

Viihdettä ja vaikuttamista:  
sarjakuvasisältöjen tehtävät ja diskurssit  
suomen kielen ja kirjallisuuden yläkoulun  
oppikirjasarjoissa *Särmä* ja *Tekstitaituri*

Pinja Tikkanen

Maisterintutkielma

Kirjallisuus

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä – Author</b> Pinja Tikkanen	
<b>Työn nimi – Title</b> Viihdettä ja vaikuttamista: sarjakuvasisältöjen tehtävät ja diskurssit suomen kielen ja kirjallisuuden yläkoulun oppikirjasarjoissa <i>Särmä</i> ja <i>Tekstitaituri</i>	
<b>Oppiaine – Subject</b> Kirjallisuus	<b>Työn laji – Level</b> Maisterintutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Toukokuu 2020	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 93
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Maisterintutkielmassani selvitän, millainen kuva sarjakuvasta rakentuu suomen kielen ja kirjallisuuden yläkoulun oppikirjasarjoissa <i>Särmä</i> (2013–2016) ja <i>Tekstitaituri</i> (2017–2019). Tarkastelen oppikirjojen tekstiympäristöissä sarjakuvalla annettuja tehtäviä suhteessa muihin oppisisältöihin, minkä lisäksi kartoitan aineistossani vallitsevia aineisto- ja kontekstilähtöisiä sarjakuvaa koskevia diskursseja. Tarkasteluni keskeisimpiä yhteiskunnallishistoriallisia konteksteja ovat sarjakuva- ja oppikirjatutkimuksen perinteet, jotka muodostavat myös tutkielmani teoreettisen viitekehyksen. Tutkimusotteessani yhdistän valikoivaa lähilukua diskurssianalyysin monikerroksisiin konteksteihin.</p> <p>Sarjakuvan keskeiset tehtävät tarkastelemisani oppikirjoissa ovat toimia opetuksen kohteena, havainnollistavana opetusvälineenä sekä kuvituksena. Kuvitustehtävä on yleisin, kun taas sarjakuvan käyttö opetussisältönä on varsin harvinaista ja vaikuttaisi keskittyvän seitsemännen luokan oppikirjoihin. Sarjakuvasisältöjen käsittelyn taso on melko yhtenäinen <i>Särmän</i> ja <i>Tekstitaiturin</i> välillä sekä suhteessa muihin oppisisältöihin, mutta käsittelytavoissa on eroja. <i>Särmässä</i> painottuu sarjakuvan implisiittinen ja integroiva käsittely, kun taas <i>Tekstitaituri</i> luottaa sarjakuvan itsenäiseen eksplisiittiseen käsittelyyn. Sarjakuvasisältöjen osalta hahmottuu vallitseva näkemys yläkoululaiselle sopivan yleistiedon tasosta ja määrästä.</p> <p>Aineistossani sarjakuvaa koskevat diskurssit vaikuttavat toisiinsa ja kietoutuvat yhteen, mutta antavat sarjakuvalla erilaisia arvoituksia. Huoli- ja huumoridiskurssit näkevät sarjakuvan uhkana tai vähäpätöisenä viihdyttäjänä, kun taas tiedediskurssi nostaa sen mielekkääksi teoreettiseksi oppisisällöksi. Identiteettidiskurssit puolestaan antavat sarjakuvalla tilaisuuden vaikuttaa oppilaan identiteetin kehitykseen. <i>Tekstitaiturissa</i> sarjakuva kuuluu lähinnä seitsemännelle luokalle. <i>Särmässäkin</i> sarjakuvasisältöjen käsittely vähenee ylemmillä luokilla, mutta samalla se tarkentuu syvällisemmin muuhun opetukseen integroituna identiteettidiskursseihin. Tällainen sisällöllinen ja diskursiivinen integrointi luo sarjakuvasta arvostetumman kuvan ja antaa sille laajemmat mahdollisuudet toimia kulttuurin kentällä.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> sarjakuvatutkimus, oppikirjatutkimus, diskurssianalyysi, yläkoulu, oppisisällöt, sarjakuvat	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

# Sisällys

1 Johdanto.....	1
1.1 Aineiston esittely: <i>Särmä-</i> ja <i>Tekstitaituri</i> -oppikirjasarjat yläkouluun .....	5
2 Teoriatausta, tutkimusmetodi ja aiempi tutkimus .....	8
2.1 Oppikirjatutkimus: aineistona oppikirja.....	8
2.1.1 Oppikirjan määritelmä ja historiaa .....	8
2.1.2 Oppikirjatutkimusta yleisesti ja oppiainekohtaisesti.....	13
2.2 Sarjakuvatutkimus: sarjakuva koulussa ja opetuksessa .....	15
2.2.1 Sarjakuvan määritelmä .....	15
2.2.2 Sarjakuvatutkimusta koulun ja opetuksen näkökulmasta.....	18
2.3 Diskurssianalyysi oppikirja- ja sarjakuvatutkimusta yhdistämässä.....	22
2.3.1 Diskurssianalyysi teoreettisena viitekehyksenä .....	22
2.3.2 Diskurssianalyysia koulumaailmassa: aiempaa tutkimusta ja omat rajaukset.....	25
3 Miten sarjakuva on oppikirjoissa läsnä: sarjakuvan tehtävät oppikirjoissa .....	28
3.1 Sarjakuva opetuksen kohteena.....	33
3.1.1 Sarjakuvahahmot .....	37
3.1.2 Sarjakuvan muoto .....	46
3.1.3 Sarjakuvan historia ja lajit .....	53
3.2 Sarjakuva opetusvälineenä .....	59
3.3 Sarjakuva kuvituksena.....	64
4 Millaista kuvaa sarjakuvasta rakennetaan? .....	70
4.1 Huolidiskurssi ja sen kumoaminen.....	71
4.2 Huumoridiskurssin kytkös vallitsevaan kuvitustehtävään .....	76
4.3 Sarjakuvan identiteetit: harrastus- ja taiteilijadiskurssit .....	79
5 Päätäntö .....	83
Lähteet .....	86

Liitteet .....	93
Liite 1. Luettelo tutkielman kuvista.....	93
Liite 2. Luettelo tutkielman taulukoista .....	93

# 1 Johdanto

Sarjakuva on monelle tuttu taiteenlaji, johon voi törmätä hyvin monenlaisissa yhteyksissä aina sarjakuvaromaaneista meemeihin ja opastestrippeihin. Käsityksemme siitä, mitä sarjakuva on tai mitä sen kuuluisi olla, voi kuitenkin vaihdella hyvin paljon. Tässä tutkielmassa selvitän, millainen kuva sarjakuvasta syntyy yläkoulussa eli mitä pidetään yleistiedon kannalta tarpeellisena osaamisena sarjakuvan osalta. Selvitän tutkimustehtäväni tekemällä oppikirjatutkimusta, jossa mielenkiinnon kohteena on sarjakuva. Aineistonani on kaksi yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa, *Särmä* (2013–2016) ja *Tekstitaituri* (2017–2019). Esittelen kohdeaineistoni tarkemmin alaluvussa 1.1 Aineiston esittely: *Särmä*- ja *Tekstitaituri*-oppikirjasarjat yläkouluun.

Sarjakuva on potentiaalisesti oppilaita kiinnostava kerronnan laji, jolla olisi paljon tarjottavaa opetukselle sekä nuorisokulttuurin edustajana että multimodaalisessa mediaympäristössä tarvittavan monilukutaidon harjoittajana. Koulussa tulisi käsitellä ”oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä ja niistä nousevia tulkintoja maailmasta” (Perusopetuksen opetussuunnitelma POPS 2014, 23), mutta käytännön tasolla oppilaiden omia tekstejä ja nuorisokulttuuria kaivattaisiin oppikirjoihin enemmän (Sarmavuori 2000, 128). Sarjakuva voisi olla yksi tällainen nuorisokulttuurin edustaja, sillä se on nähty lapsuuteen ja nuoruuteen kuuluvana tiettyntyyppisen lukemisen kautena lukuharrastuksen kehityksessä (Groensteen 2009, 4; Manninen 1995, 73–75; Sarmavuori 2007, 101–102). Lukuharrastuksen kausittaisen teorian mukaan yläkouluikäiset olisivat otollisinta ikäluokkaa sarjakuvasisältöjen opetukselle, sillä sarjakuvan käsittely koulussa voisi porttiteorian periaatteella kasvattaa heidän lukuintoaan ja ohjata lukuharrastusta kehittymään (vrt. Sarmavuori 2000, 101–102). Lisäksi kiinnostavat sarjakuvasisällöt voivat auttaa oppilasta virittäytymään oppitunnin aiheeseen ja ohjaamaan tarkkaavaisuutensa käsiteltäviin oppisisältöihin (ks. Hannus 1996, 10, 24–28; Pruuki 2008, 122). Tällaisten oppilaan omaa kokemusta painottavien lähestymistapojen lisäksi sarjakuvaa voisi hyödyntää myös laajemmin lukemisen ja tulkinnan taitojen kehittämisen apuna.

Nykypäivänä lukemisen tavat ovat muutoksessa, mikä aiheuttaa haasteita myös opetukselle. Pitkien kokonaistekstien keskittyneen lukemisen rinnalle ovat nousseet verkon lyhyempien multimodaalisten tekstien nopea silmäily ja linkkipoluilla sattumanvarainenkin liikkuminen, jolloin kirjoitetun sanallisen tekstin ohella seurataan entistä enemmän kuvallisia ja

auditiivisia mediatekstejä (ks. esim. Auvinen & Kontturi 2018, 70; Herkman & Vainikka 2012; Sarmavuori 2007, 100). Kohtaammekin nykypäivän mediamaailmassa päivittäin tuhansia kuvia, jotka vaikuttavat meihin eri tavoin (Sherin 2013, 14–18). Kuvien erityisenä ansiona on kyky toimia verbaalisen sisällön ymmärtämisen tukena erityisesti abstraktien sisältöjen käsittelyssä ja oppilailla, joilla on kielellisiä vaikeuksia (vrt. Graafinen 2015; Rautakoski, Tuovinen & Rajala 2007, 81). Niinpä monipuoliset luku- ja tulkintataidot korostuvat yksilölle tärkeänä repertuaarina ja myös koulun lukemisen tavoissa on yhä enemmän huomioitava laajan tekstikäsitteiden ja siihen kytkeytyvän monilukutaidon harjoittaminen.

**Laajasta tekstikäsitteestä** puhutaan, kun tekstiksi käsitetään puhutun ja kirjoitetun tekstin lisäksi myös ei-lineaarisia tekstejä, kuten kuvia ja ääntä (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 14). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 22–23) nostetaan yhdeksi laaja-alaisen eli kaikki oppiaineet läpäisevän osaamisen tavoitteeksi **monilukutaito**, jolla tarkoitetaan juuri laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen perustuvia taitoja ”tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia tekstejä sekä ymmärtää monimuotoisia kulttuurisen viestinnän muotoja ja rakentaa omaa identiteettiään”. Monilukutaitoa tarvitaan ympäröivän maailman tulkitsemiseen, minkä lisäksi se tukee ajattelun ja oppimisen taitojen kehitystä (POPS 2014, 22). Monilukutaito nousee keskeiseksi tekijäksi myös lukion opetussuunnitelmassa useamman laaja-alaisen osaamisen osa-alueessa sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa (ks. LOPS 2019, 60–65). Sarjakuva voisi olla yksi keino vastata monilukutaidon harjoittamisen haasteisiin, sillä siinä merkitykset rakentuvat sekä sanoin että kuvin (Auvinen & Kontturi 2018, 70). Koska eri merkityksiä välittävien järjestelmien yhdistäminen on monilukutaidon keskiössä, sarjakuva on mitä otollisin taidemuoto monilukutaidon harjoittamiseen.

Sarjakuvasisällöt oppikirjoissa tarjoavat mielenkiintoisen mahdollisuuden tarkastella, millä tavoin sarjakuva esitetään koulussa: onko se keino monilukutaidon kartuttamiseen, nuorisokulttuuria edustava hauska lisä oppimateriaaliin, oma oppisisältönsä vai kenties jotakin muuta. Ei ole täysin merkityksetöntä, millä tavalla sarjakuva näkyy oppikirjoissa, sillä oppikirjat heijastelevat vallitsevia yhteiskunnallisia näkemyksiä ja vaikuttavat edelleen niiden tulevaisuuteen. Oppikirjojen yhteiskunnallinen merkittävyys tiivistyy Hiidenmaan, Löytösen ja Ruuskan (2017, 7) toteamukseen siitä, että oppikirjat ovat ”ainoita kirjoja, joita jokainen suomalainen varmasti lukee.” Oppikirjat osallistuvat yhteiskunnan rakentamiseen jakaessaan yleissivistystä laajoille kansanjoukoille: uuden tiedon lisäksi ne välittävät lukijalleen maailmankuvaa, jonka voi omaksua tai kyseenalaistaa (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 7–8). Oppikirjat ohjaavat siis oppilaan käsitystä siitä, mitä sarjakuva on ja millaiseen rooliin se kuuluu. Opettajan roolina on auttaa oppilaita

havaitsemaan näitä käsityksiä ja pohtimaan, sopivatko ne heidän omaan maailmankuvaansa. Auvinen ja Kontturi (2018, 67) ilmaisevat saman toteamalla, että ”valinnoillamme on jatkuvasti merkitystä: rakentuuhan tulevaisuus nuorissa kaiken aikaa.” Nuorista kasvaa yhteiskunnan täysvaltaisia jäseniä, ja heidän käsityksensä siis muokkaavat sitä, millaiseksi tulevaisuuden yhteiskunta muodostuu. Erityisesti peruskoulussa hankitut käsitykset ovat keskeisiä, sillä ne luovat laajasti jaetun pohjan yleistiedolle.

Mielenkiintoni suuntautuukin nimenomaan yläkoulun oppikirjoihin, sillä yläkoulun oppikirjoista välittyvä käsitys on ikäluokille viimeinen yhteinen ja oppimäärältään samanlainen kokemus. Toiselle asteelle siirryttäessä äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt ja opetuksen määrä vaihtelevat merkittävästi lukion ja ammattikoulun välillä: lukiossa oppimäärä on vähintään kaksinkertainen ammattikouluun verrattuna.<sup>1</sup> Niinpä juuri yläkoulun oppikirjojen pohjalta muodostuvaa käsitystä sarjakuvasta on kiinnostavaa tutkia. Lisäksi 2000-luvulle tultaessa yläkoulun oppikirjoja on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin alakoulun tai lukion oppikirjoja (Sarmavuori 2000, 21–22), eikä painotus vaikuta juurikaan muuttuneen tähän päivään mennessä. Entistä vähemmän tutkimusta on tehty oppikirja- ja sarjakuvatutkimusta yhdistellen (ks. Groensteen 2009, 4–7; Koivunen 2008, 6; Sarmavuori 2000, 21). Vaikka sarjakuvan vaikutuksista etenkin lapsiin ja nuoriin on käyty yhteiskunnallista keskustelua 1900-luvun alusta saakka ja sarjakuvatutkimus on kasvattanut suosiotaan viime vuosina, lasten sarjakuvat ovat silti jääneet edelleen katveeseen ja sarjakuvan käyttöä opetuksessa on tutkittu melko vähän sekä suomessa että ulkomailla (Bengtsson & Loivamaa 2002, 9; Groensteen 2009, 4–7; Koivunen 2008, 6; Römpötti 2018). Tällä tutkimuksella pyrin osaltani valottamaan tätä tutkimusaukkoa tarjoamalla uutta tietoa sarjakuvan asemasta yläkoulussa ja pohtimalla sen mahdollisia heijastuksia sarjakuvan laajempaan yhteiskunnalliseen arvostukseen.

Oppikirjatutkimuksessa on tarvetta erityisesti tietyn opetustieteen lähtökohdista lähtevälle tutkimukselle. Tällöin tarkastellaan, mitä sisältöjä ja millä tavoin tietyn oppiaineen

---

<sup>1</sup> Lukiossa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässä pakollisia opintoja yhteensä 12 opintopisteen (op) verran, minkä lisäksi opiskelija voi suorittaa valinnaisia valtakunnallisia opintoja 6 op:n verran (LOPS 2019, 67–75). Aiemmassa lukion opetussuunnitelmassa opintojen laajuutta mitattiin opintopisteiden sijaan kursseilla. Nämä mittaustavat suhteutuvat toisiinsa siten, että yksi aiempi kurssi vastaa kahta opintopistettä. (LOPS 2019, 9; vrt. LOPS 2015). Ammattikoulussa taas osaamista mitataan osaamispisteillä (osp). Ammattikoulussa kaikille tutkinnoille yhteisiin opintojen osiin kuuluu pakollisina osaamistavoitteina viestintää ja vuorovaikutusta äidinkielellä neljä osp, mikä sisältyy laajempaan viestinnän ja vuorovaikutusosaamisen 11 osp:n kokonaisuuteen (Opetushallitus 2020). Yksi lukion suoritettu kurssi vastaa 1,5 ammattikoulun osaamispistettä (OPH-501-2018, 4), eli lukion 2 op ja ammattikoulun 1,5 osp vastaavat toisiaan. Lukion pakollinen 12 op määrä äidinkielen opintoja vastaisi siis 9 osp ammattikoulun opintoja, eli lukiossa pelkkä vähimmäismäärä äidinkielen ja kirjallisuuden opintoja on yli kaksinkertainen ammatillisen perusopetuksen oppimäärään verrattuna.

oppikirjoissa esitetään. (Sarmavuori 2000, 123.) Valitsemani rajaus suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen tarjoaa peruskoulun oppiaineista kenties hedelmällisimmän tarkastelukontekstin sarjakuvasisällöille, sillä erilaisten kertomusten lukeminen ja kerronnan keinoihin perehtyminen ovat aineen keskeisiä oppisisältöjä. Suomen kieli ja kirjallisuus on yksi oppimäärä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, joka on luonteeltaan taito- tieto- ja kulttuuriaine (POPS2014, 287–294). Myös sarjakuvassa kaikki nämä luonteenpiirteet ovat läsnä. Äidinkielen opetustieteen tutkimuksessa etenkin kirjallisuudenopetuksen näkökulma on toistaiseksi jäänyt vähäiseksi (Sarmavuori 2000, 21), ja sarjakuvasisältöjen tarkastelu voisi auttaa ymmärtämään myös kirjallisuuden osuutta oppiaineessa. Sarjakuvatutkimus oppikirjakontekstissa kiinnostaa minua myös ammatillisesti, sillä olen tuleva suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja, ja oman oppiaineen sisälle rakentuneiden käsitysten tunteminen on opettajantyössä tärkeää.

Tämän pohdinnan kautta päädyin tutkimusongelmani, sarjakuvasta oppikirjoissa rakennettavan kuvan, tarkastelun pariin. Tutkimuskysymykseni ovat 1) millaista kuvaa sarjakuvasta rakennetaan suomen kielen ja kirjallisuuden yläkoulun oppikirjoissa sekä 2) millainen rooli tai tehtävä sarjakuvilla on yläkoulun oppikirjoissa. Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkentuu siihen, millaisia diskursseja sarjakuvasta nousee esille sekä kohdeaineistoni että yhteiskunnallishistoriallisten kontekstien tarkastelun valossa. Sarjakuvan rooleja puolestaan lähestyn tarkastelemalla aineistoni sarjakuvasisältöjen pragmaattista suhdetta julkaisukontekstiinsa eli siihen, mikä sarjakuvasisältöjen käyttötarkoitus on muihin oppikirjan sisältöihin nähden. Alustavan aineistoon tutustumisen pohjalta näyttäisi siltä, että sarjakuva esiintyy oppikirjoissa sekä opetuksen kohteena, opetusvälineenä että kuvituksena. Näiden eri roolien suhteet vaikuttavat sarjakuvaa koskeviin diskursseihin, jotka edelleen vaikuttavat sarjakuvasta rakentuvaan kokonaiskuvaan ja siihen, millaisia mahdollisuuksia sarjakuvailmaisuus saa yhteiskunnassa.

Tutkimusmetodinani on valikoivaan lähilukuun yhdistetty diskurssianalyysi. Valikoivalla lähiluvulla tarkoitan sitä, että etsin aineistosta analysoitavia kohtia sarjakuvateeman perusteella: jos tekstinkohdassa on sarjakuvasisältöä tekstinä tai kuvana, tai pelkästään jokin sarjakuvan elementti kuten puhekupla tai sarjakuvahahmo, otan sen lähempään tarkasteluun. Tällaisia kohtia löytyy yksittäisistä oppikirjoista melko vähän, joten kahden oppikirjasarjan tarkastelun avulla analysoitavasta materiaalista tulee runsaampaa, monipuolisempaa ja siten myös mielekkäämpää. Diskurssianalyttinen tutkimusote näkyy monitasoisten kontekstien tarkasteluna (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–38): peilaan kohdeaineistoani yhteiskunnallisiin ja historiallisiin konteksteihin, joista keskeisimpiä ovat sarjakuva- ja oppikirjatutkimuksen perinteet.



Esittelen teoriataustaani tarkemmin luvussa 2 (Teoriatausta, tutkimusmetodi ja aiempi tutkimus). Tarkastelen luvussa oppikirja- ja sarjakuvatutkimusta sekä diskurssianalyysia vuorotellen ja esittelen jokaisesta teorian keskeisimpiä osia sekä määrittelyitä, minkä jälkeen tarkastelen niiden esiintymistä koulumaailmassa etenkin aiemmissä tutkimuksissa tehtyinä sovelluksina. Kolmannessa luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni eli selvitän sarjakuvan rooleja oppikirjoissa. Tarkasteluni painottuu tutkimuksessa aiemmin vähemmälle huomiolle jääneeseen sarjakuvaan opetuksen kohteena, ja jaankin tarkastelun vielä sisältöalueisiin pohjautuen sarjakuvahahmoihin, sarjakuvan muotoon sekä sarjakuvan historiaan ja lajeihin. Lisäksi käsittelen sarjakuvaa opetusvälineenä ja kuvituksena. Neljännessä luvussa vastaan puolestaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kartoittamalla sarjakuvasta rakentuvaa kuvaa sarjakuvadiskurssien avulla. Käytännössä diskurssit kietoutuvat toisiinsa, mutta tarkastelussani erittelen neljää näkökulmaa: tiede-, huoli-, huumori- ja identiteetidiskursseja. Lopuksi Päätäntö-luvussa vedän tutkimukseni tuloksia yhteen ja pohdin jatkotutkimusmahdollisuuksia. Ennen teoriaosuuteen siirtymistä esittelen vielä seuraavassa alaluvussa kohdeaineistonani olevat oppikirjasarjat.

## 1.1 Aineiston esittely: *Särmä*- ja *Tekstitaituri*-oppikirjasarjat yläkouluun

Tässä esittelen kohdeaineistonani olevat oppikirjasarjat *Särmän* ja *Tekstitaiturin* sekä aineiston valintaperusteet. Lyhyesti määriteltynä oppikirja voidaan nähdä ”opetukseen ja opiskeluun tarkoitettuna määräälaa käsittelevänä kirjana” (Kielitoimiston sanakirja 2018 = KS s.v. ”oppikirja”). Oppikirjan käsite on osittain väistynyt laajemman ja monimuotoisemman oppimateriaalin käsitteen tieltä (Hiidenmaa et al. 2017, 8). Haluan kuitenkin itse puhua selkeyden vuoksi oppikirjasta, sillä tarkastelen nimenomaan kirjamuotoista oppimateriaalia. Määrittelen oppikirjan käsitteenä tarkemmin luvussa 2.1 Oppikirjan määritelmä ja historiaa.

Tutkimusaineistoa valitessani halusin rajata valintaperusteitani uutuuden ja monipuolisuuden pohjalta: tutustuin 2010-luvulla julkaistuihin yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoihin, jotka on laadittu uusimpien opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) pohjalta tai niitä silmällä pitäen. Lisäksi pyrin valintaa tehdessäni selaamaan eri kustantamoiden oppikirjasarjoja, jotta en tulisi suosineeksi jotakin kustantamoaa toisten kustannuksella. Tutustumisessani kuitenkin painottuivat suuret ja tunnetut kustantamot. Tarkasteltavista oppikirjoista tulisi myös löytyä riittävästi sarjakuvasisältöjä, jotta niiden analyysi

olisi tutkielmani kannalta mielekästä. Oppikirjasarjassa tekstikirja ja sen oheismateriaalit muodostavat kokonaisuuden, jossa oppilaan käyttämät teksti- ja tehtäväkirja lienevät keskeisimmät osat (Koistinen 2014, 8). Oppikirja toimii siis eräänlaisena rajapintana oppilaan ja oppiaineen sisältöainesten sekä pedagogisten ratkaisujen välillä. Tarkasteluun otan koko oppikirjasarjan kirjamuotoisen oppimateriaalin, jonka saan käsiini, eli mahdollisuuksien mukaan tekstikirjan, tehtäväkirjan, mahdollisen eriyttävän tehtäväkirjan sekä opettajan oppaat. Aineistoni hankin pääasiassa Jyväskylän yliopiston kirjaston vapaakappalekokoelman lukusalilainoista.

Valintakriteerieni pohjalta valitsin lähempään tutustumiseen muutaman oppikirjasarjan: Sanoma Pro:n oppikirjasarjat *Tekstitaituri* (2017–2019) ja *Kärki* (2014–2017; *Kärki* 7 2014, *Kärki* 9 2017), Editan *Satakieli*-sarjan (2016–; *Satakieli* 7 2016, *Satakieli* 8 2017) sekä Otavan *Särmä*-sarjan (2013–2016)<sup>2</sup>. Näissä oppikirjoissa sarjakuvasisällöt vaikuttavat painottuvan seitsemännen luokan oppimateriaaleihin, ja selkeimmin ne nousevat eksplisiittisesti opetettavana sisältönä esiin *Tekstitaituri*-sarjassa. Seitsemännen luokan *Tekstitaiturissa* on sekä teksti- että tehtäväkirjassa useampi aukeama selkeästi nimettyä sarjakuvasisältöjen opetusta, mikä on merkittävä ero muihin oppikirjasarjoihin verrattuna. Saman kustantajan *Kärki*-oppikirjasarjassa sarjakuvaa ei näy juuri lainkaan. Myös *Satakieli*-sarjassa sarjakuva on läsnä varsin heikosti. *Särmä*-sarjan kirjoissa taas sarjakuva näkyy määrällisesti eniten, mutta sarjakuvaa käsitellään enemmän implisiittisenä opetusvälineenä kuin itsenäisenä oppisisältönä. Sarjasta kuitenkin löytyy tietoteksteinä sarjakuvasisältöjä esimerkiksi kielioppitehtävien kohdeaineistona, mikä herättää kysymyksen siitä, onko *Särmä*-sarjassa piilo-opetus suunnitelma sarjakuvasisältöjen opettamista varten (ks. luku 3.1 Sarjakuva opetuksen kohteena).

Valitsin tutkielmani aineistoksi *Tekstitaituri*- ja *Särmä*-sarjat, sillä ne vaikuttavat hedelmällisimmiltä tarkasteltavilta sarjakuvasisältöjen monipuolisuuden vuoksi. Molemmissa oppikirjasarjoissa painetuista tehtäväkirjoista on tavallisen lisäksi kaksi eri versiota, eriytetty ja suomi toisena kielenä eli S2-tehtäväkirja, minkä lisäksi käytettävissä on digioppimateriaaleja (Otava oppimisen palvelut 2019; SanomaPro 2019). *Tekstitaituri*-sarjaan liittyy lisäksi Sanoma Pro:n *Arttu*-mobiilisovellus, jolla oppikirjan sisältöjä laajennetaan oppilaan digitaaliseen sisältöön: kun oppikirjan sivuja kuvaa sovelluksessa, saa käsiinsä sivuihin liittyvää digitaalista materiaalia, kuten

---

<sup>2</sup> Yläkoulun *Särmä*-oppikirjasarjasta on alettu markkinoida uudistettua painosta lukuvuoden 2019–2020 aikana. En onnistunut saamaan uudistetun painoksen mukaisia oppikirjoja tarkasteluuni, mutta kaikkia yläkoulun luokka-asteita käsittelevät uudistetut oppikirjat eivät ehtisi muutoinkaan valmistua ennen tämän tutkielman viimeistelyä. Niinpä katson perustellummaksi tarkastella *Särmän* valmista vanhaa painosta, jossa voin luoda katsauksen kaikkiin oppikirjasarjan yläkoulun oppikirjoihin. (ks. Otava oppimisen palvelut 2020.)

opetusvideoita (Sanoma Pro 2018a). En kuitenkaan käsittele tutkielmassani tätä mobiilisovellusta, sillä haluan keskittyä kirjamuotoisten oppimateriaalien tarkasteluun. Kummassakin sarjassa opettajan materiaali on julkaistu vain sähköisessä muodossa materiaalin tarjoavaan palveluun kirjautuneille opettajille (Otava oppimisen palvelut 2018, Sanoma Pro 2018b), minkä lisäksi opettajan tunnukset tai digilisenssit ovat maksumuurin takana. Opettajan digimateriaalit ovat kirjakohtaiset, ja lisenssin voi ostaa vain rajatuksi ajaksi kerrallaan. Opettajan sähköiset materiaalit ovat melko kalliita (ks. Otava oppimisen palvelut 2019, Sanoma Pro 2019), mikä ehkäissee ketä tahansa ostamasta lisenssejä esimerkiksi koevilpin tavoittelu mielessään. Hinnat muodostuvat kuitenkin tässä kohtaa esteeksi sille, että hankkisin digilisenssit itselleni tutkimuskäyttöön. Niinpä jätän opettajan materiaalin huomiotta tutkielmassani, vaikka se voisikin tarjota hedelmällisiä oppilaan materiaalia avaavia tai laajentavia näkökulmia tarkastelulle.

Oppimateriaalin keskeisimmät osat ovat kuitenkin oppilaalle saavutettavissa olevat teksti- ja tehtäväkirja, joiden tarkastelu on joka tapauksessa tutkielmani keskiössä. Niinpä tutkielma on mahdollista toteuttaa vain oppilaan painettujen materiaalien pohjalta ja jättää opettajan oppaat sekä digimateriaalit käsittelyn ulkopuolelle. *Tekstitaiturin* osalta aineistooni kuuluvat seitsemännen ja kahdeksannen luokan teksti- ja tehtäväkirjat sekä yhdeksännen luokan tekstikirja ja seitsemännen luokan eriyttävä tehtäväkirja. *Särmässä* aineistoni koostuu yläkoulun luokkien 7–9 teksti- ja tehtäväkirjoista sekä eriytetyistä harjoituskirjoista. Kaikki materiaali on painettua, enkä käsittele tässä työssä niiden digitaalisia versioita. Viittaan oppikirja-aineistooni siten, että pelkkä oppikirjan nimi ja luokka-aste viittaa tekstikirjaan (esim. *Särmä 7*), tehtäväkirjoissa tarkennan viitettä joko yleisopetuksen (esim. *Särmä 7 tehtäväkirja*) tai eriytetyn opetuksen (esim. *Särmä 7 tehtäväkirja E*) tehtäväkirjaan; oppikirja-aineistoni löytyy lähdeluettelosta näiden lyhennettyjen viitteiden avulla.

## 2 Teoriatausta, tutkimusmetodi ja aiempi tutkimus

Tutkielmani teoriapohja muodostuu oppikirja- ja sarjakuvatutkimuksen yhdistämisestä diskurssianalyysin avulla. Oppikirja- ja sarjakuvatutkimuksen perinne ovat vertailukohtana omalle analyysilleni, sillä ne toimivat aineistoni tarkastelussa tärkeimpinä konteksteina, joita vasten tarkastelen oppikirja-aineistoni sarjakuvasisältöjä. Yhdistän eri teoriapohjia diskurssianalyysin metodologisilla välineillä. Tässä luvussa määrittelen tutkielmani teoriapohjan keskeisimmät käsitteet, esittelen tutkimusperinnettä ja teen rajauksia oman tutkielmani kannalta hyödyllisiin analyysivälineisiin.

### 2.1 Oppikirjatutkimus: aineistona oppikirja

Tutkielmani kohdeaineisto koostuu kahdesta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjasta, *Särmästä* ja *Tekstitaiturista*. Oppikirjallisuudella on pitkät perinteet ja omat konventionsa merkitysten välittämisessä, joten niihin on syytä perehtyä aineiston syvällisemmän ymmärryksen saavuttamiseksi. Kuten johdannossa esitin, oppikirja on ”opetukseen ja opiskeluun tarkoitettu määräälaa käsittelevä kirja” (KS s.v. ”oppikirja”). Määritelmästä käy ilmi oppikirjan ydintehtävä, mutta määrittelyä on kuitenkin tarpeen tarkastella laajemmin ja tarkentaa, jotta päästään irti arkipuheen piirteistä ja voidaan tarkastella oppikirjaa tutkimuskohteena kirjallisuustieteellisen tutkimuksen edellyttämällä tarkkuudella. Tässä luvussa tuonkin esille oppikirjan määrittelylle keskeisiä piirteitä sekä esittelen oppikirjatutkimuksen karkean jaon yleiskasvatustieteelliseen ja opetustieteelliseen tutkimukseen. Samalla valotan oppikirjatutkimuksen historiaa ja nykytilannetta Suomessa.

#### 2.1.1 Oppikirjan määritelmä ja historiaa

Oppikirjan ydintehtävä opetusvälineenä hahmottuu helposti, mutta lähemmässä tarkastelussa oppikirja paljastuu paljon moniulotteisemmaksi määriteltäväksi. **Oppikirja** on opetustarkoitukseen laadittu teos ja oppimista auttava kirja, jonka tehtävänä on ensisijaisesti välittää oppiaineen sisältöjä luokalla tai kursilla vaadittavan oppimäärän mukaisesti. Oppikirja toimii opettajan työvälineenä ja avustajana sekä helpottaa oppilaan oppimista. (Sarmavuori 2000, 5, 123.) Uuden tiedon lisäksi oppikirjat välittävät lukijalleen maailmankuvaa ja arvomaailmaa (Hiidenmaa et al. 2017, 7–8). Oppikirjat ovat siis varsin moniulotteisia tietorakenteiden ja arvokäsitysten välittäjiä.

Oppikirjan laatimisen taustalla vaikuttaa useita eri asteisia instituutioita ja oppimiseen liittyviä käsityksiä. Korkeimmalla tasolla vaikuttaa oppimiskäsitys eli se, kuinka oppimisen ajatellaan tapahtuvan (oppimiskäsityksestä ks. esim. Pruuki 2008, 7–30). Nykyisin vallalla on kognitiivis-konstruktiiivinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä ja rakentajana (Pruuki 2008, 16–17). Oppimiskäsitys on määritelty myös valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 17): oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen vuorovaikutuksessa tapahtuvana prosessina, jonka tavoitteena on oppimaan oppimisen taitojen harjoittaminen elinikäistä oppimista varten. Opetussuunnitelma onkin hierarkiassa seuraavaksi korkein taho oppikirjojen laadintaan vaikuttajana, sillä se asettaa raamit oppimistavoitteiden osalta. Valtakunnallisella opetussuunnitelmalla pyritään tukemaan ja ohjaamaan opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistämään yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (POPS 2014, 9). Oppikirjan laatimis- ja käyttötavat heijastelevat siis pohjimmiltaan kulloinkin vallalla olevan oppimiskäsityksen painotuksia (ks. esim. Hannus 1993, 15) ja rakentuvat kulttuurisesti sovittujen yleistietoa koskevien normien varaan.

Opetussuunnitelman vaikutus näkyy esimerkiksi oppikirjojen rakenteessa oppiaineesta riippumatta: Kirja muodostuu tietystä määrästä lukuja tai oppimiskokonaisuuksia, jotka on rajattu kohderyhmän eli luokka-asteen tai kurssin oppimistavoitteiden ja käsittelyn aikarajojen mukaisesti. Kappaleiden sisällä aukeamat muodostuvat tiettyä oppisisältöä koskevista kuvista ja teksteistä, ja oppisisältöihin on pelkistetty aineen tietojärjestelmä kohderyhmää ajatellen. Äärimmilleen vietynä opetussuunnitelman vaikutus oppikirjojen laadintaan on johtanut jopa siihen, että oppisisällöt ja tuntimäärät ovat olleet ensisijaisia oppimiseen nähden ja oppikirjoja on pidetty opetusta ohjaavina auktoriteetteina. (Hannus 1996, 17.) Nykyisin tilanne on kuitenkin toisin sekä oppikirjojen laatimisen että niiden käytön osalta. Oppikirja nähdään ennen kaikkea työskentelyn apuvälineenä, jonka käytön määrää ja tapaa opettaja saa säädellä vapaasti. Keskeistä ei ole ehtiä opettaa kaikkea oppikirjan sisältöä, vaan toteuttaa opetussuunnitelmaa opettajan parhaaksi katsomalla tavalla mahdollisesti oppikirjan ulkopuolisiakin oppimateriaaleja hyödyntäen. Oppimiskäsitys vaikuttaa kuitenkin myös käytännön opetustyön tasolla opettajan tekemien pedagogisten ratkaisujen taustalla siinä, mitä materiaaleja ja millä tavoin hyödyntäen opetus oppimistilanteessa tapahtuu. Oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelman yhteiskunnalliset arvot ja normit siis vaikuttavat oppikirjan rakentumiseen, mutta käytännön opetustyössä opettaja säätelee niiden toteutumista.

Opetussuunnitelman oppikirjoja yhdenmukaistava vaikutus on nykyisin vähentynyt, sillä vuoteen 1993 saakka Opetushallitus tarkasti julkaistavat oppikirjat. Tarkastuksen poistuttua oppikirjan tekijöillä on enemmän vapautta oppikirjojen laatimisessa. (ks. Hiidenmaa et al. 2017, 10–12.) Oppikirjat laaditaan nykyisin tyypillisimmin lukuisista asiantuntijoista koostuvissa tiimeissä (Hiidenmaa et al. 2017, 12), mikä vaikuttaa myös oppikirjojen sisältöön. Myös molemmat aineistoni oppikirjasarjat on laadittu tiimeissä, joskin tiimien jäsenet vaihtelevat hieman oppikirjasarjan eri osien, kuten eri luokka-asteiden kirjojen ja teksti- ja tehtäväkirjojen laatijoiden välillä (vrt. esim. *Tekstitaituri 7* ja *Tekstitaituri 8*). Pääosin tekijätiimi pysyy kuitenkin samanlaisena koko oppikirjasarjassa. Vaikka opetussuunnitelma onkin keskeinen taustatekijä oppikirjojen laatimisessa, oppikirjan tekijöillä on vapaus toteuttaa oppikirjoissa haluamiaan pedagogisia näkemyksiä ja kehittää oppiaineen tietoa parhaaksi katsomallaan tavalla (Hiidenmaa et al. 2017, 10–12). Oppikirjan teksteissä ja kuvituksessa heijastuu sekä suoraan että epäsuorasti myös oppikirjailijoiden kulttuurinen tausta, joka näkyy kulttuurisesti tuotettuina merkityksinä, oletuksina ja määrityksinä (Palmu 2003, 89–90). Tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, millaisia aineistotekstejä varsinaisten oppisisältöjen tueksi valitaan. Esimerkiksi *Särmässä* käytetään paljon implisiittisiä sarjakuvasisältöjä opetuksen osana, mikä kertonee oppikirjailijoiden arvostuksesta tai kiinnostuksesta sarjakuvaa kohtaan (ks. luku).

Oppikirjojen laatimisessa keskeistä on saada rajattua oppiaineen tietojärjestelmästä jäsenelty kokonaisuus oppisisältöjä ja suunnitella esitystapa tukemaan oppimista sekä verbaalisen että visuaalisen materiaalin osalta (Hannus 1996, 13). Tämä näkyy tyypillisesti oppikirjan sisään rakennettuina mielekkäinä oppimiskokonaisuuksina tai jaksoina, jotka käsittelevät tiettyä aihealuetta eri näkökulmista, kuten kirjallisuutta kirjallisuuden tyylikausien pohjalta. Lisäksi oppikirjojen laadinnassa huomioidaan kilpailu markkinoilla ja pyritään luomaan oppikirjasta kilpailijoita parempi tai houkuttelevampi tuote esimerkiksi sisällön ja taiton erilaisilla painoalueilla. Oppikirja onkin ”aina luonteeltaan erilaisten kaupallisten ja pedagogisten intressien kompromissi” (Hannus 1996, 11). Eri oppikirjasarjat voivat siis erota toisistaan merkittävästikin (Hiidenmaa et al. 2017, 12), ja yhä enemmän eroavuuksia löytyy eri oppimateriaalien väliltä. Oppikirjan käsitettä laajennettiin 1900-luvulla alkamalla puhua **oppimateriaalista**, joka toimii kattokäsitteenä monimuotoiselle opetusmateriaalien kirjolle. Oppikirjan rinnalle tai sen tueksi on ilmestynyt muita oheismateriaaleja, kuten työkirjoja ja -vihkoja, äänitteitä, koetehtäviä, mallivastauksia ja opettajan oppaita, jotka muodostavat yhdessä oppimateriaalikonaisuuden. Lisäksi digitalisaation myötä on oppimateriaalin muodossa huomioitu erottelu painettuun ja sähköiseen oppimateriaaliin ja puhuttu

(sähköisistä) oppimisympäristöistä oppimateriaaleina. (Hiidenmaa et al. 2017; Sarmavuori 2000, 5.) Oppimateriaaleissa on siis kyse monimuotoisesta opetuskäyttöön suunniteltujen välineiden kirjosta, kun taas oppikirjalla tarkoitetaan nimenomaan kirjamuotoon laadittua materiaalia.

Erilaiset oppimateriaalit mahdollistavat erilaisia pedagogisia painotuksia muun muassa opetustapojen sekä opettajan ja oppilaan roolien suhteen. Digitaalinen oppimisympäristö voi esimerkiksi tarjota oppilaille mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen eri tavalla kuin perinteinen oppikirja. Pedagogisten syiden lisäksi oppikirjojen tai -materiaalien valintaan vaikuttavat taloudelliset syyt, sillä oppimateriaalikustannukset voivat viedä kunnan ja koulun menoista jopa kaksi kolmasosaa vuodessa (Hannus 1996, 13). Koulujen on siis saatava oppimateriaaleissa vastinetta rahoilleen, mikä luo kustantamoille lisäpainetta tuottaa laadukkaita materiaaleja kilpailukykyisillä hinnoilla. Koulut ovat toisinaan säästäneet kierrättämällä samoja painettuja oppikirjoja vuodesta toiseen, joten kirjojen tulee myös kestää aikaa.

Nykyisin digitaaliset oppimateriaalit voivat olla vuosilisenssinä painettua kirjaa edullisempi vaihtoehto (ks. esim. Otava oppimisen palvelut 2019), etenkin jos painettua kirjaa pyrittäisiin uusimaan samaan tahtiin. Digitaalisten oppimateriaalien lisäetuna on se, että niitä voidaan päivittää tiheämpään tahtiin myös lukuvuoden aikana esimerkiksi ajankohtaisaiheisiin liittyvillä materiaaleilla. Digimateriaalit ovat osoittautuneet perinteisiin oppikirjoihin nähden arvokkaaksi opetuksen resurssiksi erityisesti etäopetuksessa, sillä niiden käyttö ja valvominen on kohtalaisen helppoa (ks. Suomen Kustannusyhdistys 2020). Erityisesti tämän kevään koronaviruksen aiheuttama poikkeustila ja siitä seurannut koulujen siirtyminen etäopetukseen kahdeksi kuukaudeksi ovat lisänneet digioppimateriaalien kysyntää ja suosiota (ks. Valtioneuvoston asetukset A 18.3.2020 126/2020 ja A 7.4.2020 191/2020). Oppimateriaalien kustantajat ovat vastanneet poikkeustilan synnyttämään kasvaneeseen kysyntään tarjoamalla digioppimateriaaleja käyttöön loppukevääksi ilmaiseksi (Suomen Kustannusyhdistys 2020). Oppimisen näkökulmasta oppimateriaalin muoto ei kuitenkaan ole keskeisin tekijä: ”käytettiinpä mitä alustaa tai välinettä tahansa, opetuksessa tärkeintä on tavoite ja päämäärä” (Hiidenmaa et al. 2017, 12). Perinteisille painetuille oppikirjoille on siis edelleen paikkansa ja käyttötarkoituksensa, eikä niitä kannata kokonaan unohtaa. Keskeisempää on nimittäin pohtia, miten oppimateriaalia hyödynnetään, kuin mitä oppimateriaalia hyödynnetään.

Oppimateriaalien ja oppikirjasarjojen runsaus tarjoaa opettajille vapauden valita omaan opetukseensa parhaiten sopivan sarjan, mitä on pidetty myös yhtenä Suomen Pisa-menestyksen selittäjänä (Hiidenmaa et al. 2017, 12). Opettajien valinnanvapaus oppimateriaalien

suhteen takaa sen, että koulun tekstimaailmasta tulee juuri niin runsas kuin on tarpeen. Vaikka valinnanvaraa oppimateriaalien suhteen on paljon, suomalaisilla yläasteilla käytetään edelleen paljon oppikirjoja ja ne ovat tärkeä osa koulun tekstimaailmaa (Gordon & Lahelma 2003, 80; Hannus 1996, 13; Palmu 2003, 89). Kaikkia oppikirjan tekstejä ei kuitenkaan välttämättä käsitellä oppitunneilla, sillä opettaja valitsee opetuksessaan oppimateriaaliksi sopivat tekstit ja voi hyödyntää myös oppikirjan ulkopuolisia materiaaleja. Lisäksi opettaja valitsee oppimateriaalien käsittelytavan: tarkastellaanko niitä annettuina auktoriteetteina vai kriittisesti arvioiden. (Hiidenmaa et al. 2017, 12; Palmu 2003, 89–90.) Opettajan lisäksi oppikirjat itse voivat myös asettaa eksplisiittisesti erilaiset edellytykset materiaalien tarkastelulle esimerkiksi ohjaamalla oppilasta tarkastelemaan tekstiä tietyllä tavalla.

Tässä tutkielmassa muodostan oppikirjan määritelmän edellä mainittuihin määritelmiin ja painotuksiin tukeutuen. Näen **oppikirjan** opetuskäyttöön tarkoitettuna kirjamuotoisena oppimateriaalina, joka käsittelee tietyn oppiaineen rajattua sisältöalaa. Rajauksena voi toimia esimerkiksi kurssin tai luokka-asteen oppimistavoitteiden määritelmä opetussuunnitelmassa. Sisältöainesten lisäksi oppikirja välittää arvoja ja maailmankuvaa, ja opettaja voi käsittelytapojen valinnalla vaikuttaa siihen, millainen kuva oppilaalle lopulta muodostuu. Tarkastelen kohdeaineistoni kontekstissa oppikirjaa tekstikirjan ja tehtäväkirjan muodostamana kokonaisuutena. **Tekstikirja** on oppikirjan keskeisin ja prototyypisin muoto: se sisältää oppimateriaalin tärkeimmät sisältöaineokset ja välittää uuden tiedon oppilaalle. Kustantajan oppimateriaalokokonaisuuden muut osat ovat usein erilaisia täydennyksiä tekstikirjalle, ja ne voivat esimerkiksi pyrkiä syventämään tai testaamaan tekstikirjasta opittua.

**Tehtäväkirja** puolestaan on oppikirjakokonaisuuden osa, jonka avulla oppilas pääsee harjoittelemaan, ymmärtämään ja soveltamaan tekstikirjasta oppimiaan sisältöjä. Oppikirjasarjojen kustantajat käyttävät nimityksiä työkirja, tehtäväkirja ja harjoituskirja synonyymisesti viittaamaan tekstikirjaan liittyvään tehtäviin sisältävään kirjaan. Tutkielmassani pitäydyn yhdenmukaisuuden vuoksi nimityksessä tehtäväkirja. Tehtäväkirjalla on selkeä rooli oppilaan aktiivisen toiminnan mahdollistajana, mikä puolestaan antaa tehtäväkirjan teksteille vahvan ergodisen luonteen. Tekstin **ergodisuus** tarkoittaa, että lukijalta vaaditaan ”lukemisen ja tulkinnan lisäksi muutakin toimintaa, esimerkiksi valintoja, tekstimedian aktiivista käyttöä, tekstin yhdistelyä, poistamista tai kirjoittamista” (Joensuu 2012, 298–299). Ergodinen teksti siis edellyttää lukijaltaan myös aktiivista tuottamista, mikä on tehtäväkirjojen peruslähtökohta. Tehtäväkirjassa oppilaalle osoitetaan jäsenneltyjä tehtäviä, jotka ohjaavat häntä täydentämään jo olemassa olevaa tai tuottamaan



kokonaan omaa tekstiä annettujen reunaehtojen mukaisesti. Tehtäväkirjassa ergodisuus osoitetaan sekä tekstuaalisilla että graafisilla keinoilla eli esimerkiksi imperatiivimuotoisilla tehtävänantojen sananvalinnoilla sekä vastaustilan osoittamisena esimerkiksi viivoilla tai laatikoilla. Oppikirjasarjassa teksti- ja tehtäväkirjojen sekä eriyttävien tehtäväkirjojen erilainen luonne näkyy myös niiden tekijätiimien eroissa: saman sarjan saman luokka-asteen oppikirjakokonaisuudessa näiden eri osien tekijätiimi voi poiketa toisistaan (vrt. esim. *Särmä 8*, *Särmä 8 tehtäväkirja* ja *Särmä 8 tehtäväkirja E*), mikä kertoo eri kirjatyyppien laatimiselleen asettamista erilaisista asiantuntijuusvaatimuksista. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan oppikirjatutkimuksen muodostamaa yleistä ja oppiainekohtaista kontekstia.

### 2.1.2 Oppikirjatutkimusta yleisesti ja oppiainekohtaisesti

Oppikirjatutkimus on tärkeää, sillä oppikirjat tavoittavat laajimman mahdollisen yleisön Suomessa. Kouluympäristössä käytettävät oppikirjat ovat nimittäin ainoita kirjoja, joita jokainen suomalainen varmasti lukee, eikä niiden vaikutus jää vain yleissivistävään kouluun (ks. Hiidenmaa et al. 2017, 7–14; Lappalainen 1992, 173). Oppikirjat vaikuttavat siihen, millaisiksi nuorten maailmankuva, kuten käsitykset yhteiskunnasta ja sen ilmiöistä, muodostuu. Tulevaisuudessa nuoret ovat niitä vaikuttajia, jotka omien käsitystensä pohjalta ohjaavat yhteiskuntaa joko kohti muutosta tai säilyttämään nykyisen tilansa. Oppikirjojen vaikutus ulottuu siis yhteiskunnassa pitkälle, eikä sitä tulisi jättää huomiotta.

Oppikirjatutkimuksella on jo kohtalaisen pitkä historia, ja äidinkielen oppiaineen kohdallakin tutkimusta on tehty useammalla vuosikymmenellä. Oppikirjatutkimusta on lähestytty hyvin monin eri tavoin sekä yleiskasvatustieteellisestä että tietyn oppiaineen kannalta tarkastellusta opetustieteellisestä tutkimusasetelmasta. **Yleiskasvatustieteellinen** näkökulma oppikirjatutkimukseen tarkastelee oppikirjaa yleisesti rajautumatta mihinkään tiettyyn oppiaineeseen esimerkiksi oppikirjan sisällön rakenteen, taiton tai muodon osalta. **Opetustieteellisen** tutkimuksen intressit puolestaan rajautuvat jonkin tietyn oppiaineen oppikirjoihin. (Sarmavuori 2000, 7, 21–27, 123–124.) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppikirjojen huomattavaksi tutkijaksi on profiloitunut erityisesti Katri Sarmavuori (ks. esim. 2000, 2007), joka on tehnyt oppikirjatutkimusta oppiaineen näkökulmasta laajasti ja pitkään. Hänen julkaisunsa saavat siis runsaan painoarvon myös oman tutkielmani teoriassa, sillä tutkielmani kiinnostus oppikirjoihin on suuntautunut tarkkarajaisesti nimenomaan opetustieteellisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen yläkoulun oppikirjoihin.

Oppikirjatutkimusta on 1970-luvulta asti kritisoitu pirstoutuneisuudesta, sillä tutkimuskohteena on ollut hyvin rajallisia osia oppikirjoista. Oppikirjaa olisi kuitenkin hyvä tarkastella kokonaisuutena ja ottaa oppikirjatekstin sisällönanalyysin lisäksi huomioon myös käyttäjien eli opettajien ja oppilaiden kokemus kirjasta. (Sarmavuori 2000, 7, 21–27, 123–124.) Tutkimuksen pirstoutuneisuutta selittää äidinkielen opetustieteen osalta etenkin se, että suurin osa oppikirjatutkimuksesta on proseminaritöitä ja maisterintutkielmia, joiden puitteissa laajojen kokonaisuuksien tarkastelu ei ole mahdollista (Sarmavuori 2000, 21). Sama haaste on läsnä tässäkin tutkielmassa.

Viime aikoina opinnäytteiden tekijät vaikuttavat kiinnostuneen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa erityisesti oppikirjojen välittämistä käsityksistä, kuten kirjallisuuskäsityksestä tai identiteettidiskursseista. Kirjallisuuskäsitystä ovat tutkineet esimerkiksi Susanna Koistinen (2014) ja Outi Lehtonen (2001). Koistinen (2014) tarkastelee pro gradussaan kirjallisuuskäsitystä ja kaanonia lukion oppikirjasarjassa *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus*, kun taas Lehtosen (2001) pro gradun aiheena ovat kirjallisuuskäsitykset ja kirjallisuuden oppiminen vanhemmassa lukion oppikirjasarjassa *Kivijalka*. Koistisen (2014, 37–38) tutkielmasta ilmenevä lukion *Särmän* sarjakuvan käsittely vaikuttaa yhteneväiseltä tarkastelussani olevan yläkoulun *Särmän* sarjakuvasta luoman käsityksen kanssa. Palaan tähän yhteneväisyyteen tarkemmin luvussa 3.1 Sarjakuva opetuksen kohteena. Identiteettidiskurssien tarkasteluun on puolestaan tarttunut esimerkiksi Pauli Hautala (2012), jonka pro gradu käsittelee identiteettien diskursseja yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa *Taito–Voima–Taju*. Tällä hetkellä oppikirjat elävät murrosvaiheessa, kun perinteiset painetut oppikirjat saavat yhä enemmän rinnalleen sähköisiä oppimateriaaleja. Tätä oppimateriaalien muodon muutosta on myös tutkittu (ks. esim. Tarkoma 2014).

Opinnäytteiden lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjatutkimukseen voi soveltaa yleiskasvatustieteellistä oppikirjatutkimusta. Tarkasteltaessa sarjakuvaa oppikirjoissa esimerkiksi Matti Hannuksen (1996) yleiskasvatustieteellinen väitöskirja *Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu* tarjoaa hyödyllistä tutkimustietoa. Hannus (1996) tutkii oppikirjan aukeamien kuvituksen oppimisvaikutuksia 10-vuotiailla selvittämällä sekä oppimistuloksia suhteessa erilaisiin aukeamiin että lahjakkuudeltaan eritasoisten oppilaiden tapoja kerätä tietoa aukeamilta. Tutkimuksen keskeisenä johtopäätöksenä todetaan, että taitto ja kuvitus voivat vaikuttaa oppimistuloksiin sekä hyödyllisesti että haitallisesti. Kuvitus tukee tekstiaineksen oppimista lähinnä tapauksissa, joissa on olennaista muistaa faktoja tai joissa kuva, sisältö ja tehtävä liittyvät kiinteästi

toisiinsa. (Hannus 1993.) Hannuksen tutkimukseen nojaten voidaan pohtia, millaisia mahdollisuuksia sarjakuva voisi tarjota oppikirjalle kuvituksena tai kenties myös muissa rooleissa. Tätä näkökulmaa tarkastelen luvussa 3. Miten sarjakuva on oppikirjoissa läsnä: sarjakuvan tehtävät oppikirjoissa. Tarkastelen kohdeaineistoani suhteessa aiemman oppikirjatutkimuksen tarjoamaan kontekstiin. Toinen keskeinen konteksti tarkastelulleni on sarjakuvatutkimuksessa, jota käsittelen seuraavaksi.

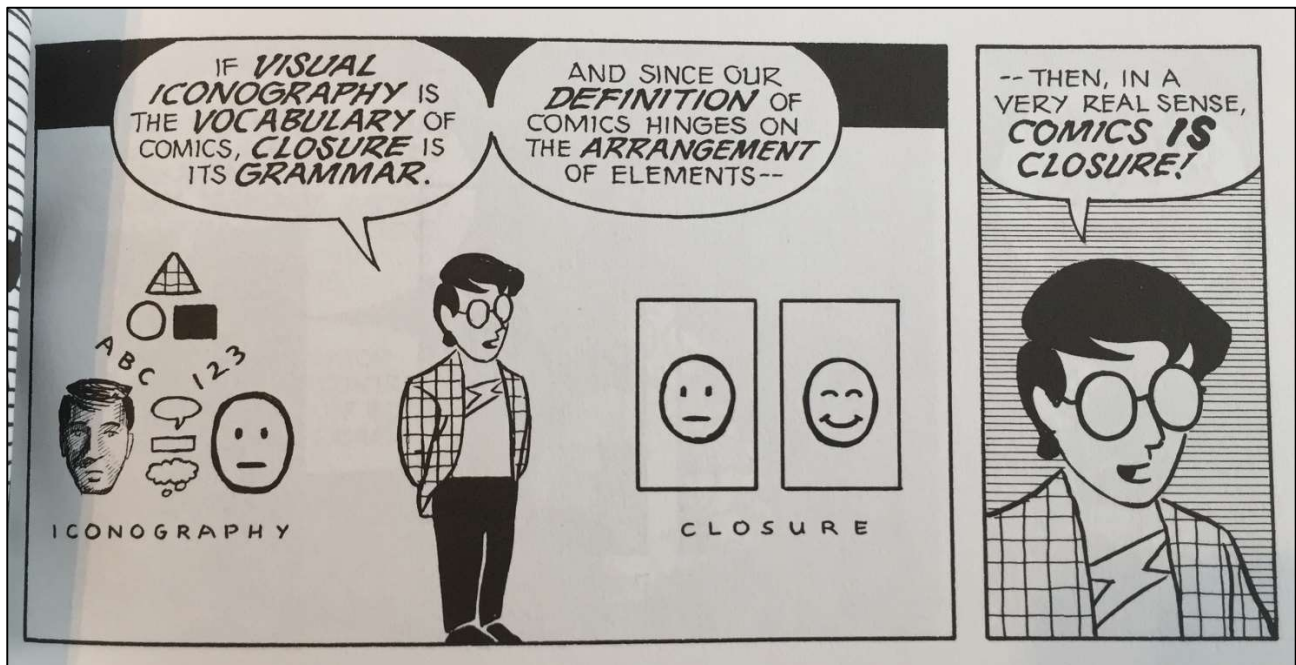
## 2.2 Sarjakuvatutkimus: sarjakuva koulussa ja opetuksessa

Sarjakuva on kuvaa ja sanaa yhdistelevä multimodaalinen taiteenlaji, jolla on omat konventionsa ilmaisukeinojen ja kerronnan suhteen. Se on raivannut tiensä koulumaailmassa vahvasti paheksutusta ilmiöstä osaksi suurten kustantamojen oppimateriaaleja. Tässä luvussa määrittelen sarjakuvan ja erittelen tutkielman kannalta mielenkiintoisia sarjakuvan piirteitä. Lisäksi luon katsauksen sarjakuvasta käytyyn yhteiskunnalliseen keskusteluun ja sarjakuvasta opetusikäytössä tehtyyn tutkimukseen.

### 2.2.1 Sarjakuvan määritelmä

Sarjakuva on nähty välillä taiteena, välillä kirjallisuutena (Sturm 2002), mutta se tulisi nähdä omana taiteenlajinaan. Sarjakuvalla on omat ilmaisukielensä ja kerronnan konventionsa, jotka painottuvat eri määritelmässä monin eri tavoin. Sarjakuvatutkimuksessa perinteisissä sarjakuvan määritelmässä korostuvat muoto tai sisältö (Groensteen 2009b). Klassisissa määritelmässä muodosta linjataan usein, että sarjakuva koostuu tyypillisesti useamman kuvan muodostamasta sarjasta (ks. Herkman 1998), minkä McCloud (1994b, 9) ilmaisee tarkemmin: sarjakuva on ”harkitussa järjestyksessä olevia rinnakkaisia kuvallisia tai muita ilmaisuja, joiden tarkoituksena on välittää informaatiota tai saada lukijassa aikaan esteettinen vaikutelma.” Tapahtumat esitetään siis ruudusta toiseen siirtymien myötä jollain perusteella valitussa järjestyksessä, jolla sarjakuvataiteilija haluaa välittää lukijalle tietyn sanoman tai vaikutelman. Esimerkiksi kuvan 1 sarjakuvaruuduissa painottuu informaation välittäminen sekä puhekuplien tekstuaalisessa sisällössä että graafisessa ilmaisussa. Vasemmanpuoleisessa ruudussa keskellä on kokokuva McCloudia esittävästä hahmosta, jonka puhekuplien sisältö on keskeisessä osassa ruudun informaation välityksessä. Muu ruudun kuvitus toimii visualisoivana esimerkkinä tekstuaalisesta sisällöstä. Oikeanpuoleisessa ruudussa McCloud esittää päätelmänsä ja kuva vaihtuu lähikuvaksi. Sisällön puolesta sarjakuvan perinteisessä määrittelyssä on korostettu verbaalisen aineksen sisällyttämistä kuvaan sekä vähintään yhden

tunnistettavan hahmon pysyvyyttä ruudusta toiseen (Groensteen 2009b, 126). Kuvan 1 esimerkissä tunnistettava pysyvä hahmo on McCloudia kuvaava silmälasipäinen mies, ja tekstiainesta ovat sekä puhekuplissa että ensimmäisen ruudun taustalla esitetyt tekstit.



Kuva 1 Sarjakuvan sanasto ja kielioppi. (McCloud 1994a, 67.)

Sekä muotoon että sisältöön perustuvilla määritelmillä on kuitenkin poikkeuksia, ja niitä voidaan sen vuoksi pitää ongelmallisina. Erytistapaukseksi voidaan nostaa etenkin yksiruutuinen strippi, jossa kerronnallistaminen nojaa stripin kontekstiin ja lukijan tulkintaan (Herkman 1998, 105). Tällöin oletuksena on, että ennen ruutua on tapahtunut jotakin ja tapahtumat etenevät edelleen ruudun jälkeen, eli myös yksiruutuiseen sarjakuvaan liittyy kerronnallinen kausaalinen ulottuvuus. Rajanveto yksiruutuisen sarjakuvan ja kuvituskuvan välillä voi kuitenkin olla haastavaa, sillä ero niiden välillä ei ole aina selvä. Tällöin määrittelyssä ja tulkinnessa joutuu nojaamaan ilmestymiskontekstin antamiin vihjeisiin siitä, kumpaa lajia visuaalinen ilmaisu edustaa.

Keskeistä klassisille määritelmille on, että kerronnallisuus nojaa sarjallisten kuvien ja sanojen yhdistettyyn ilmaisuvoimaan eri painotuksilla. Sarjakuva on kuitenkin ilmaisumuotona joustava, joten sen ilmentymät voivat vaihdella paljon. (Herkman 1998, 21–22, 59.) Varis (2019, 117) korostaa, että juuri sarjakuvalla tyypillinen luova ja joustava kuvan ja sanan yhdistäminen asettaa sarjakuvan avainasemaan ”monimediaisten ja tekstien välillä vaeltavien elementtien ymmärtämiseen.” Transmediaalisuus eli medioiden välillä liikkuvat kulttuurituotteiden merkitykset

vaikuttaisikin olevan yksi nykysarjakuvatutkimuksen erityisiä kiinnostuksenkohteita, sillä sarjakuvaa tutkitaan paljon suhteessa sen lähitaiteenlajeihin, kuten elokuvaan ja kirjallisuuteen. Lisäksi sarjakuvatutkimusta yhdistellään monitieteisesti eri traditioita.

Uudempi sarjakuvatutkimus onkin tarttunut tähän joustavuuteen luomalla uusia sarjakuvateorioita esimerkiksi visuaalisen kielen ja kognitiivisten lähestymistapojen viitekehyksessä. Sarjakuvan joustavuuteen nojaten sarjakuvaa on tarkasteltu sosiokulttuurisena kontekstina, jota tuotetaan sille ominaisella visuaalisella kielellä (*visual language*) (Cohn 2013, 2). **Visuaalinen kieli** viittaa kuvaan pohjautuvaan ilmaisuun, ja se nähdään omana ilmaisuvoimaisena kielenään ja kommunikaatiosysteeminään siinä missä sanoihin pohjautuva kirjoitettu kielikin. Visuaalisen kielen teoriassa sarjakuvalla on mahdollisuus hyödyntää mitä tahansa visuaalisen (kuva) ja kirjoitetun (sana) kielen yhdistelmää ilmaisussaan, jolloin sen määrittelyissä ei tarvitse vetää tarkkoja rajoja näiden kahden kielimuodon keskinäisistä suhteista. Olennaisempaa on erottaa sarjakuva kontekstiksi tai tekstiksi, jota tuotetaan tai kirjoitetaan visuaalisen kielen kommunikaatiosysteemillä. (Cohn 2013, 1–2.) Tämä tarkoittaa, että sarjakuvia kirjoitetaan visuaalisella kielellä siinä missä tätä tutkielmaa suomeksi.

Sarjakuvan ilmaisukeinoja, visuaalista kieltä, voidaan tarkastella sen konventioiden kautta. Cohnin (2013) visuaalisen kielen teorian lisäksi jo McCloud (1994a) erittelee sarjakuvan kieltä. Hän erottaa piirroksen ikonisuuden sarjakuvan sanastoksi ja siirtymät ruutujen välissä sarjakuvan kieliopiksi. **Ikonisuudella** McCloud (1994a, 47–51, 67; ks. kuva 1) tarkoittaa merkityksiä välittäviä ilmaisutapoja, jotka yhdistelevät eri tavoin realistista todellisuutta, kielen sanoja ja kuvallista ilmaisua. Sarjakuvan ilmaisukieleen kuuluvat muun muassa ruudut sarjakuvan yksikköinä, siirtymät ruutujen välissä, puhekuplat ja vakiintuneet symbolit (McCloud 1994a). Sarjakuva hyödyntää mahdollisuuksia liikkua eri tavoin ”todellisuuden”, kielen ja kuvan tason välimaastossa eli mahdollisuuksia yhdistellä kuvan ikonisuutta ja kielellistä tarinankerrontaa eri abstraktiotasoilla esitettyyn kerrontaan (McCloud 1994b, 51). Kyseessä on siis monimediaalinen taidemuoto, jonka eri merkkikielten lukeminen vaatii omia kielellisiä ja kuvallisia kompetenssejaan (Auvinen & Kontturi 2018, 70). Kompetenssit syntyvät ja kehittyvät, kun on sarjakuvien kanssa tekemisissä. Sarjakuville ja niihin liittyvälle kulttuuriselle kontekstille täytyy siis altistua, jotta kykenisi ymmärtämään sarjakuvailmaisua ja tekemään siitä odotuksenmukaisia tulkintoja.

Näiden semiotiikkaa painottavien lähestymistapojen rinnalle on ehdotettu myös pragmaattisempaa lähestymistapaa sarjakuvakerronnan tutkimiseen: **kognitiivista sarjakuva-analyysia** (Kukkonen 2013, 6). Karin Kukkonen (2013, 3) kognitiivisessa sarjakuva-analyysissa

tarkastellaan, miten merkityksenmuodostumisprosessit toimivat sarjakuvan eri moodien yhteisvaikutuksesta. Hän esittää, että sarjakuvan tekstuaaliset piirteet johtavat tekstuaalisiin efekteihin, jotka puolestaan aktivoivat lukijassa kognitiivisia prosesseja. (Kukkonen 2013, 1–11.) Lähestymistapa painottaa siis sarjakuvan käynnistämiä ja lukijan mielessä tapahtuvia prosesseja merkitysten muodostajana, mikä asettaa subjektiivisen lukijakokemuksen keskeiseen asemaan.

Omassa tutkielmassani käsitän **sarjakuvan** kuvallista ja sanallista ilmaisua lukijalleen tunnistettavalla tavalla yhdistävänä kertovana taidemuotona, jolla on oma merkkikielensä ja omat kerronnan konventionensa. Tässä tutkielmassa katson sarjakuvan käytöksi oppikirjakontekstissa kaikki sarjakuvaan viittaavat sisällöt, en pelkästään konkreettisia sarjakuvamuotoisia esityksiä: tarkasteluuni lukeutuvat siis esimerkiksi yksittäiset sarjakuvan elementit, kuten puhekuplat kerronnan keinona tai tunnistettavat sarjakuvahahmot metonymioina tarinasta, sekä sanalliset viittaukset sarjakuviin oppikirjan teksteissä. Peruskoulun oppikirjoissa verbaalinen ”teksti on pääasiallinen opittavan sisällön välittäjä” (Hannus 1996, 29), joten erityisesti sarjakuvaa käsitteleviin tietoteksteihin on syytä kiinnittää huomiota. Tällä pyrin siihen, että aineistoni sarjakuvasisällöistä oppikirjoissa olisi mahdollisimman kattava. Oppikirjakontekstissa sarjakuva näkyy eri määrissä eri yhteyksissä, joten myös yksittäisten sarjakuvailmaisun keinojen käytön tarkastelu avaa uusia analyysikohteita ja tulkintamahdollisuuksia verrattuna pelkästään kokonaisten sarjakuvien tai sarjakuvaruutujen analysointiin. Tulkinnat vaativat kuitenkin tuekseen kontekstin ja teorian tuntemusta, joten seuraavaksi esittelen sarjakuvan historiaa ja sarjakuvatutkimusta koulun ja opetuksen näkökulmasta.

## 2.2.2 Sarjakuvatutkimusta koulun ja opetuksen näkökulmasta

Modernin sarjakuvan isänä pidetään Rodolphe Töpfferiä, joka loi 1800-luvun puolivälissä ruutuina esitettyjä kuvia ja sanaa yhdistäviä satiirisia kertomuksia (McCloud 1994a, 17). Syntyensä jälkeen sarjakuvan pääasiallinen lukijakunta on vaihtunut kahdesti, ja nämä vaihdokset ovat herättäneet yhteiskunnallista keskustelua sarjakuvien vaikutuksista etenkin lapsiin ja nuoriin. Alun perin sarjakuvat suunnattiin aikuislukijoille, mutta 1900-luvun alussa tapahtui ensimmäinen lukijakunnan muutos, kun lasten ja nuorten lehdet ottivat nuorine lukijoineen tämän taiteenmuodon omakseen. Toinen muutos seurasi 1960-luvulla, jolloin sarjakuvia alettiin tehdä jälleen myös aikuisille. (Groensteen 2009a, 4.) Nykyisin sarjakuvia ilmestyy monille eri kohderyhmille, ja ikäryhmien lisäksi keskeisiä kohderyhmiä ovat erilaisten alakulttuurien harrastajat.

Kun 1900-luvun alussa lapset ja nuoret vakiintuivat sarjakuvien kohdeyleisöksi, etenkin kasvatuksen ja koulutuksen parissa työskentelevät huolestuivat sarjakuvien turmiollisesta

vaikutuksesta nuoriin lukijoihin. Kasvattajat monopolisoivat vuosikymmeniä aiheesta käytävää keskustelua, jossa heidän kantansa oli, että lapsia on suojeltava sarjakuvien yleiseltä vulgaariudelta ja järjettömyydeltä. Populaarikulttuuriin kuuluvat sarjakuvat viehättävine kuvineen nähtiin nimittäin poikkeuksetta huonoina vaikutteina lapsille ja nuorille. (Groensteen 2009a, 4–7.) Sarjakuvalehdet sisälsivät vanhempien ja koululaitoksen edustaman kulttuurin vastaisia tarinoita, mikä antoi lapsille ja nuorille mahdollisuuden itsenäisyyteen ja vallitsevien arvojen kyseenalaistamiseen (Manninen 2002, 67). Sama maailmanlaajuinen keskustelu toistui Suomessa, jossa ulkomaiset jännittävät ja värikkäät käännössarjakuvat olivat kotimaisia vaihtoehtoja suosittumia (ks. Mannisen 1995, 23 mukaan Kaukoranta 1981, 34). Suomessa sarjakuvia arvosteltiin 1950–1980-luvuilla julkisuudessa laajasti ja harkittiin jopa lainsäädännöllisiä toimia sarjakuvia vastaan. Hallitustasolla asti ajateltiin, että jännityslehdistä tiivistyvät paheet uhkaisivat höllentää etenkin vaikutuksille alttiiden lasten ja nuorten moraalialia. (Kaukoranta & Kemppinen 1982, 11; Manninen 1995, 24.) Samankaltaisia paheksuvia reaktioita julkisessa keskustelussa ovat herättäneet myös esimerkiksi videopelit, joten aivan uniikista ilmiöstä ei suinkaan ole kyse.

Lasten- ja nuortenkirjallisuuden perinteessä kertomuksen tehtävänä on pitkään ollut lukijan kasvattaminen ja ohjaaminen moraalisesti oikeaan suuntaan (Vartiainen 2009). Sarjakuva tekee poikkeuksen perinteeseen ja nostaa tärkeimmäksi tavoitteekseen lukijan viihdyttämisen. Kasvattajat saivatkin kertomusperinteestä poikkeamisesta vahvan argumentin keskusteluun sarjakuvan haitallisuudesta. Toinen keskeinen argumentti sarjakuvaa vastaan oli, että sarjakuvien lukemisen ajateltiin korvaavan ”oikeiden” kirjojen lukemista, eli kuvaa ja kirjoitusta yhdistävä taidemuoto nähtiin alempiarvoisena pelkkään kirjoitettuun sanaan nähden. (Groensteen 2009a, 4–7.) Vuosikymmenten kuluessa sarjakuva tuli mediumina tutummaksi, ja sarjakuvien vastustus laantui: ne alettiin nähdä suhteellisen harmittomina (Manninen 1995, 24). 1990-luvulla sarjakuvia alkoi näkyä myös opetuskäytössä kaikilla kouluasteilla (Vassilikopoulou, Retalis, Nezi, & Boloudakis, 2010). Nykyisissä oppikirjoissa ei olekaan enää yllättävää nähdä sarjakuvaa eri tehtävissä (ks. esim. Kataisto 2017).

Sarjakuvasta käydyin yhteiskunnallisen keskustelun määräästä huolimatta sarjakuvan käyttöä opetuksessa on tutkittu melko vähän suomessa ja ulkomailla. Tutkimukselle olisi kuitenkin tarvetta, sillä sarjakuvalla olisi paljon tarjottavaa opetukselle. (Koivunen 2008, 6–9.) Suomessa onkin vasta alettu pohtia hyödyllisiä käyttötarkoituksia sarjakuvalla osana opetusta (Lindman, Manninen & Krook 1992, 58). Sarjakuvan käyttö olisi erityisen antoisaa laaja-alaisissa oppiaineraajat ylittävissä oppimiskokonaisuuksissa (ks. esim. Auvinen & Kontturi 2018), ja se soveltuu minkä tahansa

oppiaineen opetuksen tueksi (Lindman, Manninen & Krook 1992, 65). Tähän tarpeeseen on vastattu laatimalla oppaita, joissa opettajia neuvotaan käyttämään sarjakuvia työvälineenä tai oheismateriaalina opetuksessaan. Oppaiden lisäksi sarjakuvaa on käsitelty opetusvälineenä tutkimuskirjallisuudessa esimerkiksi kielenopetuksen kontekstissa (ks. esim. Vassilikopoulou, Retalis, Nezi & Boloudakis 2010). Varsinaisten sarjakuvasisältöjen itseisarvoisen opetuksen puolesta puhuvaa kirjallisuutta on haastavampaa löytää perusopetuksen kontekstissa.

Yleisellä tasolla liikkuvia sarjakuvaoppaita ovat esimerkiksi Simo Koivusen (2008) *Sarjiskoulu. Opas sarjakuvan käyttöön opetuksessa* sekä Marja-Liisa Lindmanin, Pekka A. Mannisen sekä Arja Krookin (1992) *Sukellus sarjakuvaan*. Koivunen (2008, 93) argumentoi, että jos sarjakuvaa käytetään opetusvälineenä, oppilaille tulisi opettaa sekä oppiaineen tietosisältöjä että sarjakuvaprosessin työvaiheita. Oppaassaan Koivunen (2008) tarjoaa runsaasti neuvoja sarjakuvaprosessin eri vaiheisiin, minkä lisäksi oppaaseen on laadittu esimerkkitehtäviä sarjakuvaa hyödyntävistä tehtävistä eri oppiaineissa. Lindman, Manninen ja Krook (1992) esittävät sarjakuvaa hetkelliseksi perinteisemmän oppimateriaalin korvaajaksi. Teos toimii opettajalle suunnattuna kattavana tietopakettina sarjakuvan historiasta, kielestä ja lähestymistavoista. Rajatummin sarjakuvaa opetuskäytössä käsittelevät esimerkiksi Elisa Auvinen ja Katja Kontturi (2018) artikkelissaan ”Monialaiset taiteet identiteettityön välineinä yläkoulussa ja lukiossa – esimerkkinä kirjallisuusterapiasta inspiroituva sarjakuva.” He (2018) esittelevät testaamansa toisen asteen opiskelijoille suunnitellun monialaisen kirjallisuusterapian viitekehyksessä toimivan työpajaharjoituksen. Työpaja kytkeytyy opetussuunnitelman laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin sekä oppilaan identiteetin ja monilukutaidon kehittymisen tukemiseen (Auvinen & Kontturi 2018, 65–70). Yhteistä näille oppaille on se, että oppilas asetetaan tuottamaan omaa sarjakuvaansa. Sarjakuvan tuottamisen kautta voidaan käsitellä esimerkiksi sarjakuvailmaisun keinoja sanoman välittäjänä ja tavoitteellisena viestintänä – eli opettaa monilukutaitoa sarjakuvan kontekstissa (vrt. POPS 2014, 22–23).

Sarjakuvasta opetuskäytössä ovat kiinnostuneet myös maisterintutkielmien tekijät, sillä aiheesta löytyy joitakin pro graduja 1980-luvulta saakka. Vanhempiin opinnäytteisiin on kuitenkin hankala päästä käsiksi, sillä niitä säilytetään pitkälti suljetuissa varastokokoelmissa. Tällaisesta opinnäytteestä esimerkiksi käy Juha Lassinharjun (1983) pro gradu *Sarjakuva äidinkielen oppikirjoissa ja vapaa-ajan lukemisena* tai Isa Willbergin (2006a) pro gradu *Sarjakuva tekstilajina ja äidinkielen opetusmateriaalina*. Tuoreemmista tutkielmista esille kannattaa nostaa ainakin Emmi Järven (2017) pro gradu -tutkielma *Taidehistoriasta sarjakuvaan – Kuvitus ja sen merkitys 5. luokan*



*historian oppikirjoissa*, jossa hän tutkii sarjakuvan roolia oppikirjojen kuvituksena. Opinnäytteissä sarjakuvaa on siis tarkasteltu etenkin kuvituksena ja opetusvälineenä, ei niinkään opetuksen kohteena tai laajemmin näiden kaikkien käyttötarkoitusten kautta yhtäaikaisesti.

Näistä opinnäytteistä Willbergin pro gradulla lienee eniten tarjottavaa omalle tutkielmalleni, vaikkeivat tutkimusasetelma tai päätelmät olekaan täysin linjassa omien tutkimusintressieni kanssa.<sup>3</sup> Willberg (2006b) pyrkii pro gradussaan määrittelemään sarjakuvan tekstilajina sekä tarkastelee sarjakuvan käyttöä opetusmateriaalina seitsemännen luokan äidinkielen oppikirjoissa. Hänen määritelmänsä sarjakuvalla muodostuu tekstilajiteoriaan pohjaten sarjakuvan lajien ja julkaisumuotojen kautta sekä sarjakuvan tekstilajille vastakkaiseksi asetetun oppikirjan tietotekstin kautta (Sarmavuoren 2007, 105–107 mukaan Willberg 2006a; Willberg 2006b), kun taas tämän tutkielman kontekstissa on keskeisempää tarkastella sarjakuvaa tekstilajin sijaan taidemuotona ja edelleen julkaisumuotojen sijasta määritellä sarjakuva sen merkkikielen tarjoamien mahdollisuuksien kautta.

Willbergin pro gradun keskeisin anti omalle tutkielmalleni lienee hänen tekemänsä jaottelu sarjakuvan funktioista opetuksessa. Hän jaottelee funktiot yleisyysjärjestyksessä kuvitusfunktioon, havainnollistavaan funktioon ja opetusfunktioon sen mukaan, kuinka paljon esiintymiä eri funktiot saavat tarkastelun kohteena olevissa oppikirjoissa (Sarmavuoren 2007, 105–107 mukaan Willberg 2006a). Jaottelu tuo vahvistusta omalle alustavalle jaottelulleni sarjakuvan käytöstä opetuksen kohteena (vrt. opetusfunktio), opetuksen välineenä (vrt. havainnollistava funktio) ja kuvituksena (vrt. kuvitusfunktio). Sarmavuoren (2007, 105–107) mukaan Willberg (2006a) kannustaa pro gradussaan käyttämään sarjakuvaa oppikirjatekstien monipuolistajana, sillä se voisi ”lähentää oppikirjaa oppilaiden kokemus- ja tulkintamaailmaan sekä tehostaa oppisisältöjen omaksumista oppikirjoista entisestään.” Willberg ei siis tutkimuksessaan näe sarjakuvaa itseisarvoisesti tärkeänä oppisisältönä, ja on mielenkiintoista tarkastella, millainen käsitys sarjakuvan roolista opetuksessa nousee esiin omassa tutkimusaineistossani. Tarkastelu kytkeytyy aineistossani sarjakuvasta muodostuviin diskursseihin, joita taustoitan seuraavaksi.

---

<sup>3</sup> Käsitteilyn kannalta on keskeistä huomata, että olen saanut tietoa Willbergin (2006a) pro gradusta vain tiivistetysti toisen käden lähteiden kautta, enkä ole päässyt lukemaan tutkielmaa suoraan. Tämä saattaa vaikuttaa pro gradusta tekemiini tulkintoihin huomattavasti.

## 2.3 Diskurssianalyysi oppikirja- ja sarjakuvatutkimusta

### yhdistämässä

Diskurssianalyysi (DA) on tutkielmassani teoreettinen viitekehys ja väljä tutkimusmetodi, joka yhdistää oppikirja- ja sarjakuvatutkimuksen näkökulmat analyysissa. Diskurssianalyysillä on laajat mahdollisuudet metodiseen soveltamiseen, joten jokaisen tutkimuksen kohdalla on tarpeen pohtia diskurssianalyttisen sovelluksen teoreettista pohjaa ja analyysivälineiden käyttöä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22–28). Tässä luvussa esittelen diskurssianalyysia, sen peruslähtökohtia ja teen rajauksia teorian hyödyntämiseen tämän tutkielman näkökulmasta. Nostan myös esiin aiempaa tutkimusta, johon omat DA:n analyysivälineeni nojaavat.

#### 2.3.1 Diskurssianalyysi teoreettisena viitekehystenä

**Diskurssianalyysi** on dynaaminen käsite, jota käytetään eri tieteenaloilla hieman eri merkityksissä ja eri lähtökohdista (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 10; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22). Se on väljä teoreettinen viitekehys, jonka keskiössä on sosiaalisen konstruktivismiin mukainen näkemys siitä, että todellisuutta rakennetaan tilanteisessa toiminnassa kielenkäytössä. Väljästi määriteltynä DA on ”kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä.” Diskurssianalyysissa voidaan siis huomioida kielen sanojen ja lauseiden lisäksi myös ei-sanalliset merkitykselliset teot, kuten eleet, kuvat ja asenteet. (Jokinen et al. 1993, 9–10, 27; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 20.) Oppikirja-aineiston analyysissa diskurssianalyysi voi siis kielellisen sisällön lisäksi huomioida esimerkiksi välittömän visuaalisen kontekstin, kuten taiton ja kuvituksen, vaikutuksen tulkintaan.

Diskurssianalyysi nojaa teoreettisiin lähtöoletuksiin kielen käytön luonteesta, merkityssysteemeistä ja merkityksellisen toiminnan konteksteista. Kielen luonteeseen liittyvät keskeiset oletukset tuovat esiin kielen konstruktivisen ja seurauksia tuottavan luonteen. Merkityssysteemeihin kytkeytyvät oletukset puolestaan nostavat esiin merkityssuhteiden rinnakkaisuuden ja kilpailevuuden sekä toimijoiden kiinnittymisen merkityssysteemeihin. Lähtöoletuksiin kuuluu myös, että merkityksellinen toiminta nähdään kontekstisidonnaisena. Nämä lähtöoletukset saavat erilaisia painotuksia ja niihin pohjautuvia erilaisia menetelmällisiä sovelluksia kulloisenkin tutkimuksen tarpeiden mukaan. (Jokinen et al. 1993, 17–18.) Diskurssianalyysin vahvuutena ja heikkoutena ovatkin sen laajat mahdollisuudet tutkimuksen metodiseen

soveltamiseen: samat lähtökohdat voivat johtaa hyvin erilaisiin tutkimustuloksiin eri sovelluksilla (Jokinen et al. 1993, 9–10). Esittelen seuraavaksi tarkemmin diskurssianalyysin lähtöoletuksia.

Kenties keskeisin diskurssianalyysin perusoletuksista on oletus kielen konstruktivisesta luonteesta. Sen mukaan kielen käyttö **konstruo**i eli merkityksellistää<sup>4</sup> sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Tämä tarkoittaa sitä, ettei kielellä vain kuvata todellisuutta, vaan myös rakennetaan, jäsenellään, ja muunnetaan sitä. Kielen käyttöä ei kuitenkaan oleteta sen paremmin ulkoisen kuin sisäisenkin todellisuuden kuvaksi (ei-heijastavuus), vaan ollaan kiinnostuneempia todellisuuden rakentumisesta. (Jokinen et al. 1993, 18–21.) Tämä kytkeytyy oppikirjakontekstissa valtakunnallisen opetussuunnitelman tasolla kuvattuun konstruktiviseen oppimiskäsitykseen (ks. POPS 2014, 17). Tällöin ajatellaan, että oppikirjan teksteillä ja niiden tulkinnalla muodostetaan opetettavasta asiasta jäsentynyt kuva, joka joko välittää tai kyseenalaistaa vallitsevia käsityksiä: kielenkäyttö vaikuttaa siihen, millaisena todellisuus hahmotetaan.

Diskurssianalyysissa kielen konstruktivisuus kytkeytyy **funktionaaliseen kielikäsitteeseen**. Käsitte korostaa DA:ssa diskurssien tilannesidonnaisuutta, riippuvuutta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja seurauksia tuottavaa luonnetta (Jokinen et al. 1993, 41–42; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14). Kielikäsite näkyy diskurssianalyysissa erityisesti M. A. K. Hallidayn systeemis-funktionaalisen kieliteorian hyödyntämisenä, jolloin kielenkäytöllä ajatellaan olevan useampia samanaikaisia funktioita eli tehtäviä ja erilaisia resursseja eli mahdollisuuksia tilanteisten merkitysten luomiseen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14). Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, mitkä ovat kielellisen teon tilannekohtaisia funktioita ja laajemmassa kontekstissa ideologisia seurauksia, eli mitkä tehtävät ovat vuorovaikutustilanteessa mahdollisia, rajoitettuja ja toteutuvia sekä millaisia sosiaalisen todellisuuden jäsenyyksiä ne tuottavat diskurssien ja vallan yhteisvaikutuksesta (Jokinen et al. 1993, 42–45). Sekä tilanteiset funktiot että laajemmat ideologiset seuraukset ovat läsnä kaikessa diskurssitutkimuksessa ja ne vaikuttavat toisiinsa. Tutkielmassani tämä näkyy myös tutkimuskysymysteni asettelussa: olen kiinnostunut sekä sarjakuvan tehtävistä oppikirjoissa (vrt. tilannekohtaiset funktiot) että laajemmasta sarjakuvasta syntyvän kuvan rakentamisesta (ideologiset seuraukset).

Kielellisten tekojen funktiot voidaan luokitella yhä rajatummiksi tilanteisiksi funktioiksi. Keskeisimpiä funktioita ovat interpersonaalinen, representationaalinen ja tekstuaalinen

---

<sup>4</sup> **Merkityksellistäminen** eli merkitysten antaminen ja niistä neuvottelu on olennainen osa todellisuuden tarkastelua, vaikkei todellisuus muodostukaan pelkistä merkityksistä. Näemme nimittäin sekä todellisuuden aineelliset että käsitteelliset asiat merkityssystemien avulla, eikä se vähennä niiden todellisuusarvoa. (Jokinen et al. 1993, 21.)

funktio. Interpersonaalinen funktio tarkastelee kieliopillisesti rakentuneita sosiaalisten suhteiden ja identiteettien kuvausta, representationaalinen funktio keskittyy kielen semanttiseen kuvaukseen maailmasta ja tekstuaalinen funktio suhteuttaa tarkastelun tekstuaalisiin käytänteisiin, kuten tekstilajiin ja yhteiskunnan vallitseviin diskursseihin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 68–70.) Nämä kielen eri funktiot kytkeytyvät toisiinsa, sillä ne kuvaavat samaa ilmiötä eri näkökulmista ja eri tarkastelun tasoilla luoden yhdessä kokonaisvaikutelman ilmiöstä. Tässä tutkielmassa tarkastelen sarjakuvasisältöjen funktioita oppikirjassa, mutta funktionaalinen luokitteluni painottaa näiden vahvasti kieleen sitoutuneiden funktioiden sijaan pragmaattisempaa lähestymistapaa (ks. luku 3). Tarkastelussani painottuvat siis yksittäisten sarjakuvasisältöjen kielelliseen muotoon liittyvien kysymysten sijaan enemmän laajempaan oppikirjan tekstiyhteyteen liittyvät kysymykset. Tämä tarkastelun tapa kytkeytyy seuraaviin diskurssianalyysin keskeisiin lähtöoletuksiin, merkityssysteemeihin ja niiden kontekstuaalisuuteen.

**Merkityssysteemit** ovat sosiaalisesti jaettuina todellisuuden jäsentämisen keinoja, jotka rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä ja määrittyvät suhteessa toisiinsa. Diskurssianalyysissä ne muodostuvat tutkijan ja aineiston välisen vuoropuhelun perustellussa tulkintatyössä. (Jokinen et al. 1993, 19–22, 28.) Yksi merkityssysteemien muoto ovat **diskurssit** eli ”verrattain eheät säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemit, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat todellisuutta” (Jokinen et al. 1993, 26). Tässä tutkielmassa määrittelen diskurssin Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 27) tavoin erityisenä kiteytyneenä merkityksellistämisen tapana, jonka kieliyhteisön jäsenet tunnistavat: diskurssit ovat ”historiallisesti suhteellisen sitkeitä, vuorovaikutustilanteesta toiseen käytettyjä ja tunnistettavissa olevia tapoja merkityksellistää ja kuvata asioita, ilmiöitä ja tapahtumia tietyistä näkökulmista ja tietyllä tapaa (engl. *a discourse*).” Diskurssit ovat vaikutusvaltaisia merkityksen järjestäjiä, sillä ne luovat katsauksen käsillä olevaan kielenkäyttötilanteen hetkeen, ilmiöön ja toimijoihin sekä kuvaavat, miten asiat ovat myös laajemmassa yhteiskunnallisen tilanteen kontekstissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 55). Diskurssit tiivistävät siis hyvin monitasoisten ilmiöiden tarkastelua.

Näin määritelty diskurssin käsite soveltuu sellaiseen kielen käytön tutkimukseen, joka painottaa historiallista tarkastelua, valtasuhteiden analyysia tai institutionaalisia käytäntöjä (Jokinen et al. 1993, 27), eli diskursseja kontekstuaalisena toimintana. Diskursseja tarkastellaankin kontekstien monikerroksisella jatkumolla mikrotason yksittäisestä lausahduksesta makrotason yhteiskunnallisiin merkityksiin, ja näiden välille jääviä kielenkäytön konteksteja kutsutaan diskursiivisiksi käytänteiksi. Eri tason kontekstit voivat myös ristettyä keskenään **neksuksissa**, joissa

mikro- ja makrotaso kohtaavat ja vaikuttavat toisiinsa tilanteisessa kielenkäytössä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–38.) Oppikirjatutkimuksessa tulee huomioida useita kontekstin tasoista jo sen puolesta, että oppimateriaalin tuottaminen ja käyttö sisältävät useamman tason ilmiöitä (vrt. oppikirjan laatiminen, ks. luku 2.1.1 Oppikirjan määritelmä ja historiaa). Niinpä oppikirjoja voisikin pitää yhdenlaisina diskursiivisten kontekstien neksuksena: yhteiskunnalliset näkemykset vaikuttavat oppikirjojen laadintaan, mutta kirjojen käytössä eniten vaikuttavat opettajan tilanteiset pedagogiset näkemykset siitä, millainen opetus soveltuu juuri hänen oppilailleen.

Mikrotason tarkastelu tarkoittaa tutkielmassani esimerkiksi yksittäisten oppikirjan tehtävänantojen tarkastelua, ja tästä hieman laajempi välitön tilannekonteksti tekstiyhteyttä, kuten oppikirjan aukeamaa, jaksoa tai koko teosta julkaisupaikkana. Laajemmassa diskursiivisten käytänteiden tarkastelussa vastaan tulevat institutionaaliset käytänteet. Oppikirjat ovat osa opetusinstituutiota ja koululaitosta, ja siten niissä ilmenee myös institutionaalisia käytäntöjä sekä erilaisen tekstuaalisen toiminnan mahdollistamisen että toteutumisen osalta. Samoin sarjakuvia voidaan pitää kulttuurisena instituutiona, jolla on omat käytänteensä (Cohn 2013, 2). Sarjakuvasisältöjen käyttö oppikirjoissa kytkeytyy siis hyvin moninaiisiin tiedonaloihin liittyviin institutionaalsiin konteksteihin diskursiivisina käytänteinä.

Edelleen laajemmassa makrotason tarkastelussa vaikuttavat opetussuunnitelma oppimiskäsityksen ja tiedon jäsentämisen ohjaajana sekä siihen kytkeytyvät yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti vallitsevat arvot ja asenteet. Oppikirjaa voikin pitää myös vallankäytön välineenä, sillä oppikirjassa esitetyn tiedon tulee olla alan senhetkisen vallitsevan ymmärryksen mukaista. Lisäksi peruskoulun oppikirja välittää myös senhetkisen yhteiskunnan arvopohjaa ottaessaan kantaa siihen, mitkä asiat kannattaa kaikesta mahdollisesta tiedosta siirtää eteenpäin oppilaiden yleistietoon ja siten osaksi jatko-opintovalmiuksia tai kansalaistaitoja. Oppikirja välittää siis arvoja sekä opetukseen että oppisisältöihinsä liittyen. Pyrin tarkastelussani huomioimaan tämän monikerroksisen kontekstuaalisen jatkumon osana diskurssien tarkastelua, vaikka tarkasteltavana olevien aineiston esimerkkipoimintojen kohdalla tietyt kontekstin piirteet painottuvatkin toisten kustannuksella. Seuraavaksi esittelen, millaista koulumaailmaan kytkeytyvää diskurssianalyysia on tehty aiemmin ja miten sovellan diskurssianalyysin metodisia välineitä omaan tutkielmaani.

### 2.3.2 Diskurssianalyysia koulumaailmassa: aiempaa tutkimusta ja omat rajaukset

Diskurssianalyysin laajat metodiset sovellusmahdollisuudet ovat johtaneet siihen, että viime aikoina tutkimuskentällä on keskitytty aineiston analyysivälineiden kehittelyyn, sillä (kaikille tieteenaloille)

yhteisen teoriapohjan tai universaalien diskurssianalyysin käsitteiden laatiminen ei tarjoa tutkimukselle riittävän tarkkoja työvälineitä. Tämä johtaa hyvin aineistolähtöiseen tutkimukseen, joskin analyyttisiin oivalluksiin pääseminen vaatii perehtymistä myös teoriakirjallisuuteen ja empiirisiin tutkimuksiin. Tutkimukselliset sovellukset muodostuvat teorian tarjoamien metodisten työkalujen ja aineistolle asetettujen tutkimusongelman sekä tutkimusasetelman edellytysten yhdistelmänä. (Jokinen et al. 1993, 9–13, 17.) Diskurssianalyysissa kohdeaineisto siis tarjoaa virikkeet siihen, millaista diskurssianalyysin teoriaa olisi hyödyllisintä soveltaa.

Yleisesti diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan säännönmukaisuuden ja vaihtelun väliseen suhteeseen eli toiminnan samankaltaisuuteen ja muuttumiseen. Usein tutkimuksessa korostuvat kolme kontekstiin liittyvää ja diskurssien funktioita koskevaa kysymystä: ”1) miten maailmaa ja sen tapahtumia ja toimijoita kuvataan eli representoidaan ja 2) millaisia suhteita ja identiteettejä heille rakentuu sekä 3) miten toiminta järjestyy kielellisesti.” Näissä kiinnostuksen kohteena ovat tehdyt valinnat ja niiden seuraukset: mitä on valittu käsitellä ja mikä on jätetty sivuun, entä millaiset mahdollisuudet valinnoille on tilanteessa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 37, 52, 71.) Nämä yleiset tutkimuslinjat näkyvät myös koulua ja siihen liittyviä ilmiöitä käsittelevässä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa. Koulu instituutiona ja oppikirjat tiedonmuodostamisen paikkoina ovatkin varsin yleisiä tutkimuskohteita diskurssianalyttisessä tutkimuksessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 147).

Diskurssianalyysi on ollut suosittu metodi erityisesti sellaisissa koulumaailmaan liittyvissä opinnäytteissä, joissa näkökulmana on ollut oppimateriaalissa näkyvät tai koulun rooleihin liittyvät diskurssit. Oppimateriaaleihin kohdistuvasta tutkielmasta esimerkiksi käy jo aiemmin mainitsemani Hautalan (2012) pro gradu yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa *Taito-Voima-Taju* esiintyvistä identiteetin diskursseista. Hän (2012, 61) erittelee oppikirjasarjassa esiin nostettuja identiteetin eri osa-alueita, kuten kansallista ja nuorisoidentiteettiä, ja toteaa identiteettikysymysten liittyvän sarjan käsittelyssä enemmän kieli- kuin kirjallisuussisältöihin. Kenties sarjakuvan tarkastelu oppikirjoissa voisi tarjota yhden lähemmin kirjallisuussisältöihin liittyvän keinon identiteetidiskurssien tarkasteluun. Koulun rooleja puolestaan tarkastelee esimerkiksi Sasu Laaksonen (2014), jonka pro gradu *Opettajan opettajuus: katsaus Opettaja-lehden opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulessa* tutkii opettajuuden diskursseja alan ammattilehdessä.

Tässä tutkielmassa diskurssianalyysi toimii väljänä metodisena viitekehyksenä oppikirjoissa esiintyvän sarjakuvan käytön ja eri tehtävien merkityksen luokittelussa. Koska

diskurssit ovat sosiaalista toimintaa ja siten vahvasti kytköksissä ja vuorovaikutuksessa kontekstiinsa (Jokinen et al. 1993, 27; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 27–37), etsin oppikirja-aineistostani yleisiä tai vallitsevia sarjakuvan diskursseja ja vertaan niitä laajempaan monikerroksiseen yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin. Keskeisimpiä konteksteja ovat sekä sarjakuva- että oppikirjatutkimuksen perinne. Toisaalta esimerkiksi sarjakuvan historia erityisesti koulumaailmaan liittyen tarjoaa tiettyjä diskursseja, joiden läsnäoloa tai puuttumista tarkastelen myös aineistossani. Niinpä diskurssianalyysin käyttö tarkoittaa tutkielmassani vallitsevien ja toistuvien merkityksellistämisen tapojen hahmottamista sekä aineisto- että kontekstilähtöisesti ja vuorovaikutteisesti. Vallitsevien diskurssien erittely paljastaa, millaista kuvaa sarjakuvasta tahdotaan oppilaalle rakentaa oppikirjan sarjakuvasisältöjen käytöllä, eli vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Tarkastelen tätä näkökulmaa luvussa 4: Millaista kuvaa sarjakuvasta rakennetaan. Ennen tätä vastaan kuitenkin seuraavassa luvussa toiseen tutkimuskysymykseeni siitä, mitä tehtäviä tai rooleja sarjakuvalla on oppikirjoissa. Sarjakuvan tehtävät oppikirjoissa vaikuttavat myös vallitseviin diskursseihin, joten on luontevaa tarkastella ensin tehtäviä ja vasta sitten tehtävien taustalla olevaa merkitystä osana sarjakuvasta rakentuvaa käsitystä.

### 3 Miten sarjakuva on oppikirjoissa läsnä: sarjakuvan tehtävät oppikirjoissa

Kuvan, ja siten myös sarjakuvan, käytöllä opetuksessa tulisi aina olla pedagogisena tavoitteena visuaalisesti esitetyn sanoman tietoinen ja elämyksellinen ymmärtäminen joko pelkän kuvan varassa tai vuorovaikutuksessa oppikirjan tietotekstin kanssa. Tämän tarkoituksena on edistää oppimista ja antaa oppilaalle koulun ulkopuolella tarvittavia välineitä kuvaympäristön tulkintaan. (Hannus 1996, 32–33.) Kuvien tulkintataitojen merkitys on vain kasvanut nyky-yhteiskunnassa, sillä kulutamme monimediaisia visuaalisia tuotteita sekä työssä että vapaa-ajalla yhä enenevässä määrin. Tämä kytkeytyy perusopetuksen opetussuunnitelman erityisesti laaja-alaisten osaamistavoitteiden monilukutaidon tavoitteeseen (ks. POPS 2014, 22–23). Kuten jo aiemmin toin esille, tähän tarpeeseen voisi vastata esimerkiksi sarjakuvasisältöjen opetuksella (Auvinen & Kontturi 2018, 70). Niinpä tarkastelenkin, kuinka sarjakuvasisältöjä tällä hetkellä käytetään koulussa. Tässä luvussa pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millainen rooli tai tehtävä sarjakuvilla on yläkoulun oppikirjoissa.

Kuvituksen oppikirjakäytön tehtävistä on laadittu useita teorioita (ks. Hannus 1996, 47–50), mutta en nojaa tässä niihin. Tarkastelukohteenani oleva sarjakuva on nimittäin ilmiönä pelkkää kuvitusta laajempi, jolloin sitä on syytä tarkastella osana laajempaa tehtäväluokitusta. Diskurssintutkimuksen näkökulmasta tämä tehtäväluokitus kuvaa sarjakuvasisältöjen oppikirjoissa saamia tai puuttuvia merkityksiä ja niiden muuttumista aineistossa, eri tilanteissa ja jonkin verran myös ajassa (vrt. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167). Tällä tarkoitan sitä, että sarjakuvan erilaiset käyttötarkoitukset antavat tietoisesti tai tiedostamattaan sarjakuvalle erilaisia arvottaviakin merkityksiä. Luokittelen *Särmän* ja *Tekstitaiturin* sarjakuvasisällöt kolmeen päätehtävään, joiden alla voi olla vielä erikoistuneempia tehtäviä. Jaotteluni perustuu sarjakuvasisältöjen pragmaattiseen suhteeseen kontekstiinsa eli siihen, mikä sarjakuvasisältöjen käyttötarkoitus on muihin oppikirjan sisältöihin nähden. Aineistossani sarjakuvasisältöjen keskeisimmät tehtävät ovat sarjakuvan toimiminen opetuksen kohteena, opetusvälineenä sekä kuvituksenä. Nämä tehtävät vertautuvat Willbergin (2006a) luokittelemiin opetus-, havainnollistus- ja kuvitusfunktioihin.

Sarjakuva näkyy oppikirjoissa yleisimmin joko kuvitusfunktiossa tai muuta varsinaista oppisisältöä havainnollistavana opetusvälineenä (Sarmavuoren 2007, 105–107 mukaan Willberg 2006a; ks. myös Koistinen 2014, 37–38). Tämä pitää paikkaansa myös oppikirja-aineistossani.



Kuvitus ja visuaalinen havainnollistaminen ovat toisilleen hyvin läheisiä funktioita, joten on tärkeää määrittellä niiden välinen ero. **Kuvitus** on graafisen suunnittelun sivusto Graafisen (2015) mukaan ”tekstiä, sisältöä tai muuta kontekstia visuaalisesti valaiseva, tukeva tai tulkitseva kuva. Kuvituskuvan päätehtävänä on herättää ihmisessä mielenkiintoa ja luoda oikeanlainen tunnelma kuvituksen aihetta kohtaan.” Kuvituskuvia käytetään kaikissa medioissa laajalti, ja myös oppikirjat sisältävät runsaasti kuvituskuvia. (Graafinen 2015; vrt. Sherin 2013, 7.) Kuvitusta on siis varsinaista tekstiainesta tai sen sanomaa tukeva kuvamateriaali. Kuvituksen luomat tunnevaikutelmat ja mielenkiinnon herättäminen osallistuvat tarkkaavaisuuden säätelyyn ja uuden informaation valikointiin (Hannus 1996, 28), joten niillä on tärkeä rooli oppilaan keskittymisen suuntaajana oppimateriaaleihin.

**Havainnollistus** eli sarjakuvan käyttö opetusvälineenä on tätä syvemmän tason ilmiö. *Kielitoimiston sanakirja* (KS s.v. havainnollistaa) määrittelee termin havainnollistaa seuraavasti: ”tehdä havainnollise(mma)ksi, valaista, selventää, konkreettistaa, elävöittää.” Oppikirjan tietotekstin visuaalinen havainnollistus siis auttaa oppilasta ymmärtämään käsiteltävää tietosisältöä, ja tyypillisesti havainnollistavaan kuvamateriaaliin viitataan myös leipätekstissä. Kuvituksen ja havainnollistuksen keskeisin ero omassa tarkastelussani onkin se, että kuvitus kytkeytyy oppikirjakontekstissa leipätekstiin löyhemmin kuin havainnollistus. Kuvituksen päätehtävänä on herättää mielenkiintoa tai luoda tunnelmaa, kun taas havainnollistus pyrkii lisäämään ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta. Konkreettisesti tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että havainnollistavassa käytössä leipäteksti ja visuaalinen aines ovat selkeässä vuorovaikutuksessa keskenään, kun taas kuvitus tuo lähinnä emootioita herättävää lisäsisältöä leipätekstille. Tarkkaa rajanvetoa on kuitenkin mahdotonta tehdä, sillä sivuilla olevien kuvien rooli on lopulta tulkintakysymys. Niinpä voikin olla hyödyllisempää ajatella, että tulkinta tehdään jatkumolla, jonka eri päissä ovat kuvitus ja havainnollistus. Yksittäinen kuva voi sisältää elementtejä molemmista, mutta lopullinen tulkinta kuvan funktiosta syntyy kontekstin avulla.

Sarjakuvalla **opetuksen kohteena** tarkoitan sellaista sarjakuvasisältöjen eksplisiittistä tai implisiittistä käsittelyä, jossa oppilaalle esitellään sarjakuvan teoriaa. Tällainen sarjakuvasisältöjen käyttö rinnastuu oppikirjan muiden oppisisältöjen käsittelyyn. Sarjakuvasisältöjen opetuskäyttöä koskevaan aineistoon kuuluvat etenkin sarjakuvaa käsittelevät tietotekstit ja sarjakuvan muotokieltä havainnollistavat visuaaliset esitykset. Aiemmassa tutkimuksessa sarjakuvan rooli opetuksen kohteena on ollut harvinainen, ellei jopa täysin unohdettu (vrt. Sarmavuoren 2007, 105–107 mukaan Willberg 2006a), mikä johtunee pitkälti

tällaisten aineistojen vähäisyydestä oppikirjoissa. Niinpä pyrin nyt keskittymään erityisesti tämän sarjakuvan tehtävän tarkasteluun, koska sillä on eniten uutta annettavaa sarjakuvatutkimukselle.

Oppikirjoissa käsitellään sarjakuvan teoriaa opetuksen kohteena sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Eksplisiittisellä käsittelyllä tarkoitan tilannetta, jossa sarjakuvasisällöt on nimetty opetuksen kohteeksi ja niitä käsitellään tarkoituksella. Aineistossani sarjakuvasisältöjä käsitellään eksplisiittisesti erityisen vahvasti *Tekstitaituri*-oppikirjasarjan seitsemännen luokan oppikirjassa. Implisiittinen sarjakuvan käsittely on puolestaan ainoastaan vihjattua, jolloin sarjakuvan teoriaa käsitellään ikään kuin muun oppisisällön oheistuotteena. Implisiittistä sarjakuvan opetusta on runsaasti *Särmä*-sarjassa, jossa varsinkin kielioppitehtävien aineistona on runsaasti sarjakuvaa taiteenlajeina käsitteleviä tekstejä.

Implisiittisessä käsittelyssä kiinnostavaan osaan nousee piilo-opetussuunnitelma. **Piilo-opetussuunnitelmalla** (*hidden curriculum*) tarkoitetaan sellaisia prosesseja ja sääntöjä, joita ei nähdä suoraan kirjoitetusta opetussuunnitelmasta tai tarkoituseristä. Tällaisia prosesseja ovat esimerkiksi odotukset siitä, kuinka opetustilanteessa tulisi käyttäytyä. Niinpä jokaisella kirjoitetulla opetussuunnitelmalla on piilotettu puolensa erityisesti sosiaalisessa sääntelyssä ja kontrollissa. (Selander 1991, 72.) Diskurssintutkimuksessa tällaisten piiloisten tai huomaamattomasti toteutettujen sisältöjen esiin tuominen on yksi keskeisistä kiinnostuksen kohteista, sillä myös ne tuottavat seurauksia sisällöistä muodostuvalle kokonaiskäsitteelle. Tällöin tarkastellaan sitä, mitkä asiantilat tehdään mahdollisiksi tai mitkä tulkinnat sosiaalisesti läsnä oleviksi ja reflektoiduiksi. (Jokinen et al. 1993, 43.) Tässä tarkastelen piilo-opetussuunnitelmana implisiittistä sarjakuvasisältöjen opetusta. Erityisesti tämä koskee tehtäviä, joissa aineistona on sarjakuvaa käsitteleviä tekstejä, mutta joissa sarjakuvasisällöt eivät ole tehtävän pääasiallisen kiinnostuksen kohteena. Tällöin muun opetuksen oheistuotteena opitaan myös sarjakuvasta.

Painotan tarkastelussani diskurssintutkimuksen perinteen mukaisesti enemmän laadullista kuin määrällistä analyysia, eli päätarkoitukseni on enemmän analysoida aineistoni sarjakuvasisältöjen toimimista eri tehtävissä ja näiden tehtävien saamia merkityksiä kuin vain eri tehtävien pintatason esiintymiskertojen lukumäärää. Selvitän kuitenkin myös määrällistä tietoa siitä, miten nämä tehtävät painottuvat oppikirjoissa ja miten oppisisällöt suhteutuvat muiden oppisisältöjen käsittelyyn. Aineistossani sarjakuvasisältöjä löytyy sekä opetuksen kohteena, opetusvälineenä että kuvituksena eniten seitsemännen luokan oppikirjoissa, kun taas ylemmillä luokka-asteilla etenkin sarjakuvan tehtävä opetuksen kohteena jää lähes täysin huomiotta. Seitsemännen luokan oppikirjojen sarjakuva-aineistojen runsauden vuoksi juuri tämän luokka-

asteen kirjat nousevat tarkastelussani erityisen mielenkiinnon kohteeksi. Niinpä laadin erilliset taulukot *Tekstitaiturin* ja *Särmän* seitsemännen luokan sekä kootusti 7.–9. luokkien teksti- ja tehtäväkirjoissa eri tehtävissä esiintyvien sarjakuvasisältöjen määrästä sivumääräisellä tarkastelulla mitattuna (ks. taulukot 1 ja 2). Jätin määrällisestä tarkastelusta pois eriyttävän opetuksen tehtäväkirjat, koska oppilaalla on tyypillisesti käytössään vain yksi tehtäväkirja. Niinpä useamman tehtäväkirjan ottaminen mukaan laskennalliseen tarkasteluun vääristäisi oppilaan kohtaamien sarjakuvasisältöjen määrää ylöspäin. Hyödynnän eriyttäviä tehtäväkirjoja kuitenkin aineiston laadullisen tarkastelun yhteydessä.

**Taulukko 1.** *Tekstitaiturin* ja *Särmän* sarjakuvasisällöt seitsemännen luokan teksti- ja tehtäväkirjoissa sivumäärien mukaisesti.

Kirja	Opetuksen kohteena	Opetusvälineenä	Kuvituksena	Yhteensä
<i>Tekstitaituri 7</i>	9	5	7	21
<i>Tekstitaituri 7 tehtäväkirja</i>	3	6	3	12
<i>Särämä 7</i>	0	20	4	24
<i>Särämä 7 tehtäväkirja</i>	11	10	9	30
<b>Yhteensä</b>	23 (n. 26 %)	41 (n. 47 %)	23 (n. 26 %)	88 (100 %)

Taulukko 1 osoittaa, että seitsemännellä luokalla sarjakuvasisältöjä käytetään eniten havainnollistavana opetusvälineenä (n. 47 %) ja saman verran sekä opetuksen kohteena (n. 26 %) että kuvituksena (n. 26 %). Olen laskenut tässä opetuksen kohteeksi sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti opetetut sarjakuvasisällöt, joten eksplisiittisen aineksen osuus on koko opetustehtävää pienempi. Kenties eksplisiittisen ja implisiittisen opetuksen erilainen painotus vaikuttaa huomattavasti siihen, että *Tekstitaiturin* ja *Särmän* välillä ilmenee eroavaisuuksia siinä, käsitelläänkö sarjakuvaa enemmän opetuksen kohteena ja yhteismäärällisesti teksti- vai tehtäväkirjassa: opetuksen kohteen ja yhteismäärällisen sarjakuvasisällön määrien suhde vaikuttaisi korreloivan keskenään. *Tekstitaiturissa* sekä yhteismäärällisesti että opetuksen kohteena sarjakuvasisältöjä käsitellään enemmän tekstikirjassa, kun taas *Särmässä* nämä painottuvat tehtäväkirjaan. Tämä antaa viitteitä siitä, että *Tekstitaiturin* eksplisiittinen opetus painottaa sarjakuvasisällöt tekstikirjaan, kun taas *Särmän* implisiittinen opetus keskittää sarjakuvasisällöt tehtäväkirjan aineistoihin. Kokonaismääräisesti sarjakuvasisältöjä käsitellään seitsemännen luokan oppikirjoissa enemmän *Särmässä* kuin *Tekstitaiturissa*.

Ylempien luokkien oppikirjoissa sarjakuvasisältöjen osuus opetuksen kohteena jää lähes täysin pois, ja myös havainnollistava opetusvälinekäyttö ja kuvituskäyttö puolittuvat seitsemännen luokan oppikirjojen määrään verrattuna. Taulukon 2 perusteella tämä näkyy kaikkien luokka-asteiden tarkastelussa kuvitustehtävän korostuneessa roolissa (n. 72 %), mutta sarjakuvasisältöjä käytetään edelleen myös havainnollistavissa tehtävissä (n. 34 %). Opetuksen kohteeksi jäävä viidesosa tapauksista (n. 23 %) johtuu pitkälti seitsemännen luokan oppimateriaaleista. *Tekstitaiturissa* sarjakuva on implisiittisenä opetuksen kohteena kahdeksannen ja yhdeksännen luokan oppikirjoissa yhteensä kolmella sivulla (*Tekstitaituri 8*, 192, 201; *Tekstitaituri 9*, 224), kun taas *Särmässä* sarjakuvasisältöjen opetus jatkuu ylempien luokkien oppikirjoissa implisiittisesti ja eksplisiittisten sarjakuva-analyysien kautta yhteensä 12 sivulla sekä teksti- että tehtäväkirjoissa. Jos sarjakuvan eri tehtävien välisessä määrällisessä laskennassa olisi mukana myös muita oppikirjasarjoja, sarjakuvan osuus opetuksen kohteena pienenesi merkittävästi. Sarjakuvasisältöjen määrä oppikirjoissa yleensä on nimittäin nähdäkseni edelleen varsin pieni, vaikka nykyisissä ”koulujen oppikirjoissa on mukana enemmän sarjakuvanäytteitä kuin koskaan aikaisemmin” (Kataisto 2017). Sarjakuvasisältöjä esiintyy aineistossani ylempien luokka-asteiden oppikirjoissa lähinnä opetusvälineenä tai kuvituksena, ja muissa silmäilemissäni oppikirjasarjoissa sarjakuvaa käytetään näissäkään tehtävissä varsin vähän (ks. *Kärki 7 ja 9*, *Satakieli 7 ja 8*).

**Taulukko 2.** *Tekstitaiturin* ja *Särmän* sarjakuvasisällöt 7–9 luokkien teksti- ja tehtäväkirjoissa sivumäärien mukaisesti.

Kirja	Opetuksen kohteena	Opetusvälineenä	Kuvituksena	Yhteensä
<i>Tekstitaituri</i>	12	11	22	45
<i>Tekstitaituri tehtäväkirja</i>	3	6	6	15
<i>Särämä</i>	6	26	21	53
<i>Särämä tehtäväkirja</i>	18	15	23	56
<b>Yhteensä</b>	39 (n. 23 %)	58 (n. 34 %)	72 (n. 43 %)	169 (100 %)

Taulukon laskentaan sisältyvät luokkien 7–9 teksti- ja tehtäväkirjat pois lukien *Tekstitaiturin* yhdeksännen luokan tehtäväkirja, sillä en saanut sitä käsiini tarkastelua varten.

Käsittelen seuraavissa alaluvuissa *Tekstitaiturissa* ja *Särmässä* esiintyvien sarjakuvasisältöjen käyttöä niiden eri tehtävien pohjalta. Aloitan sarjakuvan opetuskäytön tarkastelulla, jossa syvennän tarkastelua kolmeen aineistostani esille nousevaan keskeiseen aihepiiriin: sarjakuvahahmoihin, sarjakuvan muotoon ja sarjakuvan historiaan sekä lajeihin. Tämän

jälkeen tarkastelen yleisempiä sarjakuvan tehtäviä oppikirjoissa eli sarjakuvaa opetusvälineenä ja kuvituksena.

### 3.1 Sarjakuva opetuksen kohteena

Koulumaailmassa kaikkien oppisisältöjen käsittelyyn vaikuttavat monen tason ilmiöt, kuten kuvaan luvussa 2.1 Oppikirjatutkimus: aineistona oppikirja. Oppikirjan laatimiseen vaikuttavat laajat yhteiskunnalliset arvostukset, valtakunnallinen opetussuunnitelma ja oppikirjan tekijätiimin käsitykset tärkeistä sisällöistä (ks. Hannus 1996, 17; Hiidenmaa et al. 2017, 10–12; Palmu 2003, 89–90). Niinpä se, onko oppikirjassa lainkaan sarjakuvasisältöjä opetuksen kohteena, on monen tekijän summa. ”Vallalla olevat diskurssit paitsi määräävät, mikä on oikeaa ja tavoiteltavaa tietoa, myös säätelevät toimijoiden välisiä suhteita” (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 59). Viime kädessä oppikirjan tarjoamien materiaalien käytöstä päättääkin opettaja: perinteisesti pedagogisessa diskurssissa toimijuus on opettajalla, joka välittää oikeaksi katsomaansa tietoa oppilaille (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 59). Tässä keskityn kuitenkin opettajan pedagogisten valintojen sijaan siihen, millaisia käyttömahdollisuuksia aineistoni oppikirjat tarjoavat.

*Särmässä* ja *Tekstitaiturissa* sarjakuvasisältöjä käsitellään opetuksen kohteena sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti; *Särmässä* painottuu implisiittinen ja *Tekstitaiturissa* eksplisiittinen käsittely. Sarjakuvasisältöjen käsittelyssä nousee esiin erityisesti kolme keskeistä aihepiiriä: sarjakuvahahmot, sarjakuvan muoto sekä sarjakuvan historia ja lajit. Myös sarjakuvan tuottaminen saa oppikirjoissa huomiota. Eri sarjakuvasisällöt muodostavat sidosteisen kokonaisuuden, eikä niitä voi täysin erottaa toisistaan irrallisiksi osa-alueiksi. Eri aihepiirien käsittely tukee toisiaan samoin kuin diskurssintutkimuksessa eri tasojen kontekstit limittyvät toisiinsa ja vaikuttavat kokonaisuudesta muodostuvaan kuvaan (vrt. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–38). Pyrin tarkastelemaan näiden eri aihepiirien käsittelyä sekä erillisinä että suhteessa toisiinsa.

Vaikka keskeiset sarjakuvasisältöjen aiheet toistuvat molemmissa tarkastelemisiani oppikirjasarjoissa, ne kuitenkin näkevät sarjakuvan eri tavoin. *Särmässä* sarjakuva määritellään kuvaa ja sanaa yhdistävänä kerronnan muotona osaksi kirjallisuutta siten, että sarjakuvassa tarina syntyy lukijan päässä täydentämällä näkymättömiin jätetyt kohdat (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 51, 78). Näitä täydennyksiä voisi pitää yksinkertaistettuna esityksenä McCloudin (1994a, 60–93) esittämästä teoriasta sarjakuvaruutujen välillä tapahtuvista siirtymistä sulkeumina, joissa lukija hahmottaa osien kautta kokonaisuuden. Niinpä *Särmän* muotoa painottava ja lukutapaa sivuava määritelmä

sarjakuvasta osana kirjallisuutta tunnustaa jossain määrin myös sarjakuvan omaleimaisuuden taiteenlajina. *Särmästä* on laadittu myös lukion oppikirjasarja, ja sielläkin sarjakuva nostetaan perinteisten kirjallisuudenlajien rinnalle ja perustellaan sen läsnäoloa oppikirjassa lajin suosiolla (Koistinen 2014, 37–38). Sarjakuvasisältöjen käsittely sekä historiallinen ja teoreettinen taustoittaminen ovat tosin muita kirjallisuussisältöjä suppeampia (Koistinen 2014, 37–38). Niukempi käsittely kertonee sarjakuvan heikommasta arvostuksesta suhteessa perinteisiin kirjallisuudenlajeihin ja oppiaineen tietosisältöihin. Sarjakuvasisältöjen käsittelystä vaikuttaisi kuitenkin muodostuvan jatkumo Särmän yläkoulun ja lukion oppimateriaalien välille, jolloin toistuva sarjakuvan käsittely alkaa rakentaa sarjakuvalla vahvempaa asemaa kertomusten kentällä.

*Tekstitaiturissa* sarjakuvasisältöjen pääasiallinen käsittely on puolestaan sijoitettu osaksi mediajaksoa, ja tämä välitön konteksti oppikirjaympäristössä kertonee siitä, että sarjakuvaa pidetään selkeästi omana taidemuotonaan pelkän kirjallisuuden alalajin sijasta. Tarkemmin sarjakuva määritellään myös *Tekstitaiturissa* muodon kautta: ”Sarjakuvassa kertomus esitetään kuvasarjan avulla. [–] Sarjakuva on juonellinen piirrossarja, joka yhdistää kuvia ja kirjoitettua kieltä. Sarjakuvat voivat olla lyhyitä kolmen ruudun strippejä tai pidempiä tarinoita. Sarjakuvan tarkoituksena voi olla esimerkiksi viihdyttää tai ottaa kantaa.” (*Tekstitaituri* 7, 144, 174.) *Tekstitaiturin* määritelmä painottaa siis vahvasti sekä sarjakuvan kerronta- että julkaisumuotoa, mutta kertoo myös sarjakuvan käyttötarkoituksista viihdyttäjänä ja kannanottajana. Sarjakuvaa ei siis nähdä pelkästään humoristisena viihdykkeenä, vaan myös keinona saada viesti kuuluville.

Oppikirjojen määritelmässä näkyvät erot sarjakuvan lukemisessa kirjallisuuteen tai omaksi taiteenlajikseen sekä määrittelyn tarkkuudessa voivat johtua sekä oppikirjasarjojen julkaisuajankohdasta – *Tekstitaituri* on hieman uudempi sarja – tai sarjakuvasisältöjen käsittelytavasta. Olisikin mielenkiintoista tarkastella, miten sarjakuvat määritellään tai käsitelläänkö niitä lainkaan *Särmän* uudistetussa painoksessa. Käsittelytapojen osalta *Tekstitaiturissa* sarjakuvasisältöjen eksplisiittinen käsittely vaatii sarjakuvan määrittelyä, kun taas *Särmän* implisiittinen sarjakuvasisältöjen käyttäminen sallii jopa määrittelyiden ohittamisen. Sarjakuvan määritelmää ei nosteta *Särmässä* esiin kaikkien tai edes ensimmäisten implisiittisten sarjakuvasisältöjen kohdalla, vaan määritelmä tulee myöhemmin esiin ikään kuin sivumainintana.

Kenties määrittelyitä ei kuitenkaan kannattaisi ohittaa edes implisiittisessä opetuksessa, sillä oppikirja edustaa koulumaailmassa tieteellistä diskurssia, jossa keskeisten ilmiöiden määrittely on olennainen osa tekstin rakentumista ohjailevia diskursiivisia normeja eli vakiintuneita käytänteitä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 39–42). Normeja rikkova

määrittelyiden puuttuminen luo vaikutelman siitä, ettei sarjakuva olisi kovin tieteellinen tai tärkeä aihe. Tämä kytkeytyy myös siihen, että muun oppisisällön aineistonakin oleva tietoteksti voi jäädä oppilaan mieleen tiedostamattomaksi malliksi siitä, kuinka tietotekstin olisi syytä rakentua. Tällaisen mallin heikkoutena on keskeisen ilmiön määrittelyn puutteellisuus. Tällöin oppikirja on epäonnistunut perustehtävässään tiivistää sarjakuvaa käsittelevä tietojärjestelmä jäsentyneeksi ja ymmärrettäväksi opetuskokonaisuudeksi, ja sarjakuva jää vain irralliseksi kuriositeetiksi (vrt. Hannus 1996, 13). Aineistoteksti voisi myös tarjota oppilaalle tilaisuuden löytää uusi aihe, josta hän innostuu, mutta sarjakuvan tärkeyttä heikentävä määrittelyn puuttuminen jättänee aineiston vain sivuhuomioksi sen sijaan, että oppilas kiinnostuisi myös aineistosta itsestään.

Seitsemännen luokan *Tekstitaiturissa* sarjakuvasisällöt nostetaan eksplisiittisesti omaksi oppisisällökseen ja niille annetaan sivutilaa kaikkiaan kymmenen sivun verran. Tämä on huomionarvoista, koska sarjakuvasisällöt ovat tyypillisesti olleet oppikirjoissa sivuroolissa, eikä sarjakuvaa vielääkään näe kovin usein varsinaisena opetuksen kohteena (vrt. Willberg 2006a). Niinpä useamman sivun varaaminen sarjakuvan eksplisiittiselle käsittelylle on merkittävä päätös oppikirjan laadinnassa. Tekstikirjan mediajaksossa sarjakuvasisältöjä käsitellään kolmen aukeaman verran (*Tekstitaituri 7*, 144–149). Näistä ensimmäinen aukeama, ”Sarjakuvan karikatyyrit”, on sarjakuvahahmojen käsittelyyn keskittyvä luku (*Tekstitaituri 7*, 144–145). Kahdella seuraavalla aukeamalla on itsenäinen pidempi artikkeli ”Piirroksen ja sanan vahva liitto” sekä siihen liittyvä tehtävä sivu (*Tekstitaituri 7*, 146–149). Artikkelin kertoo sarjakuvan historiasta ja lajeista. Näiden lisäksi tekstikirjassa on vielä lopussa Tekstipakin eli oppikirjan ohjekokoelman aukeama ”Sarjakuva”, jolla käsitellään sarjakuvan muotoa ja oman sarjakuvan tekemistä (*Tekstitaituri 7*, 174–175). ”Sarjakuvan karikatyyrit” -lukuun liittyy tehtäväkirjan aukeama (*Tekstitaituri 7* tehtäväkirja, 136–137), mutta tehtävät keskittyvät enemmän Tekstipakissa esille nousevaan sarjakuvan muotoon. Eriytetyn tehtäväkirjan tehtävät ovat ”Sarjakuvan karikatyyrit” -luvussa täysin samat kuin yleisopetuksen tehtäväkirjassa (vrt. *Tekstitaituri 7* tehtäväkirja E, 136–137). Lisäksi Tekstipakissa sarjakuvaa käytetään myös implisiittisessä opetuksessa esimerkkinä koevastauksen antamisesta: esimerkivastaus kuvailee Roope Ankkaa karikatyyrinä (*Tekstitaituri 7*, 179). Tämä implisiittinen sarjakuvasisältö kytkeytyy hyvin ”Sarjakuvan karikatyyrit” -lukuun ja voisi syventää sen käsittelyä. *Tekstitaiturin* eksplisiittiset sarjakuvasisällöt muodostavat siis keskenään sidosteisen kokonaisuuden oppikirjan eri osien välillä. Sarjakuvasisältöjen ja muiden oppisisältöjen välille ei kuitenkaan luoda eksplisiittisesti kovin vahvaa kytköstä, joten sarjakuvan kohdalla opittujen taitojen siirtovaikutus muualle, kuten kuva-analyysiin, saattaa jäädä heikoksi.

Myös *Särmässä* sarjakuvasisältöjen opettaminen sijoittuu vahvimmin seitsemännen luokan oppikirjaan, ja erityisesti tehtäväkirjaan. Vaikkei oppikirjasarjassa ole varattu juuri lainkaan tilaa sarjakuvasisältöjen eksplisiittiselle opetukselle, etenkin tehtäväkirjassa lukuisat harjoitukset hyödyntävät sarjakuvaa käsitteleviä tietotekstejä ja sarjakuvaa aineistona muun oppisisällön harjoitteluun. Myös näissä *Särmän* teksteissä käsitellään kaikkia *Tekstitaiturissa* käsiteltyjä keskeisiä sarjakuva-aiheita, joskin siirtymät eri aiheiden välillä ovat väljempiä kuin *Tekstitaiturissa*: aihe voi vaihdella luvun ja jopa tehtävän sisällä sarjakuvasisältöjen aihepiiristä toiseen. Tähän vaikuttanee erityisesti se, että *Särmässä* sarjakuvasisällöt eivät ole eksplisiittisesti opetuksen kohteena, joten niiden ei tarvitse olla yhtä jäsenyöneitä. Sarjakuvasisältöjen yhteneväisyys oppikirjasarjojen välillä tukee tulkintaa *Särmässä* olevasta sarjakuvasisältöjen piilo-opetussuunnitelmasta, sillä se osoittaa, että samankaltaiset sisällöt nähdään seitsemäsluokkalaisille sopivina käsittelyn kohteina käsittelytavasta ja kustantajasta riippumatta.

*Särmän* seitsemännen luokan tehtäväkirjan eri luvuista poimittujen sarjakuvaa käsittelevien implisiittisten tietotekstien yhteismäärä kasvaa jopa suuremmaksi kuin *Tekstitaiturin* seitsemännen luokan oppikirjan eksplisiittinen sarjakuvasisältöjen käsittelyn määrä. Myös tämä puhuu vahvasti sen puolesta, että *Särmässä* olisi piilo-opetussuunnitelma sarjakuvasisältöjen opetukseen: tuskin näin suurta määrää saman aihepiirin tekstejä valikoituisi tehtävien aineistoksi aivan sattumalta. *Särmän* ylempien luokka-asteiden oppikirjoissa sarjakuva otetaan eksplisiittiseen tarkasteluun sarjakuva-analyyseissa (ks. esim. *Särmä 9 tehtäväkirja* 124–125) ja jopa sarjakuva-albumin lukuprojektissa (*Särmä 8*, 64–65, ks. luku 4.1 Huolidiskurssi ja sen kumoaminen), mutta sarjakuvan perusteoriaa ei enää esitellä. Ylemmillä luokilla siis oletetaan, että oppilaalla on jo ennakkotietoa sarjakuvasta – seitsemännen luokan implisiittiset sisällöt siis vaikuttavat piilo-opetussuunnitelmana myös ylempien luokka-asteiden eksplisiittiseen opetukseen. Lisäksi laadullisesti *Särmän* implisiittiset sarjakuva-aineistot ovat *Tekstitaituria* monipuolisemmat: niissä käsitellään samoja sarjakuva-aiheita laajemmin ja yksityiskohtaisemmin, mutta nostetaan esiin myös *Tekstitaiturista* puuttuvia painotuksia, kuten sarjakuvataiteilijoiden esittelyä. Niinpä *Särmä* luo sarjakuvasta monipuolisemman, mutta samalla myös ristiriitaisemman, kuvan kuin *Tekstitaituri*. *Särmän* sarjakuvasisältöjen runsaus ja monipuolisuus asettaa sarjakuvan arvostettuun asemaan, joskin sarjakuvan jättäminen vain sivurooliin myös laskee sen arvostusta: ilmiö on haluttu nostaa oppikirjassa useamman kerran esiin, mutta sitä ei kuitenkaan arvosteta tarpeeksi, jotta siitä tehtäisiin oma eksplisiittinen oppisisältönsä.



Seuraavissa alaluvuissa erittelen tarkemmin *Tekstitaiturin* ja *Särmän* sarjakuvasisältöjen opetusta aihepiireittäin. Käsittelyjärjestykseni nojaa *Tekstitaiturin* eksplisiittisen sarjakuvan opetuksen luomaan pohjaan sarjakuvasisältöjen käsittelylle, eli etenen sarjakuvahahmoista sarjakuvan muodon kautta sarjakuvan historiaan ja lajeihin. Sarjakuvan tuottamista käsittelen sarjakuvan muodon kohdalla. Erittelen tarkemmin, mitä näistä sarjakuvasisällöistä nostetaan esille, ja pohdin sisältöjen käsittelyn taustalla olevia vaikuttimia.

### 3.1.1 Sarjakuvahahmot

Sarjakuvahahmojen luominen ja niiden kanssa toimiminen ovat sarjakuvamuodolle keskeisiä ominaisuuksia (Aldama 2010, 318). Perinteisissä mimeettisissä ja semanttisissa hahmoteorioissa **hahmon** keskeisiksi määrittäviksi piirteiksi luetaan keinotekoinen ihmisenkaltaisuus sekä fiktiivisessä tarinamaailmassa esiintyminen (Varis 2019, 15–18). Tämä näkyy myös *Tekstitaiturin* (*Tekstitaituri* 7, 100) määritelmässä hahmolle: ”Vaikka henkilöt muistuttaisivat todellisia ihmisiä, he ovat kuitenkin aina kirjoittajan keksimiä hahmoja.” Todellisuudessa lukijat kuitenkin ajattelevat ja puhuvat fiktiivisistä hahmoista aivan kuin todellisista ihmisistä, mikä on saanut uudemmat hahmoteoriat tarkastelemaan hahmoja kompleksisen kaksinaisuusluonteen kautta samaan aikaan fiktiivisinä sanoina ja henkilöinä. Kognitiivisessa hahmoteoriassa tähän paradoksaaliseen luonteeseen on vastattu esittämällä, että hahmot rakentuvat lukijan mielessä tapahtuvissa prosesseissa hyödyntäen sekä tekstuaalista tietoa että lukijan sosiaalista kompetenssia. Tällöin fiktiivisestä hahmosta annetun tekstuaalisen tiedon varaan rakennetaan lukijan mielessä ihmisenkaltaisen henkilö. (Varis 2019, 15–19.) Sarjakuvahahmot eivät siis ole vain yksiselitteisiä välineitä sarjakuvakerronnassa.

Hahmotutkimus on painottunut vahvasti kaunokirjallisuuden kentälle, ja länsimaisen sarjakuvan kontekstissa sarjakuvahahmoja on tutkittu varsin vähän (Varis 2019, 20–21). Tämä kannattaa huomioida, koska eri medioilla on erilaisia mahdollisuuksia luoda hahmoja; sarjakuva hyödyntää sekä verbaalista että visuaalista ilmaisua. Medioiden eroista huolimatta lukijoiden kognitiiviset prosessit olentojen tunnistamisessa hahmoiksi ovat kuitenkin transmediaalisia ja perustavanlaatuisia. Lukija tunnistaa hahmon sen ihmisenkaltaisten ominaisuuksien, kuten toimijuuden, tarkoituksenmukaisuuden, kausaliteetintajun ja liikkeen, avulla hahmoksi. (Aldama 2010, 318–319.) Sarjakuvahahmoja voi siis tarkastella kognitiivisessa viitekehyksessä pääosin kuten mitä tahansa muitakin hahmoja. Tämä kannattaa huomioida oppikirjatutkimuksen kontekstissa, sillä

*Tekstitaiturissa* sarjakuvasisältöjen opetuksen lähtökohtana ovat nimenomaan sarjakuvahahmot, joita pidettäneen ennestään tuttuina ilmiönä muiden kertomuksen muotojen hahmojen perusteella.

Seitsemännen luokan *Tekstitaituri*-oppikirjassa sarjakuvasisältöjen eksplisiittinen opetus siis aloitetaan sarjakuvan itsensä esittelyn sijaan sarjakuvan karikatyyrihahmoista. Varsinaisena tekstikirjan päälukuna eli sarjakuvasisältöjen opetuksen lähtökohtana on sarjakuvahahmoja käsittelevä ”Sarjakuvan karikatyyrit” -luku (*Tekstitaituri* 7, 144–145). Luvun viimeisessä tehtävässä on viite Tekstipakin ”Sarjakuva”-ohjeosioon (*Tekstitaituri* 7, 174–175), jonka lukemisen jälkeen siirryttäneen tehtäväkirjan ”Sarjakuvan karikatyyrit” -aukeamalle (*Tekstitaituri* 7 tehtäväkirja, 136–137). Sarjakuvaa käsittelevä artikkeli ”Piiroksen ja sanan vahva liitto” (*Tekstitaituri* 7, 146–149) puolestaan jäänee mielenkiintoiseksi lisätiedoksi esimerkiksi ylöspäin eriytettäessä, sillä se ei kytkeydy yhtä vahvasti muiden sarjakuvasisältöjen muodostamaan kokonaisuuteen. Joka tapauksessa artikkeli lienee suunniteltu luettavaksi vasta pääluvun ja Tekstipakin sarjakuvasisältöjen jälkeen, sillä artikkelissa käytetään ilman määritelmää käsitteitä, kuten strippiä, jotka on määritelty jo muissa sarjakuvaa käsittelevissä luvuissa (vrt. *Tekstitaituri* 7, 146 ja 174). Tähän eksplisiittiseen sarjakuvaopetukseen voisi liittää vielä *Tekstitaiturissa* implisiittisesti koevastauksen esimerkkinä käytettävän analyysin Roope Ankasta karikatyyriä (*Tekstitaituri* 7, 179). Tämä implisiittinen sisältö voisi tukea sarjakuvan karikatyyrien käsittelyä, mikäli se luettaisiin samassa yhteydessä, sillä se havainnollistaa karikatyyrihahmojen tunnistamista monista näkökulmista.

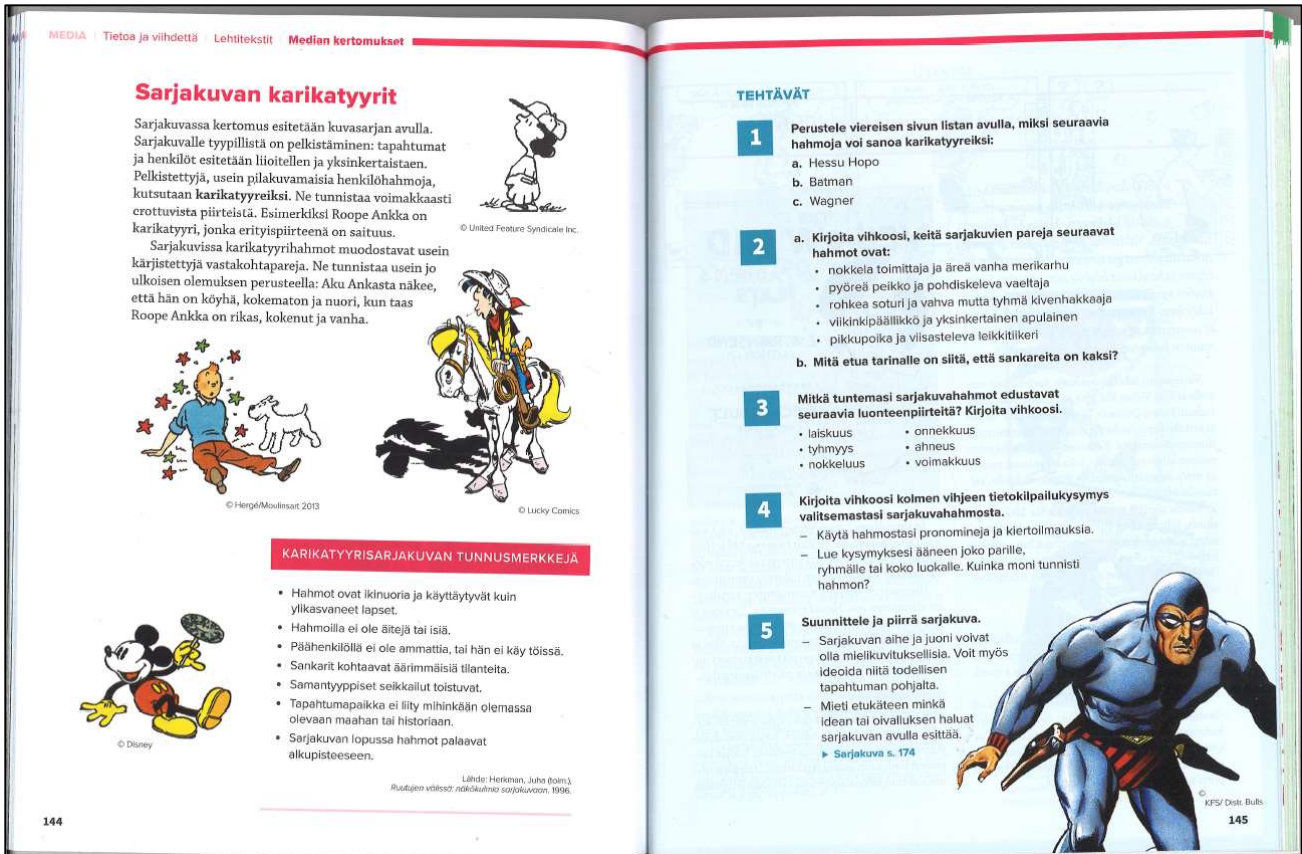
Kenties *Tekstitaituri*-oppikirjasarjassa sarjakuvasisältöjen käsittelyjärjestys niin teksti-että tehtäväkirjan välillä kuin tehtäväkirjan tehtävienkin kesken lienee valittu sen perusteella, että karikatyyrimaisia sarjakuvahahmoja pidetään oppilaille tuttuina lähtökohtana, jonka avulla on luontevaa siirtyä käsittelemään sarjakuvasisältöjä yleisellä tasolla. Hahmoja voidaan pitää ennestään tuttuina kertomuksen osina vähintäänkin muista kertomuksen moodeista, kuten kirjallisuudesta. Mikäli opetuksessa edetään *Tekstitaiturin* lukujen mukaisessa järjestyksessä, henkilöitä on käsitelty jo aiemmin kirjallisuusjaksolla kertomisen keinoina ”Henkilöt ja miljöö” -luvussa (*Tekstitaituri* 7, 100–103). Tällainen käsittelyjärjestys pohjautunee käsitykselle kouluoppimisen kumulatiivisesta luonteesta eli siitä, että uusi tieto kytkeytyy aiemmin opittuun ja rakentuu sen päälle (ks. POPS 2014, 17). Tällöin tutut sarjakuvahahmot voivat toimia hyvänä tietopohjana sarjakuvan laajemmalle käsittelylle ja olla hyvä ensikosketus sarjakuvan eksplisiittiseen metatason tarkasteluun.

Käsittelyjärjestystä koskevan ratkaisun taustalla voi vaikuttaa siis kertomuksen osana olevien hahmojen tarkastelun tuttuus aiemmista konteksteista, mutta myös sarjakuvahahmojen transmediaalisuus. Sarjakuvahahmojen **transmediaalisuudella** tarkoitetaan, että hahmoihin voi törmätä myös sarjakuvan ulkopuolisissa medioissa, kuten elokuvissa, kirjallisuudessa tai peleissä (transmediaalisuus, ks. esim. Varis 2019, 21–23, 35–36). Transmediaalisuus on voinut tehdä jotkin sarjakuvahahmot tutuiksi myös niille oppilaille, jotka eivät tunne hahmoja niiden alkuperäisessä sarjakuvakontekstissa. Autenttisten sarjakuvahahmojen transmediaalinen käyttö oppikirjakontekstissa tuokin hahmojen mukana lisämerkityksiä oppisisällöille aivan eri tavalla kuin esimerkiksi oppikirjaa varten piirretyt kuvitukset: sarjakuvahahmo voi ikään kuin toimia metonymiana tarinoista, joissa hahmo on totuttu näkemään ja siten syventää oppikirjan sisältöjä. Autenttisten ja tunnistettavien sarjakuvahahmojen käyttö voi tosin toimia hyvin pitkälti myös kuvituksen mielenkiintoa herättelevässä roolissa etenkin oppimateriaalin ensisilmäilyllä ennen tekstiosuuskien lukemista (vrt. Graafinen 2015). Sarjakuvahahmojen transmediaalisuudesta johdettu ennako-oletus hahmojen tuttuudesta ja kiinnostavuudesta oppilaille on siis voinut toimia lähtöpisteenä sarjakuvasisältöjen opetuksen suunnittelulle.

”Sarjakuvan karikatyyrit” -luvun (ks. kuva 2, *Tekstitaituri 7*, 144–145) ensimmäinen sivu on oppikirjan tietotekstiosuus, jossa määritellään karikatyyrit sarjakuvalle tyypillisiksi hahmoiksi, jotka ovat ”pelkistettyjä, usein pilakuvamaisia henkilöahmoja” ja joiden voimakkaat erottuvat piirteet tekevät niistä tunnistettavia (*Tekstitaituri 7*, 144). Lisäksi sivulla on kuvattu suurikokoisina neljä tunnettua länsimaista sarjakuvahahmoa: Tenavien Tellu sekä nimihahmot sarjakuvista Lucky Luke, Tintin seikkailut ja Mikki Hiiri. Toisella sivulla on sarjakuvahahmoihin liittyviä tehtäviä sekä kuvituksena Mustanaamio-sarjakuvan nimihahmo (*Tekstitaituri 7*, 145). Aukeaman kuvituksena olevia sarjakuvahahmoja ei ole kuitenkaan nimetty oppikirjassa, mikä vihjanee siihen, että oppilaiden oletetaan tunnistavan heidät entuudestaan.

Myös tekstikirjan tehtävät asettavat ennako-oletuksen siitä, että oppilas tuntee lukuisia sarjakuvahahmoja. Tämä näkyy erityisesti tehtävänannoista, sillä niissä nimettyjä tai kuvailtuja sarjakuvahahmoja ei esitellä. Esimerkiksi tehtävässä 1 oppilasta pyydetään perustelemaan nimettyjen sarjakuvahahmojen karikatyyrimaisuutta, ja tehtävässä 2 puolestaan tunnistamaan sarjakuvahahmoja niistä esitettyjen kuvailujen perusteella (*Tekstitaituri 7*, 145). Osaan tehtävistä saa kuitenkin tukea aukeaman tietotekstistä ja kuvituksesta. Esimerkiksi tunnistustehtävän (tehtävä 2) ensimmäinen kuvailu kuuluu seuraavasti: ”nokkela toimittaja ja äreä vanha merikarhu” (*Tekstitaituri 7*, 145). Aukeamalla oleva kuva Tintistä voi auttaa oppilasta

aktivoimaan muistojaan juuri kyseiseen hahmoon liittyen, jolloin myös toimittajavihje osataan yhdistää Tinttiin ja tämän myötä merikarhuksi päätellään kapteeni Haddock. Tehtävien heikkoutena on kuitenkin se, että ne ovat sarjakuvatuntemuksen ennako-oletuksen vuoksi sarjakuvahahmoja heikosti tai ei lainkaan tuntevalle oppilaalle hyvin haastavia ja siten vähemmän motivoivia.



Kuva 2. Sarjakuvan karikatyyrit. (Tekstitaituri 7, 144–145).

”Sarjakuvan karikatyyrit” -lukuun liittyvä tehtäväkirjan aukeama laajentaa tarkastelun pelkkiin karikatyyrihahmoin keskittymisen sijaan enemmän sarjakuvakerronnan käsittelyyn yleisesti: oppilasta pyydetään lähinnä yhdistelemään sarjakuvakerronnan elementtejä esittäviä kuvituksia niitä kuvaaviin sanallisiin ilmauksiin (Tekstitaituri 7 tehtäväkirja, 136–137). Tehtäväkirjan sarjakuvatehtävät pyrkivät siis pitkälti rakentamaan oppilaalle ymmärrystä sarjakuvan yleisistä muodollisista periaatteista merkitysten välittämisessä, mikä kytkee sen vahvasti Tekstipakin ”Sarjakuva”-lukuun. Käsittelen Tekstipakin osuutta tarkemmin seuraavassa luvussa 3.1.2 Sarjakuvan muoto. Tehtäväkirjassa käsitellään kuitenkin myös sarjakuvahahmoja, mutta karikatyyrimaisuutta yleisemmällä tasolla. Aukeaman ensimmäisessä tehtävässä oppilasta pyydetään tulkitsemaan hahmon eri ilmeiden merkityksiä (ks. kuva 3; Tekstitaituri 7 tehtäväkirja, 136). Sarjakuvahahmojen

kasvonilmeet nähdään sarjakuvan keskeisinä kerrontakeinoina etenkin visuaalisen kielen teoriassa, jossa ne lukeutuvat graafisiin embleemeihin eli konventionaalisiin merkityksenvälittämistapoihin (ks. Cohn 2007). Tehtävässä oppilasta kehoitetaan yhdistämään sarjakuvahahmon kasvonilme sitä kuvaavaan, valmiiksi annettuun sanaan. Sanat merkitsevät erilaisia tunnetiloja, kuten vihaisuutta, hämmästyystä ja tylsistymistä. Tehtävä siis opettaa oppilasta lukemaan sarjakuvien visuaalisia merkityksiä henkilöahmojen nonverbaalisen ilmaisun avulla. Myös *Särmässä* esitellään sarjakuvahahmojen visuaalisen ulkoasun konventioiden vaikutuksia liikkeiden ja ilmeiden tulkintaan – joskin esittely tapahtuu implisiittisesti tehtäväkirjan kielioppitehtävän aineistotekstissä (ks. kuva 8, *Särämä 7 tehtäväkirja*, 67). Niinpä voidaan päätellä, että sarjakuvahahmojen ilmeiden tulkinta on perustavanlaatuaista yleistietoa sarjakuvasta seitsemäsluokkalaisille, käsiteltiinpä aihetta eksplisiittisesti tai implisiittisesti.

**Sarjakuvan karikatyyrit**

**1** Valitse laatikosta kuvaan sopiva sana ja kirjoita se viivalle.

mietteliäs   iloinen   vihainen   ihastunut   hämmästynyt   tylsistynyt

Kuva 3. Sarjakuvahahmojen ilmeet. (*Tekstitaituri 7 tehtäväkirja*, 136.) ↑

Kuva 4. *Särmässä* toistuva hahmo. (*Särämä 9*, 206.) →

*Tekstitaiturin* tehtävässä (ks. kuva 3, *Tekstitaituri 7 tehtäväkirja*, 136) eri ilmeissä kuvatut kasvot eivät kuulu millekään autenttiselle sarjakuvahahmolle, vaan tehtävän hahmo on piirretty oppikirjaa varten. Sama hahmo toistuu muissa oppikirjasarjan kuvituksissa läpi luokka-

asteiden, kuten yhdeksännen luokan tekstikirjassa suomalaista puhekulutturia käsittelevässä luvussa puhekultuurin piirteitä havainnollistavana kuvituksena (ks. kuva 4, *Tekstitaituri 9*, 204–207) ja hahmona oppikirjasarjan esimerkkisarjakuvissa (vrt. kuva 6 ja 14, *Tekstitaituri 7*, 175; *Tekstitaituri 8*, 125). Tehtäväkirjan esiintymiskontekstissa hahmon voikin tulkita prototyypiksi sarjakuvahahmoksi, jonka kasvoniilmeet kuvastavat sarjakuvissa yleisesti toistuvia tiettyjen tunnetilojen ilmaisutapoja; myös oppikirjasarjassa laajemmin kyseinen hahmo vaikuttaisi olevan pääosin prototyypin havainnollistajahahmon roolissa. Tällaisen prototyypin ja pelkistetyn ikonisen hahmon käyttö voi auttaa kiinnittämään huomiota viestin välitystavan eli ilmeitä kuvaavan hahmon sijasta itse viestiin – ilmeiden merkityksiin (vrt. McCloud 1994a, 36–37). Prototyypin sarjakuvahahmon käyttö voi siis auttaa yleistämään tehtävästä opittua myös muihin hahmoihin, sillä ilmeet eivät leimaudu oppilaan mielessä mihinkään tiettyyn tunnettuun sarjakuvahahmoon.

Myös *Särmässä* sarjakuvahahmoja lähestytään karikatyyrien kautta, joskaan karikatyyreja ei määritellä, vaan oppikirjasarjassa ainoastaan kuvaillaan hahmojen karikatyyrimaisuutta. Kuten sarjakuvan määrittelyn kohdalla, tässäkin tultaneen pohjimmiltaan eroon eksplisiittisessä ja implisiittisessä käsittelyssä: implisiittisessä käsittelyssä määrittelyt on mahdollista jättää pois. *Särmässä* sarjakuvahahmoja käsitellään implisiittisesti etenkin tehtäväkirjan luvuissa ”Pilkku” ja ”Kaksoispiste, ajatusviiva ja lainausmerkki” (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 79–83). Sarjakuvahahmoin liittyvissä tehtävissä käytetään aineistona tunnettujen karikatyyrihahmojen tunnuspiirteitä esitteleviä tekstejä: tehtävissä mainitaan esimerkiksi Mikki ja Minni Hiiri, Hessu, Pluto, Kippari-Kalle, Maailman vahvin nalle, Batman ja Tintti. Kiinnostuksen kohteena ovat siis niin humoristiset hahmot kuin supersankaritkin. Esimerkiksi virkkeiden pilkutusta tarkastelevassa tehtävässä esitellään a-kohdassa Kippari-Kalle hänen karikatyyrimaisen ulkonäkönsä perusteella ja c-kohdassa Bamse eli Maailman vahvin nalle hänen luonteenpiirteidensä ja supersankarille ominaisten vihollisten perusteella:

**”5. Tutki virkkeiden pilkutusta ja merkitse ruutuun oikean pilkkusäännön numero.**

- a. Kippari-Kallen tunnistaa pullistelevista käsivarsista, merimiesasusta sekä suupielessä keikkuvasta piipusta.
- b. Puupäähattu on palkinto, joka jaetaan kerran vuodessa suomalaiselle sarjakuvantekijälle.
- c. Maailman vahvin nalle on myös maailman kiltein nalle, mutta silti hahmolla on lukuisia vihollisia.
- d. Batmanin koira-apulainen, lepakkokoira Ässä, esiintyi 1950-luvulla sarjakuvissa.
- e. Tintti on seikkaillut kuvitteellisissa maissa: Syldavian kuningaskunnassa, Borduriassa ja Nuevo Ricossa.
- f. Jos piirtäisit oman sarjakuvan, olisiko päähenkilö supersankari?  [–]” (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 81.)

Se, että *Tekstitaiturin* tavoin myös *Särmä* käsittelee sarjakuvahahmoja nimenomaan karikatyyreina, vahvistaa aiemmin esittämäni näkemystä siitä, että tunnistettavia transmediaalisia sarjakuvahahmoja voidaan pitää hyvänä lähtökohtana sarjakuvasisältöjen opettamiselle.

Mielenkiintoinen kuriositeetti on, että *Särmässä* sarjakuvahahmoista erityisen kiinnostuksen kohteena ja usein toistuvina käsittelyn kohteina vaikuttaisivat olevan hahmot, joilla on koira, tai sarjakuvakoirat itsessään. Esimerkiksi edellä lainatussa tehtävässä mainitaan Batmanin koira Ässä, minkä lisäksi saman luvun ensimmäisessä tehtävässä esitellään tunnetumpi sarjakuvakoira, Mikki Hiiren koira Pluto (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 79). Myös tekstikirjassa esitellään sarjakuvakoiria, mutta siellä niiden pääasiallinen rooli on tarjota jokin nuoria potentiaalisesti kiinnostava aihe kielioppisisältöjen esimerkkitekstien aiheeksi – havainnollistaa muuta oppisisältöä. ”Substantiivit”-luvussa esiintyy Tintin Milou-koira, ja *Tenavien* Ressua käytetään ”Numeraalit”-luvussa (ks. *Särmä 7*, 96–97, 104–105). Molemmissa luvuissa kuvituksena on sarjakuvakoira, ja luvun kielioppisisältöä havainnollistava esimerkkiteksti kertoo kyseisestä koirasta. Kaikki nämä esimerkit sarjakuvakoirien käytöstä sijoittuvat *Särmässä* kielioppijaksolle.

Sarjakuvakoirien runsas esiintyminen voi johtua siitä, että joka viidennessä suomalaisessa kotitaloudessa on koira (Tiira 2019, 8), jolloin ne ovat myös oppilaille tuttuja puheenaiheita. Tällöin koiria tai eläimiä yleensä voidaan pitää yläkoululaisia kiinnostavana aiheena, jolloin kiinnostavan sarjakuvasisällön yhdistäminen kiinnostavaan eläinaiheisiin voisi lisätä oppilaan mielenkiintoa muutoin kenties vähemmän kiinnostavilta tuntuvia kielioppisisältöjä kohtaan. Toisaalta eläinhahmojen käyttöön voi vaikuttaa myös se, että sosiaalisina olentoina ihmisen aivot ovat virittyneet tunnistamaan kasvoja hyvin monenlaisista kohteista aina omista kasvoistamme eläinten kasvoihin sekä esineistä tulkittaviin kasvonmuotoihin, ja kiinnitämme niihin herkästi huomiota (ks. Baars & Gage 2010; McCloud 1994a, 32–37). Kyseessä on merkittävä havaintopsykologinen ilmiö, jonka tehtävänä on ohjata ihmisen tarkkaavaisuutta relevantteihin kohteisiin. Se on niin perustavanlaatuisen aivojen tapa toimia, että eläinhahmojen käyttäminen esimerkiksi kuvituksessa ja esimerkiksi myös mainoksissa on todella tehokas keino kiinnittää huomiomme. Niinpä ikonisten McCloudin (1994a, 32–37) näkemystä nojailien ikonisten sarjakuvahahmojen käyttö voi sekä kiinnittää oppilaan huomion että edistää hahmon avulla välitetyn viestin eli aineiston esimerkkitaupauksissa kielioppisisällön prosessointia.

*Särmän* kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppikirjoissa sarjakuvasisältöjä otetaan eksplisiittiseen käsittelyyn oppilaalle tehtäväksi annettavien sarjakuva-analyysien kautta. Sarjakuva-analyyseja käytetään osana laajempia kirjallisuuden opetuskokonaisuuksia, joihin sarjakuvasisältö

kytkeytyy yhtenä tarkastelun näkökulmana. *Särmässä* kirjallisuussisällöt painottuvat kahdeksannella luokalla vaikuttavaan kirjallisuuteen, kulttuuriseen tietoisuuteen sekä genrekirjallisuuteen, kun taas yhdeksännellä luokalla keskiössä ovat kirjallisuushistorian aikakaudet (ks. *Särmä 8* ja *Särmä 9*). Kaikkien näiden aiheiden käsittelyyn on otettu mukaan myös sarjakuvaa ja sarjakuvahahmoja. Esimerkiksi ”Kirjallisuus vaikuttaa” -luvussa tekstikirjan tehtävissä on varattu yksi kokonainen sivu *Persepolis*-sarjakuvakatkelmassa esitetyn kulttuurisen ongelmatilanteen tarkasteluun (*Särmä 8*, 150–155). Yhdeksännellä luokalla taas postmodernin kirjallisuuden osalta koko tehtäväkirjan tila on varattu sarjakuvan analyysille (ks. kuva 5, *Särmä 9 tehtäväkirja*, 124–125). Tässä analyysitehtävässä oppilaan tulee tarkastella ”Peräsmiehen synty” -sarjakuvaa muun muassa tutkimalla sen intertekstuaalisuutta ja vertaamalla sarjakuvan nimihenkilöä esikuvaansa eli Teräsmieheen. Tarkastelussa vertaillaan siis heikommin tunnettua kotimaista parodista hahmoa kansainvälisesti tunnettuun esikuvaansa. Oppilaalle oletetaan tällöin ennakkotiedoksi Teräsmieshahmon tuntemusta sekä supersankarisarjakuvien genretietoutta, jotta oppilas osaa tarkastella aineistona olevaa sarjakuvaa ja sen hyödyntämää satiirista otetta. Ennako-oletuksen tekeminen edellyttää, että oppilas on jo aiemmin altistunut sarjakuville ja niihin liittyville kulttuurisille konteksteille, sillä muutoin niistä ei kykene tekemään odotuksenmukaisia tulkintoja. Supersankarisarjakuvien klassikkohahmoja ja genrekonventioita on nostettu *Särmän* seitsemännen luokan oppikirjoissa esiin implisiittisesti, joten konteksti ei ole oppilaalle täysin uusi ja vieras asia, vaikkei hän olisikaan itsenäisesti perehtynyt supersankareihin.

*Särmässä* sarjakuva-aineistojen käyttö osoittautuukin erittäin antoisaksi juuri intertekstuaalisuuden osalta, sillä edellä esitetyn postmodernin kirjallisuuden käsittelyn lisäksi useammissa muissakin sarjakuva-aineistoa käyttävissä tehtävissä oppilasta pyydetään tarkastelemaan juuri intertekstuaalisuutta yhtenä osa-alueena. Eriyttävän oppikirjan tehtävissä intertekstuaalisuuden tarkastelua tosin vähennetään. Tästä esimerkiksi sopii vaikkapa Suomen kansalliseepos *Kalevalan* käsittelyssä tehtäväkirjaan valittu *Kamala luonto* -sarjakuvatehtävä (*Särmä 9 tehtäväkirja*, 107; *Särmä 9 tehtäväkirja E*, 107). Sarjakuvassa *Kamalan luonnon* hahmokuvastoon kuuluvat kettu ja karhu on kuvattu *Lemminkäisen äiti* -maalausta mukailien Tuonen joen rannalle niin, että kettu laulaa karhulle tuutulaulua. Yleisopetuksen tehtäväkirjassa oppilasta pyydetään tutkimaan *Kamala luonto* -sarjakuvastripin intertekstuaalisia viittauksia *Kalevalaan*, maalaustaitteeseen ja lauluun, mutta eriyttävässä tehtäväkirjassa intertekstuaalisuutta pyydetään tarkastelemaan ainoastaan *Kalevalan* osalta. Tämä eriyttämistarve osoittaa, että ylemmillä luokasteilla sarjakuvasisältöjen opetus on jo huomattavasti syvällisempää kuin seitsemännellä luokalla,





### 3.1.2 Sarjakuvan muoto

Sarjakuvan muodolla tarkoitan tässä laajasti sarjakuvailmaisun muotoa, sarjakuvan julkaisumuotoja ja sarjakuvan tuottamistapoja. Ne ovat kaikki ilmiöitä, jotka ovat läsnä oppikirja-aineistossani. Sarjakuvan ilmaisumuodossa painottuu visuaalisen ja verbaalisen informaation yhdistäminen sarjakuvan oman merkkikielen avulla. Sarjakuvakerronnan muodon perusyksiköitä ovat esimerkiksi ruutu, siirtymät ruudusta toiseen ja puhekuplat (ks. esim. McCloud 1994a). Lisäksi sarjakuvamuotoon kuuluu omia visuaalisia konventioitaan esimerkiksi hahmojen kasvonilmeiden tulkintaan (ks. esim. Cohn 2007). Julkaisumuodoilla puolestaan tarkoitan erilaisia sarjakuvajulkaisuja, kuten sarjakuvastrippejä, sarjakuvaromaaneja ja jatkosarjakuvia. Sarjakuvan tuottamistapoihin luokittelen puolestaan sarjakuvan tekoon tarvittavien välineiden ja sarjakuvataiteilijoiden tai heidän tyyliensä esittelyt. Nostan kaikista näistä käsittelytavoista analysoitavaksi tarkempia esimerkkejä aineistostani.

*Tekstitaituri 7:ssä* sarjakuvasisältöjen käsittely etenee karikatyyrihahmoista sarjakuvan muotoon tekstikirjan ”Sarjakuvan karikatyyrit” -luvun viimeisessä tehtävässä olevan viitteen kautta: tehtävässä viitataan Tekstipakin eli ohjeosion lukuun ”Sarjakuva”, jossa esitellään sarjakuvan muotoa ja tuottamista (ks. kuva 2, *Tekstitaituri 7*, 144–145, 174–175). Sarjakuvakerronnan osana olevista hahmoista edetään siis sarjakuvailmaisun kokonaisuuteen. ”Sarjakuvan karikatyyrit” -luvun tehtävässä oppilasta pyydetään tuottamaan oma sarjakuva, minkä vuoksi sarjakuvamuodon peruselementtien esittely on syytä tehdä. Tämä myös kytkee sarjakuvan karikatyyrihahmojen käsittelyn yleisempään sarjakuvan muodon teoriaan. Tällä kytkennällä pyritään varmistamaan se, että kaikilla oppilailla on jaetut perustiedot sarjakuvan muodosta. Näihin jaettuihin tietoihin kuuluvat *Tekstitaiturissa* vain sarjakuvamuodon perustavanlaatuisimmat elementit. Tekstipakin ”Sarjakuva”-luvussa määritellään sarjakuva, sen kerronnalliset perusyksiköt – ruudut, kuvakoot, kuvakulma ja kirjoitetut tekstit – sekä esitellään sarjakuvan tekemisen vaiheet (ks. kuva 6, *Tekstitaituri 7*, 174–175). Esitellyt käsitteet ovat keskeisiä sarjakuvan ilmaisumuodon jäsentäjiä, sillä ne toimivat lähtökohtina myös sarjakuvatutkimuksen syvällisemmissä ja käsitteitä problematisoivissa teorioissa (vrt. esim. McCloud 1994a). Kuvan tulkintaa auttavien käsitteiden määrittelyllä on hyötyä myös sarjakuvakontekstin ulkopuolella, sillä kohtaamme nykypäivän mediamaailmassa päivittäin valtavasti kuvia, minkä vuoksi kuva-analyysi ja kuvien tulkinta ovat entistä tärkeämpiä taitoja (vrt. Sherin 2013, 14, 18). *Tekstitaiturissa* ei kuitenkaan nosteta esiin sarjakuvasisältöjen kohdalla opittujen analyysivälineiden siirrännäisvaikutusta muihin visuaalisiin tulkintakonteksteihin, vaikka se voisi lisätä käsittelyn tärkeyttä ja merkityksellisyyttä oppilaan

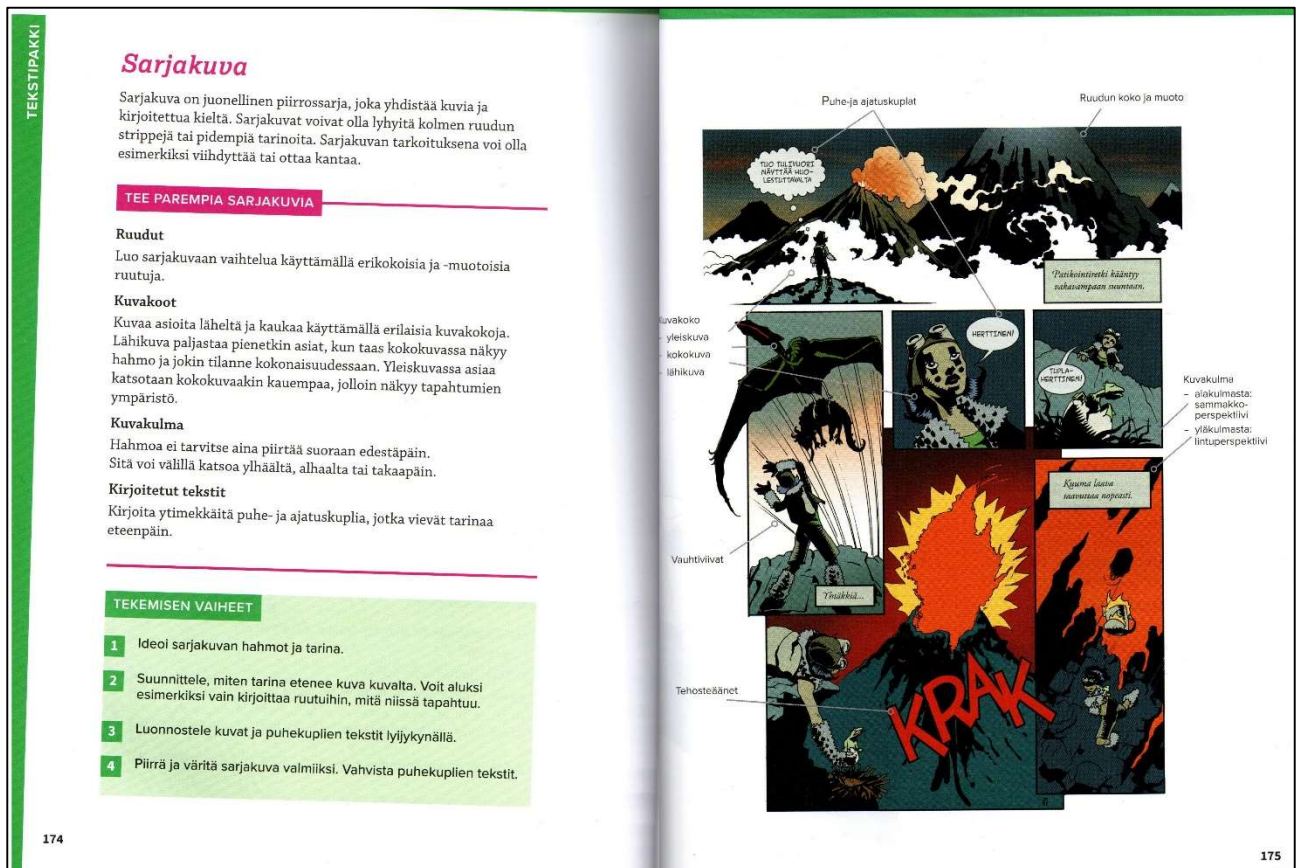
silmissä. Sarjakuvan peruselementeissä pysyttely kertonee siitä, että oppilailla ei oleteta olevan vielä lainkaan aiempaa metatason tuntemusta sarjakuvakerronnasta tai visuaalisen viestin erittelevästä tulkinnasta.

Luvussa annetut käsitteet esitellään yksinkertaisesti ja prototyyppisesti, eikä niitä juurikaan problematisoida. Tämä voi kertoa pyrkimyksestä johdatustasoiseen aiheen esittelyyn sekä siitä, että seitsemäsluokkaisille tahdotaan tarjota mahdollisimman yksiselitteistä ja helposti ymmärrettävää tietoa, jotta sen varaan on helppo rakentaa myöhemmin syvempää ymmärrystä. Oppikirjoissa tiedon tulisi olla aina kohderyhmänä olevien oppilaiden tasoa vastaava jäsentynyt kokonaisuus (Hannus 1996, 13), eikä seitsemäsluokkaiselta voi vielä edellyttää kovin syvällistä ennakkotietoa. Onkin syytä muistaa, että seitsemäsluokkaiset ovat vasta yläkoulun suorittamisen alkuvaiheessa, ja koulussa muodostettava yleistieto jatkaa kumuloitumista ja monipuolistumista aina peruskoulun loppuun saakka. Niinpä oppilailla on vielä varaa syventää sarjakuvaosaamistaan myöhemmin peruskouluaikana – joskin sarjakuvasisältöjen opetus tuntuu painottuvan vahvasti seitsemännelle luokalle ainakin tarkastelemissani oppikirjasarjoissa.

Sarjakuvamuodon esittelyn syvyys on yhteneväistä muiden oppikirjan oppisisältöjen kanssa. ”Sarjakuva”-luvussa (*Tekstitaituri 7*, 174–175) määritellään leipätekstissä viisi yläkäsitetä: sarjakuva, ruudut, kuvakoot, kuvakulma ja kirjoitetut tekstit. Kuvakokojen osalta käsittelyä syvennetään erilaisten kuvakokojen määrittelyllä. Vertailun vuoksi esimerkiksi runoutta käsittelevässä luvussa (*Tekstitaituri 7*, 96–99) määritellään saman verran keskeisiä käsitteitä: säe, säkeistö, tauko, rytmi ja riimi eli loppusointu. Kyseessä vaikuttaisi siis olevan oppikirjasarjassa seitsemäsluokkaiselle melko tavanomainen määrä uutta tietoa omaksuttavaksi yhdellä kertaa. Tämä asettaa sarjakuvan käsittelyn välittömässä esiintymiskontekstissaan yhtäläiseen asemaan muiden oppisisältöjen kanssa, mikä osoittaa sarjakuvan olevan yhtä arvostettu opetuksen kohde kuin muutkin oppikirjan sisällöt.

Sarjakuvan peruselementtien verbaalisen määrittelyn lisäksi Tekstipakin ”Sarjakuva”-luvussa annetaan visuaalinen mallisivu sarjakuvasta osineen (ks. kuva 6, *Tekstitaituri 7*, 175). Lukuun on piirretty kokonainen sarjakuvasivu havainnollistamaan luvussa käsiteltyjä sarjakuvan elementtejä, minkä vuoksi sarjakuva on hyvin dynaaminen: sen täytyy havainnollistaa ruutujen vaihtelua, erilaisia kuvakokoja ja -kulmia sekä erilaisia tapoja esittää tekstiä osana visuaalista ulkomuotoa. Sarjakuvaan on nimetty sarjakuvan elementtejä vetämällä selitteestä viiva kyseiseen sarjakuvan osaan. Näin luvussa sarjakuvan muotoa esitellään sekä verbaalisen että visuaalisen informaation avulla. Tämä tukee erityisesti tehtäväkirjan tehtäviin siirtymistä, sillä niissä oppilas

joutuu yhdistämään visuaalisesti esitettyjä sarjakuvaelementtejä niitä kuvaaviin verbaalisiin ilmauksiin (ks. *Tekstitaituri 7 tehtäväkirja*, 136–137). Tehtävissä harjoitellaan esimerkiksi erilaisten äänitehosteiden esittämistä sekä puhekuplien eroavuuksia visuaalisesti yhdistämistehtävien avulla.



Kuva 6. Tekstipakki: Sarjakuva. (*Tekstitaituri 7*, 174–175.)

Myös *Särmän* implisiittisessä sarjakuvasisältöjen opetuksessa käsitellään sarjakuvan ilmaisumuotoa. Seitsemännen luokan tehtäväkirjan luvussa ”Piste, kysymysmerkki ja huutomerkki” tehtävässä neljä on pilkutustehtävän aineistona sarjakuvan symboleita esittelevä teksti sekä niitä havainnollistava metatason sarjakuvaruutu (ks. kuva 7, *Särnä 7 tehtäväkirja*, 80). Tekstissä esitellään *Tekstitaiturin* eksplisiittisen käsittelyn (vrt. *Tekstitaituri tehtäväkirja 7*, 13–137) tavoin erilaisten puhekuplien merkityksiä ja äänitehosteita, mutta myös tarkemmin erilaisia visuaalisia konventionaalisia merkityksiä kantavia symboleja. Tällaisia ovat tekstin mukaan esimerkiksi hehkulamppu idean kuvastajana ja vauhtiviivat kiireen merkitsijöinä. Toisaalta esimerkiksi ruutuja ja kuvakulmia ei esitellä – oppilaan oletetaan kenties tuntevan ne jo entuudestaan. Niinpä *Särmän*



käsittelyä ei tosin välttämättä kontrolloida, mikäli opettaja ei katso tarpeelliseksi käsitellä tehtävän sisäisen uuden tehtävänannon vastauksia yhteisesti. Niinpä *Särmän* erityistapaus implisiittisen käsittelyn muuntumisesta eksplisiittiseksi saattaa jäädä oppitunnilla täysin huomiotta.

Sarjakuvan ilmaisumuodon lisäksi myös julkaisumuodot saavat huomiota oppikirja-aineistossani. *Särmässä* sarjakuvamuodon teoriaa opetetaan implisiittisesti useammassa seitsemännen luokan tehtäväkirjan tehtävässä; yleensä tällainen sarjakuvasisältö on valittu aineistotekstiksi kielioppitehtäviin. Esimerkiksi ”Verbien persoonamuodot” -luvun (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 50–52) tehtävässä neljä määritellään sarjakuvan käsitteistöä, kuten sarjakuvan erilaisia julkaisumuotoja:

**”4. Alleviivaa persoonamuotoiset verbit. Kirjoita verbien yläpuolelle niiden persoona.**

*mon. 3. p.*

- a. Sarjakuvat kertovat tarinoita kuvien ja tekstien avulla.
- b. Sarjakuvan tarina syntyy lukijan päässä. Kaikkea ei aina piirretä näkyväksi.
- c. Sanomalehdet julkaisevat 2–4 ruudun sarjakuvia, joita kutsutaan stripeiksi.
- d. Eikö ole hullunkurista, että strippisarjakuvien hahmot eivät yleensä vanhene?
- e. Sarjakuvalehdet ja -albumit tarjoavat monisivuisia lukuelämyksiä.
- f. Tiesitkö, että monilla piirtäjillä on oma persoonallinen tyylinsä?”

*(Särmä 7 tehtäväkirja, 51. Korostus alkuperäinen.)*

*Särmässä* määritellään strippisarjakuva 2–4 ruudun mittaiseksi, sanomalehdessä julkaistavaksi sarjakuvaksi, minkä lisäksi nostetaan esiin sarjakuvalehdet ja -albumit monisivuisina lukuelämyksinä (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 51). *Tekstitaiturissa* puolestaan sarjakuvan julkaisumuotoja esitellään useammassa eri tekstissä. ”Sarjakuva”-luvussa (*Tekstitaituri 7*, 174–175) kerrotaan, että ”sarjakuvat voivat olla lyhyitä kolmen ruudun strippejä tai pidempiä tarinoita.” Pidempiä sarjakuvan muotoja tarkennetaan ”Piirroksen ja sanan vahva liitto” -artikkelissa (*Tekstitaituri 7*, 146–149) mainitsemalla sarjakuvalehdet ja -albumit julkaisualustoina. Samassa artikkelissa (*ibid*) myös stripin julkaisupaikaksi täsmennetään sanomalehti. Tarkemmin julkaisumuodot määritellään artikkelin kuvateksteissä (*Tekstitaituri 7*, 147): ”Sarjakuvastrippi (*comic strip*) koostuu yleensä kolmesta ruudusta. [...] Albumi sisältää pitkän sarjakuvaseikkailun tai kokoelman strippejä. Sarjakuvaromaani kertoo monipolvisen, pitkän tarinan.” Eri oppikirjasarjojen välillä sarjakuvan julkaisumuotoja esitellään siis hyvin samoilla tavoilla huolimatta siitä, onko sarjakuvasisällön käsittely eksplisiittistä

vai implisiittistä. Tämä kertonee siitä, että kyseinen käsittelyn taso katsotaan riittäväksi seitsemäsluokkalaisille tarjotussa johdatuksessa sarjakuvaan.


Kaikki nämä oppikirjoissa esitelty sarjakuvajulkaisujen muodot koskevat määrittelyidensä kautta printtisarjakuvaa, jolloin sarjakuvien verkkojulkaisut jäävät syrjään. Printtisarjakuva on toki verkkosarjakuvia suositumpaa ja yleisempää, mutta verkkosarjakuvan käsittelyn sivuuttaminen voi olla puute nykyisellä sarjakuvan kentällä, sillä esimerkiksi sarjakuvablogeista on tullut huomionarvoinen ilmiö (ks. esim. Kataisto 2017). *Särmässä* sarjakuvablogin käsite mainitaan sarjakuvataiteilija Milla Paloniemeä esittelevässä tekstissä, mutta sarjakuvablogeja ei käsitellä ilmiönä tarkemmin (ks. *Särmä 7 tehtäväkirja*, 54). Muiden *Särmän* implisiittisten sarjakuvasisältöjen tietotekstien tapaan myös Paloniemen esittely on aineistona kielioppitehtävissä. *Tekstitaiturissa* sarjakuvien verkkojulkaisua ei käsitellä lainkaan, joten tämän osalta *Särmän* implisiittiset oppisisällöt ovat hieman tarkempia. *Särmän* käsittely ei tosin ole samassa tekstiyhteydessä kuin muiden sarjakuvan julkaisumuotojen esittely, joten kokonaiskuvan hahmottaminen voi olla vaikeaa. Lisäksi käsittelyn implisiittisyys voi vaikuttaa siihen, ettei oppilas pidä tehtävän aineistona olevaa tekstiä itsessään tärkeänä, eikä siten keskity sen mieleen painamiseen. Niinpä etenkin implisiittisen sisältöaineuksen hajautuminen laajalle alueelle voi heikentää sisältöjen oppimista.

Sarjakuvamuodon digitaaliset mahdollisuudet nousevat julkaisumuotoja paremmin esille sarjakuvan tuottamista käsittelevissä teksteissä *Särmän* tehtäväkirjan luvussa "Taipumattomat sanat" (ks. kuva 8, *Särmä 7 tehtäväkirja*, 67), jossa kielioppitehtävien aineistoteksteissä esitellään sarjakuvan tekemistä ja sarjakuvahahmojen visuaalista esittämistä. Tehtävän neljä tekstiaineistossa esitellään sarjakuvapiirtäjän työvälineitä tusseista tietokoneeseen ja valopöytään sekä kerrotaan luonnostelukäytänteistä. Luvun tehtävien yhteyteen on liitetty myös kaksi ruutua Mari Ahokoivun (2007) *Sarjakuvantekijän oppaasta*; ruuduissa havainnollistetaan ruututilan käytön vaikutuksia. (kuva 8, *Särmä 7 tehtäväkirja*, 67.) *Tekstitaiturissa* sarjakuvan tuottamiseen on valittu toinen lähestymistapa, sillä tekovälineiden sijaan esitellään tekemisen vaiheet: ideointi, suunnittelu, luonnostelu sekä piirtäminen ja värittäminen (ks. kuva 6, *Tekstitaituri* 7, 174–175). Lähestymistapojen ero osoittaa, että *Tekstitaiturin* eksplisiittisessä opetuksessa sarjakuvan tuottamista käsitellään konkreettisin ohjein pyrkien siihen, että oppilas voisi tuottaa itse omaa sarjakuvaa. *Särmän* implisiittinen opetus puolestaan pyrkii ennemmin vain tarjoamaan

kiinnostavaa triviatietoa, muttei niinkään tarkkoja tuottamisohjeita. Tämä osoittaa, että eksplisiittisellä ja implisiittisellä opetuksella on toisistaan poikkeavat tavoitteet.

4. Kirjoita sopiva rinnastuskonjunktio viivalle.

- Sarjakuvapiirtäjä tarvitsee muun muassa luonnostelulehtiön, tusseja, värikyntä \_\_\_\_\_ siveltimeä.
- Luonnostelulehtiössä ei aluksi ole montaa piirrosta, \_\_\_\_\_ vuosien myötä siihen kertyy alkamoinen arkisto töitä.
- Monet piirtävät \_\_\_\_\_ käsin \_\_\_\_\_ tietokoneella.
- Lämpiirtämiseen käytetään valopöytää \_\_\_\_\_ piirustustasoa, jonka alla on valonlähde.
- Kehittymään pyrkivä piirtäjä luonnostelee koko ajan, \_\_\_\_\_ on tärkeää oppia piirtämään erikokoisia hahmoja erilaisissa asennoissa.



5. Kirjoita sopiva alistuskonjunktio viivalle. Älä käytä samaa alistuskonjunktioita kahdesti.

- Sarjakuvapiirtäjän täytyy hallita niksejä, \_\_\_\_\_ lukija osaa tulkita hahmon liikkeitä ja ilmeitä oikein.
- Sarjakuvahahmon saa näyttämään hämmästyneeltä, \_\_\_\_\_ hahmon pään venyttää soikioksi.
- \_\_\_\_\_ hahmelle piirtää lempälautasen kokoiset pullistuneet silmät, hahmon varpaille on luultavasti pudonnut jotain painavaa.
- Usein piirroshahmojen piirteet ovat liioiteltuja, \_\_\_\_\_ hahmojen luonteen täytyy välittyä muutamilla piirtoviivoilla.
- Antropomorfismi tarkoittaa sitä, \_\_\_\_\_ sarjakuvaeläimet saavat ihmisnäköisiä piirteitä ja taitoja.
- \_\_\_\_\_ sarjakuvavuorokaudessa on vähän tilaa, se kertoo henkilöistä ja tapahtumapaikoista paljon.

SANALUOKAT  
67

Kuva 8. Sarjakuvan muodon konventioita. (Särmä 7 tehtäväkirja, 67.)

Sarjakuvan muodon osalta oppikirjoissa käsitellään siis sarjakuvan ilmaisu-, julkaisu- ja tuottamismuotoja. Muodon tarkastelu on hyvin monipuolista, joskaan näkökulmissa ei edetä juuri pintatasoa syvemmälle tai problematisoida muodon kysymyksiä. Tämä johtunee siitä, että seitsemännen luokan sarjakuvasisällöt toimivat perustason johdatuksena sarjakuvan perusteisiin, joiden varaan oppilaan on mahdollista rakentaa myöhemmin lisää sarjakuvaosaamista: on tunnettava perussäännöt, ennen kuin voi ymmärtää niiden poikkeuksia. Niinpä siinä missä sarjakuvahahmot toimivat seitsemäslokkalaiselle tuttuina porttina sarjakuvan käsittelyyn,



sarjakuvan muoto auttaa oppilasta ymmärtämään sarjakuvaa laajemmin sekä tarkastelemaan sitä täsmällisemmin konventionaalisten piirteiden tai jopa niiden rikkomisen kautta. Samaan tapaan myös sarjakuvahistorian ja sarjakuvan lajien käsittely lisää oppilaan ymmärrystä sarjakuvasta. Seuraavaksi tarkastelenkin sarjakuvan historiaa ja lajeja opetuksen kohteena.

### 3.1.3 Sarjakuvan historia ja lajit

Sarjakuvahistoriaa ja sarjakuvan lajeja nostetaan oppikirja-aineistossani esiin keskeisimpien kehityskulkujen ja lajien kautta, mutta niiden tuntemusta ei nähdä seitsemäsluokkalaiselle kovinkaan tärkeänä osaamisena. Tämä liittyy siihen, että esimerkiksi kirjallisuushistoriaa ylipäänsä ei käsitellä oppikirjojen sisällysluetteloiden perusteella vielä seitsemännellä luokalla, vaan ilmiöihin tutustutaan vasta niiden tyyppillisten piirteiden ja keinojen kautta (*Särmä 7*, 4–5 *Tekstitaituri 7*, 4–5). Kirjallisuushistoriaa ja genrekirjallisuutta käsitellään oppikirjasarjoissa vasta kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla (ks. *Särmä 8*, *Särmä 9*, *Tekstitaituri 8*, *Tekstitaituri 9*). Niinpä sarjakuvahistorian ja sarjakuvan lajien nostaminen käsiteltäväksi aiheeksi on itse asiassa huomattava poikkeus muiden oppisisältöjen käsittelyyn. Tämän vuoksi sarjakuvahistorian käsittelystä tosin tulee seitsemännellä luokalla eräänlaista lisäsisältöä, jota oppilas ei välttämättä omaksu kovinkaan tarkasti.

*Särmässä* kaikki sarjakuvasisällöt ovat tasa-arvoisen heikossa asemassa, sillä ne ovat yhtä lailla hajautuneina eri lukujen alle pääosin implisiittiseen käsittelyyn. *Tekstitaiturissa* sarjakuvahistorian ja sarjakuvan lajien rooli jää kuitenkin painoarvoltaan vähäisemmäksi kuin sarjakuvahahmojen ja sarjakuvamuodon käsittely, vaikka sivutilallisesti käsittelyä onkin tekstikirjan sarjakuva-aiheista eniten. Tätä sivuroolitulkintaa tukee sarjakuvahistoriaa ja lajeja käsittelevän ”Piiroksen ja sanan vahva liitto” -artikkelin asettelu, nimeäminen ja sisältö (ks. kuva 9, *Tekstitaituri 7*, 146–149). Yhdessä nämä piirteet synnyttävät kontekstisidonnaisia multimodaalisia diskursseja eli merkitysjärjestelmiä, jotka hyödyntävät esimerkiksi värejä ja visuaalisen tilan käyttöä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 97). Tässä multimodaaliset diskurssit luovat vastakkainasettelun pää- ja lisäsisältöjen välille.



Kuva 9. ”Piiroksen ja sanan vahva liitto” -artikkeli. (Tekstitaluri 7, 146–149.)

Tekstitalurin sarjakuva-artikkelin lisäsisältötulkintaa tukee ensinnäkin se, että teksti on tekstikirjassa nimetty artikkeliksi, mikä erottaa sen pääluvuista. Artikkelia ei myöskään ole merkitty tekstikirjan sisällysluetteloon (Tekstitaluri 7, 4–5), eli se nähdään oppikirjan hierarkiassa alhaisempana ja ainoastaan edeltävän ”Sarjakuvan karikatyyrit” -pääluvun lisäsisältönä. Toiseksi artikkeli on erotettu pääluvuista myös taiton visuaalisilla keinoilla. Sen sivuja ympäröi vaaleansininen reunus, joka on samaa sävyä kuin tehtäväsivujen sininen tausta. Tämä luo vaikutelman artikkelin lukemisesta lisätehtävänä. Myös artikkelin otsikko erottuu muista luvuista: päälukujen otsikot ovat lihavoitua tekstiä, Tekstipakin otsikot lihavoitua kursiivia ja artikkelin otsikko pelkkää kursiivia (vrt. kuvat 2 ja 5). Tämä osoittaa näiden erilaisten tekstiosuuksien välisen hierarkian tärkeimmästä vähiten tärkeään. Kolmanneksi lisäsisältönä artikkeli itsessään on pidempi ja sisältää enemmän tekstiä kuin Tekstitalurin pääluvut. Tekstille annetaan huomattavan paljon sivutilaa suhteessa kuviin, vaikka myös kuvia on runsaasti, ja teksti on aseteltu tiiviimmin

pienemmällä kirjasinkoolla kuin pääluvuissa. Jopa kuvatekstit on käytetty tietoaikaisen lisäämiseen, kuten sarjakuvan julkaisumuotojen määrittelyyn. Tämä luo vaikutelman siitä, että artikkelissa tahdotaan esitellä mahdollisimman paljon uusia tietosisältöjä. Oppikirjan taiton avulla oppilaan prosessointia voidaan jossain määrin ohjata oppimisen kannalta hyödylliseen tai haitalliseen suuntaan (Hannus 1996, 7). Leipätekstin korostuminen sivujen pinta-alalla voi tukea sitä, että sisällön prosessoinnissa käytetään tyypillisestikin enemmän aikaa tekstin kuin kuvien tarkasteluun (ks. Manninen 1996, 118). Toisaalta tavanomaista pidempi ja tärkeyshierarkiassa alhaisempi teksti saanee seitsemäsluokkalaisten ajattelemaan, ettei kaikki artikkelissa annettu tieto ole olennaista. Niinpä oppilas ei välttämättä lue tekstiä huolella tai omaksu sen tietosisältöä.

Sarjakuvahistorian ja lajien oppisisältöjen osalta etenkin *Särmä* keskittyy esittelemään enemmän klassikkosarjakuvia kuin varsinaisia sarjakuvahistorian kehityskulkuja yhteiskunnallisessa kontekstissaan; *Tekstitaituri* nostaa esiin myös yhteiskunnallisen kontekstin määrittäjiä julkaisumuotojen ja viihdeteollisuuden kehityksen osalta. Sama klassikoihin rajaaminen toistuu oppikirjoissa myös sarjakuvahahmojen kohdalla: underground- ja marginaalinen sarjakuva hahmoineen sivuutetaan, sillä käsittelytilaa riittää vain tunnetuimpien tapausten esittelylle. On kuitenkin syytä huomata, että sarjakuvaa on pitkään väheksytty ja jopa paheksuttu kasvattajien keskuudessa, ja vasta viime vuosikymmeninä se on alettu hyväksyä osaksi koulukontekstia (Groensteen 2009a, 4–7; Kaukoranta & Kemppinen 1982, 11; Manninen 1995, 24). Niinpä on merkittävää, että sarjakuvan historia nostetaan tarkasteluun nykyisissä oppikirjoissa missään mittakaavassa edes sivuroolissa. Esittelen sarjakuvan historiaa suhteessa kouluun tarkemmin luvussa 2.2 Sarjakuvatutkimus: sarjakuva koulussa ja opetuksessa.

Sekä *Tekstitaiturissa* että *Särmässä* seitsemännen luokan oppikirjoissa sarjakuvan historiasta ja lajeista nostetaan tarkasteltavaksi pääpiirteissään samoja keskeisiä sisältöjä. Molemmat määrittävät sarjakuvan alkupisteeksi 1800-luvun *Keltainen kakara* -sarjakuvan (Tekstitaituri 7, 146; *Särmä* 7 tehtäväkirja, 75, 78) ja nostavat esille keskeisiä sarjakuvaklassikoita. *Tekstitaiturin* klassikoesittelyiden painotus on länsimaisen sarjakuvan klassikoissa, joita esitellään sisällön perusteella tehtyjen alalajiluokitusten perusteella. *Tekstitaiturin* artikkelissa esitellään huumori-, seikkailu-, ja supersankarisarjakuvia sekä niiden keskeisiä klassikoita. Sarjakuvien klassikkoasemaa perustellaan piirteillä, jotka ovat tehneet esiin nostetuista sarjakuvista kiinnostavia ja merkittäviä: ”Erittäin suosittu humoristinen sarjakuva oli George Herrimanin Krazy Kat. Sen tarinoiden konstaapeli, kissa ja hiiri ottavat mittaa toisistaan. Outojen käänteiden ja leikittelevän kielenkäytön ansiosta sarja sai pian paljon lukijoita. [...] *Superman* eli *Teräsmies* mullisti markkinat,

sillä se sai valtavasti uusia lukijoita. Teräsmiehen seikkailut eivät totelleet vanhoja ruutujen kaavoja: lehden sivu saattoi sisältää vain yhden kuvan.” (*Tekstitaituri* 7, 146–147.) *Tekstitaiturin* käsittelyssä klassikoita käsitellään siis sekä sisällön että muodon keskeisten piirteiden kautta.

*Särmässä* puolestaan mainitaan yleisten länsimaisten klassikoiden ohella runsaammin myös kotimaisia klassikoita, kuten *Kieku ja Kaiku*, *Pekka Puupää* sekä *Muumit*. Ne ovat tyypillisesti vain sivuavia mainintoja kielioppitehtävän aineistossa, mutta myös näissä maininnoissa nostetaan esiin piirteitä, jotka ovat klassikoissa huomionarvoisia: ”Tove ja Lars Janssonin kynästä heräsivät henkiin *Muumit*. Olikohan Janssonien nokkelin oivallus se, että *Muumien* ruutujen väliviivoina oli erilaisia esineitä ruokailuvälineistä kellonvitjoihin?” (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 75). Nämä klassikoiden erityispiirteet kiinnostavat sarjakuvatutkimuksessa edelleen, mistä kertoo esimerkiksi Tiinamariia Heimarin (2019) tuoreeseen maisterintutkielmaan sisältyvä *Muumipeikko*-sarjakuvien välipalkkien tarkastelu. Sarjakuvaklassikoiden historian lisäksi *Särmässä* tarkasteluun otetaan myös sarjakuvan historiallinen asema. Tehtäväkirjan ”Piste, kysymysmerkki ja huutomerkki” -luvussa (ks. kuva 10, *Särmä 7 tehtäväkirja*, 78) tehtävässä 2 on jälleen kerran kielioppitehtävän aineistona sarjakuvaa käsittelevä teksti. Tässä tekstissä aiheena on kuitenkin sarjakuvan asema ja arvostus, mikä puuttuu sisältönä lähes täysin *Tekstitaiturista*. *Särmän* tekstiaineistossa kerrotaan, että ennen sarjakuvalla oli vain viihdearvoa, kun taas nykyään taidesarjakuva on nostettu esiin jopa nykytaiteen museo Kiasmassa. Tämä osoittaa, kuinka sarjakuva on kasvattanut arvostustaan yhteiskunnassa (vrt. esim. Kataisto 2017), mutta toisaalta se demonstroi myös *Särmän* painotusta kotimaisen sarjakuvakentän esittelyyn.

Tätä kotimaista painotusta korostaa se, että tehtäväkirjan aineistona on kotimaisten sarjakuvaklassikoiden lisäksi myös useampia kotimaiseen nykyiseen sarjakuvatoimintaan liittyviä aineistotekstejä, kuten edellä mainitun tehtävän Kiasma-maininta ja edellisen luvun tehtävässä Suomen sarjakuvaseura ry:n sarjakuvakeskuksen esittely (ks. *Särmä 7 tehtäväkirja*, 77, 78). *Särmä* siis tarjoaa implisiittisessä sarjakuvasisältöjen opetuksessaan oppilaalle välineitä löytää lisätietoa sarjakuvasta. Myös *Tekstitaituri* antaa oppilaalle viitteitä lisätiedon etsimiseen sarjakuvasta – artikkelin lopussa on merkitty lähteeksi kolme teosta – mutta *Särmässä* lisätiedon lähteelle ohjataan pelkän lähdeviitteen sijasta kuvailemalla myös, millainen tietolähde mainittu taho on. *Särmä* tuntuu siis kannustavan oppilaita avoimemmin aktiivisen sarjakuvaharrastuksen ja lisätiedonhaun pariin, kun taas *Tekstitaituri* pyrkii itsessään antamaan runsaasti perustietoa, eikä oppikirja herätä leipätekstissä yhtä avoimesti kiinnostusta tutustua muihin sarjakuva-alan toimijoihin. Kenties implisiittinen opetus on siis tältä osin onnistuneempaa, ainakin kun vertailukohteena ovat

*Tekstitaiturin* auktoriteettimaiset tietotekstit ja *Särmän* kiinnostusta herättelevät esittelyt aineistona.

## Piste, kysymysmerkki ja huutomerkki

OPPIKIRJA 5.1B.119  
**TAVOITE**  
 Opitaan  
 merkitsemään  
 virkkeen  
 loppumerkki  
 oikein.

**1. Lisää virkkeen loppuun piste, kysymysmerkki tai huutomerkki.**

- En tiennyt, että sarjakuvia on julkaistu jo 1800-luvulla \_\_\_\_\_
- Osaatko selittää, mihin sarjakuvan suosio perustuu \_\_\_\_\_
- Milloin ensimmäiset *Lassi ja Leevi* -sarjakuvat julkaistiin \_\_\_\_\_
- Haloo kaikki *Tex Willer* -fanit \_\_\_\_\_
- Tiedätkö, onko Samuli Lintulan korskuva *Musta hevonen* Suomen kansainvälisin sarjakuva \_\_\_\_\_
- En ymmärrä, miksi monet lukevat sanomalehdestä ensimmäisenä sarjakuvat \_\_\_\_\_





Samuli Lintula, Musta hevonen, 2013.

**2. Lisää pisteet, kysymysmerkit ja isot alkukirjaimet.**

ennen sarjakuvia pidettiin pelkästään viihteenä eikä niitä laskettu taiteeksi nykyään sarjakuvat käsitetään osaksi kirjallisuutta osa sarjakuvista onkin puhtaasti kaunokirjallisuutta nykyaikaisen museo Kiasma esitteli suomalaista taidesarjakuvaa laajasti sarjakuvan juhluvuonna 2011 silloin tuli kuluneeksi sata vuotta ensimmäisestä suomalaisesta sarjakuvasta mikä muuten oli ensimmäinen Suomessa julkaistu sarjakuva miksiköhän vanhat sarjakuvasuosikit pitävät pintansa vuodesta toiseen

78

Kuva 10. Sarjakuvahistoria ja sarjakuva humoristisena kuvituksena. (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 78.)

Sarjakuvan alalajeista tai -kulttuureista keskeiseksi kuriositeetiksi on molemmissa oppikirjasarjoissa nostettu manga. Jo parikymmentä vuotta sitten Manninen (2002, 73) ennusti, että japanilaiset sarjakuvat saattavat olla tulevaisuudessa tärkeä trendi sarjakuvalehdissä. Manga onkin kasvattanut suosiotaan, minkä vuoksi se lieneekin nostettu esille myös oppikirjoissa. *Tekstitaiturin* sarjakuva-artikkelissa mangalle on varattu kokonainen sivu (ks. kuva 9, *Tekstitaituri 7*,

148), joskin tällä sivulla on manga-albumeiden ohella kuvituksena myös länsimainen *Corto Maltese* -sarjakuva. *Särmässä* puolestaan mangaa käsitellään tehtäväkirjan ”Kaksoispiste, ajatusviiva ja lainausmerkki” -luvun tehtävissä sekä käytetään katukuvassa näkyvää mangatyylistä kuvaa aukeaman kuvituksena (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 82–83). Mangalle annetaan siis verrattain paljon käsittelytilaa. Molemmat oppikirjat määrittelevät **mangan** yksiselitteisesti japanilaiseksi sarjakuvaksi (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 83; *Tekstitaituri 7*, 148). *Särmä* korostaa käsittelyssään enemmän mangan hahmojen isosilmäistä piirtotyyliä, kun taas *Tekstitaiturissa* korostuu ruutujaon asettelun uudistaminen. Mangan määrittely japanilaiseksi sarjakuvaksi voitaisiin nähdä ongelmallisen yleistävänä yksinkertaistuksena (ks. esim. Nerg 2019, 5–6), mutta en kuitenkaan problematisoi määritelmää tässä; aineistoni tarkastelua varten se on riittävä.

Oppikirjoissa manga nähdään yläkäsitteenä, joka jakautuu edelleen aiheidensa ja piirrostekniikoidensa puolesta alalajeihin. Nurinkurista on, että *Särmässä* sarjakuvasisällöt ovat implisiittisen opetuksen kohteena, mutta niissä joitakin alalajeja nimetään ja kuvaillaan eksplisiittisesti (shonen ja shojo), kun taas *Tekstitaiturin* eksplisiittisessä käsittelyssä alalajien esittely jää vain implisiittiseen alalajeja edustavien manga-albumeiden (*Naruto* – shonen, *Orange Planet* – shojo) kansikuvien kuvaamisen tasolle. *Tekstitaiturissa* albumien alalajitulkinta jää lukijan vastuulle, sillä kuvitusta ei käsitellä millään tavoin edes kuvatekstissä. Niinpä mangaa tuntematon ei osaa tunnistaa albumeita minkään tietyn lajin edustajaksi. *Särmä* siis esittelee mangan alalajeja tarkemmin (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 83; *Tekstitaituri 7*, 148). Mangan lajin ja alalajien lisäksi oppikirjat ottavat kantaa mangan syntyyn ja muotoon. Molemmissa mangan keskeisimmäksi vaikuttajaksi nimetään Osamu Tezuka, jonka piirtotyyliä eritellään. Molemmissa sarjoissa nostetaan esiin länsimaisen Disney-tyylin vaikutus Osamu Tezukan töihin, eli mangan käsittelyä pyritään kytkemään myös länsimaiseen sarjakuvahistoriaan eli oppilaalle todennäköisesti tutumpaan laajaan käsittelykontekstiin (ks. *Särmä 7 tehtäväkirja*, 82; *Tekstitaituri 7*, 148). *Tekstitaiturissa* vaikutteita kuvataan myös toiseen suuntaan: manga nimetään suureksi eurooppalaisen sarjakuvainnostuksen aiheuttajaksi. Tämä tuo käsittelyyn mukaan yhä laajemman yhteiskunnallisen kontekstin, mikä osoittaa sarjakuvan ja sarjakuvaharrastuksen olevan hyvin monitasoinen ilmiö.

Kootusti voidaan todeta, että oppikirjoissa sarjakuvahistoriasta esitetään keskeisimmät kehityskulut, kuten sarjakuvan alkupisteeksi määritetty *Keltainen kakara* -sarjakuva, sitä seuranneet lajityypilliset klassikot sekä sarjakuvan julkaisumuotojen muutokset. Manga nostetaan molemmissa oppikirjasarjoissa keskeiseksi kuriositeetiksi länsimaisen sarjakuvan ulkopuolelta. Sarjakuvan lajeja tarkastellaan ennen kaikkea sisältö edellä: huumori-, seikkailu- ja

supersankarisarjakuvien käyttö toistuu myös varsinaisen sarjakuvasisällön opetuksen ulkopuolella muiden sisältöjen havainnollistuksena tai kuvituksena. Seuraavana siirrynkkin tarkastelemaan sarjakuvien käyttöä muuta oppisisältöä havainnollistavana opetusvälineenä.

## 3.2 Sarjakuva opetusvälineenä

Sarjakuvan ja sarjakuvan elementtien käyttö muita oppisisältöjä havainnollistavana opetusvälineenä on seitsemännen luokan oppikirjoissa lähes kaksinkertaisesti yleisempää kuin sarjakuvasisältöjen käyttö vain kuvittavassa tehtävässä (ks. taulukko 1). Tämä johtunee siitä, että vaikka kuvituksella onkin tärkeä tehtävä lukijan mielenkiinnon herättäjänä (ks. Graafinen 2015), oppikirjakontekstissa kuvitus ei kuitenkaan usein ole yksinään riittävä tehtävä. Oppikirjoissa kaiken materiaalin perimmäisenä tarkoituksena on nimittäin toimia oppimisen tukena, jolloin vain koristava kuvitus ei sovi oppikirjan päämääriin. Lisäksi oppikirjojen kuviin liittyvät tuotantokustannukset ja esimerkiksi sarjakuvahahmojen käytöstä maksettavat tekijänoikeusmaksut voivat lisätä painetta sisällyttää kaikkeen oppikirjassa käytettävään visuaaliseenkin materiaaliin mahdollisimman paljon merkityksiä. Niinpä oppikirjoissa kaikki kuvat pyritään yleensä kytkemään varsinaiseen opiskeltavaan tietosisältöön (vrt. Hannus 1996, 30). Tällainen kytkentä siirtyy kuvituksen ja havainnollistuksen välisellä jatkumolla herkästi enemmän havainnollistamisen puolelle. Sarjakuvakaan ei siis aina ole oppikirjoissa läsnä pelkästään sivujen koristeena.

*Särmä*-oppikirjasarjassa sarjakuvasisältöjä käytetään runsaasti kielioppiosuoksissa oppikirjan kuvituksena ja muiden oppisisältöjen havainnollistajana. Varsinkin sarjakuvahahmoja käytetään esimerkkinä erilaisten kielioppi-ilmiöiden konkretisoimisessa. Niinpä valitsin myös tarkastelussani esimerkiksi tällaisen tapauksen. Seitsemännen luokan *Särmä*-tekstikirjassa ”Substantiivit” -kappaleen leipätekstin yhteyteen on valittu kuvaksi sarjakuvahahmo Tintti ja hänen koiransa (ks. kuva 11; *Särmä* 7, 96). Tintin hahmokuvausta syvennetään visuaalisen representaation lisäksi oppikirjan tietotekstissä, jossa sarjakuvasanastoa ja Tintti-sarjakuviin liittyviä käsitteitä käytetään esimerkkinä erilaisista substantiiviluokista. Vaikkei leipätekstissä eksplisiittisesti sanota, että esimerkit liittyvät sivulla kuvattuun sarjakuvahahmoon, yhteyden voi päätellä etenkin yleis- ja erisnimien eroja havainnollistavasta tekstiosuudesta, jossa kerrotaan Tintin koirasta:

”Sarjakuvasankari Tintin koira Milou on rodultaan kettuterrieri. Tintti ja Milou pelastavat sarjakuvissa toistensa hengen toistuvasti. Milou pitää luista ja ruuasta, kuten kunnon koiran kuuluukin.” (*Särmä* 7, 96. Korostus alkuperäinen: violetilla värillä on merkitty yleis- ja sinisellä erisnimet.)

Koirasta kertova tekstiosuus yhdistyy todennäköisesti myös sarjakuvia tuntemattoman oppilaan mielessä samalla sivulla koirineen kuvattuun sarjakuvahahmoon jo niiden tilallisen läheisyyden, mutta ennen kaikkea sisällöllisen yhtäläisyyden vuoksi. Yhdessä ne muodostavat keskenään yhteisiä merkityksiä kuvatusta ilmiöstä eli sarjakuvahahmon avulla esitetyistä yleis- ja erisnimistä. Sarjakuvahahmon visuaalinen kuva sivulla siis konkretisoi oppikirjassa esitetyn tietoaikaisen esimerkkineen oppilaalle. Tämän tekstin ja kuvan välillä olevan yhtäläisyyden nojalla tulkitsemisen Tintti-hahmon käytön tässä kohtaa kuuluvan havainnollistavan funktion piiriin.

*Tekstitaiturissa* sarjakuvahahmoja ei käytetä samalla tavoin muiden oppisisältöjen esimerkkien aineistona ja opetusvälineenä, vaan oppikirjasarjassa hyödynnetään runsaasti oppikirjaa varten piirrettyjä havainnollistavia kuvituksia. *Tekstitaiturin* kuvituksessa hyödynnetään kuitenkin toistuvia hahmoja, joiden ulkonäkö on tuttu aiemmista sarjan kuvituksista (ks. luku 3.1.1 Sarjakuvahahmot ja kuvat 3 ja 4). Nämä toistuvat hahmot ovat prototyyppejä hahmon kuvaajia ja siten melko persoonattomia: kuvitushahmoista ei välity samanlaisia transmediaalisia lisämerkityksiä muun oppisisällön käsittelyyn kuin tunnettujen sarjakuvahahmojen käytöstä.

## Substantiivit

**S**ubstantiivit ovat kielen tärkeimpiä sanoja. Puhumaan opettelevan lapsen ensimmäiset sanat ovat usein juuri substantiiveja, joiden avulla hän nimeää ympärillään olevia asioita.

Ihmisellä on tarve nimetä kaikki ympärillään oleva. Mitä tärkeämpi asia, sitä useampia nimiä sille keksitään.

<p>Substantiivit nimeävät</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- asioita</li> <li>- ihmisiä</li> <li>- eläimiä</li> <li>- paikkoja</li> <li>- esineitä</li> <li>- toimintoja</li> <li>- tunteita</li> <li>- ominaisuuksia</li> </ul>	<p><i>sarjakuvasanakari</i></p> <p><i>Tintti</i></p> <p><i>terrieri, Milou</i></p> <p><i>vuoristo, Tiibet</i></p> <p><i>lehtiä</i></p> <p><i>seikkailuminen</i></p> <p><i>jännitys</i></p> <p><i>nokkeluus.</i></p>
--	---



Perusmuotoisia substantiiveja voi etsiä kysymyssanoilla *mitä* ja *kuka*. Monissa kielissä substantiivien edessä on artikkeli, esimerkiksi englannissa *a* tai *the*.

Substantiivit ovat joko yleisnimiä tai erisnimiä. Yleisnimi on minkä tahansa esineen, asian tai ilmiön yleinen nimitys. Yleisnimet kirjoitetaan pienellä alkukirjaimella. Erisnimi on tietyn henkilön, eläimen, teoksen tai paikan oma nimi. Erisnimet kirjoitetaan isolla alkukirjaimella.

Substantiiveilla kirjoittaja antaa tietoa aiheestaan:

yleisnimet	erisnimet
↓	↓

*Sarjakuvasanakari Tintin koiria Milou on rodultaan ketterä terrieri. Tintti ja Milou peleistävät sarjakuvissa toistensa hengen toistuvasti. Milou pitää huosta ja ruuasta, kuten kunnan koiran kuulakin.*

### muista!

- Substantiivit vastaavat kysymyksiin *kuka* tai *mitä*.
- Yleisnimet kirjoitetaan pienellä ja erisnimet isolla alkukirjaimella.

### TEHTÄVÄT

1. Keksi kymmenen asiaa, joita ilman et voisi elää.
2. Lue sivu 96. Mikä on yleis- ja erisnimien ero?
3. Lue alla oleva sarjakuva.
  - a. Pöimi sarjakuvasta yleisnimet. (Niitä on kymmenen.)
  - b. Pöimi sarjakuvasta erisnimet. (Niitä on seitsemän.)



*Jerry Scott ja Jim Borgman, jere. 2000.*

4. Muuta verbit substantiiveiksi.
 

Malli: <i>oikoo</i> → <i>oikokas</i>		
a. <i>imuroida</i> →	b. <i>rikastua</i> →	c. <i>loistaa</i> →
d. <i>vakuuttaa</i> →	e. <i>säilöä</i> →	f. <i>elää</i> →
5. Lue oheinen runo.
  - a. Keksi yhdeksän substantiivia.
  - b. Vaihda runon substantiivien tilalle keksimäsi substantiivit.
  - c. Lukekaa muuttuneita runoja ääneen.

Mistä kivi uneksi?  
Lapsi pöimiä satamasta kiven.  
Kivellä on kasvat:  
nenä, suu. Sen silmät  
ovat kiinni, ja luomiensa  
takana se näkee unta.  
Mistä kivi uneksi?  
*Leena Luulainen. Kehälaulussa  
Sisäisen delfiinin laulut. 1997.*

Kuva 11. Substantiivit. (Särmä 7, 96–97.)



*Särmän* ”Substantiivi”-luvun sarjakuvan opetusvälinekäyttöä kuvaava esimerkki on kuitenkin läheinen sarjakuvan käytölle implisiittisenä opetuksen kohteena, sillä luvussa lisätään tuntemusta sarjakuvan klassikkohahmosta. Tätä tukee se, että luvussa käytettävät substantiiviesimerkit ovat Tintin hahmoon liittyvää sarjakuvan sanastoa. En kuitenkaan katso tätä kovin vahvaksi implisiittisen opetuksen tapaukseksi, koska sanastoa ei selitetä oppilaalle millään tavoin ja se jää vain pirstaleiseksi sanaluokkien mallintajaksi. Niinpä kyseessä on enemmän havainnollistava tehtävä opetusvälineenä kuin implisiittinen tehtävä opetuksen kohteena. *Särmä* käyttää samaa kaavaa sarjakuvahahmojen hyödyntämisessä kielioppisisällön esimerkkitekstien aiheena useamman kerran. Esimerkiksi ”Numeraalit” -luvussa (*Särmä* 7, 104–105) *Tenavat*-sarjakuvan Ressusta kertova esimerkkiteksti havainnollistaa perus- ja järjestyslukujen käytön eroja aidossa tekstissä ja aukeamaa kuvittaa koppinsa katolla nukkuva Ressu.

Myös tehtäväkirjassa hyödynnetään sarjakuvahahmoja esimerkkiteksteissä: ”Nominien sijamuodot” -luvun (*Särmä* 7 tehtäväkirja, 63–65) toisessa tehtävässä Asterix ja Obelix -sarjakuvahahmoja käytetään tehtävän aineistona olevien virkkeiden subjekteina, mutta virkkeet itsessään eivät kerro paljoakaan sarjakuvasta tai hahmoista itsestään. Tehtävässä oppilaan tulee tunnistaa virkepareissa käytettyjen nominien sijamuotoja sekä selittää sijamuotojen aiheuttamat merkityserot virkeille. Tehtävän aineistona olevat virkeparit ovat seuraavanlaisia: ”Asterix söi keiton. / Asterix söi keittoa.” (*Särmä* 7 tehtäväkirja, 63. Korostus alkuperäinen.) Sarjakuvahahmojen käyttö tällaisen tehtävän virkkeiden subjektina ei opeta sarjakuvasta oppilaalle mitään uutta, vaan sarjakuvahahmojen käytöllä pyritään vain tekemään kielioppisisällön käsittely mielenkiintoisemmaksi. Tyypillisesti tällaisten esimerkkien ja tehtävien yhteydessä käytetään sarjakuvahahmon kuvaa kuvituksena, mutta aivan yhtä hyvin tilalla voisi olla vain jokin kirjaa varten piirretty hahmo ja mikä tahansa nimi. Sarjakuva on siis valjastettu puhtaasti muiden oppisisältöjen keventäjäksi.

Sarjakuvahahmojen käytön lisäksi *Särmässä* käytetään runsaasti myös sarjakuvastrippejä tai otteita pidemmistä sarjakuvista havainnollistamassa tarkasteltavia kielenkäytön ilmiöitä. Esimerkiksi *Särmän* ”Substantiivit” -luvussa kolmannen tehtävän aineistona on *Jere*-sarjakuva, josta oppilaan tulee poimia yleis- ja erisnimiä (ks. kuva 11, *Särmä* 7, 97). Sarjakuvien puhekupliin liittyvät tunnistus- ja täydennystehtävät vaikuttaisivatkin olevan erityisen runsaslukuinen tapa käyttää lyhyitä sarjakuvia opetusvälineenä. **Tunnistustehtävällä** tarkoitan edellä kuvatun kaltaista tehtävää, jossa sarjakuvasta tulee löytää käsillä olevaa opiskeltavaa aihetta kuvaavaa kielenkäyttöä. **Täydennystehtävällä** puolestaan tarkoitan ergodista tehtävätyyppiä, jossa



*Tekstitaiturin* taipumus käyttää omaa kuvitustaan, kuten vakiohahmoja, näkyy muutaman kerran myös oppikirjaa varten laadittuina havainnollistavina sarjakuvina. Näistä erinomainen esimerkki on kahdeksannen luokan tekstikirjan lukuun ”Tieteiskirjallisuus” piirretty koko sivun sarjakuva, joka esittelee tieteiskirjallisuuden olioita (ks. kuva 14, *Tekstitaituri 8*, 124–133). Sarjakuvan tunnistaa kirjaa varten piirretyksi selkeimmin siinä seikkailevasta, kirjasarjan kuvituksissa toistuvasta hahmosta (vrt. kuvat 3 ja 4). Sarjakuva on valjastettu esittelemään tieteiskirjallisuudelle tyypillisiä hahmoja, ja tämän tehtävän välittyminen oppilaalle varmistetaan luvun toisessa tehtävässä:

**”2. Tarkastele sarjakuvaa sivulta 125. Tee tehtävät vihkoosi.**

- a. Selosta sarjakuvan juoni.
- b. Nimeä sarjakuvasta kolme tieteiskirjallisuudessa esiintyvää hahmoa ja kirjoita niille määritelmät.” (*Tekstitaituri 8*, 129.)

Oppilaan odotetaan siis lukevan sarjakuva ja oppivan sen perusteella uutta käsiteltävänä olevasta genrekirjallisuudesta. Tämä osoittaa oppilaalle, ettei sarjakuvan tarvitse olla vain huvittavaa ajanvietettä, vaan sarjakuva voi välittää myös informaatiota tietotekstin tavoin. Tällainen sarjakuvan käyttötarkoitusten laajentaminen voi nostaa sarjakuvan arvostusta oppilaan silmissä. Nämä käsittelytavat erilaisine arvotuksineen muodostavat erilaisia sarjakuvadiskursseja, joihin paneudun tarkemmin luvussa 4.

Oppikirjoissa käytetään siis hyvin monipuolisia sarjakuvasisältöjä havainnollistavina opetusvälineinä. Sarjakuvahahmoista tulee usein esimerkkejä varsinaisen oppisisällön käytöstä aidoissa teksteissä. Sarjakuvaa ja sarjakuvastrippejä puolestaan käytetään aineistona sekä tunnistus- että täydennystehtävissä. Tunnistustehtävissä oppilaan tulee itse soveltaa opeteltavana olevan ilmiön tuntemustaan sarjakuva-aineistoon esimerkiksi poimimalla stripistä ilmiön mukaisia elementtejä, kuten tietyn sanaluokan sanoja tai tiettyyn genreen sopivia hahmoja. Täydennystehtävissä oppilas puolestaan keksii esimerkiksi sarjakuvan puhekupliin sisältöä annettujen ohjeiden mukaisesti. Tällaisella sarjakuvasisältöjen käytöllä pyritään ennen kaikkea tuomaan mielenkiintoa ja kevennystä muutoin kenties raskaampiin oppisisältöihin. *Särmässä* käytetään runsaasti autenttista sarjakuvamateriaalia opetusvälineenä. *Tekstitaiturissa* puolestaan käytetään enimmäkseen sarjakuvan elementtejä, kuten puhekuplia, tai luotetaan oppikirjaa varten tuotettuun sarjakuva-aineistoon. Niinpä *Särmän* sarjakuvan käyttö opetusvälineenä on

autenttisempaa ja vahvempaa kuin *Tekstitaiturissa*. Samankaltainen ero nousee oppikirjasarjojen välillä esiin myös kuvitustehtävässä, jota tarkastelen seuraavaksi.



Kuva 14. Genrekirjallisuuden konventioita havainnollistava sarjakuva. (*Tekstitaituri* 8, 125.)

### 3.3 Sarjakuva kuvituksena

Kuvituskuvat voivat hyödyntää tyyllisesti mitä vain tekniikoita sekä graafisen suunnittelun että taiteen kentältä: kuvituksena voi olla ”perinteinen tai digitaalinen piirros tai maalaus, taidegrafiikkaa, käyttögrafiikkaa, kollaasi, graafisesti muotoiltu teksti tai kaikkien näiden yhdistelmä” (Graafinen 2015, vrt. Sherin 2013, 10). Kuvituksena käytetään myös valokuvia. Sarjakuva ja sen elementit ovatkin vain pieni osa kaikista mahdollisista kuvituksen muodoista

oppikirjoissa. Kuvitus voi vaihdella realistisuudeltaan ja kompleksisuudeltaan (Manninen 1996, 16), eli kuvituskuvat voivat olla hyvin realistisia tai abstrakteja, yksinkertaisia tai monimutkaisia. Oppikirjoissa käytetään siis paljon ja monenlaista kuvitusta, mutta painopiste vaikuttaisi olevan selvästi kompleksisissa värikuvissa (Graafinen 2015; Manninen 1996, 16). Värikuvat ovat olleet oppikirjoissa vallalla jo kaksikymmentä vuotta sitten (Manninen 1996, 16), joten niiden dominanssi nykyisissä peruskoulun oppikirjoissakaan ei ole yllättävää. Mustavalkokuvia käytettäneen nykyisin lähinnä synnyttämässä historiallista vaikutelmaa, osoituksena autenttisesta vanhasta kuvamateriaalista, sarjakuvan alkuperäisenä julkaisumuotona tai taidekuvan yhtenä muotona. Nykyisiin oppikirjoihin tuskin sisällytetään mustavalkoisia kuvia vain painoteknisistä tai kustannussyistä, sillä kustantajien täytyy saada myytyä oppikirjojaan, eikä mustavalkoisuudella voi nykyään erottua edukseen peruskoulun oppimateriaaleissa. Kuvituskuvien vahvuutena on helppo ja personallinen tapa ilmaista haluttu viesti tai sanoma aikaa kestäväällä tavalla (Graafinen 2015; Sherin 2013, 10) – ja vallitseva mustavalkoisuus loisi nykyisissä visuaalisuuden ja värikuvien täyttämässä oppimisympäristöissä auttamatta konnotaatioita vanhentuneeseen materiaaliin.

Tyypillisesti oppikirjojen kuvia prosessoidaan ajallisesti vähemmän kuin tekstiainesta, jolloin kuvien laaja-alainen oppimisvaikutus tai motivaation nostaminen eivät voi olla kovin suuria. Tämä korostuu erityisesti silloin, kun kuvituskuva ei liity kiinteästi varsinaiseen käsiteltävään sisältöaineeseen. (Hannus 1996, 7, 119, 140.) Tämän vuoksi Hannus (1996, 146–147) esittää, että oppikirjat olisi muutettava tekstipainotteisiksi ja karsittava niistä kaikki ei-oleelliset kuvat, jotta opetuksessa voitaisiin keskittyä kuvaan vain tärkeänä osana opetusta. Tiedämme, ettei oppikirjojen kehitys ole suinkaan kulkenut tähän suuntaan, vaan kuvien määrä on kahdessakymmenessä vuodessa jopa lisääntynyt. Tähän ovat vaikuttaneet monet tekijät aina yleisestä opetussuunnitelmankin kuvastamasta oppimiskäsityksen ja kulttuurin muutoksesta eroihin eri luokka-asteiden oppisisältöjen käsittelytason välillä (ks. luku 2.1 Oppikirjatutkimus: aineistona oppikirja). Kulttuurin muutosta kuvastaa etenkin se, että kohtaamme nykyisin arjen ympäristöissä päivittäin tuhansia kuvia, emmekä aina edes huomaa niiden läsnäoloa tai sitä, kuinka monipuolisia merkityksiä ne välittävät. Kuvilla on valtava visuaalinen voima, sillä ne voivat välittää informaatiota nopeasti ja vaikuttaa meihin esimerkiksi herättämällä tarpeita, välittämällä ajatuksia tai jakamalla ideoita. (Sherin 2013, 14, 18.) Oppikirjaympäristössä kuvia ei siis välttämättä tarvitse katsoa kauan, jotta niiden tehtävä tulee täytetyksi: voi riittää, että kuvituskuvalla saadaan herätettyä oppilaan mielenkiinto ja hän ryhtyy lukemaan välittömässä esiintymiskontekstissa olevaa tekstiä, kuten oppikirjan tietotekstiä tai tehtävänantoa.

Oppikirjojen kuvituksen määrään ja kuvituksen käyttötapoihin vaikuttavat kulttuurin ohella myös luokka-asteiden luomien kohderyhmien väliset ikäerot. Eri ikäiset oppilaat tarkastelevat kuvamateriaalia eri tavoin: nuorempien tarkkaavaisuutta ohjaa lähinnä ärsyke itsessään eli kuvan visuaalinen muoto, kun taas vanhemmat oppilaat keskittyvät etsimään kuvan sanoman ennakkotietojensa perusteella (Hannus 1996, 10, 24–28). Hannuksen (1996) tutkimuksen koehenkilöiden ikään kannatta kiinnittää huomiota myös heille ominaisten oppisisältöjen käsittelyn tason kannalta: koeasetelmassa tutkittavat ovat kymmenvuotiaita, joiden kohdalla oppisisällöt ovat vielä varsin konkreettisia. Heidän kohdallaan kuvituskuvien onkin syytä olla selkeitä ja liittyä käsiteltävään oppisisältöön kiinteästi.

Vanhemmilla oppilailta opetuksessa alkaa kuitenkin esiintyä jo runsaasti abstraktimpia ilmiöitä, kuten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kielioppisisältöjä, joiden kohdalla kuvien tarjoamista esimerkeistä ja multimodaalisesta lisäkontekstista voisi olla enemmän hyötyä ymmärryksen kehittämiseksi. On todettu, että ”kuvituskuvalla voi viestiä myös sellaisia asioita, joita ei yksinkertaisesti voi valokuvata tai jos kuvaaminen muodostuisi aivan liian kalliiksi. Kuvituskuville voi myös tuoda helpommin esiin aineettomia asioita ja luoda oikeanlaisia tunnelmia.” (Graafinen 2015). Kuvituskuva voi siis tarjota ainutlaatuista apua abstraktien oppisisältöjen ymmärryksen luomiseen. Lisäksi kuvat voivat tarjota korvaamattoman avun oppisisältöjen ymmärtämiseen oppilaille, joilla on kielellisiä haasteita esimerkiksi luetunymmärtämisessä (vrt. Rautakoski, Tuovinen & Rajala 2007, 74–81). Niinpä oppikirjoissa on Hannuksen (1996, 146–147) ehdotuksen vastaisesti hyvä olla myös muita kuin ehdottoman tärkeitä kuvia, jotta oppilaat saavat lisää sisällön tulkintavihjeitä ja tilaisuuksia harjoittaa taitoaan tunnistaa, mitkä kuvat ovat oleellisia ymmärryksen lisäämisen kannalta ja mitkä ovat mukana muista syistä. Kuvituskuville on siis tärkeitä tehtäviä, jotka kehittävät välittömän oppisisällön ohella tai siitä irrallisena oppilaan laaja-alaisia taitoja, kuten monilukutaitoon kuuluvaa visuaalisen viestinnän ymmärtämistä. Kuvien lukutaito onkin nykyisessä visuaalisessa mediamaailmassa tärkeä taito.

Sarjakuvasisältöjä käytetään aineistoni oppikirjoissa kaikilla luokka-asteilla yhteensä eniten kuvituksena, mutta tämä johtunee ennen kaikkea siitä, että muiden roolien esiintyminen vähenee seitsemännen luokan jälkeen (ks. taulukko 2). Etenkin *Särmässä* esiintyy runsaasti sarjakuvasisältöjä ei-oleellisina kuvituksina, sillä sarjakuvaa ja sen elementtejä käytetään oppikirjasarjassa elävöittämässä erityisesti kielioppisisältöjä. Tällaisissa elävöittämissä tehtävissä sarjakuva-aines liittyy löyhästi oppikirjan varsinaiseen opetettavaan sisältöön, muttei lisää ymmärrystä sen paremmin opetettavasta sisällöstä kuin sarjakuvastakaan. Sen sijaan sarjakuva voi

toimia esimerkiksi humoristisena kevennyksenä käsiteltävälle aiheelle. Tätä voisi pitää keinona virittäytyä varsinaiseen työskentelyyn (Pruuki 2008, 122). Yleisimpiä sarjakuvaan liittyviä kuvituksen muotoja ovat aineistossani sarjakuvastripit sekä puhekuplat irrallisina sarjakuvan elementteinä.

Näen puhekuplan kuvituksena, kun sitä käytetään lähinnä graafisena elementtinä rajaamaan eri tekstiosioita toisistaan, ja kun sen voisi korvata millä tahansa muullakin visuaalisella rajauksella, kuten laatikolla (vrt. esim. *Tekstitaituri 8 tehtäväkirja*, 39). Myös puheenvuorojen erottamisen tekstuaaliset konventiot lainausmerkkien tai vuorosanaviivan käytöstä voisivat korvata monia tällaisia puhekuplan kuvitustehtäviä. Puhekuplaa käytetään siis kuvituksena vain visuaalisena keinona erottaa eri puhujien tai puheenvuorojen välisiä lausumia<sup>5</sup> toisistaan. *Tekstitaiturissa* etenkin yhdeksännen luokan tekstikirjassa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki sarjakuvasisältöjä kuvituksena käyttävät tilanteet ovat puhekuplan käyttöä kuvituksena, ja kahdeksannen luokan tehtäväkirjassa ainoat sarjakuvasisällöt ovat kuvittavia puhekuplia (ks. *Tekstitaituri 8 tehtäväkirja*, 17, 39, 132; *Tekstitaituri 9*). Tällaisesta puhekuplan kuvituskäytöstä esimerkiksi sopii ”Monikielinen Suomi” -luvun aloitussivu (ks. kuva 15, *Tekstitaituri 9*, 32–35). Sivulla on osittain valokuvan päälle kuvattuna kahdeksan piirrettyä puhekuplaa, joissa on eri kielillä kirjoitettuja samansisältöisiä virkkeitä: niissä ilmaistaan, että puhuja asuu suomessa ja puhuu kieltä, jolla puhekuplan teksti on kirjoitettu. Tähän kuvitukseen liittyy yksi luvun tehtävistä:

**”2. Tutkikaa sivun 32 kuvituksena olevia lauseita. Pohtikaa niiden pohjalta seuraavia kysymyksiä.**

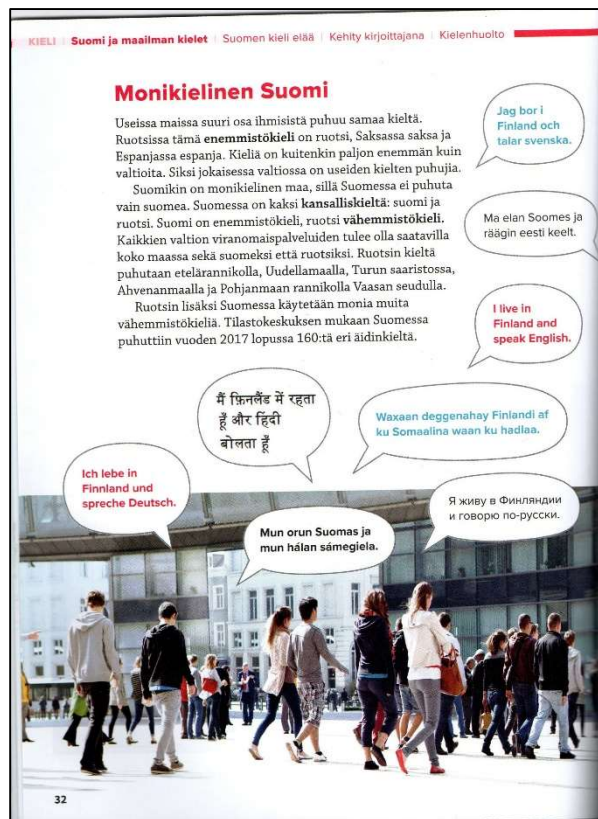
- a. Miten sama asia sanotaan suomen kielellä?
- b. Mitä kieliä tunnistatte?
- c. Osaatteko jotain kieltä, jota kuvituksessa ei ole? Sanokaa tai kirjoittakaa sama lause kyseisellä kielellä.” (*Tekstitaituri 9*, 35.)

Tehtävänannossa puhekuplien käyttö nimetään eksplisiittisesti kuvitukseksi (vrt. puhekuplat opetusvälineenä, esim. kuva 12). Kuvitus kytketään tehtävässä luvun varsinaiseen oppisisältöön eli suomessa puhuttaviin kieliin, jolloin kuvituksesta tehdään olennainen osa opiskeltavaa sisältöä. Puhekuplien rooli osana kuvitusta on kuitenkin sivuseikka, sillä se ei ole kuvituksen kannalta olennainen piirre. Kuten edellä esitin, nämä puhekuplat voisi varsin helposti korvata millä tahansa muulla visuaalisella piirteellä tai merkinnällä, joka erottaisi kuplien sisällön toisistaan. Tässä kuvituksessa eroa puhekuplien välillä korostetaan puhekuplien rajauksen lisäksi käyttämällä puhekuplien teksteissä eri värisiä tekstejä. Väreinä ovat *Tekstitaiturin* tekstiosuoksien taitossa

---

<sup>5</sup> **Lausuma** on puheessa esiintyvä toiminnallinen ja prosodinen kokonaisuus, tekstin osa, jota voisi verrata kirjoitetun kielen virkkeeseen. Lausuma edustaa kontekstissaan jotakin puhetoimintoa eli tehtävää, kuten käskyä. (Tieteen termipankki 2017, VISK § 864.)

käytetyt toistuvat teemavärit punainen, sininen ja musta. Nyt mitään puhekuplien välistä visuaalista rajausta tai värikoodausta ei välttämättä edes tarvittaisi, sillä eri kielten käyttäminen osoittaa jo itsessään, että sisältö vaihtuu. Osassa puhekuplista ero on erityisen selkeä, sillä niissä jopa kirjainjärjestelmä vaihtuu suomessakin käytössä olevasta latinalaisesta aakkostosta esimerkiksi oikean alareunan puhekuplassa slaavilaisten kielten kuten venäjän käyttämään kyrilliseen kirjaimistoon. Tyypillisemmin puhekuplian visuaalinen muoto on kuitenkin ainoa merkki, joka erottaa lausumat toisistaan.



Kuva 15. Puhekuplat kuvituksena: lausumien erottaminen toisistaan. (Tekstitaituri 9, 32.)

Sarjakuvastripin käytöstä kuvituksena esimerkiksi käy konventionaalisia ruuturajoja rikkova *Musta hevonen* -strippi *Särmän* seitsemännen luokan tehtäväkirjan luvussa ”Piste, kysymysmerkki ja huutomerkki” (ks. kuva 10, *Särämä tehtäväkirja* 7, 78). Luvun tehtävissä oppilasta pyydetään lisäämään sopiva päättömerkki ja isot alkukirjaimet teksteihin, joissa käsitellään sarjakuvan historiaa. Lisäksi sivulla on kuvituksena *Musta hevonen* -sarjakuvastrippi, jossa kysymysmerkki on keskeisessä roolissa. Kuvitusfunktioon luokittelua puoltaa erityisesti se, että sarjakuvaan ei viitata luvun muissa teksteissä suoraan laisinkaan. Se siis noudattaa kuvituksen



määritelmää erityisesti päätehtävänsä eli mielenkiinnon herättämisen osalta (ks. Graafinen 2015). Stripissä hevonen kävelee jyrkänteellä, kun jyrkänten reuna yllättäen sortuu. Yllätystä kuvataan toisessa ruudussa sarjakuvan konventioille tyypillisesti visuaalisesti erottuvalla kysymysmerkillä. Sarjakuva rikkoo rajan todellisuutta kuvaavan maailman ja ideoiden tason välillä tekemällä ideatason kysymysmerkistä fyysisen pelastusvälineen, johon tarttumalla hevonen voi pelastaa itsensä pudotukselta sarjakuvan maailmassa.<sup>6</sup> Kolmannessa ruudussa hevonen käyttää kysymysmerkin vartta koukkuna, jolla se jää roikkumaan jyrkänten reunalta samalla, kun jyrkänten korkea pudotusta kuvataan jatkamalla jyrkänten piirrosta ruudun ulkopuolelle alaspäin ja kuvaamalla, kuinka kysymysmerkin piste putoaa alas. Tässä sarjakuvassa aiheena on siis kysymysmerkin käyttö kuten luvussa muutoinkin, joskaan kyseessä ei ole kieliopillinen käyttö. Luvun oppisisältö olisi siis aivan yhtä ymmärrettävää myös ilman tätä sarjakuvan käyttöä, jolloin kuvituksen tuoma arvo on lähinnä humoristinen sivujuonne oppimiseen. Palaan sarjakuvan humoristiseen käyttöön tarkemmin luvussa 4.2 Huumoridiskurssin kytkös vallitsevaan kuvitustehtävään.

Oppikirjoissa sarjakuvasisällöistä puhekuplat, sarjakuvahahmot ja lyhyet sarjakuvastripit vaikuttaisivat olevan suosituimpia kuvitustehtävässä. Puhekuplia käytetään tyypillisesti visuaalisena rajauksena erottamassa lausumia toisistaan tai merkitsemässä ergodista tehtävän vastaustilaa. Sarjakuvahahmot ja -stripit puolestaan toimivat yleisimmin mielenkiinnon herättäjinä tai humoristisina kevennyksinä kenties muutoin raskaalle oppisisällölle. Seuraavassa luvussa siirryn käsittelemään tarkemmin sitä, millaista kuvaa sarjakuvasisältöjen eri tehtävät ja esiin nostetut sarjakuvasisällöt rakentavat oppilaalle sarjakuvasta ilmiönä.

---

<sup>6</sup> Tällainen epäkonventionaalisen sarjakuvan esittäminen on huomionarvoista, sillä muutoin sarjakuvasisällöissä esitellään pääosin sarjakuvaklassikoita ja konventionalisempaa sarjakuvailmaisua. Tässäkään *Särmän* seitsemännen luokan oppikirjalle ominaisesti *Musta hevonen* -sarjakuvan oivaltavaa ilmaisua ei kuitenkaan käsitellä eksplisiittisesti.

## 4 Millaista kuvaa sarjakuvasta rakennetaan?

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseeni siitä, millaista kuvaa sarjakuvasta rakennetaan yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Sarjakuvasta rakentuvaan käsitykseen vaikuttavat vallitsevat diskurssit eli toistuvat merkityksellistämisen tavat, joihin myös sarjakuvan eri tehtävät kytkeytyvät. Sarjakuvasisältöjen käyttö eri tehtävissä paljastaa etenkin tehtävien painotuksen kautta, mihin rooliin liittyvät diskurssit ovat vahvimpia tai oppikirjan hierarkiassa korkeammalla. Tämä puolestaan osoittaa sarjakuvasisältöjen käytön taustalla vallitsevia arvotuksia siitä, millä tavoin oppilaiden olisi sopivaa toimia sarjakuvan kanssa. Aineistoni diskurssianalyttisessä tarkastelussa keskiössä on sekä aineistosta että laajemmasta monikerroksisesta yhteiskunnallishistoriallisesta kontekstista nousevien diskurssien etsiminen ja vertailu. Tarkastelun keskeisimpiä konteksteja ovat oppikirja- ja sarjakuvatutkimuksen perinteet.

Diskursseilla muodostetaan tietokäsityksiä ja -rakennelmia eli tehdään valintoja erilaisten mahdollisuuksien välillä siitä, ”mitkä asiat esitetään totena, millaisia syy-seuraussuhteita asioilla esitetään olevan ja millaisiin arvojärjestelmiin niiden ajatellaan perustuvan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53). Niinpä ei ole yllättävää, että oppikirjassa käytetyillä diskursseilla on merkitystä käsiteltävästä ilmiöstä muodostuvan kuvan tietopohjan rakentumisen ja ilmiön arvottamisen osalta. Sarjakuvan osalta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten sarjakuva määritellään, miten se kytketään osaksi muita oppisisältöjä ja miten se asettuu osaksi laajempia yhteiskunnallisia kehityskulkuja – eli millaisia määrittely- ja käyttömahdollisuuksia sarjakuvalla annetaan.

Oppikirjakontekstissa sarjakuviin liittyvä keskeisin diskurssi on tiedediskurssi. **Tiedediskurssilla** tarkoitan sarjakuvatutkimuksen perinteestä ammentavaa teoreettista lähestymistapaa sarjakuvaan. Se osoittaa, mitä tietosisältöjä oppilaalle tahdotaan sarjakuvasta välittää. Diskurssi läpäisee aineistossani kaiken sarjakuvaa opetuksen kohteena käsittelevän sisällön, mikä tarkoittaa erityisesti sarjakuvahahmojen, sarjakuvan muodon sekä sarjakuvan historian ja lajien tarkastelua. Tarkastelunäkökulmien runsaus kuvastaa hyvin myös tiedediskurssin monipuolisuutta. Erittelen näitä aihealueita edellä luvussa 3.1 Sarjakuva opetuksen kohteena; en varaa tässä niiden käsittelylle enää omaa alalukuaan, sillä käsittelystä tulisi varsin toisteista. Tiedediskurssi erottuu vahvempana eksplisiittisestä kuin implisiittisestä käsittelystä, mikä on odotettavaa, sillä implisiittinen käsittely on piilotetumpaa. Etenkin eksplisiittinen käsittely lisää sarjakuvan arvostusta, sillä se nostaa sarjakuvasisällöt tasavertaiseen asemaan muiden käsiteltävien

oppisisältöjen kanssa. Tiedediskurssi toimii oppikirjassa muita diskursseja tukevana piirteenä, joka kiinnittää käsittelyn koulumaailman tyypilliseen pedagogiseen opetustoimintaan.

Myös muut sarjakuvadiskurssit rakentuvat toistensa päälle ja kietoutuvat toisiinsa oppikirja-aineistossani. Tiedediskurssin ohella keskeisimmiksi sarjakuviin liittyviä diskursseja ovat sarjakuvan ja opetusinstituution historiasta kumpuava huolidiskurssi, sarjakuvan nykyisestä käytöstä oppikirjoissa vahvana välittyvä huumoridiskurssi sekä oppikirjoissa uudempina tulokkaina sarjakuvaan liittyvien harrastaja- ja taiteilijaidentiteettien diskurssit. Näitä diskursseja voisi tarkastella eräänlaisena sarjakuvan arvostuksen jatkumona, jolla eri diskurssit kuvaavat myös muuttunutta sarjakuvan asemaa. Historiallinen huolidiskurssi antaa sarjakuvalla vähiten arvostusta ja mahdollisuuksia toimia erilaisissa rooleissa yhteiskunnassa. Huumoridiskurssi on hieman sallivampi, mutta sekin tunnustaa lähinnä sarjakuvan viihdearvon. Tiedediskurssi näkee sarjakuvan kiinnostavana ja itsenäisenä teoreettisen tuntemuksen kohteena, mutta oikeastaan vasta identiteettidiskurssit nostavat sarjakuvan myös itseisarvoiseksi elämykselliseksi voimavaraksi yksilölle. Seuraavaksi valotan näitä diskursseja yksi kerrallaan.

## 4.1 Huolidiskurssi ja sen kumoaminen

**Huolidiskurssilla** tarkoitan näkemystä siitä, että sarjakuvien lukemisella olisi negatiivisia vaikutuksia oppilaille. Diskurssi kumpuaa ennen kaikkea historiallisesta kontekstista 1900-luvun alulta saakka periytyneistä näkemyksistä, joiden mukaan sarjakuvan ajateltiin olevan sopimatonta ja haitallista nuorisolle (Groensteen 2009a, 4–7). Näkemystä on perusteltu etenkin sillä, että sarjakuva poikkeaa kouluinstituution vaalimasta kertomuksen perinteestä, jossa kertomuksen tehtäväksi on nähty lukijan kasvattaminen ja moraalinen ohjaaminen (ks. Vartiainen 2009). Kun sarjakuva puolestaan nosti päätehtäväkseen lukijan viihdyttämisen, sen edustamat kertomukset nousivat myös vallitsevia koululaitoksen suosiman valtakulttuurin tarinoita vastaan (Manninen 2002, 67). Niinpä sarjakuvan pelättiin löyhentävän nuorten lukijoiden moraalialia, minkä lisäksi oltiin huolissaan siitä, että se korvaisi ”oikeiden” kirjojen eli perinteisten kirjallisuuden muotojen lukemista ja siten rappeuttaisi lukutaitoa (Groensteen 2009a, 4–7; Kataisto 2017). Tyypillisessä pedagogisessa diskurssissa toimijuus on opettajalla, eli opettajat ovat valinneet tietoisesti tai tiedostamattaan valvoa huolidiskurssin noudattamista koulukontekstissa (vrt. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 58). Samankaltaista huolidiskurssin sävyttämää keskustelua on käyty esimerkiksi myös videopelien osalta. 1990-luvulle tultaessa sarjakuva on kuitenkin käynyt mediumina tutummaksi, eikä sarjakuvia

vastusteta enää yhtä kärkkäästi; niitä esiintyy nykyisin kaikilla kouluasteilla opetuskäytössä enemmän kuin koskaan aikaisemmin (Kataisto 2017; Manninen 1995, 24; Vassilikopoulou et al. 2010). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että sarjakuvaa käytettäisiin kaikkien oppiaineiden kohdalla tai edes samaan oppiaineeseen tehdyissä eri oppikirjasarjoissa yhtäläisesti.

Huolidiskurssi toistuukin toisinaan myös nykyisten oppikirjojen välittämässä arvottavissa kannanotoissa. Tämä näkyy etenkin sarjakuvasisältöjen puuttumisena: sarjakuvaa ei edelleenkään nähdä opetuskontekstiin sopivaksi sisällöksi. Tällaisen sarjakuvasisältöjen huomiotta jättämisen vuoksi jouduin tutkielman kohdeaineistovalintoja tehdessäni jättämään useamman oppikirjasarjan pois tarkastelustani (esim. *Kärki* ja *Satakieli*). Nykyisinkin on siis äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoja, joissa sarjakuvaa ei käsitellä millään tavoin, vaikka juuri tässä oppiaineessa sarjakuvasisältöjen käyttö voisi olla helpoimmin perusteltavissa kertomuksen eri muotoihin tutustumisena. Sarjakuvasisältöjen puuttuminen kertonee ennen kaikkea sarjakuvan heikosta arvostuksesta. Se saatetaan kenties nähdä liian viihteellisenä kulttuurituotteena, jotta sitä olisi syytä sisällyttää oppimateriaaleihin. Tämä viihteellisuuden heikko arvostus kytkeytyy sarjakuvan osalta juuri huolidiskurssiin, sillä nimenomaan viihteellisyys on aiemmassa sarjakuvasta käydyssä keskustelussa asetettu keskeisimmin kouluinstituution kasvattavien arvojen vastaiseksi (vrt. Groensteen 2009a, 4–7; Manninen 2002, 67). Sarjakuvien viihteellisyyttä paheksuva huolidiskurssi ei anna sarjakuvalle mahdollisuutta osoittaa potentiaaliaan monipuoliseen ilmaisuun, vaan se pyrkii estämään sarjakuvan lukemisen täysin.

Oppikirjojen välittämä huolidiskurssi alkaa kuitenkin kumoutua, kun sarjakuvasisältöjä sisällytetään oppikirjaan missään muodossa. Erityisesti sarjakuvasisältöjen käyttö eksplisiittisenä opetuksen kohteena heikentää huolidiskurssia ja sen sijaan nostaa sarjakuvan arvostusta, sillä tällöin sarjakuvasisällöt nähdään muihin oppisisältöihin rinnastuvina yhtä arvokkaina aiheina. Tarkasteluuni valikoituneissa oppikirjasarjoissa *Särmässä* ja *Tekstitaiturissa* sarjakuvasisältöjä esiintyy pääasiassa seitsemännen luokan oppikirjoissa, joista eksplisiittinen käsittely painottuu *Tekstitaituriin* (ks. taulukko 2). Ylemmillä luokilla *Tekstitaiturissa* sarjakuvasisällöt jäävät puuttumaan lähes täysin, mikä voi kytkeytyä näkemyksiin lukuharrastuksen kehityksestä. On esitetty, että sarjakuvien lukeminen olisi lukuharrastuksen kausi, josta kasvetaan ohi; tällainen sarjakuvakausi ajoitetaan tyypillisesti varhaisesta kouluiästä aikuisuuden kynnykselle saakka (Sarmavuori 2007, 102). Niinpä *Tekstitaituri* tulee edistäneeksi ajatusta siitä, että sarjakuvat ovat hyväksyttävää lukemistoa nuoremmille oppilaille, mutta varttumisen myötä tulisi mieluummin tarttua vaativampaan lukemistoon. Lukemiston muotoa arvottava käsitys heijastelee sek

pohjimmiltaan edelleen huolidiskurssia, sillä se asettaa sarjakuvan heikompaan ja vähemmän arvostettuun asemaan suhteessa muihin kerronnan lajeihin. Tällainen arvotus näkyy huolidiskurssin alulle laittaneessa käsityksessä siitä, että sarjakuvien lukeminen rappeuttaisi lukutaidon vähentämällä perinteisten kirjojen lukemista (Groensteen 2009a, 4–7; Kataisto 2017) – ja yhä edelleen sarjakuva nähdään lukuharrastuksessa muuta lukemista alempiarvoisena. Seitsemännen luokan sarjakuvasisältöjen eksplisiittinen käsittely *Tekstitaiturissa* ei siis täysin estä oppikirjasarjaa heijastelemasta huolidiskurssin kaikuja ylempien luokkien oppikirjoissa.

*Särmä* puolestaan irtisanoutuu tietoisesti pitkään vallinneesta huolidiskurssista tuomalla sarjakuvahistorian implisiittisessä opetuksessa esiin, että sarjakuvan asema on muuttunut pelkästä viihteestä taiteeksi ja osaksi kirjallisuutta (ks. kuva 10, *Särmä 7 tehtäväkirja*, 78). Tämä kytkeytyy *Särmän* määritelmään sarjakuvasta: sarjakuva nähdään kuvaa ja sanaa yhdistävänä kirjallisuuden alalajina (*Särmä 7 tehtäväkirja*, 51, 78). Vaikkei tällainen määritelmä tunnustakaan sarjakuvan omaleimaisuutta itsenäisenä taiteenlajinaan, se nostaa sarjakuvan arvostuksen samalle tasolle muun kirjallisuuden kanssa – eli korkeammalle kuin mihin tyyppillinen huolidiskurssi sarjakuvan arvostuksen asettaa. Niinpä sarjakuvan käsittely on *Särmässä* varsin luontevaa sijoittaa muiden kirjallisuussisältöjen rinnalle. Vertailun vuoksi *Tekstitaiturin* käyttämä sarjakuvan määritelmä omana taiteenlajinaan vie sarjakuvasisältöjä kauemmas oppiaineen tyyppillisistä kirjallisuussisällöistä (vrt. *Tekstitaituri 7*, 144, 174), jolloin niiden integrointi muihin oppisisältöihin on vähemmän luontevaa ja siten myös jää herkemmin käsittelemättä.

Sarjakuvan teoreettisessa määrittelyssä lisätyn sarjakuvan arvostuksen lisäksi *Särmä* ansioituukin konkreettisesti yhdenvertaisen arvostuksen osoittamisessa sarjakuvan ja muun kirjallisuuden välillä etenkin kahdeksannen ja yhdeksännen luokan oppikirjoissa integroimalla sisällöt toisiinsa eksplisiittisenä opetuksen kohteena. Sarjakuvasisältöjen määrällinen käsittely vähenee näissä ylempien luokkien oppikirjoissa, mutta samalla se vaihtuu implisiittisestä käsittelystä eksplisiittiseen sekä syvenee laadullisesti entistä monimuotoisempiin ja kompleksisempiin sisältöihin, kuten intertekstuaalisiin sarjakuva-analyyseihin. Tällaisista intertekstuaalisista analyyseistä esimerkiksi sopivat vaikkapa luvussa 3.1.1 Sarjakuvahahmot käsittelemäni *Peräsmies*-sarjakuvan käyttö postmodernismin opetuksessa ja *Kamala luonto* -stripin hyödyntäminen *Kalevalan* tarkastelussa (ks. *Särmä 9 tehtäväkirja*, 107, 124–125). Keskeisemmässä integroidussa asemassa sarjakuva saa huomiota kahdeksannen luokan puhumista käsittelevällä jaksolla, jolla tarkastellaan erilaisia vaikuttavan puheen muotoja, kuten mielipidekeskustelua ja väittelyitä (ks. *Särmä 8*, 44–65). Jakson päättää lukuprojekti, jolla luetaan sarjakuva-albumi ja

käydään lukemisen pohjalta mielipidekeskustelu ryhmissä (*Särmä 8*, 64–65). Projektissa oppilas pääsee harjoittamaan ja soveltamaan puhumisjaksolla opittuja taitojaan, mutta myös käsittelemään sarjakuvaa eksplisiittisesti. Sarjakuvasisällön käyttö projektissa yhdistelee siis sarjakuvan tehtäviä muun oppisisällön opetusvälineenä ja omana opetuksen kohteenaan; tehtävä opettaa vasta opiskeltujen sisältöjen soveltamisen ohella oppilaalle implisiittisesti, kuinka sarjakuva-analyysi tehdään. Sarjakuvasisältöjen opetus integroituu oppikirjan jaksokontekstissa osaksi vaikuttavien puhumisen muotojen käsittelyä, mikä kytkee sarjakuvan edelleen laajempiin yhteiskunnallisen vaikuttamisen konteksteihin ja mahdollistaa sarjakuvan käsittelyn vaikuttavana kannanottona. Tämä näkyy sarjakuvan käsittelyssä projektin alusta saakka.

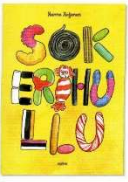
Projektin alussa oppilaan tulee valita luettavakseen sarjakuva-albumi. Valintaa helpottamaan projektiaukeamalle on koottu kirjavinkkauksena kahdentoista sarjakuva-albumin esittelyt, jotka sisältävät albumin kansikuvan, teostiedot ja tiiviin esittelyn teosten keskeisestä sisällöstä (ks. kuva 16; *Särmä 8*, 64–64). Vinkkaus korostuu aukeaman visuaalisessa ilmeessä, sillä se saa yli puolet aukeaman pinta-alasta. Niinpä jo pelkkä vinkattujen teosten määrä ja valikoima on merkittävässä roolissa sarjakuvasta rakentuvan kuvan luomisessa. Vinkkaus keskittyy projektia temaattisesti tukevien vaikuttavien sarjakuvien esittelyyn. Vaikuttavien sarjakuvien painotus osoittaa oppilaille, ettei sarjakuva ole vain humoristista viihdettä ja auttaa liikkumaan tämän huolidiskurssista kumpuavan käsityksen ylitse kohti sarjakuvan syvällisempiä käyttötarkoituksia. Vinkattujen sarjakuvien aiheet liikkuvat yksilötason vaikuttamisen herkku- ja parisuhdeaiheista (esim. Hanna Koljosen *Sokerihullu* ja Lise Myhren *Nemi – Villi ja vaka*) aina yhteiskunnallisiin teemoihin siirtolaisuudesta ympäristökysymyksiin (esim. Ville Tietäväisen *Näkymättömät* ja Tuuli Hypénin *Nanna*). Kirjavinkkauksessa on huomioitu myös länsimaisen sarjakuvan kaanonista poikkeavat tyyliuunnat, sillä vinkkaukseen on nostettu esimerkiksi mangan klassikoihin lukeutuva Osamu Tezukan *Viidakon valtias*. (ks. kuva 16; *Särmä 8*, 64–65.) Niinpä kirjavinkkauksessa on tarjolla monipuolinen kattaus sarjakuva-albumeita erilaisille lukijoille. Oppilaan on mahdollista valita luettavakseen teos, jonka käsittelemistä teemoista hän kykenee muodostamaan mielipiteen omien kiinnostuksenkohteidensa perusteella, mikä tukee sekä mielipiteen ilmaisun harjoittelua että elämyksellisten lukukokemusten saamista. Samalla vinkattujen sarjakuva-albumeiden laaja kirjo havainnollistaa oppilaalle, että sarjakuvan avulla voidaan käsitellä hyvin monitasoisia vakaviakin ilmiöitä, ja tämä voi lisätä sarjakuvan arvostusta ja parantaa sen asemaa oppilaan silmissä.

**PROJEKTI**


**VAIHDETAAN MIELIPITEITÄ SARJAKUVISTA**

- Lue sarjakuva-albumi. Kirjavinkkejä on tällä alueella.
- Täydennä lauseet a-i luettuasi albumin.
 

<ol style="list-style-type: none"> <li>Sarjakuva-albumin nimi on...</li> <li>Albumin aiheena on...</li> <li>Tapahtumat sijoittuvat...</li> <li>Piirrostyylillä voi kuvata sanoilla...</li> <li>Ihmettelen, miksi...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sen on kirjoittanut ja piirtänyt...</li> <li>Päähenkilöitä ovat...</li> <li>Värien käyttö on...</li> <li>Mielenkiintoisinta tarinassa on...</li> </ol>
--	---
- Muodostakaa ryhmät ja järjestäkää mielipidekeskustelu.
  - Esitellään lukemanne albumit lyhyesti. Tehkää tarkentavia kysymyksiä esittelyjen jälkeen.
  - Keskustelkaa sarjakuvien päähenkilöistä. Mitä yhteistä löydätte heistä?
  - Keskustelkaa sarjakuvien aiheista. Mikä aiheista on vakavin? Entä ajankohtaisin? Miksi näistä aiheista on tehty sarjakuva?
  - Keskustelkaa sarjakuvien piirrostyleistä ja väreistä. Kuvailekaa lukemanne sarjakuvan piirrostyylillä ainakin kolmella adjektiivilla.
  - Keskustelkaa sarjakuvien mahdollisuudesta vaikuttaa lukijoihin. Mihin sarjakuvien vaikuttavuus perustuu? Mistä aiheista et haluaisi lukea sarjakuvia? Mistä aiheesta pitäisi julkaista sarjakuvia?



Hanna Koljonen, Sokeri hullu. 2012. Omaelämäkerrallinen sarjakuva kertoo taistelusta makeita herkkuja vastaan.




Alan Moore ja David Lloyd, V niin kuin verikosto. 2005. Fasistista hallitusta vastaan taistelee mystinen anarkisti nimeltä V.



Lise Myhre, Nemi - villi ja vakaa. 2012. Goottityttö Nemillä on mielipide niin parisuhteenomista kuin sosiaalisesta mediastakin.



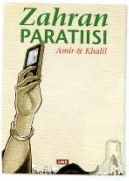
Marjane Satrapi, Persepolis - iranilainen lapsuuteni. 2004. Omaelämäkerrallinen sarjakuva kertoo lapsuudesta Iranissa.




Kati Närhi, Mustasuon mysteeri. 2012. Orpo Agnes selvittää mysteeriä, joka liittyy Mustasuon sisäoppilaitoksesta katoaviin surullisiin tyttöihin.



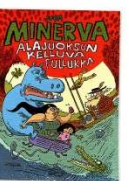
Anni Mykäläinen, Mamma. 2010. Hauska mummo pohtii maailman menoa kiikutuolissa.



Amir ja Khalil, Zahran paratiisi. 2011. Nuori mielenosoittaja katoaa Iranissa. Päättykö hän Zahran paratiisiin eli Iranin suurimmiin hautausmaalle?




Tuuli Hyypin, Nanna. 2010. Nanna on kettu, joka muuttaa maalta kaupunkiin ja muuttuu citykettutyöksi.




Juba, Minerva - alajuoksen kelluva puljaka. 2013. Minerva joutuu seikkailun viidakkosa eteisään ystävänsä.



Osamu Tezuka, Viidakon valtiat 1. 2012. Ihmisten luona kasvanut leijonapentu Leo palaa viidakkoon.



Ville Tietäväinen, Näkymättömät kädet. 2011. Laiton siirtolainen lähtee paremman elämän toivossa matkalle Välimeren yli Eurooppaan.



François Walthéry, Natasha - menneisyyden katse. 2013. Natsohe joutuu vauhdikkaaseen seikkailun Egyptissä.

64

65

PUHUMISEN TILANTEITA

Kuva 16. Projekti: vaihdetaan mielipiteitä sarjakuvista. (Särmä 8, 64–65.)

Projektissa luettava sarjakuva-albumi saattaa olla oppilaalle ensimmäinen pidempi luettava kokonainen sarjakuvateos, sillä oppikirjasarjassa aiemmin käytetyt sarjakuva-aineistot ovat olleet vain strippejä tai katkelmia, eikä oppilas ole välttämättä omatoimisen harrastuneisuuden ohjaamana hakeutunut pidempien sarjakuvateosten äärelle. Niinpä projektin toisessa tehtävässä oppilasta opastetaan sarjakuva-albumin lukemisen jälkeen kirjoittamaan sarjakuva-analyysi apukysymysten kaltaisilla johdattelevilla virkkeen aloituksilla. Oppilasta ohjataan erittelemään sekä teoksen sisältöä että tyyliä, mikä antaa mallin sarjakuvakerronnan keskeisten piirteiden tunnistamiseen. Analyysin jälkeen oppilaiden tulee tehtävässä kolme muodostaa ryhmiä ja järjestää mielipidekeskustelu luettujen sarjakuvien pohjalta. Myös tässä tehtävässä toimintaa ohjataan apukysymyksillä: oppilaiden tulee esitellä lukemansa sarjakuvat juonen, henkilöiden ja visuaalisen ulkoasun osalta, vertailla niiden aiheiden vakavuutta sekä pohtia sarjakuvien mahdollisuuksia vaikuttaa lukijaan. (ks. kuva 16; *Särmä 8*, 64–65.) Mielipidekeskustelussa siis liikutaan luettujen teosten välittömästä kontekstista myös laajemmalle yhteiskunnallisesti arvottavien kontekstien alueelle erityisesti vaikuttamismahdollisuuksien käsittelyn kautta. Tämä osoittaa oppilaalle konkreettisesti, että sarjakuva voi olla kannanotto jonkin yhteiskunnallisen asian puolesta tai jotakin

vastaan, mikä lisänee sarjakuvamediumin arvostusta. Arvostuksen lisääntyminen puolestaan antaa sarjakuvulle entistä enemmän tilaa vaikuttaa yhteiskuntaan. *Särmä* siis kykenee aidosti siirtymään huolidiskurssin ylitse integroimalla sarjakuvasisältöjen käsittelyn tasavertaiseksi osaksi laajempien oppisisältöjen, kuten kirjallisuuden tyylikausien tai mielipidepuheenvuorojen, tarkastelua.

Yhteenvetona huolidiskurssista voidaan todeta, että diskurssi on pitkään vallinnut sarjakuvan opetuskäytöstä käytävää keskustelua. Vallalla olevana diskurssina se on päässyt sanelemaan, mikä on oikeaa ja tavoiteltavaa tietoa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 58). Niinpä diskurssi on pitänyt sarjakuvan yhteiskunnallisen arvostuksen alhaisena perinteisiin kirjallisuuden muotoihin verrattuna. Huolidiskurssi on vaimentunut vuosikymmenten saatossa, mutta se ei kuitenkaan ole täysin kadonnut, vaan vaikuttaa myös nykyisissä oppikirjoissa. Diskurssin vaikutus näkyy etenkin sarjakuvasisältöjen täydellisenä puuttumisena, vähäisyytenä ja eksplisiittisen käsittelyn puuttumisena. *Särmä* kuitenkin osoittaa seitsemännen luokan oppikirjassa, että huolidiskurssi on mahdollista kumota myös implisiittisten sarjakuvasisältöjen avulla. Teoreettisen tai määritelmällisen kumoamisen sijaan on nimittäin keskeisempää, miten sarjakuvan arvostus osoitetaan oppikirjassa käytännön tasolla eli pääsevätkö sarjakuvasisällöt tasavertaiseen asemaan muiden oppisisältöjen kanssa. Tasavertaisuuden osoittajana voisi pitää varsinkin sarjakuvasisältöjen integroimista eksplisiittisenä opetuksen kohteena osaksi laajempia opetuskokonaisuuksia. Huolidiskurssin kaiut kuuluvat nykyisin varsinaisen huolidiskurssin lisäksi myös huumoridiskurssissa, jota käsittelem seuraavaksi.

## 4.2 Huumoridiskurssin kytkös vallitsevaan kuvitustehtävään

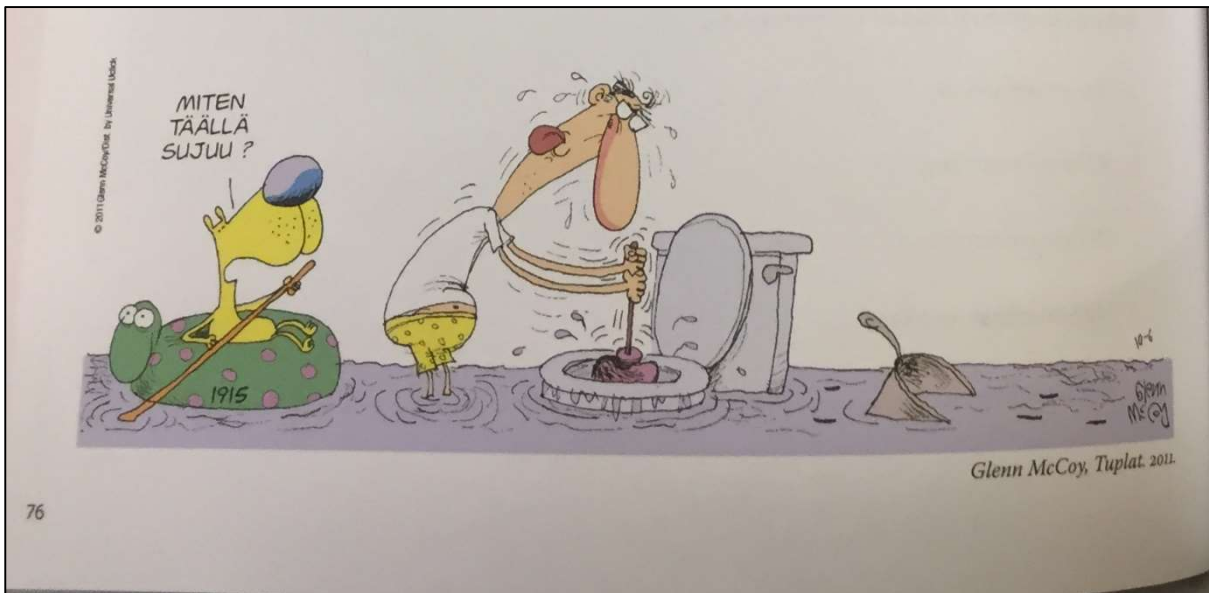
**Huumoridiskurssi** asettaa sarjakuvan ennen kaikkea viihdyttäjän rooliin. Diskurssi siis hyväksyy huolidiskurssissa esiin nousevan sarjakuvien viihteellisyyden opetuskontekstissakin sopivaksi tehtäväksi sarjakuvulle, muttei juurikaan etene sen pidemmälle tai anna sarjakuvulle syvällisempiä merkityksiä. Tämä diskurssi näyttäytyy varsin multimodaalisena eli eri merkitysjärjestelmiä hyödyntävänä, sillä se kytkeytyy vahvasti sarjakuvan kuvitustehtävään oppikirjassa ja siten hyödyntää kirjoitetun sanan lisäksi myös kuvien tuomaa visuaalisuutta (vrt. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 97). Kuvituksena sarjakuvan tehtävänä on pääasiassa herättää mielenkiintoa ja virittää oppilas oppimiseen (ks. Graafinen 2015; Pruuki 2008, 122). Käytännössä virittäytyminen tapahtuu aineistossani tyyppillisesti juuri sarjakuvan tarjoaman huumoriarvon kautta. Sarjakuva ei kuitenkaan



ole tällöin olennainen osa oppisisältöä, vaan sen voisi myös jättää käsittelystä pois merkitysten muuttumatta (vrt. luku 3.3 Sarjakuva kuvituksena).

Tämä näkyy varsinkin *Särmässä* sarjakuvien humoristisen kuvituskäytön painotuksena, jolloin sarjakuvakuvitus ei aina liity edes löyhästi opetuksen kohteena olevaan aiheeseen. Esimerkiksi seitsemännen luokan tehtäväkirjan ”Päälause ja sivulause” -luvussa käytetään kuvituksena *Tuplat*-sarjakuvaa, joka sivuuttaa luvussa käsiteltävänä olevat kielioppisisällöt täysin ja toimii vain hauskana lisänä käsittelyyn (ks. kuva 17, *Särämä 7 tehtäväkirja*, 76). Sarjakuva tosin kytkeytyy muotonsa ja tulkintansa kautta luvussa aineistona oleviin teksteihin. Luvun tehtävien aineistotekstejä yhdistää kaksi teemaa: sarjakuva ja uiminen. Ensimmäisen tehtävän aineistona on sarjakuvaa käsitteleviä virkkeitä, loppuja tehtäviä yhdistävä teema on uiminen. *Tuplat*-sarjakuva liittyy siis löyhästi sarjakuvateemaan muotonsa vuoksi, mutta uimataiteeseen se kytkeytyy vain epäsuorasti humoristisen visuaalisen sisältönsä kautta. *Tuplat*-ruudussa sarjakuvan protagonistimieshahmo yrittää avata vessanpönttöä tulvivassa huoneessa, ja hänen koiransa kelluu paikalle uimalelulla. Vessanpöntön tulvimiseen yhdistetty uimalelu luo konnotaation tulvimisen jatkumiseen ja sitä seuraavaan tarpeeseen uida, eli sarjakuvan kausaliteetin humoristinen tulkinta kytkee sen tehtävien uintiteemaan. Vaikka kuvitus kytkeytyykin luvun tehtävien aihepiireihin, se ei kuitenkaan kytkeydy varsinaisen opetuksen kohteena olevaan kielioppisisältöön edes siinä määrin kuin luvussa 3.3 Sarjakuva kuvituksena esittelemäni *Musta hevonen* -esimerkki. Kenties tällaisella sarjakuvan humoristisella kuvituskäytöllä pyritään keventämään muutoin mahdollisesti raskaalta tai tylsältä tuntuvien kielioppisisältöjen opetusta.

Sarjakuvan asema humoristisena kuvituksen sivujuonteena oppisisältöihin on edelleen yleisin sarjakuvan ilmenemisen tapa oppikirjakontekstissa (ks. taulukko 2, Willberg 2006a). Kuvitustehtävän korostuminen voi muodostua ongelmalliseksi, sillä se estää sarjakuvan vahvan itseisarvoisen aseman saavuttamisen. Toistuva ja vallitseva sarjakuvan asettaminen muiden oppisisältöjen keventäjäksi jättää sarjakuvan käsittelyn varsin pinnalliseksi ja sen myötä asettaa sarjakuvasisällöt hyvin alisteiseen asemaan suhteessa muihin sisältöihin. Niinpä huumoridiskurssin vahva kytkös vallitsevaan kuvitustehtävään heikentää sarjakuvan asemaa osana oppikirjan kokonaisuutta ja laajempaa sarjakuvasta luotavaa arvottavaa kokonaiskuvaa.



Kuva 17. Tuplat kuvituksena. (Särmä 7 tehtäväkirja, 76.)

Huumoridiskurssin hyödyntämisessä on myös hyvät puolensa. Samoin kuin sarjakuvahahmoja voi pitää hyvänä lähtökohtana sarjakuvasisältöjen opetukselle, huumoridiskurssi lienee diskurssien näkökulmasta antoisa lähtökohta opetukselle. Se tarjoaa todennäköisesti oppilaalle ennestään tutun näkökulman sarjakuvaan, jolloin huumoridiskurssin käsittelyn kautta voidaan laajentaa sarjakuvan tuntemusta myös muihin syvällisempää arvostusta tuottaviin diskursseihin. Huumoridiskurssi on vahvimmin läsnä juuri seitsemännen luokan oppikirjoissa, jotka johdattelevat oppilaan sarjakuvasisältöjen äärelle. Tämän osoittaa esimerkiksi *Tekstitaiturissa* sarjakuvasisältöjen käsittelyn siirtyminen humorististen karikaatyrihahmojen kautta sarjakuvan muotoon ja lajeihin (ks. luku 3.1 Sarjakuva opetuksen kohteena). Nämä eksplisiittiset sarjakuvasisällöt opetuksen kohteena tuovat huumoridiskurssin rinnalle vahvasti tiedediskurssin, mikä vähentää huumoridiskurssin sarjakuvaa viihteellistävästä vaikutuksesta ja sallii sarjakuvalla myös syvällisempiä, tietoa ja vaikutuksia välittäviä merkityksiä ja sitä kautta vaikutusvaltaisemman aseman yhteiskunnassa ja kulttuurin kentällä. Sarjakuvasisältöjen käsittelyn ei tulisikaan rajautua vain mihinkään yksittäiseen diskurssiin, kuten huumoridiskurssiin, jotta sarjakuvan arvostusta pystyttäisiin lisäämään. Sen sijaan useampien diskurssien rinnakkainen esiintyminen oppikirjoissa luo laajemmat mahdollisuudet rakentaa sarjakuvasta moniulotteisen kuvan. Seuraavana tarkastelen sarjakuvaan liittyviä identiteettidiskursseja.

### 4.3 Sarjakuvan identiteetit: harrastus- ja taiteilijadiskurssit

Identiteettikysymykset ovat tyypillisiä diskurssianalyttisen tutkimuksen ja teoretisoinnin kohteita (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 52), ja niitä on tarkasteltu aiemmin myös oppikirjatutkimuksessa. Esimerkiksi Hautalan (2012, 61) maisterintutkielmasta selviää, että äidinkielen ja kirjallisuuden yläkoulun oppikirjasarjassa *Taito-Voima-Taju* identiteetit kiinnittyvät enemmän kieli- kuin kirjallisuussisältöihin. Omassa sarjakuvaa käsittelevässä aineistossani esiintyy kuitenkin useampia identiteettidiskursseja, mikä voi toimia keinona paikata kirjallisuuteen ja kertomuksiin liittyvien identiteettien vähäistä näkyvyyttä yläkoulun oppimateriaaleissa. Nämä diskurssit ovat osittain implisiittisiä, mutta oppikirjoissa kannustetaan myös eksplisiittisesti oppilaan oman sarjakuvaan liittyvän identiteetin pohdiskeluun ja muovaamiseen. Sekä materiaalisia että symbolisia kulttuurin tuotteita, kuten kirjallisuutta ja sarjakuvia pidetäänkin vahvoina muutoksen välineinä, sillä ne voivat vuorovaikutuksessa yksilön kanssa auttaa häntä näkemään maailman uudella tai erilaisella tavalla ja vaikuttaa jopa kokonaisten sukupolvien käsityksiin maailmasta (ks. Zittoun 2005, 186–190). Siispä esimerkiksi lukuharrastus ja siihen liittyvät identiteettikäsitykset voivat vaikuttaa vahvasti yksilön käsityksiin itsestään ja maailmasta.

Sarjakuvasisältöjen käsittelyssä aineistoni oppikirjoissa nousee esiin kaksi vallitsevaa identiteettidiskurssia: harrastus- ja taiteilijaidentiteettien diskurssit. **Harrastusidentiteettiin** liittyvä diskurssi tuo sarjakuvasisältöjen käsittelyyn sarjakuvaharrastuneisuuteen kytkeytyviä teemoja, kuten oppilaan sarjakuvan tuntemusta ja lukukokemusta tai laajempaa kulttuurista sarjakuvaharrastusta. **Sarjakuvataiteilijuuden identiteettidiskurssi** puolestaan esittelee sarjakuvataiteilijoita ja -taiteilijuutta. Nämä identiteettidiskurssit asettavat sarjakuvan lukemisen ja sarjakuvatietouden oman identiteettinsä kehittämisen välineeksi, jolloin niistä tulee oppisisältöjen käsittelyn sijaan laajempia yksilön ajattelun kehittymiseen vaikuttavia työkaluja (vrt. luku 3.2 Sarjakuva opetusvälineenä). Tällaisen diskursiivisen käsittelytavan mahdollistaminen edellyttää sitä, että samalla läsnä on myös tiedediskurssi: sarjakuvasta annetaan oppilaalle tietoa tai oppilaalla varmistetaan jo olevan tietoa sarjakuvasta, jotta sen käsittelyä voidaan syventää. Molemmissa identiteettidiskursseissa sarjakuva nähdään vakavasti otettavana taiteenlajina, eli huolidiskurssin vähättelevästä viihteellisestä näkemyksestä on liikuttu eteenpäin. Sarjakuvan ymmärtäjiä ja faneja on Kataiston (2017) mukaan vuosi vuodelta enemmän, vaikka hän ennustaa yleisen mielipiteen muutoksen kestävän vielä pitkään. Tällaisten sarjakuvaa arvostavien identiteettidiskurssien läsnäolo

oppikirjoissa saattaa kuitenkin vauhdittaa mielipiteen muutosta ja kasvattaa sarjakuvan arvostusta yhteiskunnassa.

Sarjakuvataiteilijuuden identiteettidiskurssi saa tarkastelemisani oppikirjasarjoissa erilaisia muotoja. *Tekstitaituri* painottaa oman sarjakuvan tuottamisen ohjaamista, kun taas *Särmä* pyrkii enemmän esittelemään sarjakuvataiteilijoita ja heidän työtapojaan (ks. 3.1.2 Sarjakuvan muoto). Molemmat oppikirjasarjat siis lisäävät oppilaan ymmärrystä siitä, mitä sarjakuvan tekeminen ja sarjakuvataiteilijana toimiminen on. Taiteilija-ammattiin liittyvä ymmärryksen lisääminen voi auttaa nostamaan sarjakuvan arvostusta, sillä se osoittaa kuinka moniulotteisia prosesseja sarjakuvan tuottamisen taustalla oikein onkaan. *Tekstitaiturin* lähestymistapa taiteilijadiskurssiin on pragmaattisen teoreettinen, kun taas *Särmässä* pyritään rakentamaan kokemuksellisia narratiiveja sarjakuvataiteilijuudesta. Sama painotusten jakautuneisuus ilmenee myös sarjakuvaharrastamisen identiteettidiskurssissa.

Oppikirja-aineistossani sarjakuvaharrastuneisuuden identiteettidiskurssia käsitellään oppilaan oman harrastuneisuuden tunnistamisen ja sen rakentumisessa auttavien välineiden tarjoamisen kautta. Diskurssi ilmenee *Tekstitaiturissa* esimerkiksi lähtöoletuksina oppilaan aiemmasta sarjakuvahahmojen tuntemuksesta sekä sarjakuvan alalajien ja niihin liittyvien alakulttuurien esittelynä, kuten mainintana mangan synnyttämästä sarjakuvainnostuksesta (*Tekstitaituri* 7, 144–149; ks. 3.1.1 Sarjakuvahahmot ja 3.1.3 Sarjakuvan historia ja lajit). Omien ennakkotietojen näkyväksi tekeminen toimii keinona auttaa oppilasta tunnistamaan omaa harrastuneisuuttaan, kun taas sarjakuvaharrastuksen alakulttuurien esittely tarjoaa oppilaalle mahdollisuuksia laajentaa omaa osaamistaan uusille alueille ja löytää uusia kiinnostuksen kohteita – eli rakentaa sarjakuvaharrastuneisuuttaan. *Tekstitaiturin* tapa tuoda oppilaan aiempaa harrastuneisuutta esiin on varsin teoreettinen, sillä siinä korostuvat sarjakuvan tai sarjakuvahahmojen piirteiden tunnistaminen ja erilaisten suuntausten esittely.

Myös *Särmässä* nostetaan esiin erilaisia sarjakuvan alagenrejä ja -kulttuureita osana seitsemännen luokan implisiittisiä sarjakuvasisältöjä (ks. 3.1.3 Sarjakuvan historia ja lajit). *Särmän* lähestymistapa sarjakuvaharrastukseen kuitenkin painottaa enemmän oppilaan sarjakuviin liittyvää elämyksellistä lukuharrastusta. Tästä esimerkiksi sopii jo edellä tarkasteleman *Särmän* kahdeksannen luokan tekstikirjan puhumisjaksoon sisältyvä mielipidekeskusteluprojekti, jossa oppilas joutuu ottamaan kantaa sarjakuvan vaikutuskeinoihin, asemaan ja omiin mieltymyksiinsä (ks. 4.1 Huolidiskurssi ja sen kumoaminen; *Särmä* 8, 64–65). Tehtävässä oppilas tulee mielipidepohdintojen myötä reflektoineeksi omaa suhdettaan sarjakuviin eli ottaneeksi kantaa

omaan lukijaidentiteettiinsä suhteessa sarjakuvaharrastukseen: kiinnostavatko sarjakuvat oppilasta, mitä hän toivoo sarjakuvien antavan itselleen, miten sarjakuvien tulisi hänen mielestään olla osana yhteiskuntaamme? Myös sarjakuvaharrastuksen rakentumista tuetaan *Särmässä* pääosin elämyksellisyyttä edellä. Tästä osoituksena voi pitää samaista mielipidekeskusteluprojektia, sillä siinä oppilaalle esitellään kirjavinkkauksena erilaisia sarjakuvia. Lisäksi oppikirjasarjassa esitellään oppilaalle kanavia, joilla hän voisi päästä muiden sarjakuvaharrastajien ja -fanien seuraan jakamaan omaa innostustaan. Esimerkiksi seitsemännento luokan tehtäväkirjassa on implisiittisenä oppimateriaalina esittely sarjakuvaharrastusta tukevista instituutioista, Sarjakuvakeskuksesta ja Suomen sarjakuvaseura ry:stä:

**”6. Tee tekstistä selkeämpi muuttamalla sivulauseita päälauseiksi. Älä hävitä kaikkia sivulauseita.**

Sarjakuvakeskus on sarjakuva-alan monitoimikeskus, jonka taustalla toimii Suomen sarjakuvaseura ry, joka on vakiintunut suomalaisen sarjakuvakentän tärkeäksi kohtaamispaikaksi, jossa ollaan aina avoimia uusille ideoille, vaikka moninaiset projektit pitävät kiireisenä seuran henkilökunnan, joka järjestää sarjakuvakursseja aikuisille sekä lapsille, jotka ovat yleensä innokkaita sarjakuvien piirtäjiä.

*Lähde: sarjakuvakeskus.fi” (Särmä 7 tehtäväkirja, 77. Korostus alkuperäinen.)*

Tällainen erilaisten sarjakuvien ja sarjakuvaharrastuksen aihepiiriä käsittelevien kanavien esittely tarjoaa oppilaalle mahdollisuuksia syventää omaa harrastuneisuuttaan sekä luoda yhteyksiä muihin samat kiinnostuksenkohteet jakaviin ihmisiin.

Tuntemuksen lisäämistä sarjakuvaharrastuksen mahdollisuuksista voisi verrata perinteisen kaunokirjallisuuden lukuharrastuksen tukemiseen. Lasten ja nuorten lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavat yhtenä keskeisenä tekijänä kirjojen saatavuus ja kirjallisuuden käyttötavoista saadut mallit (Zittoun 2005, 191–193). Vastaavasti sarjakuvasisältöjen käsittelyllä lienee merkitystä sarjakuvaharrastuksen kehittymiseen. Kulttuuriin liittyvät kokemukset muuttuvat yksilön voimavaroiksi, kun niillä on hänelle henkilökohtaista merkitystä esimerkiksi tunnearvona tai keinona luoda yhteyksiä muihin. (Zittoun 2005, 191–193.) *Särmässä* näkökulma on huomioitu mielipidekeskusteluprojektissa kiinnittämällä sarjakuvasisältöjen käsittely oppilaan omaan lukukokemukseen ja näkemyksiin. Tämä antaa oppilaalle tilaisuuden tehdä lukukokemuksesta itselleen merkityksellinen sekä henkilökohtaisella että sosiaalisella tasolla, mikä puolestaan tekee lukukokemuksesta häneen vaikuttavan tilanteen. Niinpä sarjakuvan osalta erilaisten sarjakuvien lukuelämyksiä ja kokemuksellisuutta painottava esittely voisi lisätä sen todennäköisyyttä, että oppilas tarttuisi sarjakuviin myös kouluympäristön ulkopuolella ja hyödyntäisi niitä omassa elämässään esimerkiksi oman ajattelunsa kehittämisen virikkeenä. Sarjakuva voisikin tarjota yhtenä

kulttuurin tuotteena oppilaalle keinoja oman identiteettinsä tarkasteluun ja rakentamiseen etenkin yläkouluiässä, jolloin nuori tyypillisesti alkaa itsenäistyä ja etsiä omaa itseään.

Kirjallisuus ja sarjakuvat tarjoavat siis oppilaalle vaikutusvaltaisen keinon jäsentää näkemyksiään itsestä ja maailmasta (vrt. Zittoun 2005, 186–190). Tätä jäsentymistä ohjaavat erityisesti sarjakuvaan kytkeytyvät harrastuneisuus- ja taiteilijuusidentiteettien diskurssit. Taiteilijuusdiskurssi kytkeytyy sarjakuvataiteilijoista syntyvään kuvaan ja arvostukseen, ja sitä kautta nostaa myös sarjakuvataiteen arvostusta. Sarjakuvaharrastuneisuuteen kytkeytyvä identiteettidiskurssi puolestaan tukee sekä oppilaan oman sarjakuvaharrastajaidentiteetin tunnistamista että rakentamista. Se voi myös vaikuttaa oppilaan laajempaan kokonaisvaltaiseen identiteetin kehitykseen. Harrastuneisuusdiskurssissa olennaisessa osassa ovat sarjakuvaharrastuksen erilaisten mahdollisuuksien esittely ja etenkin *Särmässä* esiin nouseva elämyksellisten lukukokemusten tarjoaminen oppilaalle. Juuri henkilökohtaisten merkitysten muodostuminen tekee kulttuurituotteista merkittäviä voimavaroja (Zittoun 2005, 191–193). Niinpä sarjakuvasisältöjen opetuksessa voisikin olla syytä lisätä sarjakuvatutkimuksen teoreettisen tiedon välittämisen rinnalle vahvempaan rooliin myös lukuelämysten tarjoamista.

## 5 Päätäntö

Ei ole itsestään selvää, että oppikirjoissa olisi sarjakuvasisältöjä, saati sitten että niitä käsiteltäisiin eksplisiittisesti. Tässä tutkielmassa olen selvittänyt, mitä tehtäviä sarjakuvalla on yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoissa *Särmä* (2013–16) ja *Tekstitaituri* (2017–2019) sekä millaista kuvaa niissä rakennetaan sarjakuvasta. Yläkoulun oppikirjat ovat viimeisiä koko ikäluokan varmasti jakamia yhteisiä yleistietoa rakentavia teoksia, joten niiden luomilla tietokäsityksillä ja asenteilla on kauaskantoiset vaikutukset yhteiskunnassa vallitsevien käsitysten muovaamiseen (ks. Auvinen & Kontturi 2018, 67; Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 7–8). Yläkoulun oppikirjat vaikuttavatkin suuresti siihen, millainen yhteiskunnassa kulttuurisesti jaettu käsitys sarjakuvasta on.

Sarjakuvan tehtävien osalta olen tarkastellut kolmannessa luvussa, millaisia rooleja sarjakuvasisällöille oppikirjoissa annetaan suhteessa muihin oppisisältöihin. Kohdeaineistoni noudattelee yleistä suuntaa, jossa kuvitustehtävä näyttäytyy selkeästi yleisimpänä (ks. taulukko 2, vrt. Willberg 2006a). Sarjakuvasisältöjä on totuttu näkemään jonkin verran myös muuta oppisisältöä havainnollistavana opetusvälineenä, mutta tutkielmani keskeisin anti sarjakuvan tehtävien osalta on vähemmän esiintyvässä ja siten myös vähemmälle huomiolle jääneessä sarjakuvan toimimisessa opetuksen kohteena. (ks. taulukko 2, vrt. Willberg 2006a.) Sarjakuva ei kovin tyyppillisesti ole ollut oppikirjoissa oppisisältönä, joten keskityin erityisesti tämän tehtävän tarkasteluun.

Kohdeaineistossani sarjakuvasisältöjen opetus vaikuttaa eriytyneen käsittelytavan osalta pitkälti siten, että *Särmässä* opetus on implisiittistä ja muihin oppisisältöihin integroitua, kun taas *Tekstitaiturissa* sarjakuvaa käsitellään eksplisiittisesti omana oppisisältönään. Nämä käsittelytavat eivät kuitenkaan ole pysyviä valintoja, vaan niiden välillä voidaan siirtyä toiseen jopa kesken saman oppisisällön käsittelyn (ks. 3.1.2 Sarjakuvan muoto). Lisäksi *Särmässä* ylempien luokkien oppikirjoissa käsittely muuttuu yhä eksplisiittisemmäksi, vaikka sarjakuvaa käsitelläänkin edelleen muiden oppisisältöjen kanssa yhdessä. Implisiittisen käsittelyn heikkoutena ovat mahdollisuus sivuuttaa keskeiset käsitteenmäärittelyt sekä sarjakuvasisältöjen pirstaleisuus niin yksittäisissä teksteissä kuin useamman eri tekstikokonaisuuden osiksi hajautuneenakin. Nämä piirteet voivat heikentää sarjakuvasisällöistä hahmottuvaa kokonaiskuvaa ja sarjakuvasta syntyvää ymmärrystä. Tähän verrattuna eksplisiittinen käsittely edellyttää jäsenytyneemmän kokonaiskuvan luomista, mikä helpottaa ymmärryksen syntymistä ja luo sarjakuvasta arvostetumman kuvan. Eksplisiittisen käsittelyn osalta sarjakuvasisältöjen kytkeä muihin oppisisältöihin ja sarjakuvaosaamisen hyödyllisyyden osoittaminen sarjakuvakontekstin ulkopuolella jää

*Tekstitaiturin* käsittelyssä hieman heikommaksi kuin *Särmässä*, sillä *Särämä* integroi sarjakuvan käytön ja opetuksen kiinteäksi osaksi muita oppisisältöjä etenkin kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla.

Opetuksen kohteena sarjakuvasisältöjä käsitellään kohdeaineistossani hyvin samankaltaisilla sisällön rajauksilla ja tarkkuudella. *Tekstitaiturin* sarjakuvaa koskevat oppisisällöt painottuvat hieman enemmän aivan perustavanlaatuisimpaan johdatukseen sarjakuvaan, kun taas *Särmässä* käsitellään myös hieman edistyneempiä perussisältöjä. Sarjakuvasisältöjen käsittelyn määrä oppikirjoissa rinnastuu pitkälti muiden oppisisältöjen käsittelyn määrään ja syvyyteen eli vastaa muun oppiaineessa välittyvän yleistiedon tasoa. Molemmat oppikirjasarjat käsittelevät lähinnä sarjakuvaklassikoita ja keskeisimpiä sarjakuvahistorian suuntauksia, sillä alkeistason esittelyssä ei ole tilaisuutta problematisoida vakiintuneita käsityksiä tai esitellä valtavirrasta poikkeavia sarjakuvia. Tällä valinnalla oppikirjasarjat luovat oppilaille hyvän sarjakuvatietouden pohjan, jota on helppo syventää myöhemmin.

*Särmässä* alulle laitettu sarjakuvan käsittely vaikuttaisikin jatkuvan samoista lähtöoletuksista myös oppikirjasarjan lukion oppimateriaaleissa, jolloin koulutusasteiden välillä sarjakuvan käsittelyyn muodostuu jatkumo (vrt. Koistinen 2014, 37–38). Koulutusasteiden välillä muodostuvien sisällöllisten ja ideologisten jatkumoiden tarkempi tutkimus voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde sarjakuvasisältöjen tarkasteluun. Etenkin ammatillisen koulutuksen puolelta tutkimustietoa on varsin niukasti, joten jatkumoiden seuraaminen ammatilliselle toiselle asteelle saattaisi tuoda aivan uusia näkökulmia sarjakuvaan. Tässä tutkielmassa tarkasteluni on keskittynyt kahteen yläkoulun oppikirjasarjaan, joten niiden perusteella tutkimustuloksia ei voi vielä yleistää edes yläkoulun kaikkiin oppimateriaaleihin. Tutkielmani kuitenkin osoittaa, että kahden suuren kustantajan oppikirjasarjan välillä sarjakuvasisällöt ovat sisällöltään ja tarkkuusasteeltaan varsin samankaltaisia erityisesti seitsemännellä luokalla. Niinpä tarkasteluni tarjonnee sarjakuvan yleistiedoksi muodostuvien päälinjojen osalta kohtalaisen kattavia ja jossain määrin oppiaineessa yleistettäviäkin tuloksia.

Neljännessä luvussa olen vastannut tutkimuskysymykseeni sarjakuvasta rakentuvasta kuvasta tarkastelemalla sarjakuvaan liittyviä diskursseja. Kaiken diskurssintutkimuksen kohdalla tulee huomioida, että diskurssianalyysi on aina sovellus kulloiseenkin tutkimukseen, jolloin tutkimuksessa tehdyt valinnat ja tulkinnat suuntaavat tuloksia. Samoilla lähtökohdilla voi tällöin päätyä hyvin erilaisiin tutkimustuloksiin eri sovelluksilla (Jokinen et al. 1993, 9–10). Niinpä myös tämän tutkielman kohdalla on syytä huomata, että olen keskittynyt siihen, millaisia sarjakuvan



käyttömahdollisuuksia oppikirjat tarjoavat ja millaisina ne näyttäytyvät yhteiskunnallishistoriallisia sarjakuva- ja oppikirjatutkimuksen konteksteja vasten. Teoreettisen painotuksen muutokset voisivat tuoda esiin erilaisia tutkimustuloksia. Tarkastelussani esiin nousi neljä keskeistä näkökulmaa. Ne voidaan järjestää jatkumolle sarjakuvaa vähiten ja pinnallisimmin käsittelevästä diskurssista eniten ja syvällisimmin käsittelevään seuraavassa järjestyksessä: huoli-, huumori-, tiede- ja identiteettidiskurssit. Nämä diskurssit rakentuvat toistensa päälle ja kietoutuvat toisiinsa, mutta valotan niiden erityispiirteitä ja vaikutuksia sarjakuvasta muodostuvaan kuvaan yksitellen. *Särmässä* ja *Tekstitaiturissa* etenkin seitsemännen luokan sarjakuvasisältöjen käsittelyssä korostuu huumoridiskurssille ominainen sarjakuvien viihteellisyys. Tiede- ja etenkin identiteettidiskurssien kautta päästään kiinni syvempiin sarjakuvan merkityksiin ja toimintamahdollisuuksiin, kuten sekä yksilöön että yhteiskuntaan vaikuttaviin sarjakuviin. Sarjakuvasta muodostuukin monipuolisin ja arvostetuin kuva silloin, kun sarjakuvasisältöjen käsittely integroidaan muiden oppisisältöjen yhteyteen laajemman kontekstin tarjoamiseksi siten, että käsittelyssä tarkastellaan eksplisiittisesti sarjakuvan teoriaa sekä hyödynnetään useampien diskurssien näkökulmia.

Tutkielmani rajauksen puitteissa en pystynyt tarkastelemaan oppikirjojen käyttöä aidoissa oppimistilanteissa, mikä on tyypillinen osoitus oppikirjatutkimuksen pirstoutuneesta luonteesta (ks. Sarmavuori 2000, 21–27, 123–124). Aitojen oppimistilanteiden tarkastelu oppikirjassa tarjottujen mahdollisuuksien toteutumisenä tai muokkautumisena voisi antaa lisäsyvyyttä sarjakuvasta muodostuvan kuvan tarkasteluun. Etenkin käyttäjäkokemusten eli opettajien ja oppilaiden näkemysten selvittäminen sarjakuvan käytöstä voisi auttaa ymmärtämään oppikirjojen välittämiä sarjakuvadiskursseja. Lisäksi jatkotutkimuksessa olisi kiinnostavaa tarkastella *Särmän* uudistettua painosta ja selvittää, käsitteleekö se sarjakuvasisältöjä samoin kuin vanha painos tai millaisia uudistuksia sarjakuvan käsittelyyn on valittu. Tarkastelun laajentaminen myös muiden oppikirjasarjojen ja yhä edelleen esimerkiksi valtamedian puolelle voisi tarjota uusia näkökulmia, sillä pohjimmiltaan sarjakuva on varsin moniulotteinen ilmiö, johon liittyviin käsityksiin ja arvostukseen vaikuttaa hyvin monenlaisten institutionaalisten tahojen ja harrastajayhteisöjen verkosto.

# Lähteet

## Kohdeaineisto

### Särmä-oppikirjasarja yläkouluun (2013–2016)

Särmä 7 = Aarnio, Reeta; Kaseva, Tuomas & Kuohukoski, Sari (2013) *Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Särmä 7 tehtäväkirja = Aarnio, Reeta; Kuohukoski, Sari & Matinlassi, Erja (2013) *Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia*. Helsinki: Otava.

Särmä 7 tehtäväkirja E = Vuorio, Niina; Aarnio, Reeta; Kuohukoski, Sari; Matinlassi, Erja & Tylli, Arja (2014) *Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia E*. Helsinki: Otava.

Särmä 8 = Aarnio, Reeta; Kaseva, Tuomas & Kuohukoski, Sari (2014) *Särmä 8. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Särmä 8 tehtäväkirja = Aarnio, Reeta; Kuohukoski, Sari & Matinlassi Erja (2015) *Särmä 8. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia*. Helsinki: Otava.

Särmä 8 tehtäväkirja E = Vuorio, Niina; Aarnio, Reeta; Kuohukoski, Sari; Matinlassi, Erja & Tylli, Arja (2015) *Särmä 8. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia E*. Helsinki: Otava.

Särmä 9 = Aarnio, Reeta; Kaseva, Tuomas & Kuohukoski Sari (2015) *Särmä 9. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Särmä 9 tehtäväkirja = Aarnio, Reeta; Kuohukoski, Sari & Matinlassi, Erja (2016) *Särmä 9. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia*. Helsinki: Otava.

Särmä 9 tehtäväkirja E = Vuorio, Niina; Aarnio, Reeta; Kuohukoski, Sari; Matinlassi, Erja & Tylli, Arja (2016) *Särmä 9. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia E*. Helsinki: Otava.

### Tekstitaituri-oppikirjasarja yläkouluun (2017–2019)

Tekstitaituri 7 = Rapatti, Katriina; Kotilainen, Lari; Yli-Jaukkari, Tiina & Pelto, Tuomas (2017) *Tekstitaituri: äidinkieli ja kirjallisuus. 7*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Tekstitaituri 7 tehtäväkirja = Rapatti, Katriina; Kotilainen, Lari; Yli-Jaukkari, Tiina & Pelto, Tuomas (2017) *Tekstitaituri: äidinkieli ja kirjallisuus. 7, Tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Tekstitaituri 7 tehtäväkirja E = Kuukka, Ilona & Pelto, Tuomas (2017) *Tekstitaituri: äidinkieli ja kirjallisuus. 7, Eriyttävä tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Tekstitaituri 8 = Rapatti, Katriina; Kotilainen, Lari; Harmanen, Minna & Pelto Tuomas (2018) *Tekstitaituri: äidinkieli ja kirjallisuus. 8*. Helsinki: Sanoma Pro.

Tekstitaituri 8 tehtäväkirja = Rapatti, Katriina; Kotilainen, Lari; Harmanen, Minna & Pelto Tuomas (2018) *Tekstitaituri: äidinkieli ja kirjallisuus. 8, Tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Tekstitaituri 9 = Rapatti, Katriina; Kotilainen, Lari; Harmanen, Minna; Leppäjärvi, Anne & Pelto, Tuomas (2019) *Tekstitaituri: äidinkieli ja kirjallisuus. 9*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

## Muut lähteet

A 18.3.2020 126/2020. Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestämisvelvollisuutta koskevista väliaikaisista rajoituksista. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/> (viitattu 11.5.2020).

A 7.4.2020 191/2020. Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestämisvelvollisuutta koskevista väliaikaisista rajoituksista. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/> (viitattu 11.5.2020).

Aldama, Frederick Luis (2010) "Characters in comic books". Teoksessa Eder, Jens, Fotis Jannidis & Ralf Schneider (toim.) *Characters in fictional worlds: Understanding imaginary beings in literature, film, and other media*, s. 318–328. New York: de Gruyter.

Auvinen, Elisa & Kontturi, Katja (2018) "Monialaiset taiteet identiteettityön välineinä yläkoulussa ja lukiossa – esimerkkinä kirjallisuusterapiasta inspiroitunut sarjakuva." Teoksessa Mäntynen, Anne & Riikonen, Jonna (toim.) (2018) *Kirjoittamisen käännteitä*, s. 65–84. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Baars, Bernard & Gage, Nicole M. (2010) "Social cognition: Perceiving the mental states of others." Teoksessa Bernard Baars & Nicole M. Gage (2010) *Cognition, brain, and consciousness: Introduction to cognitive neuroscience*, s. 445–463. Oxford: Elsevier.

Bengtsson, Niklas & Loivamaa, Ismo (2002) "Saatteeksi." Teoksessa Niklas Bengtsson & Ismo Loivamaa (toim.) (2002) *Kuvituksen monet muodot*, s. 7–10. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Cohn, Neil (2013) "Introducing visual language." Teoksessa Neil Cohn (2013) *The visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*, s. 1–16. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury. Bloomsbury advances in semiotics.  
——— (2007) *Japanese Visual Language. The Structure of Manga*. Saatavilla: [http://www.visuallanguagelab.com/P/japanese\\_vl.pdf](http://www.visuallanguagelab.com/P/japanese_vl.pdf) (viitattu 26.3.2020).

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003) "Hyviin käytäntöihin." Teoksessa Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (toim.) (2003) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*, s. 78–87. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. Saatavilla: <https://docplayer.fi/6512265-Koulun-a-r-k-e-a-t-u-t-k-i-m-a-s-s-a.html> (viitattu 30.10.2018).

Graafinen (2015) "Kuvitus." *Graafinen*. Tietopankki graafikoille – graafinen suunnittelu, typografia, kuvitus, mainonta ja luovuus. 18.1.2015. Saatavilla: <https://www.graafinen.com/suunnittelu/kuvitus/kuvitus/> (viitattu 7.4.2020).

Groensteen, Thierry (2009a) "Why are comics still in search of cultural legitimization?" Teoksessa Heer, Jeet & Worcester, Kent (eds.) (2009) *A comics studies reader*, s. 3–12. Jackson: University Press of Mississippi.  
——— (2009b) "The impossible definition." Teoksessa Jeet Heer ja Kent Worcester (toim.) *A comic studies reader*, s. 124–131. Jackson: University Press of Mississippi.

Hannus, Matti (1996) *Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu*. Väitöskirjatyo. Turun yliopisto: Psykologian laitos.

Hautala, Pauli (2012) *Identiteettien diskurssit yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Taito–Voima–Taju*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37769> (viitattu 30.10.2018).

Heimari, Tiinamariia (2019) *Sarjakuvan keinoja Muumilaaksossa: Kuvan ja sanan suhde, metasarjakuva ja erikoiset välipalkit Tove ja Lars Janssonin Muumipeikko-sarjakuvissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto: Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65045> (viitattu 6.5.2020).

Herkman, Juha (1998) *Sarjakuvan kieli ja mieli*. Tampere: Vastapaino.  
—— (toim.) (1996) *Ruutujen välissä*. Tampere: Tampere University Press.

Herkman, Juha & Vainikka, Elisa (2012) ”Revoluutio vai evoluutio? Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella.” – *Media & Viestintä* (35) 2012 3–4, s. 20–39. Saatavilla: <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/62878> (viitattu 5.12.2018).

Hiidenmaa, Pirjo; Löytönen, Markku & Ruuska, Helena (2017) ”Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet.” Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo; Löytönen, Markku & Ruuska, Helena (toim.) (2017) *Oppikirja Suomea rakentamassa*, s. 7–16. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat Ry.

Joensuu, Juri (2012) *Menetelmät, kokeet, koneet. Proseduraalisuus poetiikassa, kirjallisuushistoriassa ja suomalaisessa kokeellisessa kirjallisuudessa*. Helsinki: Osuuskunta Poesia. Saatavilla: [http://www.poesia.fi/pdf/Joensuu-Juri\\_Menetelmat-kokeet-koneet\\_Poesia-2012.pdf](http://www.poesia.fi/pdf/Joensuu-Juri_Menetelmat-kokeet-koneet_Poesia-2012.pdf) (viitattu 26.4.2019).

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suominen, Eero (1993) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

Järvi, Emmi (2017) *Taidehistoriasta sarjakuvaan – Kuvitus ja sen merkitys 5. luokan historian oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto: kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201705291193> (viitattu 29.10.2018).

Kataisto, Vesa (2017) ”Suomi ja sarjakuva 20 vuotta sitten tänään. Sarjakuvakulttuuri on muuttunut 1990-luvulta. Se on kehittynyt, kansainvälistynyt, digitalisoitunutkin, mutta lieneekö pulskistunut?” Suomen sarjakuvaseura. *Sarjainfo* 3/2017. Saatavilla: <https://sarjakuvaseura.fi/fi/sarjainfo/sarjainfon-naeyteartikkelit/641-suomi-ja-sarjakuva-100-vuotta-20-vuotta-sitten-tanaan> (viitattu 26.4.2020).

Kaukoranta, Heikki (1981) ”Suomalaisen sarjakuvan vaiheet osa 4: Sarjakuvalehtien aikaan.” *Kannus*, n=0 6 (1/1981), s. 34–35. Seinäjoki: Seinäjoen sarjakuvaseura. (toisen käden lähde)

Kaukoranta, Heikki & Kempainen, Juha (1982) *Sarjakuvat*. 2., laajennettu painos. Helsinki: Otava. Saatavilla: <http://www.doria.fi/handle/10024/72505> (viitattu 15.11.2018).

Koistinen, Susanna (2014) *Kirjallisuuskäsitys ja kirjallisuuden kaanon lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43669> (viitattu 30.10.2018).

Koivunen, Simo (2008) *Sarjiskoulu. Opas sarjakuvan käyttöön opetuksessa*. Helsinki: Tammi.

KS = *Kielitoimiston sanakirja* (2020) Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Saatavilla: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> Päivitetty 24.2.2020 (viitattu 21.4.2020).

Kukkonen, Karin (2013) *Contemporary comics storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Kupiainen, Reijo; Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita (2015) *Mikä monilukutaito?* Tampere: Tampereen yliopiston Normaalikoulu. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/98020> (viitattu 4.12.2018).

Kärki 7 = Karvonen, Katri; Lottonen, Sari; Ruuska, Helena; Laitinen, Anna; Airola, Sari & Pylväs, Jukka (2014) *Kärki: äidinkieli ja kirjallisuus. 7.* Helsinki: Sanoma Pro.

Kärki 9 = Karvonen, Katri; Lottonen, Sari & Ruuska, Helena (2017) *Kärki: äidinkieli ja kirjallisuus 9, Harjoituksia.* Helsinki: Sanoma Pro.

Laaksonen, Sasu (2014) *Opettajan opettajuus: katsaus Opettaja-lehden opettajakuvan tradition ja ajan hengen ristitulella.* Pro Gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto: kasvatustieteiden yksikkö. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/96491> (viitattu 2.5.2020).

Lappalainen, Antti (1992) *Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin.* Helsinki: WSOY.

Lassinharju, Juha (1983) *Sarjakuva äidinkielen oppikirjoissa ja vapaa-ajan lukemisena.* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: opettajankoulutuslaitos.

Lehtonen, Outi (2001) *Kirjallisuuskäsitykset ja kirjallisuuden oppiminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Kivijalka.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: kirjallisuuden laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/8980> (viitattu 30.10.2018).

Lindman, Marja-Liisa; Manninen, Pekka A. & Krook, Arja (1992) *Sukellus sarjakuvaan.* Helsinki: VAPK-kustannus, Opetushallitus & Sanomalehtien liitto.

LOPS 2015 = Opetushallitus (2015) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.* Saatavilla: [https://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (viitattu 15.11.2018).

LOPS 2019 = Opetushallitus (2019) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.* Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (viitattu 13.5.2020).

Manninen, Pekka Allan (2002) "Lapsille suunnatut sarjakuvat: kaupallisen tuotannon ja omaehtoisen kulutuksen vuoropuhelu." Teoksessa Niklas Bengtsson & Ismo Loivamaa (toim.) (2002) *Kuvituksen monet muodot*, s. 66–73. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

—— (1995) *Vastarinnan välineistö: sarjakuvaharrastuksen merkityksiä.* Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

McCloud, Scott (1994a) *Understanding comics. The invisible art.* New York: HarperCollins Publishers.

—— (1994b) *Sarjakuva – näkymätön taide. 2. painos*, suomentanut Jukka Heiskanen. Helsinki: The Good Fellows Ky.

Nerg, Henri (2019) *Emme olleet ymmärtäneet, mitä toiveen käänköpuolena olisi. Genrejen ilmeneminen, muokkautuminen ja uudelleenluominen* Puella Magi Madokassa. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto: Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/64726> (viitattu 29.4.2020).

Opetushallitus (2020) "Tutkintojen perusteet." *Opetushallitus.* Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet> (viitattu 13.5.2020).

OPH-501-2018 = Opetushallitus (2018) Määräys 501-2018. *Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mitoituksen periaatteet ja arvosanojen muuntaminen ammatillisessa koulutuksessa*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/maarays-oph-501-2018.pdf> (viitattu 13.5.2020).

Otava oppimisen palvelut (2020) ”Särmä yläkoulu (2020).” Saatavilla: <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-7-9/sarma-ylakoulu-2020/> (viitattu 13.5.2020).  
—— (2019) ”Yläkoulu luokat 7–9. Hinnasto 2019.” Saatavilla: <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/wp-content/uploads/2019/03/otava-hinnasto-2019-ylakoulu.pdf> (viitattu 8.5.2019).  
—— (2018) *Särmä 7–9 (OPS 2016)* > Opettajan materiaalit. Saatavilla: [https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-7-9/sarma-7-9-ops-2016/#opettajan\\_materiaalit](https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-7-9/sarma-7-9-ops-2016/#opettajan_materiaalit) (viitattu 5.12.2018).

Palmu, Tarja (2003) ”Äidinkielen oppikirjoista ja muista koulun teksteistä – sukupuolen rakentuminen rivien välissä.” Teoksessa Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (toim.) (2003) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*, s. 88-98. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. Saatavilla: <https://docplayer.fi/6512265-Koulun-a-r-k-e-a-t-u-t-k-i-m-a-s-s-a.html> (viitattu 30.10.2018).

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2009) *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

POPS 2014 = Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Saatavilla: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (viitattu 7.11.2018).

Pruuki, Lassi (2008) *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.

Rautakoski, Pirkko; Tuovinen, Sisko & Rajala, Pertti (2007) ”Vuorovaikutuksen tukeminen.” Teoksessa Tuija Aro, Tiina Siiskonen & Timo Ahonen (toim.) (2007) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*, s. 74–81. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Römpötti, Harri (2018) ”Arvostettu tiedekirjakustantamo julkaisi Kai Mikkosen kirjan sarjakuvakerronnasta ja nosti hänet alan huipulle – mutta nyt hän aikoo pitää taukoa sarjakuvatutkimuksesta.” *Helsingin Sanomat*: Kulttuuri 11.8.2018. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000005788137.html> (viitattu 26.3.2020).

Sanoma Pro (2019) ”Tekstitaituri OPS 2016.” Sanoma Pro verkkokauppa. Saatavilla: <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/ylakoulu/aidinkieli-ja-kirjallisuus/tekstitaituri-ops-2016.html> (viitattu 8.5.2019).  
—— (2018a) ”Päivitetty Arttu-sovellus herättää kirjan sivut henkiin.” Sanoma Pro. Saatavilla: <https://www.sanomapro.fi/arttu-sovellus-herattaa-kirjan-sivut-henkiin/> (viitattu 4.12.2018).  
—— (2018b) ”Yläkoulun käyttäjäedut lukuvuodelle 2018–2019.” Saatavilla: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/554.pdf> (viitattu 5.12.2018).

Sarmavuori, Katri (2007) *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Kustannus.  
—— (2000) *Äidinkielen oppikirjojen aallokossa*. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 19. Turku: Äidinkielen opetustieteen seura.

Satakieli 7 = Erikson, Petra; Hintikka, Jukka; Korsalainen, Maria; Nuortimo, Aino; Visapää, Laura; Voutilainen, Katariina; Kähärä, Tiia & Iivanainen, Susanna (2016) *Satakieli: 7, Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Edita.

Satakieli 8 = Erikson, Petra; Hintikka, Jukka; Nuortimo, Aino; Visapää, Laura & Iivanainen, Susanna (2017) *Satakieli: 8, Äidinkieli ja kirjallisuus: tehtäväkirja*. Helsinki: Edita.

Selander, Staffan (1991) "Pedagogic text analysis." Teoksessa Marja-Liisa Julkunen, Staffan Selander & Mauri Åhlberg (1991) *Research on texts at school*, s 35–88. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 37.

Sherin, Aaris (2013) *Design elements: Using images to create graphic impact: A graphic style manual for effective image solutions in graphic design*. Beverly, MA: Rockport Publishers.

Sturm, James (2002) "Comics in the classroom." *The Chronicle of Higher Education* (48) 5.4.2002. Saatavilla: <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/214688996/abstract/37ADA4B864DD492DPQ/1?accountid=11774> (viitattu 6.12.2018).

Suomen Kustannusyhdystys (2020) "Kustantajat tukevat etäopetusta avaamalla digitaalisia oppimateriaaleja maksutta kevääksi käyttöön." *Suomen Kustannusyhdystys* 6.4.2020. Saatavilla: <https://kustantajat.fi/oppimateriaali-korona> (viitattu 11.5.2020).

Tarkoma, Elise (2014) "Verkon ja oppikirjan rajavyöhykkeellä – Äidinkielen oppikirja ammatillisessa peruskoulutuksessa." Teoksessa Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen, Anne (toim.) (2014) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat Ry. Saatavilla: [https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua\\_oppimateriaalit\\_2015\\_korjattu\\_web.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf) (viitattu 4.12.2018).

Tieteen termipankki (2017) Kielitiede: lausuma. 15.1.2017. *Tieteen termipankki*. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:lausuma> (viitattu 28.4.2020).

Tiira, Katriina (2019) *Koirien käyttäytyminen ja persoonallisuus*. Helsinki: Tammi.

Varis, Essi (2019) *Graphic human experiments: Frankensteinian cognitive logics of characters in Vertigo comics and beyond*. Väitöskirja. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto: Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63458> (viitattu 8.1.2019).

Vartiainen, Juha (2009) "Modernismin kirjallisuus. Kirjallisuutta lapsille ja nuorille." Teoksessa *Länsimaisen kirjallisuuden historia*, s. 670–673. Helsinki: BTJ Kustannus.

Vassilikopoulou, M.; Retalis, S.; Nezi, M. & Boloudakis, M. (2010) "Pilot use of digital comics in language teaching." *Educational Media International* (48) 2/2010, s. 115–126. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/09523987.2011.576522?scroll=top&needAccess=true> (viitattu 6.12.2018).

VISK = Hakulinen, Auli; Vilkuna, Maria; Korhonen, Riitta; Koivisto, Vesa; Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja (2004) *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. Saatavilla: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> (viitattu 28.4.2020).

Willberg, Isa (2006a) *Sarjakuva tekstilajina ja äidinkielen opetusmateriaalina*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto: suomen kieli.

——— (2006b) "Sarjakuva tekstilajina ja äidinkielen opetusmateriaalina." Sarjakuvaseuran kokoelman tietokanta. Saatavilla: <http://www.sarjakuvaseura.fi/kokoelma/items/show/10927> (viitattu 22.3.2019).

Zittoun, Tania (2005) *Transitions: Development through symbolic resources*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing.



# Liitteet

## Liite 1. Luettelo tutkielman kuvista

<b>Kuva 1</b> Sarjakuvan sanasto ja kielioppi. (McCloud 1994a, 67.) .....	16
<b>Kuva 2.</b> Sarjakuvan karikatyyrit. (Tekstitaituri 7, 144–145).....	40
<b>Kuva 3.</b> Sarjakuvahahmojen ilmeet. (Tekstitaituri 7 tehtäväkirja, 136.) ↑ .....	41
<b>Kuva 4.</b> Särmässä toistuva hahmo. (Särmä 9, 206.) → .....	41
<b>Kuva 5.</b> Sarjakuva-analyysi postmodernin kirjallisuuden käsittelykeinona. (Särmä 9 tehtäväkirja, 124–125.) .....	45
<b>Kuva 6.</b> Tekstipakki: Sarjakuva. (Tekstitaituri 7, 174–175.).....	48
<b>Kuva 7.</b> Sarjakuvan vakiintuneet symbolit. (Särmä 7 tehtäväkirja, 80.).....	49
<b>Kuva 8.</b> Sarjakuvan muodon konventioita. (Särmä 7 tehtäväkirja, 67.).....	52
<b>Kuva 9.</b> ”Piiroksen ja sanan vahva liitto” -artikkeli. (Tekstitaituri 7, 146–149.).....	54
<b>Kuva 10.</b> Sarjakuvahistoria ja sarjakuva humoristisena kuvituksena. (Särmä 7 tehtäväkirja, 78.) ...	57
<b>Kuva 11.</b> Substantiivit. (Särmä 7, 96–97.).....	60
<b>Kuva 12.</b> Puhekuplien täydennystehtävä: sarjakuvastrippi. (Särmä 7 tehtäväkirja, 73.).....	62
<b>Kuva 13.</b> Puhekuplien täydennystehtävä: sarjakuvan elementit. (Tekstitaituri 7 tehtäväkirja, 10.)	62
<b>Kuva 14.</b> Genrekirjallisuuden konventioita havainnollistava sarjakuva. (Tekstitaituri 8, 125.) .....	64
<b>Kuva 15.</b> Puhekuplat kuvituksena: lausumien erottaminen toisistaan. (Tekstitaituri 9, 32.) .....	68
<b>Kuva 16.</b> Projekti: vaihdetaan mielipiteitä sarjakuvista. (Särmä 8, 64–65.).....	75
<b>Kuva 17.</b> Tuplat kuvituksena. (Särmä 7 tehtäväkirja, 76.) .....	78

## Liite 2. Luettelo tutkielman taulukoista

<b>Taulukko 1.</b> Tekstitaiturin ja Särmän sarjakuvasisällöt seitsemännen luokan teksti- ja tehtäväkirjoissa sivumäärien mukaisesti. ....	31
<b>Taulukko 2.</b> Tekstitaiturin ja Särmän sarjakuvasisällöt 7–9 luokkien teksti- ja tehtäväkirjoissa sivumäärien mukaisesti.....	32