). [valokuva]. World Press Photo. <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/2007/daniel-beltra/1>, viitattu 1.9.2024.

Kezzyn, A. [andreykezzyn]. (2022, 11. kesäkuu). *The Kiss 2022* [valokuva]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CeqXd2KLW6M/?img_index=1, viitattu 1.9.2024.

Kiasma (n.d.). [logo]. Kansallisgalleria. <https://www.sttinfo.fi/uutishuone/3271/kiasma-mi?item=logo-69982042>, viitattu 1.9.2024.

Poole, M. [mason.poole]. (2017, 14. heinäkuu). *Congrats Carter family x2!* [valokuva]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/BWhAiRqF1bD/?hl=fi>, viitattu 1.9.2024.

SuomiFinland100 (2017, 15. marraskuu). *Suomi Finland 100 – Mahdottomasta totta* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W7vYwpetDaU>, viitattu 1.9.2024.

Suutarinen, M. [sutsku]. (2023, 30. tammikuu). *Koulukuvat ovat pysyneet samankaltaisina vuosikymmenestä toiseen* [valokuva]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CoCoPYftAEI/?img_index=2, viitattu 1.9.2024.