

VTS ja visuaalinen lukutaito

Yhdysvaltalaisten käyttäjien näkemyksiä visuaalisesta lukutaidosta ja sen merkityksistä VTS-menetelmän osana

Aija Jäppinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jäppinen, Aija. 2016. VTS ja visuaalinen lukutaito – yhdysvaltalaisten käyttäjien näkemyksiä visuaalisesta lukutaidosta ja sen merkityksistä VTS-menettelyn osana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millä tavalla VTS-menettelyn käyttäjät käsitteellistävät ja merkityksellistävät visuaalista lukutaitoa menettelyn käytössään. Tutkimuksen kohteena ovat seitsemän yhdysvaltalaisen luokanopettajan ja menettelyn kehittäjän näkemykset visuaalisesta lukutaidosta ja sen merkityksistä. Tutkimus kiinnittyy laadullisen tutkimuksen metodologiaan: aineiston keruu tehtiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella ja analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti käyttäen sisällönanalyysia ja fenomenografiaa.

Käyttäjien mukaan visuaalinen lukutaito on erilaisen, ajan myötä monimutkaistuvan visuaalisen materiaalin lukemista ja siitä kirjoittamista. Käyttäjien visuaalisessa lukutaidossa korostuivat fasilitaation käytänteet, kun taas oppijoiden visuaalista lukutaitoa lähestyttiin erilaisten taitojen ja niiden soveltamisen näkökulmasta. Visuaalista materiaalia käytettiin ymmärtämisen edistämiseen sekä tiedon ja mielihyvän saamiseen. Visuaalisen lukutaidon käsitteellistys ei kertonut siitä, kuinka hyvin visuaalista lukutaitoa toteutettiin opetuksessa. Lisäksi yhtä vastaajaa lukuun ottamatta visuaalisen lukutaidon kehittäminen ei ollut ensisijaista menettelmässä. Visuaalisuudelle ja visuaaliselle lukutaidolle sen osana annettiin sekä välineellisiä että itseisarvollisia merkityksiä.

Opetuksessa oppijan kokonaisvaltaisen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukeminen on keskeisempää kuin yksittäisen taidon, kuten visuaalisen lukutaidon, kehittäminen. Lisäksi visuaalinen lukutaito esteettisen kehityksen osana kietoutuu oppijan kielen kehitykseen. Jatkossa tämä kokonaisvaltaisuus ja taitojen kietoutuneisuus tulisi huomioida sekä pedagogiikassa että tutkimuksessa.

Asiasanat: visuaalinen lukutaito, opetusmenetelmät, estetiikka, multimodaalisuus

ABSTRACT

Jäppinen, Aija. 2016. VTS and visual literacy – the views of American users on visual literacy and its meanings in the context of VTS method. Master’s thesis. University of Jyväskylä. Faculty of Teacher Education.

The purpose of this research is to investigate visual literacy from the perspective of VTS method. On this research, the views of seven American elementary teachers and the developer of the method are examined from the perspective of visual literacy. The way the research data was collected and analyzed (for example using phenomenography) follows the principles of qualitative research, even though the data collection was done by half-structured questionnaire.

The research shows that visual literacy is reading of and writing about different visual material, which gets more complex over time. Users conceptualized their visual literacy through facilitation. Learner’s visual literacy was connected to multiple skills and to their adaptations. Visual material was used to develop understanding and to draw knowledge and pleasure from looking that material. The conceptualization of visual literacy did not tell how well visual literacy teaching was implemented in practice. Except for one user, developing visual literacy was not the number one priority of the method. Visuality, including visual literacy, was valued for itself and for its instrumental purposes.

In teaching context, supporting the holistic development, growth and learning of learner is more important than developing specific skills, like visual literacy. Furthermore, learner’s aesthetic development and visual literacy are intertwined to language development. In future pedagogics and research, this holistic view and the intertwined nature of aesthetics, visual literacy and language development should be acknowledged.

Keywords: visual literacy, teaching methods, aesthetics, multimodality

SISÄLTÖ

Tiivistelmä

Abstract

1	JOHDANTO	7
2	VISUAALISEN LUKUTAIDON KEHITYS	10
2.1	Visuaalisen lukutaidon kehittyminen.....	10
2.1.1	Kehityopsykologiset lähestymistavat	10
2.1.2	Visuaalisen havaitsemisen ja lukutaidon kehittyminen	12
2.2	VTS-menetelmän teoreettinen tausta	15
3	VTS-MENETELMÄ	18
3.1	Tavoitteet ja kuvavalinnat	18
3.2	Keskustelun elementit	21
3.2.1	Keskustelun rakenne	21
3.2.2	Fasilitointi	22
3.3	Menetelmä osana opetusta	24
3.3.1	Menetelmän soveltaminen eri oppiaineissa	24
3.3.2	Menetelmän arviointikäytänteet	25
4	VISUAALISEN LUKUTAIDON KONTEKSTUALISOINTIA	27
4.1	Visuaalisuus ja kuvallisuus	27
4.2	Sosiokulttuurinen ja multimodaalinen lukutaitokäsitys.....	28
4.2.1	Sosiokulttuurinen ja sosiosemioottinen lukutaitokäsitys.....	28
4.2.2	Multimodaalinen lukutaitokäsitys.....	30
5	VISUAALINEN LUKUTAITO JA SEN OPETUS	31
5.1	Visuaalisen lukutaidon määritelmä	31
5.2	Visuaalisen lukutaidon opetus.....	33

6	TUTKIMUSONGELMAT	36
6.1	Aikaisemmat tutkimukset ja tutkimusongelmien muotoutuminen.....	36
6.2	Tutkimusongelmat.....	40
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	43
7.1	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	44
7.1.1	Tutkittavat	44
7.1.2	Tutkimuksen eteneminen.....	47
7.2	Tutkimusmenetelmänä kyselylomake.....	48
7.3	Aineiston analyysi	49
7.4	Luotettavuus.....	53
7.5	Eettiset ratkaisut.....	57
8	TULOKSET.....	59
8.1	Näkemykset visuaalisesta lukutaidosta	59
8.1.1	Visuaalisen lukutaidon käsitteellistäminen yleisesti.....	59
8.1.2	Käyttäjän oman ja oppijan visuaalisen lukutaidon käsitteellistäminen.....	62
8.1.3	Tavoitteiden, kuvavalintojen ja arvioinnin heijastelemat näkemykset visuaalisesta lukutaidosta.....	65
8.1.4	Käsitteellistämisen tietoisuus.....	72
8.2	Visuaalisen lukutaidon merkityksiä	73
8.2.1	Visuaalisen lukutaidon painoarvo	74
8.2.2	Visuaalisuuden väline- ja itseisarvo	76
9	POHDINTA.....	80
9.1	Johtopäätökset	80
9.2	Tutkimuksen luotettavuus	84
9.3	Yleistettävyys ja rajoitukset.....	87

9.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet	89
LÄHTEET	93
LIITTEET	104
Liite 1: Kysely	104
Liite 2: Arviointilomake	110

1 JOHDANTO

Lukutaito on yksi tietoyhteiskuntamme keskeisimmistä taidoista: monipuolista lukutaitoa tarvitaan yksilön henkisen kasvun ja kansakunnan kilpailukyvyn kehittämiseksi (Linnakylä, Sulkunen & Arffman 2004, 1). Lukutaitoa kansainvälisesti mittaava PISA-tutkimus (Programme for International Student Assessment) on antanut korkeatasoisia tuloksia suomalaisnuorten lukutaidosta vuodesta 2000 lähtien. Kuitenkin vuoden 2012 PISA-tutkimuksen tulos osoitti nuorten lukutaidon heikentyneen selvästi – erityisesti heikoimpien lukijoiden määrä on kasvanut viimeisen kolmen vuoden aikana. (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vetterranta 2013.) Jokaisen lukutaidosta kiinnostuneen tulisi huomioida tämä heikkeneminen ja pohtia keinoja lukutaidon ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi. Tämän pro gradu -tutkielma pyrkii lisäämään tietoa ja ymmärrystä lukutaidon visuaalisesta luonteesta ja sen kehittämisestä.

Lukutaidon visuaalisuus luokitellaan yhdeksi osaksi monilukutaitoa. Monilukutaito on yksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteista uusissa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Se määritellään ”taidoksi tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia viestejä sekä kyvyksi hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa erilaisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa”. Monilukutaidon määritelmä tukeutuu laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaan viestit voivat olla esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, audiovisuaalisessa, painetussa tai digitaalisessa muodossa (Räsänen 2015, 100–101). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut visuaalisten viestien lukemisesta, ja tutkimuksen kohteena on visuaalinen lukutaito (visual literacy).

Kuluneen 20 vuoden ajan visuaalinen kulttuurimme on muuttunut merkittävästi, ja nykyään sen voidaan ajatella olevan kaikkialla: esimerkiksi internetissä, kameroissa ja museoissa (Mirzoeff 2009, 2; Rose 2012, 5). Visuaaliseksi kulttuuriksi voidaan määritellä Räsänen (2015, 144) mukaan ihmisten tuottamat artefaktit eli esineiden ja rakennusten moninainen kirjo taiteesta arkiesineisiin: ammattitaiteilijoiden teoksista arjen käyttöön luotuihin tuotteisiin. Tähän määritel-

mään sisältyvät myös oppilaiden tekemät kuvat. Tämä inhimillinen käsitteellisyys rajaa ulkopuolelleen sellaiset luonnolliset asiat, jotka ovat olemassa itsessään ilman ihmisen käsitteellistystä. Visuaalisen kulttuurin -käsitteen rajapinta on häilyvä: Esimerkiksi voidaanko maataidetta kutsua visuaaliseksi kulttuuriksi, jos tuuli tai muu luonnon elementti muokkaa sitä tai tuhoaa sen? Visuaalisen kulttuurin pysyvyys on siis kyseenalaista.

Visuaalisuus voidaan käsittää kaikeksi ympärillämme olevaksi, jota meillä on pyrkimys ymmärtää ihmisen näkökulmasta. Visuaalisuus tulee myös osaksi ihmisen kokemusta esteettisessä kokemisessa. Tähän pyrkimykseen ymmärtää ja tulkita visuaalisuutta kuuluu myös visuaalisuuden lukeminen eli visuaalinen lukutaito. Visuaalinen lukutaito voidaan lukea kansalaistaidoksi nyky-yhteiskunnassa, ja koulussa oppilaat tulisi saada ymmärtämään eli näkemään visuaalisen kulttuurin kirjoa (Laitinen 2007, 66; Prusskij 2015, 7; Sava 2007, 16; Stafford 2011, 2-3). Eisner (2002, 205) painottaa, että opettajien on tunnustettava oppilaiden eikielelliset representaatioiden tavat kouluoppimisessa, muuten oppilaat päättävät koulunsa vain osittain lukutaitoisina. Lisäksi Stafford (2011, 3) perustelee visuaalisen lukutaidon opetuksen olevan hauskaa.

Keskustelu visuaalisesta lukutaidosta alkoi Yhdysvalloissa 1960-luvulla, jolloin myös perustettiin International Visual Literacy Association (IVLA). Suomessa keskustelu visuaalisesta lukutaidosta heräsi 1980-luvulla. (Räsänen 2015, 106; Seppänen 2011, 19.) Visuaalisen lukutaidon opetus ei ole samalla tavalla järjestetty kuin perinteisen kirjallisen lukutaidon opetus. Tämä voi johtua sen kuumumattomuudesta minkään yksittäisen oppiaineen alaisuuteen. (Seppänen 2011, 147.) Lisäksi visuaalista lukutaitoa ei ole kunnolla tutkittu, minkä yhtenä syynä saattaa olla sen jääminen medialukutaidon varjoon (Seppänen 2011, 19).

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millä tavalla visuaalinen lukutaito käsitteellistyy ja merkityksellistyy VTS-menetelmän kontekstissa. VTS-menetelmä on keskustelumenetelmä, jossa visuaalista materiaalia (yleensä kuvaa) katsotaan ja tulkitaan pienryhmissä. VTS on lyhenne alkuperäisestä nimityksestä "Visual Thinking Strategies". Menetelmän avulla on tarkoitus kehittää oppijan visuaalista lukutaitoa, ajattelua ja vuorovaikutustaitoja, kuten kuuntelemista ja

itseilmaisua (Yenawine 2013, 19). VTS-menetelmän ovat kehittäneet yhdysvaltalaiset psykologi Abigail Housen ja entinen museopedagogi Philip Yenawine, ja sitä on kehitetty tutkimuspohjaisesti noin kahdenkymmenen vuoden ajan. VTS-menetelmä eli kuvan tarkastelun menetelmä toimii nykyään opetus- ja oppimis-menetelmänä useissa yhdysvaltalaisissa kouluissa ja museoissa.

Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa, menetelmän käyttö on vasta aluillaan. Suomessa on tehty muutamia julkaisuja menetelmän museopedagogi-sesta käytöstä, kuten Kuvien tarinat (Prusskij & Salmio 2015) ja Taidekuvan ää-rellä (Itkonen 2011). Suomessa museopedagogien ja opettajien menetelmäkoulu-tuksesta vastaa tällä hetkellä viiden kouluttajan tiimi. Koulutusta voi saada myös muualla Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Tähän mennessä VTS-menetelmästä on ilmestynyt yksi pro gradu -tutkielma (Leena Peltola 2015).

Oma kiinnostukseni VTS-menetelmään sai alkunsa luokanopettajaopin-noissani kulttuurikasvatuskurssilla keväällä 2015, jolloin kuulin menetelmästä ja pääsin kokeilemaan sen käyttöä ensimmäisen kerran. Samaiselta kurssilta sain tiedon Lapset kuvissa -koulutuksesta, jonka Lastenoikeusjärjestö Plan ja Suomen valokuvataiteen museo järjestivät opettajille ja museopedagogeille Jyväskylän taidemuseossa keväällä 2015. Osallistumalla tähän koulutukseen sain lisää tietoa menetelmästä ja innostuin sen käytöstä ja sovellusmahdollisuuksista tutkimuk-sen näkökulmasta. Lisäksi VTS-menetelmän tutkiminen yhdistyi omiin opinnol-lisiin kiinnostuksen kohteisiini, sillä olen sivuaineina opiskellut psykologiaa, ku-vataidekasvatusta sekä suomen kieltä ja kirjallisuutta.

Tutkimuksen avulla kerätyn tiedon on ensisijaisesti tarkoitus lisätä sekä omaa että opettajien tietoisuutta VTS-menetelmästä ja sen käyttömahdollisuuksista alakoulussa, mutta sen sovellusmahdollisuudet ovat rajattomat. Landorf (2006, 30) argumentoi, että VTS-menetelmää voidaan käyttää myös aikuisten op-pimisen tukemiseksi, koska sen avulla voidaan oppia joka ammatissa tarvittavia taitoja: kriittistä ja analyyttistä ajattelua, yhteistyötaitoja, useamman kuin yhden näkökulman ajattelemista sekä tiedon yhdistämistä.

2 VISUAALISEN LUKUTAIDON KEHITYS

Varhaislapsuuden rooli lapsen myöhemmälle kehitykselle on perustavanlaatuisen (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2015, 18). Sen vuoksi visuaalisen lukutaidon kehittymisen tarkastelu aloitetaan varhaislapsuudesta. Kehityksen tarkastelu painottuu keskilapsuuteen (6-7 ikävuodesta 12 ikävuoteen) eli kouluikään, sillä tutkimuksessa olen kiinnostunut alakoululaisen visuaalisesta lukutaidosta. Tosin kiinnostuksen kohteena on myös opettajan visuaalinen lukutaito, mutta katson, että samoja teoreettisia lähestymistapoja voidaan soveltaa aikuisenkin visuaalisen lukutaidon kehittymisen tarkasteluun. Visuaalisen lukutaidon kehittymisen teoretisoinnissa sovelletaan keskeisten kehityspsykologien teorioita, kuten Piaget'n vaiheteoria, Vygotskyn sosiaalis-kulttuurinen teoria ja Bronfenbrennerin bioekologinen teoria. Lisäksi teorian muodostuksessa on huomioitu myös muita visuaaliseen ajatteluun, lukutaitoon ja esteettiseen kehitykseen keskittyviä teoreettisia näkemyksiä. Luvun lopussa eritellään VTS-menetelmään vaikuttaneita teorioita, minkä lisäksi esitellään Abigail Housenin esteettisen kehityksen vaiheteoria. Tämän vaiheteorian pohjalta Housen ja Yenawine ovat kehittäneet VTS-menetelmän.

2.1 Visuaalisen lukutaidon kehittyminen

2.1.1 Kehityspsykologiset lähestymistavat

Kehityspsykologien Jean Piaget'n (1896–1980), Lev Vygotskyn (1896–1934) ja Bronfenbrennerin (1917–2005) teorit muodostavat perustan visuaalisen lukutaidon kehittymisen ymmärtämiselle. Ensinnäkin Piaget'n (Nurmi ym. 2015, 19; Piaget 1988, 13) konstruktivistisessä vaiheteoriassa lapsen kognitiivinen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa lapsen oman toiminnan sekä fyysisen ympäristön ja siinä toimivien ihmisten kanssa. Vuorovaikutuksessa lapsi muodostaa skeemoja eli niin kutsuttuja mentaalisia representaatioita, jotka ovat jäsentyneitä toimintatapoja. Näitä lapsi sulauttaa uusiin oppimistilanteisiin (assimilaatio) tai

mukauttaa niihin sopivaksi (akkommodaatio). (Nurmi ym. 2015, 19; Piaget 1988, 15). Lapsen kehitys etenee vaiheittain: sensomotorinen vaihe (0–2 vuotta), esiopeeraationaalinen vaihe (noin 2–7 vuotta), konkreettisten operaatioiden vaihe (noin 6–7 vuotta – 12 vuotta) ja muodollisten operaatioiden vaihe (yli 12 vuotta). Vaiheiden omaksumisjärjestys on vakio, ja siirtyminen vaiheelta toiselle edellyttää edellisen vaiheen toimintojen sisäistämistä (Nurmi ym. 2015, 19; Piaget 1988, 17). Erityisesti keskilapsuudessa oppija on konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jolloin lapsi irrottautuu pelkistä aistihavaintoihin tukeutuvasta päättelystä ja pystyy ymmärtämään aineiden ominaisuuksien, kuten paino ja tilavuus, pysyvyyden (Nurmi ym. 2015, 89).

Piaget'n teorian lailla Vygotskyn sosiaalis-kulttuurinen teoria korostaa oppimisen ja kehityksen vuorovaikutteisuutta. Piaget'n näkemys painottaa lapsen tutkijan roolia, kun taas Vygotsky painottaa vuorovaikutuksen dialogisuutta ja lapsen roolia osallistujana yhteisössään. (Nurmi ym. 2015, 96; Vygostky 1986.) Vygotskyn anti kehityksen ymmärtämiselle on näkemys kehityksestä ja oppimisesta lähikehityksen vyöhykkeellä (zo-ped, the zone of proximal development) eli tilassa jossa lapsi kehittyy osaavamman vertaisen tukemana: sen minkä lapsi osaa ensin tehdä tuettuna, sen hän osaa myöhemmin tehdä itsenäisesti (Nurmi ym. 2015, 70; Vygostky 1986).

Bronfenbrennerin bioekologinen mallissa lapsen kehitys tapahtuu usealla eri tasolla proksimaalisten prosessien avulla. Proksimaaliset prosessit vievät eteenpäin kehitystä ajan kuluessa; tällaisia prosesseja ovat esimerkiksi leikki- ja ongelmanratkaisutilanteet. (Bronfenbrenner 1996; Bronfenbrenner & Morris 2006, 795; Nurmi ym. 2015.) Vuorovaikutuksen tasot koostuvat mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemeistä: Mikrosysteemiin kuuluu lapsen välitön elinympäristö, kuten koti ja koulu, kun taas mesosysteemi tarkoittaa mikrosysteemien yksilöiden välisiä suhteita, kuten kodin ja koulun yhteyksiä. Eksosysteemi käsittää lapsen välilliset vuorovaikutussuhteet, kuten vanhempien työn epäsuorat vaikutukset. Makrosysteemin muodostavat yksilön kehitykseen vai-

kuttavat lait, säädökset, instituutiot, normit ja odotukset, kun taas kronosysteemin taso vastaa historiallista kontekstia. (Bronfenbrenner & Morris 2006, 796; Nurmi ym. 2015, 21.)

2.1.2 Visuaalisen havaitsemisen ja lukutaidon kehittyminen

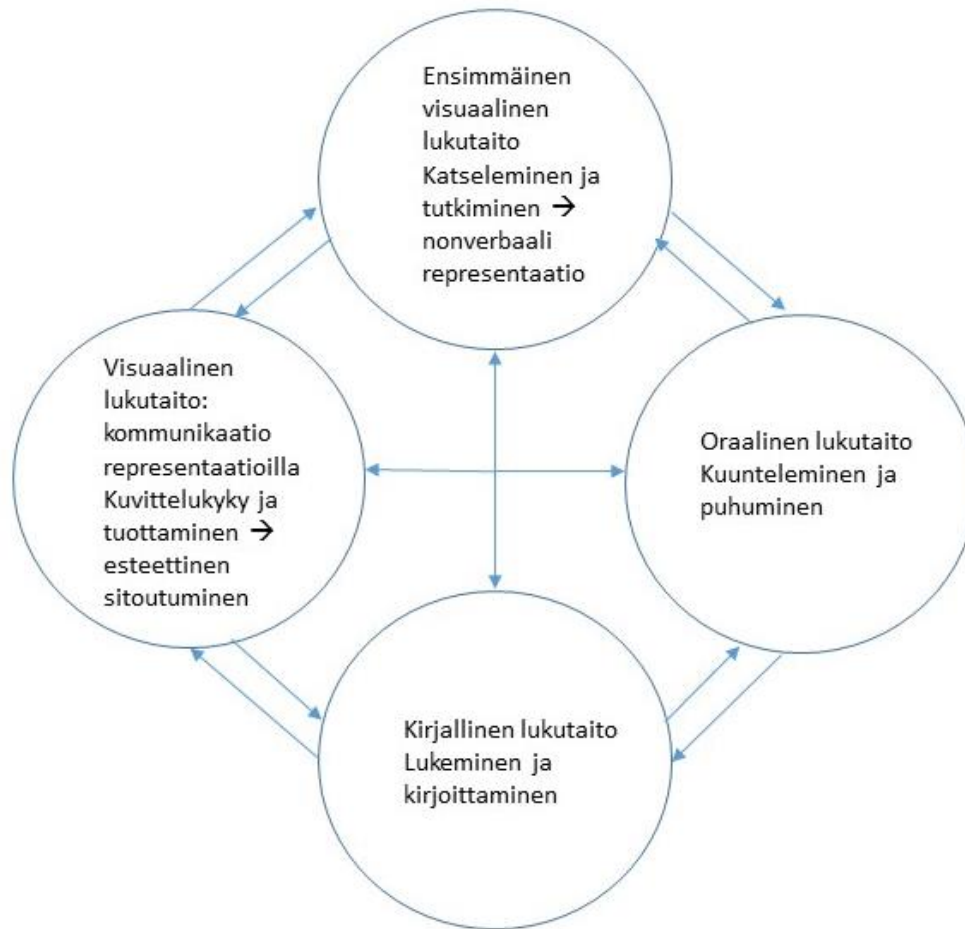
Arnheim (1997, 14–18) argumentoi visuaalisen havaitsemisen sisältävän visuaalista ajattelua: ajatuksemme vaikuttavat siihen, mitä näemme, ja toisin päin. Tämän lisäksi näkö on ajatuksen ensisijainen väline. Havaitseminen voidaan käsitellä monikanavaiseksi toiminnaksi, mutta siitä huolimatta psykologinen tutkimus on keskittynyt näön tutkimiseen (Kupiainen 2007, 42; Mikkonen 2005, 24; Salminen 2005, 135–137). Esimerkiksi Nurmen ym. (2015, 24) mukaan näköaistin välittämät ärsykkeet järjestävät visuaalisen hahmottamisen edellyttämää hermoverkkoa jo syntymästä lähtien, kun taas noin 2,5 kuukauden iässä valmius havaita ihmisiä sekä esineiden värejä ja muotoja lisääntyy. Noin kuukautta, kahta myöhemmin lapsen kiinnostus herää kuvioihin ja hän hahmottaa kuvion taustastaan. Havainnot kehittyvät lapsen toimiessa ympäristönsä kanssa. Salmisen (2005, 54) mukaan havaitsemisen oppimisessa voidaan hahmottaa kolmenlaisia prosesseja: näön erotustarkkuus ja -nopeus lisääntyvät; tarkkaavaisuuden tahdonalaisuus kehittyy sekä havaitsemisen joustavuus lisääntyy.

Lukutaidon kehitys linkitetään monissa lapsen varhaista kehitystä käsittelevissä teoksissa ja tutkimuksissa perinteisesti kielen kehitykseen, kuten kielellisen tietoisuuden ja äänteiden, kirjainten ja sanojen oppimiseen (Barratt-Pugh & Rohl 2000; Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010; Neaum 2012; Nurmi ym. 2015; Whitehead 2005). Osallistumalla sosiaalisiin ja kulttuurisiin tapahtumiin lapsi kehittää varhaisia lukutaidon käytänteitään (Barratt-Pugh 2000, 25). Kehittyäkseen lukutaitoiseksi lapsen tulee olla puheen, kirjoituksen ja lukemisen ympäröimä, saada kokemuksia lukutaidon arvostamisesta sekä osallistua aktiviteetteihin, jotka käyttävät lukutaitoa autenttisilla tavoilla (Neaum 2012, 122, 129). Kyky symbolisoida ja muodostaa representaatioita ajatuksistaan, ideoistaan ja kokemuksistaan esimerkiksi piirtämällä kehittää lapsen lukutaitoa ja kirjoittamisen taitoa (Neaum 2012, 130; Whitehead 2005, 174).

Nurmen ym. (2015, 89) mukaan lapsi alkaa muodostaa sisäisiä edustuksia eli representaatioita keskilapsuudessa. Piirtäminen ja merkkien tekeminen kuuluvat tähän kehitysprosessiin, jolloin piirustukset edustavat kokemuksia ja ideoita arbitraarisina merkkeinä (Whitehead 2005, 174).

Sinatra (1986, 6-29) on kirjoittanut eksplisiittisesti visuaalisen lukutaidon kehittymisestä. (Ks. kuvio 1.) Primaarinen visuaalinen lukutaito (ensimmäinen lukutaito) kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Tätä primaarista lukutaitoa lapsi soveltaa myöhemmin kuvia katsoessaan: esimerkiksi lapsi katsoo hoitajien hymyileviä kasvoja ja tunnistaa hymyn myöhemmin kuvasta. Primaarin visuaalisen lukutaidon pohjalta kehittyvät muut lukutaidot: oraalinen lukutaito, kirjallinen lukutaito ja myöhempi visuaalinen lukutaito (representationaalinen). Sinatra kutsuu kykyä käyttää ja ymmärtää kieltä (oraalinen lukutaito) myös toiseksi lukutaidoksi ja taitoa lukea ja kirjoittaa tekstiä (kirjallinen lukutaito) kolmanneksi lukutaidoksi. Neljäs lukutaidon taso muodostuu kuvallisen kulttuurin visuaalisesta lukutaidosta, joka on kommunikaatiota representaatioiden avulla. Nämä kaikki lukutaidot ovat vaihteellisuudestaan huolimatta vuorovaikutuksessa keskenään: visuaalista lukutaitoa kehittää sekä puhuttu että kirjoitettu lukutaito.

Visuaalinen havaitseminen kognitiivisena toimintana on myös osa esteettistä kokemista. Esteettisen kokemisen ja esteettisen lukutaidon (aesthetic literacy) kehittymistä hahmotetaan vaiheittain ja se liitetään usein taiteeseen (Hamblen 1985; 1986; Lachapelle, Murray & Neim 2003; Leder, Belke, Oeberst & Augustin 2004; Parsons 1976; 1987; 1990). Tosin esteettisiä kokemuksia voidaan saada kuitenkin muustakin kuin taiteesta (Leder ym. 2004). Lachapelle, Murray ja Neim (2003) väittävät, että kokemus ja tieto yhdessä kehittävät taiteen kohtaamisen valmiuksia aikuisilla taiteen katsojilla.



Kuvio 1: Visuaalisen lukutaidon kehittyminen (Seppänen 2011, 146; alkuperäinen kuva Sinatra 1986, 29)

Parsonsin esteettisen kehityksen vaiheteoriassa (1976; 1987; 1989; 1990) esteettinen kehitys etenee viidessä vaiheessa: 1) omat mieltymykset (favouritism), 2) representaation kauneus ja realismi (beauty and realism), 3) teoksen ilmaisevuus (espressiveness), 4) teoksen tyylin ja muodon näkeminen taidehistoriallisena kokonaisuutena (style and form) ja 5) jatkuva dialoginen tarkastelu teoksen, tulkit-sijan ja kulttuurin välillä (autonomy). Lederin ym. esteettisen prosessoinnin teoreettisessa mallissa (Information-processing stage model of aesthetic processing) (2004) tunnistetaan myös itseen ja teoksen tyyliin liittyvät prosessoinnit, mutta kognitiivisten ulottuvuuksien lisäksi vaihemallissa tähdennetään tunteiden muutoksia osana esteettistä kokemista. Lederin ym. (2004) mukaan ei ole ole-massa tieteellisesti kattavaa teoriaa esteettisen kokemuksen mallintamiseksi, minkä lisäksi heidän teoriansa ei huomioi sosiaalisia prosesseja.

Kaiken kaikkiaan eri taiteiden ja niihin liittyvien esteettisten kokemusten sekä lukutaidon kehittymisestä voidaan puhua yhdessä tai erikseen. Ryanin (2014) mukaan eri taiteisiin vaadittavien lukutaitojen kehittämiseksi vaaditaan dialogia lukutaidon ja taiteiden välille, joka tapahtuu taidekokemuksia refleктоimalla. Johnson (2007) korostaa esteettisten kokemusten tärkeää yhteyttä lapsen varhaiseen kielen ja lukutaidon kehitykseen niiden tunteellisen ja tiedollisen luonteen vuoksi: kehitys tapahtuu esteettisiin kokemuksiin sitoutumalla. Tämä näkemys heijastunee myös Sinatran visuaalisen lukutaidon kehityksen mallissa.

2.2 VTS-menetelmän teoreettinen tausta

VTS-menetelmä on nimetty Arnheimin ”visuaalinen ajattelu” -termin (visual thinking) mukaan; menetelmä perustuu oletukseen visuaalisen taiteen käyttämisestä ajattelun opettamiseksi (VUE staff n.d.c). Arnheimin teorian lisäksi VTS perustuu kognitiivisen psykologin Abigail Housenin esteettisen kehityksen vaiheteoriaan sekä muihin kehitysteorioihin (Piaget, Vygotsky, Dewey ja Bruner). Yenawine (1999) kirjoittaa Piaget’n vaiheteorian auttaneen häntä ymmärtämään, että abstrakti taide on haasteellista ymmärtää aloitteleville taiteen katsojille, kuten lapsille. Lisäksi Vygotskyn näkemys siitä, että ajattelu vaatii kieltä, on pohjana VTS:n periaatteelle: oppilaita rohkaistaan puhumaan käyttäen keskustelua avainvälineenä ajattelun oppimiseksi (VUE staff n.d.c; Yenawine 1999). Yenawine (1999) perustelee verbalisoinnin prosessin kehittävän sekä ajattelun malleja että käsitteitä, jotka liittyvät katsomiseen ylipäätänsä. Lisäksi Vygotskyn ajatus vertaistuesta (aid of more capable peers), on johtanut ryhmäpainotteisen keskustelumenetelmän syntyyn.

Abigail Housenin mielenkiinto oli alun perin siinä, mitä taiteen katsojan mielessä tapahtuu (Yenawine 2013, 4). 1970-luvun puolivälistä lähtien Housen on tehnyt tutkimuksia siitä, mitä ihmiset ajattelevat ja sanovat katsoessaan taidetta kehittämänsä haastattelumenetelmän (Aesthetic Development Interview= ADI) avulla. Yli 20 vuoden tutkimustyön aikana Housen on myös analysoinut

muiden tutkijoiden kirjoituksia estetiikasta ja havaitsemisesta ja kehittänyt esteettisen kehityksen vaiheteoriaansa. (DeSantis & Housen 1996; VUE staff n.d.c; Yenawine 1998.) 1990-luvun alussa Yenawine ja Housen kehittivät Visuaalisen ajattelun opetusohjelman (Visual Thinking Curriculum= VTC), joka perustui esteettiseen vaiheteoriaan. Modernin taiteen museossa New Yorkissa sen käyttö aloitettiin 1990-luvun alussa. (Housen 2001–2002, 116.) Housenin esteettisen kehityksen teoriassa on viisi ajattelun vaihetta (DeSantis & Housen 1996). (Ks. taulukko 1.)

Taulukko 1: Esteettisen kehityksen vaiheet (esim. Housen 2001–2002; suomenoksissa hyödynnetty Itkosen 2013 käännöksiä)

Vaihe	Katsojan luonnehdinta
Vaihe 1: Luetteloiva (Accountive)	Katsoja on tarinankertoja, joka käyttää aistejaan, muistojaan ja henkilökohtaisia assosiaatioitaan tulkinnassa. Hän tekee konkreettisia havaintoja taideteoksesta, ja nämä havainnot yhdistyvät narratiiviin. Päätelmät perustuvat siihen, mitä tiedetään ja mistä pidetään. Katsoja eläytyy osaksi teoksen tarinaa.
Vaihe 2: Konstruktiiainen/ rakentava (Constructive)	Katsoja rakentaa aktiivisesti viitekehystä taideteoksen katsomiseen käyttäen omia havaintojaan, tietojaan tosielämästä ja arvomaailmaansa. Jos teos ei näytä siltä kuin sen ”pitäisi”, katsoja tuomitsee sen olevan outo, puutteellinen tai arvoton. Usein tämän arvostuksen kriteerinä on katsojan tunne siitä, mikä on todenmukaista.
Vaihe 3: Luokitteleva (Classifying)	Katsoja soveltaa taidehistorioitsijan analyttisiä ja kriittisiä näkökulmia sekä haluaa luokitella teoksen paikan, koulukunnan, tyylin, ajan ja alkuperän mukaan. Katsoja uskoo, että kategorisoimalla taideteoksen kunnolla, sen merkitys voidaan selittää ja rationalisoida.
Vaihe 4: Tulkitseva (Interpretive)	Katsoja pyrkii henkilökohtaiseen kohtaamiseen taideteoksen kanssa. Katsoja arvostaa teoksen viivan, värin ja muodon vivahteita. Kriittiset ajattelun taidot valjastetaan tunteiden ja intuition käyttöön katsojan etsiessä teoksen syvempiä merkityksiä. Katsoja ymmärtää, että hänen suhteensa teokseen voi muuttua.
Vaihe 5: Uudelleenluova (Recreative)	Katsojalla on jo pitkä historia taiteen katsomisessa ja tulkitsemisessa. Tuttu teos nähdään kuin vanhana ystävä, joka tarjoaa aina uusia yllätyksiä. Katsoja osaa yhdistää oman tarkastelunsa laajempiin näkemyksiin.

Housen (DeSantis & Housen 1996, 11) tähdentää, että vaikka vaiheet esiintyvät järjestyksessä, mikään vaihe ei ole toista vaihetta tärkeämpi, vaan älyllistä kehitystä ja luovaa ajattelua tapahtuu jokaisessa vaiheessa sille ominaisella ongelmanratkaisun tavalla. Housenin (DeSantis & Housen 1996; Housen 2001–2002; VUE staff n.d.c) mukaan esteettisessä vaiheteoriassa tärkeää on ymmärtää, että kehittyminen ei ole ikäsidonnaista: jos henkilöllä ei ole kokemusta taiteen parissa, hän on todennäköisesti vaiheessa 1 iästä riippumatta. Lisäksi altistuminen taiteelle on ainoa tapa kehittää esteettistä ymmärtämistä. Luokkien 3 – 5 oppilaiden ajatellaan olevan vaiheessa 1 kehityksessä kohti vaihetta 2 (VUE staff n.d.c). VTS onkin suunniteltu alun perin esteettisessä kehityksessään kahdessa ensimmäisessä vaiheessa oleville katsojille (Yenawine 1999).

Housenilla on vahva näkemys siitä, että muutokset ajattelussa tapahtuvat sekä VTS:n että taiteen itsensä takia (VUE staff n.d.c). Housen (2001–2002, 121) painottaa, että taiteen voimaa ei tule minimoida: kriittinen ajattelu ei tapahdu tyhjiössä, vaan se tarvitsee aiheen, joka toimii ajatuksen kohteena. Hän myös tähdentää kriittisen ajattelun tapahtuvan niin varhain kuin toisella luokalla, vaikka yleisesti ajatellaan abstraktin (ja sen myötä kriittisen) ajattelun olevan mahdollista vasta varhaisnuoruudessa eli yläkouluikäisenä (esim. Nurmi ym. 2015, 152–153).

3 VTS-MENETELMÄ

VTS-menetelmä eli kuvan tarkastelun menetelmä suunniteltiin alun perin taiteen katsomisen ohjelmaksi, jonka oli tarkoitus kehittää esteettistä ymmärtämistä eli taiteen katsomisen aikana ilmenevien ajatusten ja tunteiden kirjoa. Nykyään VTS on vaiheittainen opetusohjelma, joka sisältää koulussa tapahtuvia keskusteluita taiteesta, museovierailuita ja opettajien koulutusta. (Housen 2001–2002, 99–100.) VUE (Visual Understanding in Education) eli VTS-menetelmän kehittäjäorganisaatio, on vuodesta 1995 lähtien toteuttanut VTS-menetelmää eri kouluissa eri puolilla maailmaa. Se toimii useissa osavaltioissa Yhdysvalloissa ja käyttää menetelmää muun muassa Californiassa, New Yorkissa, Massachusettsissa, Minnesodassa, Texasissa ja Vermontissa. Lisäksi visuaalista lukutaitoa on pyritty kehittämään myös muillakin erilaisilla projekteilla ja koulutusohjelmilla Yhdysvalloissa. (Shifrin 2008, 112–124.)

Tässä tutkimuksen osassa esitellään VTS-menetelmän tavoitteita, kuvavalinnan kriteerejä ja keskustelun elementtejä. Keskustelussa tärkeitä elementtejä ovat kolme spesifiä kysymystä ja keskustelun ohjaajan eli fasilitoijan rooli, jotta keskustelu on VTS-menetelmän mukainen. Lisäksi esitellään VTS-menetelmä osana opetusta: sen soveltamismahdollisuuksia ja arviointikäytänteitä.

3.1 Tavoitteet ja kuvavalinnat

Yenawinen (2013, 19) mukaan VTS-menetelmä käyttää taidetta opettaakseen visuaalista lukutaitoa, ajattelua, vuorovaikutustaitoja – kuuntelemista ja itseilmaisua. VUE:n (n.d.b) mukaan VTS-menetelmän käytännön toteutukseen on laadittu kolmen vuoden ohjelma, joka on suunniteltu alakouluun (Kindergarten – Grade 5). Ensimmäisenä vuonna VTS-menetelmää on tavoitteena käyttää 10 tuntia, toisena 20 ja kolmantena 25–30 tuntia. Opetus voidaan aloittaa missä tahansa vaiheessa alakoulua, jolloin opetuksen tavoitteet ovat samat kuin kolmannelle

luokalle tarkoitetut tavoitteet. Alla olevassa taulukossa 2 annetaan esimerkkejä menetelmän tavoitteista vuosiluokittain.

Taulukko 2: Menetelmän tavoitteet vuosiluokilla 1 - 5 (VUE staff n.d.b)

1. luokka	2. - 3. luokka	4. - 5. luokka
<ul style="list-style-type: none"> • tutkii taidetta eri ajoista ja paikoista sekä kehittää henkilökohtaisen suhteen siihen • tunnistaa kuvissa näkemäänsä ja jakaa assosiaatioitansa muiden kanssa • kehittää kielen ja ajattelun taitoja • kehittää kuuntelemisen taitoja 	<ul style="list-style-type: none"> • tutkii taidetta eri ajoista ja paikoista sekä kehittää henkilökohtaisen suhteen siihen • alkaa ymmärtää, että moni taideteos kertoo tarinoita, ja arvioi näiden tarinoiden mahdollisia merkityksiä pitkän katsomisen ja havaintojen ja mielipiteiden jakamisen avulla • kehittää tärkeitä ajattelun taitoja vastaamalla strukturoituihin kysymyksiin • ohjatun keskustelun avulla vahvistaa kommunikaation taitoja ja kunnioittaa muita näkökulmia • laajentaa keskusteluja kirjoittamisen harjoitukseen käyttäen tietokonea (3. luokka) 	<ul style="list-style-type: none"> • edistää aikaisempina vuosina oppimia taitojansa ja tulee itsevarmemmaksi taideteoksien tutkimisessa ja tulkitsemisessa • tutkii kuvia todisteina niiden historiallisesta ajankaudesta • ajattelee enemmän taiteilijoiden intentioita, motivaatioita ja valintoja • kehittää edelleen tärkeitä ajattelun taitoja (4. luokka) sekä oppii muita strategioita tutkia taidetta, kuten vertaileminen (5. luokka) • jatkaa kirjoitustehtäviä • vahvistaa kommunikaation taitoja ohjatun keskustelun avulla (4. luokka) ja tutustuu pienempään ryhmätyöskentelyyn vähentäen riippuvuutta muista ja heidän ideoistaan ja tiedoistaan; edistää VTS-kokemuksien transferia muihin aiheisiin (5. luokka) • etsii täsmentävää tietoa

Vuosiluokalla yksi (myös Kindergarten-asteella) on neljä päätavoitetta, jotka laajenevat vuosi vuodelta. Tavoitteissa hyödynnetään kirjoittamisen taitoja ja siirrytään vähitellen teknologian käyttöön kuvatulkinnan tukena. Transfer eli taitojen

siirtovaikutus on menetelmän yksi tavoitteista. Yenawinen (2013, 168) mukaan menetelmää tulisi kuitenkin ensin käyttää taiteesta keskusteluun, jotta oppijat oppivat tietynlaisia ajattelun ja sosiaalisen käyttäytymisen tavat.

VUE-organisaation internetosoitteessa (vtsweb.org) sijaitsevassa opettajan materiaalissa määritellään tavoitteita oppijoiden sekä luokkakohtaiseen että tuntikohtaiseen työskentelyyn. Lisäksi asetetaan tavoitteita opettajan omalle työskentelylle oppituntikohtaisesti. Tässä materiaalissa mainitaan muutama tavoite, jotka eivät ilmene edellä taulukoiduissa VUE:n tavoitteissa. Ensinnäkin kaikilla vuosiluokilla merkittävänä tavoitteena on oppijan itsevarmuuden, uteliaisuuden ja avoimuuden kehittäminen sekä osallisuuden lisääminen ryhmäkeskusteluissa. Yksi tavoitteista koskettaa suoraan visuaalisen lukutaidon kehittämistä: "to develop visual literacy skills and personal connections to art, advancing one's ability to find meaning in diverse, complex art." Lisäksi ajattelun taitojen kehittämisessä tavoitellaan kyseenalaistamisen taitoja, oman näkökulman muokkaamista, reflektointia ja kertaamista. Tavoitetta soveltaa taitoja useampaan kontekstiin laajennetaan myös koulun ulkopuolelle.

Jotta voisimme ymmärtää kulttuuriamme, tulisi analysoida sekä korkeaa että matalaa kulttuuria (Räsänen 2015, 144–145; Schirato & Webb 2004, 3-4; Sturken & Cartwright 2009, 61). Yenawinen (2003; 2011) kuvavalintojen painotus on taidekuvissa. Hän väittää, että kaikki taide ei ole samanlaista merkityksen saatavuudessaan ja että taide on kaikkein kompleksisin objektin ja kuvallisen muoto. Yenawinen (2013, 24) mukaan katsottavien kuvien valinnassa tulee olla yhtä sensitiivinen kuin kirjojen valinnassa. Ihanteellinen kuva sisältää Yenawinen (2013, 167) mukaan yleisöä kiinnostavan aiheen, tuttua kuvastoa, vahvaa narratiivisuutta, yleisölle saatavissa olevia merkityksiä ja monitulkinnallisuutta. Yenawine (1998; 1999; 2003; 2011) suosittelee taidekuvien järjestämistä niiden haastavuuden mukaan sekä nostaa esille taidetta, jota tulisi välttää aloittelevien kuvan katsojien kanssa: tällaisia ovat kuvat, jotka vaativat spesifiä tietoa, ovat liian arvolutautuneita tai niiden merkityksen tulkinta on liian yksinkertainen (esimerkiksi sarjakuvat).

3.2 Keskustelun elementit

3.2.1 Keskustelun rakenne

VTS-menetelmä perustuu strukturoituihin mutta avoimiin ryhmäkeskusteluihin moninaisesta taiteesta (Yenawine 1998). Keskustelun aluksi keskustelun ohjaaja, esimerkiksi opettaja, näyttää kuvan ja pyytää katsojia tarkastelemaan kuvaa hiljaisuudessa. Tämän jälkeen hän kysyy osallistujilta useita spesifejä mutta avoimia kysymyksiä, joilla on tietty järjestys. Yhdestä teoksesta keskustelu kestää yleensä 15–20 minuuttia. (Yenawine 2013, 23.) Huolimatta siitä, että keskustelussa on rakenne, se on osallistujien näkökulmasta vapaamuotoista ja luovaa (Itkonen 2015, 20).

Yenawinen (2013, 25–27) mukaan VTS-keskustelussa käytetyt kysymykset laukaisevat aktiivisen löytämisen prosessin ja niitä voidaan käyttää minkä tahansa tuntemattoman asian tutkimiseen ja pohtimiseen. Kysymyksillä tavoitellaankin pysyvän kognitiivisen strategian muodostumista, jota esimerkiksi oppilas osaa soveltaa taiteen tarkastelun ulkopuolelle. Nämä kysymykset muotoiluihin pohjautuvat Housenin tutkimuksiin. VTS-keskustelun kysymykset ovat seuraavat (suomennoksissa lähteenä Itkonen 2015):

1) Mitä tässä kuvassa on meneillään? (What's going on in this picture?)

2) Mikä kuvassa havaitsemasi saa sinut sanomaan ...?/ Mitä sellaista näet kuvassa, joka saa sinut sanomaan...? (What do you see that makes you say that?)

3) Mitä vielä voimme löytää? (What more can we find?)

Yenawinen (2013, 25) mukaan ensimmäisessä kysymyksessä tarkoitus on saada katsoja tulkitsemaan kuvaa. Sen takia ei kysytä pelkästään, mitä katsoja näkee kuvassa. Poikkeuksena ovat alle kouluikäiset ja 1. -luokkalaiset oppilaat, joiden kanssa voidaan aloittaa kysymyksellä ”Mitä näet kuvassa?” (VUE staff n.d.b). Toisessa kysymyksessä tulkinnoille pyydetään perusteluja, jotka ovat löydettävissä kuvasta. Jopa 4–5-vuotiaat osaavat lyhyen harjoituksen jälkeen antaa kuvan pohjautuvia perusteluja. (Yenawine 2013, 26.) Kysymyksessä käytetään kysymyssanaa ”mitä” ”miksi” asemesta, sillä tarkoituksena on saada perusteluja

eikä kyseenalaistaa katsojan motiiveja (Housen & Yenawine n.d.b). Kolmas kysymys esitetään usein keskustelun aikana, ja sen tarkoitus on syventää merkityksenantoprosessia. Olennaista on, että ei kysytä katsojalta, mitä ”muuta” hän voi löytää. Katsoja voi erehtyä luulemaan, että kysyjällä on mielessä jokin tietty asia, joka hänen tulisi oivaltaa. (Yenawine 2013, 26.) Edellä mainittujen kolmen kysymyksen lisäksi voidaan keskusteluun myöhemmin lisätä muita kysymyksiä, esimerkiksi kysymyksiä taiteilijan intentiosta ja teoksen ajankohdasta (Yenawine 1998; Yenawine 1999; VUE staff n.d.b).

Keskustelun lopuksi kiitetään, mutta ei tehdä yhteenvetoa keskustelusta eikä pyritä konsensukseen. Opettaja voi kommentoida, mitä on oppinut kuuntelemalla keskustelua. (Yenawine 2013, 31.) Keskusteluissa on tarkoitus konstruoida jaettuja mutta silti moninaisia merkitystulkintoja yhdessä (Yenawine 1998). Toisin sanoen keskustelun tarkoituksena on saada esiin mahdollisimman paljon eri tulkintoja, ei etsiä oikeita vastauksia.

3.2.2 Fasilitointi

Puhuminen muodostaa VTS-keskustelussa tärkeän osan, mutta yhtä tärkeää on kuunteleminen. Keskustelun ohjaaja, esimerkiksi opettaja, demonstroi aktiivista kuuntelemisen prosessia osoittamalla teoksesta keskustelun kohteita (pointing), tekemällä parafraseja (paraphrasing) ja tekemällä oppilaille näkyväksi keskustelun kulkua (linking) (Yenawine 1998.) Hän myös kehystää keskustelua (framing) (Itkonen 2015). Opettaja toimii keskustelussa fasilitoijana eli ohjaajana: hän auttaa oppilaita katsomaan tarkasti taideteosta, puhumaan havainnoistaan, tukemaan ideoitaan perusteilla, kuuntelemaan ja ottamaan huomioon muiden näkökulmia sekä keskustelemaan ja omaksumaan useita mahdollisia tulkintoja (Yenawine 2013, 15–16). Hän ei kuitenkaan koskaan ole ekspertin roolissa, ja VTS onkin suunniteltu luokanopettajille, joilta ei välttämättä vaadita aiempaa taiteentuntemusta (Yenawine 1998).

Osoittamalla kirjaimellisesti sitä kohtaa teoksesta, josta puhutaan, fasilitoija varmistaa ensinnäkin itse ymmärtäneensä oikein puhujan kommentin sekä

osoittaa muille katsojille puhuttavan kohdan. Tätä voidaan kutsua myös visuaaliseksi parafrasoin tekemiseksi. (Yenawine 2013, 27.)

Parafraasien teko tarkoittaa Yenawinen (2013, 28–29) mukaan jokaisen keskustelijan kommentin suoraa toistamista tai toisin ilmaiseamista, jolloin fasilitoija osoittaa ymmärtäneensä kommentin. Tämä liittyy aktiiviseen kuuntelemiseen. Parafraasin tekeminen hyödyttää myös muitakin keskustelijoita, sillä sen avulla voidaan varmistaa jokaisen ryhmässä kuulevan kommentin. Lisäksi parafrasoin avulla opettaja voi laajentaa oppijan sanastoa, parantaa kielioppia ja parantaa kielen tarkkuutta ilmaiseamalla terävämmin ja selkeämmin kommentin – tosin oppija ei saa tuntoa tulleen korjatuksi. Parafraasin teossa tulee käyttää ehdollista kieltä painottaakseen useiden tulkintojen mahdollisuutta. Itkonen (2015, 23) antaa seuraavia esimerkkejä ehdollisesta kielen käytöstä: ”Ehdotat siis, että...”; ”Tämä voisi ehkä olla...”; ”Markun mielestä tämä näyttää autolta...”; ”Yksi vaihtoehto olisi, että...” tai ”Eli kun katsot kuvan maisemaa, se näyttää mielestäsi uimarannalta...”

Linkittäminen tarkoittaa vastauksien jäsentämistä: tarkoituksena on tehdä näkyväksi ajatusten kumuloituminen ja kehittyminen keskustelun edetessä (Yenawine 2013, 29). Yenawine (2013, 174) antaa seuraavia ehdotuksia linkittämiseksi: ”Vaikuttaa siltä, että moni katsoja näkee sen”; ”Mark on samaa mieltä Kenzon kanssa siitä, että...”; ”Meillä on useita mielipiteitä täällä”; ”Ashley on samaa mieltä siitä, että kuvan henkilö on surullinen ja lisää syyn olevan koiranpennun pakeneminen, kuten Tyler huomautti aikaisemmin”; ”Kenzo on muuttanut mieltään vaikuttuneena Tylerin koiranpentutarinasta.”

Kehystäminen (framing) on Itkosen (2015, 24) mukaan parafrasoin tekemistä, jossa katsojan kommentti liitetään laajempaan kokonaisuuteen. Esimerkiksi jos vastaaja kommentoi kuvassa olevan paljon neliöitä, fasilitoija kommentoi: ”Löydät kuvasta erilaisia geometrisia muotoja.” Itkosen (henkilökohtainen tiedonanto 8.7.2015) mukaan parafrasoin tehdessä linkittäminen ja kehystäminen toimivat monissa käytännön tilanteissa yhdessä, eli myös linkittäessä vastauksia fasilitoija usein kehystää: esimerkiksi tekee huomioita siitä, millaisiin erilaisiin kuvan muotoihin vastauksissa on kiinnitetty huomiota.

Yenawine (2013, 30) ohjeistaa fasilitoijaa pysymään neutraalina: ohjaaja ei arvota oppilaiden kommentteja. Liialliset nyökkäykset ja innostuneet kommentit voidaan tulkita arvottaviksi, joten niitä tulisi välttää. Ohjaajaa sitovat myös muut rajoitukset: lähtökohtaisesti hän ei anna tietoa eikä saa korjata oppilaiden vastauksia. Jos katsoja kysyy jotain, fasilitoija heittää kysymyksen takaisin keskustelijoille tai sitten ohjeistaa, mistä vastauksen voi etsiä (Housen & Yenawine n.d.b). Keskustelun jälkeen voidaan myös etsiä tietoa tekijästä tai vastauksia kuvan herättämiin kysymyksiin.

3.3 Menetelmä osana opetusta

3.3.1 Menetelmän soveltaminen eri oppiaineissa

Yenawinen (2013) mukaan menetelmää voidaan soveltaa eri oppiaineiden opetuksessa, kunhan sitä on ensin opeteltu taiteeseen liittyvillä keskusteluilla: näin oppilas kehittää soveltamiseen tarvittavia ajattelun ja käyttäytymisen malleja. Tällöin menetelmää voidaan soveltaa esimerkiksi tekstien, matematiikan, yhteiskunnallisten ja luonnontieteellisten oppiaineiden opetukseen.

Yenawine (2013, 168) antaa esimerkkejä soveltavista kysymyksistä, joita työssä olevat opettajat ovat kehittäneet mutta jotka eivät ole tutkimuspohjaisesti kehitettyjä. Esimerkiksi tekstejä tarkastellessa voidaan kysyä: "Mitä tässä runossa/ tarinassa/ tekstissä tapahtuu?"; "Mikä lukemassasi tai mikä sana saa sinut sanomaan näin?" ja "Mitä vielä voimme löytää?". Sanallisia matematiikan tehtäviä voidaan lähestyä kysymällä "Mitä ongelmassa tapahtuu?", "Mitä luit tai näit, joka saa sinut ajattelemaan näin?", "Kuinka voisimme ratkaista tämän ongelman?" ja "Onko muita vaihtoehtoja?" Muihin kuvastoihin, kuten tieteellisiin tai historiallisiin kuviin, voidaan soveltaa menetelmän peruskysymyksiä, joiden lisäksi voidaan esittää jatkokysymyksiä: "Mitä tiedät (esimerkiksi fossiileista)?"; "Mitä opimme tästä?"; "Mitä muuta haluamme tietää?"; "Kuinka voimme löytää vastauksia tuohon kysymykseen?/ Mitä muuta haluamme saada selville?" sekä

”Kuinka voisimme tehdä sen?” Yenawine (2013, 169) tähdentää, että keskusteluita voidaan jatkaa erilaisilla projekteilla, joissa keskiössä ovat oppilaiden kysymykset.

3.3.2 Menetelmän arviointikäytänteet

Parafraasien teko on fasilitoijan pääarviointiväline, koska sen avulla voidaan seurata yksilöiden suullisen kielen kykyjä, ajattelua sekä tiedon ja ideoiden prosessointia. Linkittäminen auttaa fasilitoijaa ymmärtämään, miten ajattelu kehittyy keskustelussa, miten yksilöt suhteutuvat ryhmään ja miten oppilas muuttuu ajan kuluessa. (Housen & Yenawine n.d.a.)

Jotta VTS-keskusteluja olisi helpompi arvioida, kehottaa Yenawine (2013, 170) nauhoittamaan niitä. Lisäksi yksittäisistä oppilaista voidaan pitää esimerkiksi päiväkirjaa (Housen & Yenawine n.d.a). Housenin ja Yenawinen (n.d.a) mukaan jokaisen tunnin jälkeen fasilitoija voi kirjoittaa ylös havaintoja taiteesta, oppilaista, itsestään ja/ tai prosessista: esimerkkejä oppilaiden kommentteista ja käyttäytymisestä (erityisesti odottamattomista tapauksista), luokan vuorovaikutuksesta ja keskustelujen kehittymisestä sekä vertailuja VTS-oppituntien ulkopuolella ilmenevään käyttäytymiseen.

Erityisesti ajattelun kehittymisen arvioinnissa tulisi Yenawinen (2013, 171) mukaan keskittyä seuraaviin kategorioihin: 1) havainnot, 2) päätelmät, 3) perustelut, 4) pohdinta (speculation), 5) yksityiskohtien laadinta, täsmennykset, selitykset (elaboration), 6) korjaaminen, tarkistus (revision). Havaintojen tekeminen kehittyy yleensä harvoista ja yksinkertaisista havainnoista yksityiskohtaisempiin havaintoihin. Päätelmillä tarkoitetaan havainnoista johdettuja merkitystulkintoja, kun taas perustelu on päätelmiä tukevien havaintojen osoittamista. Perustelut ilmaistaan usein muodossa ”ajattelen näin, koska...”. Pohdinnalla tarkoitetaan useiden vaihtoehtojen harkitsemista, jota ilmaistaan kielellisesti usein ”voisi olla” tai ”saattaisi olla” -ilmaisuuilla sekä antamalla vaihtoehtoisia tulkintoja. Täsmennyksien tekeminen on aiheeseen palaamista yksityiskohtien lisäämiseksi, kun taas korjaaminen voidaan ilmaista esimerkiksi sanoin ”ensin ajattelin, että...Sitten ajattelin, että...”

VTS-menetelmän vaikutuksia oppimiselle voidaan arvioida myös kirjoittamisen avulla. Kirjoitusnäytteitä kannattaa kerätä oppilailta ennen ja jälkeen menetelmän käyttämisen. (Yenawine 2013, 170.) Opettaja voi käyttää tähän tarkoitettua arviointimateriaalia, joka on saatavilla VTS:n internetsivuilla (vtshome.org/subscriptions). Tässä tutkimuksessa on nähtävissä arviointilomake. (Ks. liite 2: Arviointilomake.)

4 VISUAALISEN LUKUTAIDON KONTEKSTUALISOINTIA

Tässä luvussa ja luvussa 5 syvennän visuaalisen lukutaidon käsittelyä. Ensin lähdän liikkeelle visuaalisuuden ja kuvallisuuden aikaisemmista määritelmistä, minkä jälkeen siirryn lukutaidon ja siihen liittyvien erilaisten lukutaitokäsityksien käsittelyyn. Esittelen kaksi lukutaitokäsitystä: sosiokulttuurisen ja siihen liittyvän sosiosemioottisen lukutaitokäsityksen sekä multimodaalisen lukutaitokäsityksen. Nämä pohjaavat seuraavan luvun visuaalisen lukutaidon määritelmiä, sillä määritelmä koostuu näistä osasista, ”visuaalisuudesta” ja ”lukutaidosta”.

4.1 Visuaalisuus ja kuvallisuus

Visuaalisen ymmärtämiseen liittyy kaksi merkittävää teoreettista käännettä: kielellinen eli lingvistinen käänne (linguistic turn) ja kuvallinen käänne (pictorial turn). Lingvistikäällä käänteellä tarkoitetaan samanlaisten prosessien hyödyntämistä tekstitulkinnessa myös muissa teksteissä kuin kirjoitetuissa teksteissä, kuten kuvien tulkinnessa. Lisäksi sillä tarkoitetaan siirtymistä strukturalismista kohti sosiaalista konstruktivismia 1960–70-luvuilla kielen ja yhteiskunnan tutkimuksissa. (Callow 2005, 8-9; Mitchell 2008, 15; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 25; Räsänen 2015, 106.) Kuvallisella käänteellä tarkoitetaan kuvallisuuden ja visuaalisuuden korostumista tieteellisessä ajattelussa (Seppä 2007, 30). Mitchell (2008, 15) tähdentää, että kuvallista käännettä ei tulisi väärin ymmärtää vain visuaalisen median, kuten television, videon tai elokuvan, vahvistumiseksi, vaan että niitä on ollut ennenkin, kuten valokuvan keksimisen yhteydessä.

Länsimaista nykykulttuuria voidaan luonnehtia ”kuvallistuneeksi kulttuuriksi”, jossa kuvalla ja niiden viesteillä, kuvallisella ja visuaalisuudella on hallitseva asema (Kotkavirta 2009, 42; Seppä 2007, 14; Seppä 2012, 11). Visuaalisen kulttuurin tutkimus rajautuu usein kuvan tai kuvallisuuden ja representaation

tutkimukseksi, johon kuuluvat myös kuviin liittyvien verbaalisten tekstien ja kielten visuaalisten piirteiden tutkimus (Rossi, Seppä & Herkman 2007, 7). Kuvallisuuden ja visuaalisuuden suhde on epätasapainoinen: kaikki kuvallisuus, kuten kuvat, on visuaalista, mutta kaikki visuaalinen ei ole kuvallista tai järjestäydy mielessämme kuviksi (Seppä 2012, 20; Seppänen 2011, 37). Kuvallisuus ei näyttyä pelkästään puhtaana kuvallisuutena, vaan on luonteeltaan multimodaalista (Seppänen 2011, 39).

Sepän (2012, 17–19) mukaan kuvan määritelmä on moninaistunut, joten sen määrittäminen ei ole yksiselitteistä. Sekä kuvaa että visuaalisuutta voidaan lähestyä visuaalisten järjestysten näkökulmasta (Seppä 2012; Seppänen 2006; 2011). Seppänen (2006, 28–29; 2011, 52) mukaan visuaaliset järjestykset ovat luonteeltaan toiminnallisia ja materiaalisia, ja niihin sisältyy kulttuurisia merkityksiä, jotka ovat vakiintuneita ja jaettuja. Visuaalisten järjestysten keskeisiä alueita ovat 1) ympäristön ja esineiden visuaaliset rakenteet, 2) kuvallisten esitysten eli representaatioiden esittämisen tavat ja sisällöt, 3) katseen varaan rakentuvan non-verbaalin vuorovaikutuksen muodot ja sisällöt sekä 4) katsetta ja katsomista määrittelevät kulttuuriset normit ja näkemisen tavat. Lisäksi Sepän (2012) mukaan kuva voidaan hahmottaa monimutkaiseksi kulttuuriseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa risteilee vaihtelevasti seuraavia osatekijöitä: kuvan tekijän tai tekijöiden erityispiirteet, vastaanottajien vaihtelevat tavat lukea kuvaa, kielelliset järjestelmät ja niitä säätelevät kulttuuriset järjestykset, yksilöllinen ruumiillisuus, näkemiseen vaikuttavat tiedostamattomat kokemukset, muuttuvat tekniset välineet ja alustat, esittämiskonventiot eli vakiintuneet esittämistavat sekä diskurssit eli tavat joilla kuvista puhutaan.

4.2 Sosiokulttuurinen ja multimodaalinen lukutaitokäsitys

4.2.1 Sosiokulttuurinen ja sosiosemioottinen lukutaitokäsitys

Kauppisen (2010, 73–74) mukaan lukutaitoa on teoretisoitu kognitiivisesta, sosiokognitiivisesta, funktionaalista ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Mo-

nosti nämä näkökulmat limittyvät esimerkiksi opetussuunnitelmissa: Kognitiivisessa lukemisessa painottuvat mekaaninen lukutaito ja ajattelun taidot, kun taas sosiokognitiivinen huomioi lukemisen tilanteisuuden. Funktionaalinen lukutaito on toiminnallista lukutaitoa, joka vastaa yhteiskunnan tarpeisiin; sosiokulttuurinen teoria korostaa taas lukemista yhteisöjen sosiaalisena käytäntönä.

Sosiokulttuuriseen lukutaitokäsitykseen liittyy läheisesti sosiosemiotikka, joka painottaa lukutaitoja sosiaalisina ja kulttuurisina käytäntöinä (Räsänen 2015, 110). Semiotiikan tutkimus lähestyy kuvaa kielen kaltaisena merkkijärjestelmänä, jolloin sosiaalisille ilmiöille oletetaan olevan jokin säännöstö eli koodi: esimerkiksi osaamme toimia liikennevaloissa oikealla tavalla (Kupiainen 2007, 39–40; Seppä 2012, 128, 155–156). Sosiosemiotikka lähestyy koodien lisäksi tekstin mahdollisia merkityksiä katsojan/ lukijan ja kontekstin näkökulmista (Räsänen 2015, 88; Sturken & Cartwright 2009, 49; Van Leeuwen 2005, 4). Sosiosemiottiseen lukutaitokäsitykseen liittyy myös visuaalisten diskurssien ymmärtäminen, niiden tulkinta kriittisesti sekä niiden muuttaminen, jolloin voidaan puhua myös kriittisestä lukutaidosta (Kupiainen 2007, 54; Räsänen 2015, 111–112).

Lukutaidon sosiokulttuurista painotusta on kutsuttu myös uusiksi lukutaidoiksi (new literacies, New Literacy Movement). Uudet lukutaidot -paradigma liittyy digitalisaation, Internetin ja tieto- ja viestintäteknologian (ICT) lukutaitoon tuomiin muutoksiin 1980-luvun alusta lähtien. (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu J. 2008; Gee 2008; Kress 2003; Lankshear 1997; Lankshear & Knobel 2006; 2011; Rantala 2007, 142–143.) Uusia lukutaitoja käytetään sateenvarjokäsitteenä monille eri lukutaidon käsitteille, kuten 2000-luvun lukutaidot (21st century literacies), internetlukutaito (Internet literacies), digitaalinen lukutaito (digital literacies), uuden medianlukutaidot (new media literacies), monilukutaidot (multiliteracies), informaatiolukutaito (information literacy), TVT-lukutaito (ICT literacies), tietokonelukutaito (computer literacy). Uusien lukutaitojen ”uutuus” muuttuu jatkuvasti teknologian kehityksen myötä. Lisäksi uudet lukutaidot ovat luonteeltaan monitahoisia ja multimodaalisia, siksi niiden tutkimus on monitieteistä. (Coiro ym. 2008, 10, 14–15.)

4.2.2 Multimodaalinen lukutaitokäsitys

Mitchell (1994) kuvaa käsitteillään "image/text" ja "mixed media" kuvan ja sanan sekoittunutta luonnetta viestimissä ja vuorovaikutuksessa. Nykytekstejä luonnehditaan multimodaalisiksi: ne voivat koostua kirjoitetun tekstin lisäksi kuvista ja muista graafisista elementeistä (esimerkiksi typografia), hypertexteistä ja linkeistä, liikkuvasta kuvasta tai muista auditiivisista elementeistä. Lisäksi voidaan puhua myös visuaalisesta, verbaalisesta, auditiivisesta, kinesteettisestä ja numeraalisesta representaatiomuodosta. Näitä eri representaation muotoja kutsutaan moodeiksi (mode) tai modaliteeteiksi (modality). (Cope & Kalantzis 2000; Kress 2003; Kress & Leeuwen 2006; Kress 2010; New London Group 1996; Räsänen 2015; Serafini 2010; 2011; 2012; 2015; Unsworth 2001; 2006.) Multimodaalinen lukutaito tarkoittaa merkityksen luomista kaikista edellä mainituista tekstimoodeista (esim. Serafini 2015).

Multimodaalisen tekstin lukeminen vaatii eri strategioita kuin perinteisen tekstin lukeminen (Kress 2003, 136–138; Kress 2010, 175–176; Serafini 2010; 2011; 2012; 2015; Unsworth 2001). Kirjoitetun tekstin tulkinta etenee usein lineaarisesti ja temporaalisesti, kun taas kuvaa tulkitaan epälineaaraisesti käyttäen avoimempia lukuratoja (reading paths) ja kuvan spatiaalisia suhteita. (Kress 2003, 4; Kress & Leeuwen 2006, 204; Mikkonen 2005, 27–30; Serafini 2011; 2012). Kotkavirran (2009, 50) mukaan katsomme kuvia emmekä lue niitä. Myös Messaris (1994, 40) väittää, että kuva ei vaadi lukutaitoa (Kupiainen 2007, 41). Multimodaalisen tekstin lukijaa voidaan nimittää aktiiviseksi navigoijaksi tai suunnittelijaksi (navigator, designer, reader-viewer), sillä hän itse päättää multimodaalisen tekstin luku-reitin konstruoimalla mahdollisia merkityksiä sekä lukuprosessin aikana että tuottaessa uusia tekstejä (Kern 2000, 117; Kress 2003, 50; 2010, 38; New London Group 1996, 76; 2000, 21–23; Serafini 2012).

5 VISUAALINEN LUKUTAITO JA SEN OPETUS

Tässä luvussa esittelen aikaisempia visuaalisen lukutaidon määritelmiä. Käsitteellisen ymmärryksen risteymäkohtia etsitään esteettisen lukutaidon ja taiteiden lukutaidon rajapinnoilta. Aikaisempien määrittelyjen pohjalta en pyri muodostamaan yhtenäistä visuaalisen lukutaidon määritelmää, koska laadullisessa tutkimuksessa yhtenäisempi määrittely tapahtuu vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Visuaalisen lukutaidon problematisoinnin lisäksi annan esimerkkejä visuaalisen lukutaidon opetuksesta. Opetuksen toteutusta käsittelevien näkökulmien ohella otan esille myös opettajien koulutuksen.

5.1 Visuaalisen lukutaidon määritelmä

Visuaaliselle lukutaidolle ei ole yksiselitteistä, kiinteää määritelmää (Dallow 2008, 96). Tämä todetaan myös IVLA:n visuaalisen lukutaidon määritelmässä: visuaalisen lukutaidon eklektisen luonteen vuoksi sille on mahdotonta antaa vain yhtä määritelmää; jokainen visuaalisen lukija muodostaa oman määritelmänsä (Avgerinou 2015). Avgerinou ja Pettersson (2011) ovat kuitenkin muodostaneet neljä visuaalisen lukutaidon teoreettista pääkomponenttia: visuaalinen havaitseminen, visuaalinen kieli, visuaalinen oppiminen sekä visuaalinen oppiminen, ajattelu ja kommunikaatio. Lisäksi he toteavat, että visuaalinen lukutaito ei ole universaalia ja että se täytyy oppia. Tämä oppiminen vaatii verbaalista tukea.

Monet visuaalisen lukutaidon määritelmistä painottavat kuvataiteiden lukemista: kuvataiteiden harjaantunut havaitseminen, tekniikoiden hallitseminen sekä kuvataiteesta keskusteleminen ovat visuaalista lukutaitoa (esim. Curtiss 1987; Mitchell 2008). Visuaalisen lukutaidon kehittymistä on mallinnettu vaiheittaisena (esim. Sinatra 1986). Näin tekee myös VTS-menetelmän kehittäjä Yena-wine (n.d. [1997], 1-3), joka määrittelee visuaalisen lukutaiton (visual literacy) kyvyksi löytää merkityksiä moninaisesta kuvastosta, mikä edellyttää useamman kognitiivisen taidon hallintaa. Lisäksi visuaalinen lukutaito sisältyy esteettiseen

ymmärtämiseen: esteettisen kehityksen vaiheen 2 lopussa voidaan puhua funktionaalista lukutaidosta, kun taas vasta vaiheissa 3, 4 ja 5 tapahtuu visuaalista lukutaitoa. (Ks. taulukko 1: Esteettisen kehityksen vaiheet.)

Visuaalinen lukutaito voidaan ymmärtää erilliseksi taitojen kokonaisuudeksi tai yhdeksi osaksi multimodaalista lukutaitoa, joka eroaa tieteenaloittain ja oppiaineittain (Felten 2008; Serafini & Gee 2014, 23–24; Stafford 2011, 1; Unsworth 2001). Esimerkiksi Räsänen (2015) laajentaa visuaalisen lukutaidon määritelmänsä ”visuaaliseksi monilukutaidoksi” tarkoittaen sillä multimodaalisuuden osallisuutta visuaalisen lukemisessa.

Schirato ja Webb (2004, 198) luonnehtivat visuaalisen lukutaidon olevan analyyttisen ja reflektiivisen asenteen ottamista näkemiseen. Laajemmin käsitettynä lukutaito ja visuaalinen lukutaito ymmärretään kaiken visuaalisen (myös median ja ympäristön) tulkinnaksi ja uudelleen luomiseksi, jossa visuaalisten järjestysten haastaminen on keskiössä. (Apkon 2013; Howells & Negreiros 2012, 2; Räsänen 2015; Seppänen 2006, 134; Stafford 2011, 1.) Räsänen (2015, 107) mukaan siihen voi kuulua myös oman kuvasuhteen ja identiteetin tarkastelua. Visuaalisessa lukutaidossa on kyse kulttuurisesta lukutaidosta eli visuaalisen kulttuurin kriittisestä jäsentämisestä (Herkman 2005, 17; Seppänen 2006, 134; Seppänen 2011, 224).

Visuaaliselle lukutaidolle läheinen termi on esteettinen lukutaito (aesthetic literacy) ja taiteiden lukutaito (arts literacy), jotka liitetään käsitteenä esteettiseen kasvatukseen (aesthetic education). Niin esteettinen lukutaito kuin esteettinen kasvatukseen voidaan käsittää koskettavan joko pelkästään kuvataiteisiin liittyvää lukutaitoa (esim. Hamblen 1985; 1986) ja kasvatusta tai laajemmin kaikkiin taiteisiin liittyvää lukutaitoa ja kasvatusta, kuten kirjallisuus, musiikki, draama (esim. Clinard & Foster 1998; Ryan 2014; Sykes 1982). Esteettisellä lukutaidolla voidaan jopa tarkoittaa kykyä virittää itsensä ympäristön tarjoamille oppimismahdollisuuksille; oli kyseessä sitten fyysinen tai virtuaalinen oppimisympäristö (Sean & Ihanainen 2015).

5.2 Visuaalisen lukutaidon opetus

Multimodaalisen lukutaitokäsityksen mukaan lukutaidon oppimisessa tulee ymmärtää saatavien tekstiresurssien, tilanteen ja laajemman sosiaalishistoriallisen kontekstin vuorovaikutus. Se vaatii opetukselta sekä oppilaslähtöistä että opettajajohtoista toimintaa, jossa kriittisesti arvioidaan oppimista ja uudelleen muokataan tekstejä. (Kern 2000, 167; New London Group 1996, 85–88; 2000, 33–35.) Callow'n (2005; 2008) mukaan visuaalinen lukutaito sisältää oppijoiden tekstien katsomista, luomista ja keskustelemista, jossa sitoutuminen ja henkilökohtainen tulkinta (estetikka ja kokemukset), metakielen käyttö ja sosiokriittinen ymmärrys ovat keskiössä.

Myös oppilaiden visuaalisen lukutaidon arvioinnissa tulisi painottaa edellä mainittuja tekijöitä. Tillman (2012) linkittää visuaalisen lukutaidon arvioinnin Bloomin taksonomiaan, jonka mukaan oppimista arvioidaan tasoilla: muistaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, arviointi ja luominen. Linnakylän (1990, 6–11) hahmottelemat lukutaidon tasot rakentuvat 1) peruslukutaidosta (= välineellinen lukutaito), 2) toimivasta lukutaidosta (= funktionaalinen lukutaito) ja 3) vapauttavasta lukutaidosta (= emansipatorinen eli kriittinen lukutaito). Hän korostaa, että lukutaitojen arvioinnissa tulisi painottaa oppimisprosessia ja tekstistä oppimisen strategioita. Tällöin arvioinnin kohteena ei olisi niinkään oppijan tasoilta siirtyminen toiselle.

Kirjallisuus ja ongelmaperustainen oppiminen ovat Riddlen (2009, 29) mukaan keskeisiä visuaalisen lukutaidon opetuksessa. Lisäksi lukutaitoa rakennetaan taito taidolta ja käsite käsitteeltä. Postmodernit kuvakirjat voidaan ymmärtää multimodaalisina teksteinä, joita voidaan hyödyntää sekä multimodaalisen että visuaalisen lukutaidon opetuksessa. Tällöin opetuksessa kiinnitetään huomioita sekä kuvakirjan koodeihin, kuten rajaukseen, viivoihin ja väreihin, että kuvan ja tekstin erilaisiin suhteisiin. Suhteita tarkastellessa kysytään, onko kuvan tuoma informaatio ja merkitys sama kuin tekstin, antaako se jotain lisää merkityksen tulkintaan vai tarjoaako se ristiriitaisen tulkinnan. (O'Neil 2011; Serafini 2010; 2011; 2012; Serafini & Gee 2014, 75–79; 2015; Stafford 2011; Unsworth 2006.) Wolfen ja Kleijwegtin (2012) mukaan kuvakirjojen lisäksi opetuksessa voidaan

hyödyntää myös muita korkeatasoisia visuaalisia tekstejä, kuten sarjakuvaromaaneja. Näiden lähiluvun ja laajemman tulkinnan opettamisessa opettajalla on aluksi keskeinen mallintajan rooli, jotta oppilaat oppivat myöhemmin itsenäisesti toimimaan kuvan tulkitsijoina. Myös informatiivisia tekstejä, kuten tiedekirjoja, voidaan hyödyntää visuaalisen lukutaidon opetuksessa (Smolkin & Donovan 2005).

Visuaalisen lukutaidon opetuksessa voidaan hyödyntää muitakin materiaaleja ja lähestymistapoja. Taidekuvia muiden tekstien joukossa on alettu hyödyntää yhä enemmän osana kirjallisuuden opetusta, esimerkiksi vieraillemalla museossa ja analysoimalla ryhmissä niiden taideteoksia (T Lee Williams 2007). Räsänen (2015, 319–324) mukaan visuaalisen lukutaidon opetuksessa keskeistä on oppilasta aktivoivat ja kriittiset oppimismenetelmät, kuten erilaiset kuvien muuntelun tehtävät, vastakuvien ja häiriötaiteen (cultural jamming) tekeminen. Tekstien katsomisen lisäksi draamallisuus auttaa oppilaita ymmärtämään, kuinka tulkita näkemäänsä kirjoissa, sarjakuvissa ja elokuvissa (Stafford 2011).

Kaiken kaikkiaan Littlen (2015) mukaan visuaalisen lukutaidon opetuksessa tulisi huomioida seuraavia asioita: 1) Mitä oppimistavoitteita halutaan saavuttaa kuvien avulla? Liittyvätkö ne tiedonalakohtaisiin tavoitteisiin, vai halutaanko niillä kehittää yleisempiä taitoja, kuten kriittistä ajattelua? 2) Kuinka kuvia käytetään oppimistavoitteiden saavuttamiseksi, ja miten oppilaat niitä tulkitsevat? Ovatko kuvat nopeita esimerkkejä vai koko opetusjakson perusta? 3) Mitkä ovat oppijoiden kyvyt visuaalisen lukijoina? 4) Miten luot kehityksellisen jatkumon (eteneminen yksinkertaisimmista harjoituksista monimutkaisempia taitoja vaativampiin harjoituksiin)? 5) Miten huomioit kuvien käytön eettisyyden opetuksessa? 6) Miten oma ymmärryksesi oppijoiden visuaalisesta lukutaidosta kehittyy kokemusten myötä?

Kuten Little viittaa, tulee opettajan huomioida kuvien arvo opetuksessa. Tällöin voidaan puhua taiteen tai kaiken visuaalisuuden väline- ja itseisarvosta. Opetussuunnitelmallisten tavoitelausumien näkökulmasta opetuksen ja kasvatuksen voidaan ajatella olevan välineellistä eli ihmisen kasvua tukevaa. Näin ollen myös taiteen käyttäminen opetuksessa saa väistämättä välineellisiä arvoja,

mutta taiteen itseisarvoa, eli taiteesta saatua iloa, aistinautintoja ja kauneuden elämyksiä, tulisi pitää yhtä tärkeänä. (Räsänen 2008, 117–118.) Ajatus taiteen välineellisestä ja itseisarvosta kasvatuksessa palautuu Juho Hollon (1917) määritelmiin kasvatuksesta taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen sekä kasvatus kokonaisuudessaan taiteena. Taiteen avulla -näkemys korostaa oppijan saattamista taiteen vaikutuksen alaiseksi, kun taas taidetta varten -näkemys korostaa oppijan taiteesta nauttimisen kyvyn eli vastaanottamisen merkitystä. Kasvattaminen taiteeseen on oppijan ilmaisukykyä painottava käsitys, joka korostaa taiteen itseisarvoa, kuten siitä nauttiminenkin. Koko opetustapahtuma voidaan myös nähdä taideteoksena. (Hollo 1918, 142–144.)

Jotta visuaalista lukutaitoa osattaisiin opettaa, tulisi opettajien visuaalisen lukutaidon ymmärrystä ja omaa lukutaitoa kehittää. Tällöin keskeistä olisi kehittää opettajien täsmällisen metakielen käyttöä ja ymmärrystä ympäröivien sosio-kulttuuristen kontekstien vaikutuksista lukutaitoon. (Kern 2000, 316–317; Serafini 2010; Serafini 2011; Serafini 2015; Unsworth 2006.) Tässä kohtaa opettajan koulutuksella on hyvin keskeinen rooli, mikä korostuu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. (Ks. luku 6.1 Aikaisemmat tutkimukset ja tutkimusongelmien muotoutuminen.)

6 TUTKIMUSONGELMAT

6.1 Aikaisemmat tutkimukset ja tutkimusongelmien muotoutuminen

Mobergin ja Savolaisen (2008) mukaan suomalainen peruskoulu on onnistunut hyvin lasten lukutaidon kehittämisessä. Tätä samaa on vahvistanut kansainvälisesti merkittävä PISA-tutkimus. PISA antaa kolmen vuoden välein tietoa 15-vuotiaiden suomalaisnuorten lukutaidosta, jolla tarkoitetaan ”kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi” (Kupari ym. 2013; Linnakylä ym. 2004; Sulkunen 2010). Kuitenkin vuoden 2012 PISAn mukaan nuorten lukutaito on heikentynyt selvästi. (Ks. myös johdantoluku.) PISAssa analysoidaan myös taulukojen lukemista, joten tämä tieto on jossakin määrin yleistettävissä myös visuaalisen lukutaidon tarkasteluun.

Kauppisen väitöksen (2010) mukaan valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (vuoden 2004 perusteisiin saakka) eivät vastaa oppilaiden tekstimaailmojen kehitystä, minkä lisäksi koulujen tekstimaailmoja tulisi monipuolistaa. Tekstien monipuolisuutta voitaisiin lisätä esimerkiksi visuaalisten tekstien avulla.

Esteettisen lähestymistavan, esteettisen kasvatuksen ja lukutaidon yhteyksiä on etsitty lapsen estetiikkaan (esim. Kaihovirta-Rosvik 2009; Laitinen 2003; Saarnivaara 1993) ja tulevan opettajan esteettiseen kehitykseen (esim. Cuero & Crim 2008; Peloso 2014) liittyvissä tutkimuksissa ja käytännön toteutuksissa. Saarnivaara on tutkinut väitöksessään (1993) 4.-6.-luokkalaisten taiteen tulkintaa ja peräänkuuluttaa kielen yhteyttä taiteen havaitsemisessa ja ymmärtämisessä. Laitisen väitöksen (2003) mukaan oppilaan suhde taiteeseen syntyy materiaalisten kokemusten kautta. Kaihovirta-Rosvik (2009) kuvaa väitöskirjassaan kasvatusta multimodaalisuuden avulla. Tutkimuksen mukaan esteettiset kokemukset ja multimodaalinen tietoisuus kouluissa luovat merkityksiä, joita oppilaat ja

opettajat voivat käyttää eettisten harkintojen välineenä (Kaihovirta-Rosvik 2009, 191). Visuaalisia representaatioita käytettiin myös Kendrickin ja Jonesin tutkimuksessa (2008), jossa piirustuksia ja valokuvia hyödynnettiin kuvaamaan kouluikäisten, ugandalaisten tyttöjen näkemyksiä heidän lukutaidostansa. Alakouluikäisten piirustukset kertoivat, kuinka lukeminen on heitä itseään osallistavaa ja vertaisten kanssa tapahtuvaa toimintaa. Ylipäänsä Bakerin pilottitutkimuksen (2013) mukaan taiteiden integroiminen koulun opetussuunnitelmaan teemajaksojen ja projektien avulla edistää oppilaan kognitiivista kehitystä, kuten sanaston kehitystä, päättelyä, vertailua, abstrahointia, käsitteiden integrointia ja käsitteellistä kehitystä.

Pelosen käytännössä toteutettu koulutusmalli (2014) sekä Cueron ja Crimin tutkimukset (2008) pyrkivät tuomaan kielen (English Language Arts) ja lukutaidon opetukseen esteettisen kokemisen ja kasvatuksen näkökulmaa argumentoimalla, että se, miten tulevia opettajia koulutetaan näkemään näitä yhteyksiä vaikuttaa siihen, miten he osaavat huomioida niitä tulevassa opettajan työssään alakoulussa. Pelosen toteutus osoitti, että esteettinen lähestymistapa kehittää lukutaidon lisäksi myös välittävää ilmapiiriä. Cueron ja Crimin tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden tekemät visuaaliset representaatiot, kuten veistokset, omista lukutaitoon liittyvistä oppimispoluista auttoivat ymmärtämään heidän omaa lukutaidon kehitystään, kuten luetun ymmärtämisen vaikeuksia alakouluikäisenä oppilaana.

Visuaalisen lukutaidon tutkimukset linkittyvät usein osaksi multimodaalisen lukutaidon tutkimusta, jolloin visuaalisuus ymmärretään yhdeksi multimodaalisen tekstin moodiksi. Monet tutkimukset osoittavat, miten jo varhaiskasvatuksessa lapsien multimodaalinen lukutaito ja visuaalinen moodi sen osana kehittyvät (Binder & Kotsopoulos 2011; Haggerty 2010; Yamada-Rice 2014). Peruskouluikäisiä koskevissa tutkimuksissa on osoitettu, että opetuksella on vaikutusta visuaalisen lukutaidon kehittymiseen: Esimerkiksi Pantaleo (2012; 2013) raportoi kuvakirjojen ja sarjakuvaromaanien tulkinnan opetuksen vaikuttaneen alakoululaisen oppilaan intentionaaliseen multimodaalisen tekstin luomiseen. Myös opetus värien merkityksestä merkityksien tuottajana vaikutti 11-vuotiaan

tytön värien tarkoitukselliseen käyttöön. Yläkouluikäisien nuorien multimodaalisten resurssien hyödyntämisestä on myös tehty tutkimuksia (Ajayi 2009; Walsh 2007). Lisäksi Gillenwaterin (2014) luokkatasolla 12 teetetyt tutkimuksen mukaan perinteisten lukutaitojen opetus riittää jonkinasteiseen sarjakuvaromaanien tulkintaan, mutta formaalinen opetus lisää ja jalostaa visuaalisen lukutaidon kehittymistä.

Tutkimukset opettajien ja opiskelijoiden näkökulmista tukevat tuloksia koululaisen visuaalisen lukutaidon kehittymisestä, mutta valottavat myös opetuksen näkökulmasta tärkeitä seikkoja. Esimerkiksi Palmer ja Matthews (2015) todentavat kvantitatiivisessa tutkimuksessaan yliopisto-opetuksen kehittäneen opiskelijoiden visuaalista lukutaitoa. Cloonanin (2011) tutkimuksessa raportoidaan yksityiskohtia kehitetystä metakielestä, jota voidaan käyttää multimodaalisten tekstien eri moodien opetukseen: moodeja voidaan tarkastella eri kysymyksenasettelujen avulla keskittyen esimerkiksi tekstin representaatioon tai kontekstiin. Hobson (2014) antaa esimerkin metakielen kehittämistä jo opettajankoulutuksessa, jotta opettajat osaavat toteuttaa tulevassa työssään multimodaalisen lukutaidon tulkintaa (vrt. edellä mainitut Peloson sekä Cueron ja Crimin tutkimukset). Curwood (2012) korostaa, kuinka multimodaalisten tekstien arviointi vaatii toisenlaisia käytänteitä kuin kirjoitetun tekstin, muuten opettaja ei saa kiinni oppilaan merkityksenannonprosessista. Edellä mainitut tutkimukset painottavat opetuksen tutkimuksen tärkeyttä sen lisäksi, että tutkitaan oppijan ja opettajan esteettisen ja multimodaalisen lukutaidon kehittymistä.

Suomessa visuaalista lukutaitoa ei ole juurikaan tutkittu. (Ks. myös johdannossa Seppänen s. 8.) Räsänen (2013) on tutkinut Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä monikulttuurisuudesta hyödyntämällä teoreettisena viitekehysenään kehittämänsä visuaalisen monilukutaidon mallia vuosina 2010–2014. Räsänen visuaalisen monilukutaidon malli käsittää visuaalisen lukutaidon lisäksi myös kulttuurisen moninaisuuden näkökulman (Räsänen 2015; Räsänen 2013). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoilla oli kapea

käsitys monikulttuurisuudesta, minkä lisäksi he eivät nähneet monikulttuurisuuden ja taiteen yhteyksiä. Kulttuuriseen moninaisuuteen ei kuitenkaan perehdytä tässä tutkimuksessa.

VTS-menetelmää on tutkittu vuodesta 1991 asti pitkittäistutkimuksin sekä Yhdysvalloissa että muissa maissa, muun muassa itäisen Euroopan maissa (Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer Byron, Minnesota 1993–1998; Aesthetic Development and Creative and Critical Thinking Skills Study, San Antonio, Texas 2000–2002; Artful Citizenship Project – Three Year Project Report, Miami, Florida 2005; Bronx Museum of the Arts Cross-Cultural Connections Study, Bronx, NY 1995–1996; Museum of Modern Art NY Pilot Visual Thinking Curriculum Study, New York, NY 1991–1994) (VUE staff n.d.a; VUE staff n.d.c). Monet tutkimukset ovat saaneet toisiaan täydentäviä tutkimustuloksia: VTS rakentaa kriittistä ajattelua, tuottaa akateemista kasvua myös heikommilla oppijoilla sekä kehittää esteettistä kasvua ja visuaalista lukutaitoa. Erityisesti VTS on ollut tehokas ELL-oppilaiden (English Language Learners) tukemisessa (Yenawine 2013, 166). Esimerkiksi DeSantisen tutkimuksen (2009) mukaan olisi erittäin tärkeää, että myös opettajat saavat harjoitusta VTS-keskusteluun osallistumisesta, jotta he voivat paremmin edistää oppilaiden kasvua. Tämä tulos herättää tutkimustarpeen opettajien taitojen tutkimukselle.

Franco ja Unrath (2014) raportoivat viikoittaisten VTS-tuntien kehittäneen poikien lukutaitoa taideperustaisilla kirjallisuuden ohjelmissansa. Lisäksi VTS on auttanut tavoittamaan opetussuunnitelman kriteerejä (Common Core Standards) Yhdysvalloissa. Menetelmä on kehittänyt oppilaiden kykyä aloitteentekoon ja itsenäisyyteen, kykyä rakentaa sisältötietoutta, vastata vaihteleviin kommunikointivaatimuksiin, ymmärtää ja kritisoida, arvostaa perusteluja sekä ymmärtää muiden näkökulmia ja kulttuureja.

Frey (2015) mukaan metodista tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että luokissa, jossa visuaalisen ajattelun ohjelmia on käytetty, on parempi ymmärrys visuaalisista kuvista. Lisäksi oppilaat osoittavat voimakkaampaa kasvua matematiikassa ja lukemisessa sekä sosioemotionaalisessa kasvussa kuin luokissa,

joissa ohjelmaa ei ole käytetty. Lähestymistapa on ollut erityisen tehokas englannin kielen oppijoille. Frey (2015, 5) siteeraa myös erästä opettajaa, jonka mukaan tarkat havainnot taiteesta auttavat lapsia oppimaan visualisointia, mikä auttaa heitä lukemaan oppimisessa: lukemisen visualisointi kehittää lukijaa paremmin kuin sanasta sanaan lukeminen.

Peltola (2015) tarkastelee pro gradu -tutkielmassaan kriittisesti VTS-menetelmän taustalla olevia taide- ja oppimiskäsityksiä perustaen päätelmänsä Yenawinen kahteen artikkeliin: *Jump Starting Visual Literacy* (2003) ja *Guidelines for Image Selection for Beginning Viewers* (2011). Nämä artikkelit käsittelevät menetelmän käyttöön valittavia kuvia. Peltola kritisoi muun muassa Yenawinen kuvavalinnan kriteerejä. Tosin kritiikin luotettavuus on kyseenalaista, koska kyse on tutkijan henkilökohtaisista tulkinnoista, jotka perustuvat täysin kahden artikkelin sisältöön eivätkä Yenawinen henkilökohtaiseen konsultointiin. Lisäksi tutkielma ottaa vahvasti kantaa menetelmän museopedagogiseen soveltuvuuteen, mikä jättää tutkimustarpeen menetelmän ymmärtämiseen koulukontekstissa.

6.2 Tutkimusongelmat

Suomessa VTS-menetelmän käytöstä ei ole tutkimusta vaan tutkimus rajoittuu sen museopedagogisen sovelluksen teoreettiseen tarkasteluun. Koska menetelmän käyttäjiä on Suomessa vielä vähän, on tässäkin tutkimuksessa perusteltua nojautua Suomen ulkopuolelta saataviin tietolähteisiin. Käyttäjien näkemyksiä lähestytään tässäkin tutkimuksessa teoreettisesti, mutta painopisteenä on koulukonteksti. Tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, kehittääkö menetelmä oppijoiden visuaalista lukutaitoa ja millä tavoin, kuten aikaisemmissa VTS-tutkimuksissa todetaan. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa korostetaan opettajan taitojen tutkimista (esim. DeSantis 2009) ja saadun koulutuksen merkitystä (mm. Peloso 2014, Cuero ja Crim 2008, Hobson 2014), sillä näillä molemmilla on merkitystä oppijan visuaalisen lukutaidon kehittymiseen. Siksi tässä tutkimuksessa

kiinnostuksen kohteena ovat seuraavat kysymykset: Millaiset ovat opettajien visuaalisen lukutaidon taidot? Kuinka ne heijastuvat oppilaiden visuaalisen lukutaidon kehittämiseen ja arviointiin?

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavalla VTS-menetelmän käyttäjät käsitteellistävät ja merkityksellistävät visuaalista lukutaitoa menetelmän käytössään. Tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, millaisia näkemyksiä (käsitys- ja ajattelutapoja) VTS-menetelmän käyttäjillä on visuaalisesta lukutaidosta ja millaisia merkityksiä he antavat visuaaliselle lukutaidolle. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat jakautuvat kahteen pääkysymykseen ja niiden alaongelmiin seuraavasti:

- 1) Millaisia näkemyksiä VTS-menetelmän käyttäjillä on visuaalisesta lukutaidosta?
 - a) Miten visuaalista lukutaitoa käsitteellistetään?
 - b) Millä tavalla näkemykset visuaalisesta lukutaidosta ovat tiedostettuja?
- 2) Mikä merkitys visuaalisen lukutaidon kehittämisellä on menetelmän käytössä?
 - a) Millaisia painoarvoja visuaaliselle lukutaidolle annetaan?
 - b) Miten tiedostettuja merkityksenannot ovat?

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat näkemykset (käsitykset ja ajattelutavat) ja merkitykset. Käsityksillä tarkoitetaan fenomenografiassa merkityksenantoprosesseja, joilla on syvempi ja laajempi merkitys kuin mielipiteellä. Se on myös ymmärrys jostakin ilmiöstä sekä suhde ihmisen ja ympäristön välillä. Käsitys on myös luonteeltaan suhteellinen, saa merkityksensä kokonaisuuksissa ja on rakentunut sosiaalisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–166.) Myös Laine (2015, 40) tähdentää sosialisointin merkitystä: hän toteaa, että käsitykset ovat usein valmiita määritelmiä, jotka ovat muotoutuneet sosialisointin eli viestinnän, kasvatuksen ja opetuksen tuloksena.

Merkityksillä usein tarkoitetaan käsitysten, näkemysten tai kokemusten merkityksellisyyttä yksilölle, ja sen tutkiminen linkittyy usein fenomenologiaan

(Huusko & Paloniemi 2006, 170). Moilanen ja Rähä (2015, 54) esittävät yhdenlaisen merkityksien jäsenystavan. (Ks. taulukko 3.) Tämän taulukon jäsenyys on alun perin Siljanderin ja Karjalaisen (1993) mallin pohjalta laadittu.

Taulukko 3: Merkityksen tasot (Moilanen & Rähä 2015, 54)

	Tiedostettu	Tiedostamaton
Yksilöllinen	tiedostetut tunteet, tavoitteet, uskomukset	piilotajunta
Yhteisöllinen	yhteisön rooliodotukset, normit, ihanteet, moraalit	yhteisön rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit, toiminnan piilevät säännöt
Universaali yhteisöllinen	yleispätevät tiedostetut ideat ja moraalit	yleispätevät generatiiviset sääntöjärjestelmät

Jäsenyksessä yksilön ja yhteisön merkityksenannot jaotellaan niiden tietoisuuden ja universaaliuden mukaan. Moilasan ja Rähän (2015, 54–56) mukaan yksilöllisiä tiedostettuja merkityksenantoja ovat esimerkiksi tietoiset toiveet, tavoitteet ja uskomukset, kun taas tiedostettuja yhteisöllisiä merkityksiä muun muassa liikennesäännöt, koulussa opetettavat tiedot ja ”muut sellaiset ideat, jotka rakentavat yhteisiä toimintatapoja”. Universaaleja, tiedostettuja merkityksenantoja voivat olla esimerkiksi kuolemalle ja syntymälle annetut merkitykset. Lisäksi yksilöllisten ja yhteisöllisten tiedostamattomien merkityksenantojen olemassaolo on helpompi käsitteellistää kuin universaalien.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus kiinnittyy laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat tekstiaineistot, harkinnanvarainen näyte, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi (aineistolähtöinen analyysi) ja hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta 2008, 15–20). Tämän tutkimuksen kohdejoukoksi valikoituivat yhdysvaltalaiset VTS-menetelmän käyttäjät: luokanopettajat ja menetelmän kehittäjä Philip Yenawine. He vastasivat puolistrukturoitua kyselylomakkeeseen kesällä 2015. Saatua tutkimusaineistoa lähestyttiin aineistolähtöisesti: tutkimusongelmat tarkentuivat ja tutkimuksen tulokset muodostuivat aineiston ehdoilla.

Aineiston analyysissä käytettiin menetelmällisesti sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia että fenomenografiaa. Sisällönanalyysin tarkoituksena on järjestää tutkimusaineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, jotta siitä voidaan muodostaa johtopäätöksiä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee pelkistämisestä ryhmittelyyn ja abstrahointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103–109.) Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen metodisista tutkimussuuntauksista, jonka tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Metsämuuronen 2011, 240). (Fenomenografiasta tarkemmin luvussa 7.3. Aineiston analyysi.) Fenomenografian mukaisesti muodostin tutkimukseni loppupuolella vielä visuaalisen lukutaidon kategoriat, kun taas merkityksien raportoinnissa painottuvat enemmän sisällönanalyysin tulokset.

Tutkimuksen toteutuksen raportoinnissa lähdän liikkeelle tutkittavien ja tutkimuksen etenemisen kuvailusta alaluvussa 7.1. Alaluvussa 7.2 kerron aineiston analyysiprosessistani. Alaluvuissa 7.3. ja 7.4 pohdin tutkimuksen toteutuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

7.1 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

7.1.1 Tutkittavat

Alun perin tutkittavien valintakriteerinä oli, että tutkittava on yhdysvaltalainen luokanopettaja, joka on käyttänyt VTS-menetelmää mahdollisimman kauan. Edustajia toivoin eri osavaltioista, mutta tämä ei ollut tutkimuksen toteutukselle välttämätön ehto. Yenawinen avustuksella lähdin liikkeelle noin 20 luokanopettajan tavoitteesta. Lopulta tutkimukseeni ilmoittautui yhdeksän luokanopettajaa, joista seitsemän vastasi kyselyyni. Lisäksi tutkimukseeni osallistui myös Yenawine itse, mikä mahdollisti opettajien ja kehittäjän vastauksien vertailevan otteen.

Tutkittavista opettajista viisi oli naisia ja kaksi miehiä. Tutkittavien opettajien keski-ikä on 40 vuotta; heistä vanhin on vuonna 1954 syntynyt ja nuorin 1989 syntynyt. Tällä hetkellä opettajista viisi työskentelee New Yorkissa ja kaksi San Franciscossa eri opetusasteilla varhaiskasvatuksesta alakoulun viidenteen luokkaan. Opettajista suurin osa opettaa tällä hetkellä kaikkia alakouluaineita.

Suurin osa vastaajista oli työnsä puolesta kouluttautunut käyttämään VTS-menetelmää. Kolmella vastaajista menetelmän käyttö on kirjattu koulun opetusohjelmaan. Kolme opettajista on käyttänyt menetelmää yli viisi vuotta. Pisimpään menetelmää on käytetty 10 vuotta. Neljä vastaajista on käyttänyt menetelmää alle viisi vuotta. Lyhin käyttöaika on lokakuusta 2014 lähtien. Yenawine on toiminut menetelmän parissa 24 vuotta. Suurin osa opettajista on käyttänyt menetelmää sekä luokkahuoneessa että museossa. Menetelmän käyttötiheys vaihteli opettajittain välillä kaksi kertaa viikossa – kerran tai kaksi kertaa kuukaudessa. Menetelmää raportoitiin käytettävän sekä sille varatuilla virallisilla tunneilla että epävirallisimmissa yhteyksissä. Seuraavaksi erittelen opettajakohtaisesti heidän taustatietoja menetelmän käytöstä.

Opettaja 1 on vuonna 1954 syntynyt mies, joka opettaa San Franciscossa, Kaliforniassa. Tällä hetkellä hän opettaa kaikkia oppiaineita 2.-luokkaisille. Opettaja 1 on saanut kokopäiväisen koulutuksen paikallisessa museossa. Hän on käyttänyt VTS-menetelmää 10 vuotta 2.-luokkalaisten kanssa sekä museoissa että

luokkahuoneessa. Hän on kuitenkin mallintanut sitä kaikille alakoululuokille ja aikuisille sopivaksi. Virallisia VTS-tunteja hänellä on parisenkymmentä 30 viikon aikana, mutta hän toteuttaa menetelmää myös epävirallisesti taideteoksia katsottaessa tai analysoitaessa kuvituksia ja kirjojen taidetta. VTS ei ole kirjattu hänen koulunsa opetusohjelmaan.

Opettaja 2 on myös mies, joka on syntynyt vuonna 1985. Hän opettaa neljättä luokkaa koulussa Coronassa, New Yorkissa. Opettavina aineina ovat kaikki alakouluoppiaineet: englanti (lukeminen ja kirjoittaminen), matematiikka, luonnontieteet (Science) ja yhteiskunnalliset aineet (Social Studies). Opettaja 2 on saanut koulutuksensa tänä vuonna viidessä seminaarissa Manhattanilla. Hän on kuitenkin jo käyttänyt menetelmää 4.-luokkalaisten kanssa lokakuusta 2014 asti luokkahuoneessa yhden tunnin verran viikossa. Menetelmää ei ole kirjattu koulun opetussuunnitelmaan.

Opettaja 3 on vuonna 1985 syntynyt nainen. Hän opettaa kouluvuoden aikana alle kouluikäisiä lapsia (Kindergarten) San Franciscossa; kesäisin kirjoitusleireillä 3.-5.-luokkalaisten kanssa. Opettavat aineet linkittyvät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan. Opettajan 3 koulutus alkoi syksyllä 2006 ja jatkui siitä muutama vuoden ajan, joten hän on käyttänyt menetelmää jo yhdeksän vuotta. Hän käyttää menetelmää kaksi kertaa kuussa suurimmaksi osaksi alle kouluikäisten kanssa (Kindergarten) luokkahuoneessa. VTS on myös kirjattu hänen koulunsa opetusohjelmaan:

VTS is a separate subject. Teachers make time for it in their monthly planning. It is mostly seen as a support to critical thinking, oral language, and observation skills. So it's helpful to many disciplines. (Opettaja 3)

Opettaja 4 toimii myös tällä hetkellä alle kouluikäisten (Kindergarten) opettajana. Hän on vuonna 1989 syntynyt nainen, joka opettaa Brooklynnissa, New Yorkissa. Opettavina aineina ovat lukeminen (fonetiikka), kirjoittaminen, matematiikka ja yhteiskunnalliset aineet (lähinnä sosiaaliset taidot). Opettaja 4 koulutettiin vuonna 2011, ja siitä lähtien hän on saanut kaiken tasoista koulutusta. Hän on käyttänyt menetelmää alle kouluikäisten kanssa (Kindergarten) neljä vuotta sekä

luokkahuoneessa että museossa vähintään kerran viikossa. Menetelmä on kirjattu myös koulun opetusohjelmaan.

Opettaja 5 on vuonna 1980 syntynyt nainen, joka työskentelee tällä hetkellä Brooklynnissa, New Yorkissa. Hän opettaa kaksikielisiä 2.-luokkalaisia, joille opetetaan englannin lisäksi ranskaa, matematiikkaa, yhteiskunnallisia aineita (maantietoa, historiaa, kansalaiskasvatusta), luonnontieteitä (ja kestävästä kehitystä) sekä muita opetusohjelmia liittyen ruokakasvatukseen, liikkumiseen ja kuvataiteisiin. Hän toteuttaa myös yhteisopetusta paikallisten taiteilijoiden kanssa. Opettajalle 5 vuosi 2015 on toinen vuosi, jolloin hän on saanut koulutusta menetelmän käyttöön, joten kulunut kouluvuosi oli myös toinen menetelmän käyttövuosi. VTS on kirjattu hänen koulunsa opetusohjelmaan, ja hän käyttää VTS-postereita kerran kuussa. Lisäksi menetelmää käytetään muihin sisältöalueisiin välillä kaksi tai kymmenen kertaa kuussa. Menetelmää on käytetty 2.-luokkalaisten kanssa tänä ja viime vuonna sekä luokassa että museossa.

Opettaja 6 on vuonna 1977 syntynyt nainen, joka opettaa kaikkia aineita alle kouluikäisille (Pre-Kindergarten) Bronxissa, New Yorkissa. Opettaja 6 sai koulutusta edellisessä koulussaan, ja hän aloitti menetelmän käyttämisen kuudesta seitsemään vuotta sitten. Menetelmää on käytetty luokkahuoneessa alle kouluikäisten kanssa (Pre-Kindergarten ja Kindergraten) virallisesti kaksi kertaa kuussa ja epävirallisesti oppilaiden taideteoksista keskustellessa sekä ääneen lukiessa. Menetelmää ei ole kirjattu koulun opetusohjelmaan.

Opettaja 7 toimii Coronassa, New Yorkissa. Hän on vuonna 1982 syntynyt nainen, joka opettaa 4.- ja 5.-luokkalaisille englantia (lukeminen ja kirjoittaminen), matematiikkaa, luonnontieteitä ja yhteiskunnallisia aineita (maantieto, globaalihistoria, hallinto ja kansalaisvelvollisuudet). Opettaja 7 ja opettaja 2 opettavat samassa koulussa. Opettaja 7 osallistui noin kuuteen koulutukseen, ja hänen menetelmän käyttöä on havainnoitu myös omassa luokkahuoneessa. Menetelmää hän on käyttänyt lokakuusta 2014 asti luokkahuoneessa ja museossa noin kaksi kertaa viikossa. Menetelmää on käytetty 4. ja 5.-luokkalaisten kanssa; sitä ei ole kuitenkaan kirjattu koulun opetusohjelmaan.

Yenawine on syntynyt vuonna 1942. Hän työskentelee VTS-organisaatiossa, joka toimii kaikkien luokka-asteiden parissa varhaiskasvatuksesta yliopistoon sekä myös työelämässä. Kouluilla ollessaan hän toteuttaa itse VTS-menetelmää tai havainnoi opettajia, jotka käyttävät menetelmää. Yenawine loi menetelmän vuonna 1991, ja on kehittänyt siitä lähtien koulutusohjelmaa. Menetelmää hän on käyttänyt kaikenikäisten oppijoiden parissa sekä luokkahuoneissa että museoissa tähän päivään mennessä noin 24 vuoden ajan.

7.1.2 Tutkimuksen eteneminen

Aloitin pro gradu -tutkielmani aiheen pohdinnan jo syksyllä 2014, mutta varsinaisen rajauksensa se sai vasta keväällä 2015. Keväällä 2015 yritin aluksi löytää haastateltavia Suomesta, muun muassa olemalla yhteydessä Jyväskylän ja Kouvolan kouluihin. Aiheen osoittauduttua haasteelliseksi yritin löytää tutkittavia Euroopasta sosiaalisen median avulla, esimerkiksi Visual Thinking Strategies in Europe -Facebook-ryhmän kautta. Koska tutkittavia ei löytynyt Euroopasta, otin sähköpostitse yhteyttä Yenawineen. Yenawinen kanssa suunnittelimme muun muassa tutkimuksen aikataulutuksen ja osallistujien määrän. Hän puolestaan oli yhteydessä osavaltiokohtaisiin menetelmäkouluttajiin, jotka lähettivät minulle sähköpostitse tutkimukseen halukkaiden osallistujien nimet.

Kyselylomakkeeni esitestauksiin, kieliasun tarkastukseen ja muokkaamiseen käytin aikaa noin kuukauden verran. Kyselylomakkeen vastaamiseen aikaa annoin tasan kuukauden (15.6.-15.7.). Kahden viikon jälkeen lähetin ensimmäisen muistutusviestin. Kun vastausaikaa oli jäljellä muutama päivä, lähetin vielä viimeisen muistutusviestin jatkaen vastausaikaa vielä 19.7. asti. Tutkimuksen aiheiston keruun aikana sain myös New Yorkissa toimivalta VTS-henkilökunnalta tunnukset ja materiaalin tutkimukselliset käyttöoikeudet opettajienkin käytössä olevaan VTS-materiaalipankkiin.

Kyselyn vastauksien analysoinnin aloitin heinäkuun lopussa 2015. Analysointivaihe päättyi alkuvuodesta 2016. Syksyllä 2015 vielä syvensin teoreettista

viitekehystäni, joten analyysivaihe kietoutui teoreettisen viitekehyyksen rakentamisvaiheen kanssa yhteen. Tutkimusraportti sai viimeisen muotonsa alkuvuodesta 2016.

7.2 Tutkimusmenetelmänä kyselylomake

Keräsin tutkimukseni aineiston GoogleFormilla tehdyllä kyselylomakkeella. Kyselylomakkeen (lomakehaastattelun) valitsin alun perin sen kartoittavan luonteen vuoksi. Lisäksi tutkimuksen tavoite ohjasi metodin valintaa: tutkimuksen tavoitteena oli näkemysten ja käsitteellistämisen tutkiminen, joten kyselylomake palveli sen kirjallisten vastausten puolesta tutkimuksen tarkoitusta. Jokaisen tutkittavan vastatessa yhtäläiseen kyselyyn helpottui myös näkemysten vertaamisen toisiinsa.

Kyselylle vaihtoehtoisina aineistonkeruumetodeina harkitsin Skype-haastattelua ja Wordille koottuja kysymyksiä. Kuitenkin hylkäsin Skypen sen epävarmuustekijöiden vuoksi. Tällaisia tekijöitä olivat esimerkiksi teknologiset haasteet, kuten yhteys ja kuuluvuus, sekä kielelliset haasteet, esimerkiksi puheen ymmärtäminen huonosti tai jopa väärin. Haastatteluvaihtoehdon (esimerkiksi Skype) jätin mahdolliseksi jatkotutkimusmenetelmäksi. Lisäksi GoogleForm osoittautui selkeämmäksi tarkoitukseeni kuin Word, koska se mahdollisti sekä kyllä/ei -vastauksien että avoimien kysymyksien sisällyttämisen rajattomine vastaustiloineen samaan siistimpään formaattiin.

Lomakkeen kysymykset ja sen lopullinen muoto muotoutuivat prosessina, jonka apuna oli useita kommentoijia, muun muassa kaksi menetelmän kouluttajaa Suomessa ja ystävät, joiden äidinkieli on englanti. Esitestauksissa osa kysymyksistä karsiutui, kuten kysymys menetelmän käytön haasteista, minkä lisäksi osa kysymyksistä tarkentui, kuten kysymys opettajan omista visuaalisen lukutaidon taidoista. Lopulta kysely jakautui perustietojen lisäksi kolmeen pääosaan: VTS käytössä (VTS in use 1 & 2), Visuaalinen lukutaito (Visual literacy) sekä VTS ja sen vaikutukset visuaaliseen lukutaitoon (VTS and its effects on visual lite-

racy). Lisäksi VTS käytössä -osion ja VTS ja sen vaikutukset visuaaliseen lukutaitoon -osion lopuissa oli varattu tilaa lisättäville ajatuksille. Koko kyselyn loppuosa koostui vapaasta sanasta, yhteystiedoista, vapaaehtoisesta palautteesta sekä huomiosta, jossa pyydettiin lähettämään sähköpostitse mahdollista lisämateriaalia, josta voisi olla tutkimukselleni hyötyä. Lopuksi kiitettiin osallistujia heidän tutkimuspanoksestaan ja toivotettiin hyvää kesää. Kysely on nähtävissä liitteessä 1.

Kyselylomakkeen vastauksien pohjalta lähestyin tutkittavia sähköpostitse. Tutkittaville lähetettiin sekä tarkentavia kysymyksiä että jatkokysymyksiä. Yhtään Skype-haastattelua ei tehty, sillä joko siihen pyydetty opettaja ei vastannut pyyntöni tai en kokenut sitä kaikkien vastaajien kohdalla tarpeelliseksi.

7.3 Aineiston analyysi

Analyysini etenemistä kuvaan taulukossa 4, jossa annan esimerkkejä visuaalisen lukutaidon käsitteellistämisen näkökulmasta vaiheittain. Analyysini eteni yksittäisistä havainnoista kohti abstraktimpaa merkitysrakenteiden tulkintaa. Ensimmäisten lukukertojen jälkeen koodasin aineistoa ja tein sanastanalyysia. Kyselyn rakenne ohjasi alustavien teemojen muodostumisessa. Muodostuneiden teemojen sisältöjä nimitän merkityssisällöiksi, joiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä tarkastelin ensin yhden teeman sisällä ja myöhemmin teemojen välillä. Analyysin muissa vaiheissa pyrin nostamaan merkityssisältöjen tarkastelua aina yleisemmälle tasolle. Tämä vaati useita kirjoituskertoja ja alkuperäiseen aineistoon palaamista. Lisäksi hyödynsin käsitekarttaa merkityssisältöjen tulkinnassa, minkä tuloksena useista käsitekartoista muodostui lopulta merkityssisältöjen verkosto.

Fenomenografinen analyysi täydensi sisällönanalyysin tulkintojani. Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöistä (ks. mm. Huusko & Paloniemi 2006, 166). Se etenee vaiheittain, ja sen pyrkimyksenä on muodostaa käsityksiä kuvaava kategoriajärjestelmä: analyysi etenee systemaattisesti merkitysyksiköistä abstraktimpien kategorioiden muodostamiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–

168; Metsämuuronen 2011, 241.) Fenomenografisessa analyysissä kiinnostus on käsitysten laadullisissa eroissa eikä niiden määrällisessä painottumisessa (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Taulukko 4: Aineiston analyysin vaiheet

Analyysivaihe	Käsitteen muodostus	Esimerkki
Ensimmäiset luennat	alustavat huomiot visuaalisesta lukutaidosta	Visuaalinen lukutaito on taitoa puhua, lukea ja kirjoittaa kuvasta
Systemaattiset luennat	kielellisten ilmausten koodaus Wordin kommenttitoiminnolla ja sanastoanalyysi	kuva, visuaalinen representaatio
Teemoittaminen	visuaalisen lukutaidon määritelmät	visuaalinen lukutaito kuvasta keskustelemisena
Merkitysisältöjen tulkinta 1 (1. kirjoituskerta)	virketason tulkinnan muodostus	Opettajien helpompi eritellä oppilaiden kuin omaa visuaalista lukutaitoansa Sekä Yenawine että opettajat erittelevät visuaalista lukutaitoaan VTS:n valossa
Merkitysisältöjen tulkinta 2 (2. kirjoituskerta)	virketason tulkinta 2	Sekä oppilaan että opettajan omaa visuaalista lukutaitoa määritellään lähes poikkeuksetta VTS-kontekstista käsin eikä sitä osata määritellä tämän kontekstin ulkopuolelta
Merkitysisältöjen tulkinta 3 (3. kirjoituskerta)	virketason tulkinta 3	Visuaalista lukutaitoa käsitteellistettiin VTS-kontekstista käsin
Fenomenografinen analyysi	visuaalisen lukutaidon ala- ja yläkategoriat	visuaalinen lukutaito fasilitaation taitoina

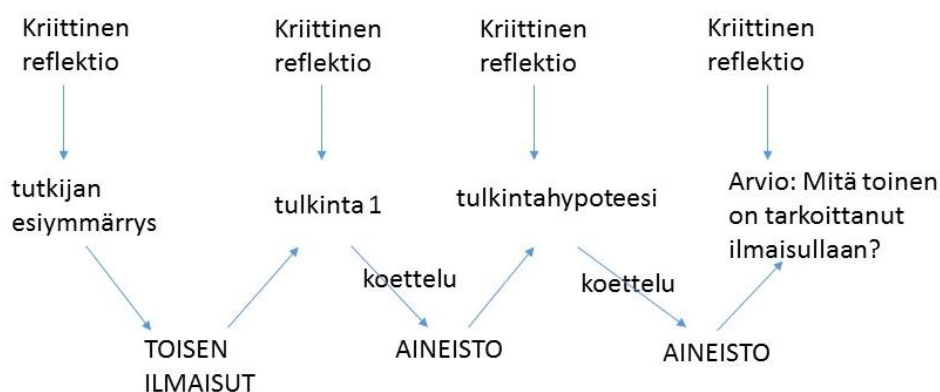
Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografiaan ei kuulu ryhmien vaan kategorioiden välinen vertailu, mutta tässä tutkimuksessa esitän jossakin määrin vertailua Yenawinen käsityksiin, jos ne ovat tutkimuksen tuloksien kannalta merkityksellisiä.

Fenomenografisessa analyysivaiheessa lähdin jälleen liikkeelle alkuperäisestä aineistosta ja siinä ilmenevistä alustavista merkitysisällöistä. Muodostin alakategorioita ja niistä jälleen yläkategorioita. Kuviossa 2 on näkyvillä alustavat merkitysisällöt oppijan visuaalisesta lukutaidosta, jotka ovat pelkistettyjä käänköksiä alkuperäisistä vastauksista. Tähän liittyvät alakategoriat ovat nähtävissä kuviossa 6 Oppijan visuaalinen lukutaito (s. 64), kun taas abstraktimmat yläkategoriat tulososion kuviossa 8 (s. 71).



Kuvio 2: Alustavat merkitysisällöt oppijan visuaalisesta lukutaidosta

Aineistonanalyysi syvensi ymmärrystäni sekä tutkittavasta aiheesta että tutkimuksen tehtävästä. Tutkimusongelmat saivatkin lopullisen muotonsa analyysivaiheessa. Moilasan ja Rähän (2015, 57) mukaan tutkimuksen induktiivisuus tarkoittakin juuri sitä, että aineistoon perehtyessään tutkija saa uudenlaisia näkökulmia siihen, mitkä merkityksenannot ovat aineiston kannalta mielenkiintoisempia tai hedelmällisimpiä. Varton (1992, 64) mukaan ymmärtäminen tarkoittaaakin tutkimuskohteen tematisoivaa luomista ”uudeksi kokonaisuudeksi”. Tällaista ymmärryksen syvenemisprosessia, jossa jokainen lukutapa auttaa ymmärtämään tutkimuskohdetta ja syventää itseymmärrystä nimitetään hermeneuttiseksi ymmärtämiseksi, jota voidaan kuvata hermeneuttisen kehän avulla (Varto 1992, 69). (Ks. kuvio 3.)



Kuvio 3: Hermeneuttinen kehä (Laine 2015, 38)

Hermeneutiikka olettaa, että tutkija ei voi koskaan täysin vapautua ennakkoluuloistaan. Ennakkoluuloilla onkin välttämätön rooli tulkintaprosessin käynnistämisenä. (Moilanen & Rähä 2015, 58.) Aineiston keruu ja ensimmäiset analyysikerrat olivat vahvasti sidonnaisia teoreettisen viitekehysten tuomaan ymmärrykseeni: esimerkiksi visuaalisen lukutaidon koodausta ohjasi teoreettisen viitekehysten antama ymmärrys visuaalisesta lukutaidosta ja sen ominaispiirteistä lukemisena, kirjoittamisena ja luomisena, minkä johdosta opettajien visuaaliselle lukutaidolle

antama heikompi painoarvo vaikutti hämmäntävältä. Puolen vuoden jälkeen aineistoon palatessani näin sen uudessa valossa: monet merkityssisällöt saivat uudenlaisia merkityksiä aineistossa, ja jo muodostuneiden sisältöjen välille syntyi uusia siltoja. Esimerkiksi käsitteellistämisen tietoisuutta tai merkityksenantoja oli mahdollista tarkastella syvällisemmin ja tuloksia visuaalisesta lukutaidosta oli helpompi ymmärtää suhteessa kontekstiinsa.

7.4 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulisi huomioida tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan omat sitoumukset tutkijana, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto ja aineiston analyysi (Tuomi & Sarajarvi 2009, 140–141). Näitä näkökulmia pyrin huomioimaan seuraavassa tutkimuksen toteutuksen luotettavuuden pohdinnassa. Ensinnäkin tutkimuksen kohderyhmäni koostui hyvin valikoituneista joukosta. Vastanneiden opettajien into heijastui heidän vastauksiinsa, erityisesti vapaa sana -osion sanavalinnat, kuten ”odotan” ja ”olen todella innoissani” kertovat opettajien innokkuudesta menetelmää kohtaan:

I hope VTS will be offered again next year, since it was one of the best professional development workshops that were offered. It even garnered a favorable review during our Quality Review this year. **I look forward to** implementing it with my next group of students. (Opettaja 2)

I was very happy when my current school, followed my suggestion and trained teachers to use VTS. I see how shy students, will eagerly raise their hands to describe what they see. I hear my students using expanded vocabulary when I restate what has been said. **I'm really excited to** see how students will progress as we follow them over the next few years. (Opettaja 6)

Opettajan 2 kohdalla into voidaan selittää juuri menetelmään tutustumisella, mutta opettaja 6 on käyttänyt menetelmää jo kuutisen vuotta. (Ks. luku 7.1.1 Tutkittavat.) Innokkuutta ei voida siis ainoastaan selittää läheisellä koulutuksella. Toisaalta tutkittavien valinnan kriteerinä ei ollut heidän tietämyksensä visuaalisesta lukutaidosta vaan heidän menetelmän käyttönsä ja alakoulun opettajuus.

Siispä visuaalisen lukutaidon näkökulmasta opettajien joukko ei ollut valikoitunut. Ainoastaan Yenawinen voitiin jo pelkästään teoreettisen materiaalin nojalla olettaa olevan visuaalisen lukutaitoon perehtynyt.

Oma suhteeni tutkijana jäi tutkittaviin opettajiin etäiseksi jo maantieteellisistä syistä, mikä mahdollisti tutkimuksen toteutuksen niin sanotusti ulkopuolisin silmin. Ainoastaan Yenawinen kanssa olin yhteydessä sähköpostitse, mutta tämäkin yhteydenpito keskittyi tutkittavien etsintään ja tutkimuksen käytännön toteutukseen. Luvussa 7.5. Eettiset ratkaisut pohdin tutkijan positiotani etäisyyden ja eettisyyden näkökulmista. Ulkopuolisena tutkijana lähestyin opettajille tarkoitettua materiaalia VTS-organisaation internetsivujen välityksellä, enkä voi varmasti tietää, miten opettajat tarkalleen tulkitsevat samaa materiaalia. Ulkopuolisuus koskee myös raportin lukijaa, joka ei pääse käsiksi näihin käyttäjätunnuksien takana oleviin materiaaleihin. Näin hän ei voi tasavertaisesti arvioida tutkijana tekemiäni merkityksenantoja materiaalista.

Etäisyys muodostuu problemaattiseksi myös aineiston keruun käytännön toteutuksen että myöhempien tulkintojeni näkökulmista. Ensinnäkin oma tutkimukseni nojasi täysin kyselyn vastauksiin ja muutamaaan sähköpostiviestiin, jolloin tutkittavan viestin ymmärtäminen oli täysin kirjoitetun tekstin varassa. Tällöin tutkijan ulottumattomiin jäivät muut vuorovaikutuksen osa-alueet, kuten kehonkieli, eleet ja ilmeet. Myös tutkittavien kirjoittamiseen käytettyä aikaa en voinut kyselyn avulla saada selville. Näiden seikkojen lisäksi tutkittavilla ei ollut mahdollisuutta saada tarkennuksia kysymyksiin ja mahdollisiin epäselvyyksiin heti kasvotusten. Opettaja 4 antoikin ymmärtää palautteessaan, että kysymys opettajan omasta visuaalisesta lukutaidosta oli saanut hänet pysähtymään ja pohtimaan sen tarkoitusta:

I think it's an excellent questionnaire. The only question that made me stop for a minute and wonder about your purpose was the one that asked how I use my own visual literacy. Interesting. (Opettaja 4)

Huomattakoon kuitenkin, että opettaja 4 osasi kuitenkin vastata kysymykseen ”tarkoitettulla tavalla” verrattuna moniin muihin opettajiin. (Ks. luku 8.1.2 Käyt-

täjän oman ja oppijan visuaalisen lukutaidon käsitteellistäminen.) Tämä kysymys aiheuttikin eniten hajontaa vastauksissa, joten ehkä sen voidaan tulkita olleen opettajille vaikea, yllättävä tai muuten vain epäselvä kyselyn kontekstissa. Myös kysymyksen edellyttämä pohdinta saattoi ahdistaa vastaajia.

Etäisyys vaikuttaa myös siihen, että loppupelissä en voi päästä osalliseksi tutkittavien elämismailmaa, jossa heidän käsityksensä ovat muodostuneet. Näin en voi tietää, ajattelevatko tutkittavat todella niin kuin kirjoittavat vai ovatko vastaukset peräisin jostakin ulkopuoliselta taholta, kuten esimerkiksi Wikipediasta, jostakin yksittäisestä opetussuunnitelmasta tai VTS-materiaalista.

Etäisyys ja ulkopuolisuus lienevät rajoittaneen myös oman ymmärrykseni mahdollisuuksia. Kyselyn muodostus, aineiston käsittely ja tulkinta olivat vahvasti sidottuja omiin käsityksiini menetelmästä ja visuaalisesta lukutaidosta yleensä, ja ensimmäinen aineiston tulkintakin hyvin sidottua tähän esiymmärrykseen. Eskolan ja Suorannan (2008, 156) mukaan aineistolähtöisen analyysin idealistisuudesta huolimatta koodaus on ”jonkinlainen sekoitus tutkijan ennakkoluuloja ja aineiston tulkintaa”. Aineiston tutkiminen saattoi ymmärrykseni uuteen pisteeseen, mutta etäisyyden vuoksi tulkintoja ei ole mahdollista testata tutkittavilla. Toinen tutkittavien kommentointia estävä tekijä on raportin suomenkielisyys, jota pohdin tarkemmin seuraavana luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä.

Vieraskielisyys on merkittävä tutkimukseni toteutuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä. Kieli on sosiaalisen todellisuuden tuote ja sen tuottaja eikä siis todellisuuden neutraali heijastaja. Lisäksi käsitteet ovat kulttuurisidonnaisia. (Eskola & Suoranta 2008, 48, 140.) Tutkija tarvitsee sekä riittävää kielitaitoa että kulttuurin tuntemusta voidakseen analysoida vieraskielistä aineistoa (Pietilä 2010, 346). Kyselyn kysymykset ja tutkittavien vastaukset, kuten myös suurin osa tutkimukseni teorialähteistä, oli englannin kielellä. Siksi tässä tutkimuksessa pyrin kiinnittämään erityistä huomiota kieleen ja sen ymmärtämiseen tutkittavan tarkoittamalla tavalla. Ensinnäkin esitetasin kyselyäni englantia äidinkielenään käyttävillä puhujilla, minkä lisäksi sain myös palautetta tutkittavilta kyselystä.

Ne, ketkä palautetta antoivat, kommentoivat kyselyn olleen hyvin tehty ja että siihen oli helppo vastata:

It was a well done questionnaire on a topic I felt passionate about this year, VTS.
(Opettaja 2)

Very easy to respond to. (Opettaja 7)

Altho not designed for people like me who aren't classroom teachers, much of it was applicable. (Yenawine)

Analyysivaiheessa tutkijan tehtävänä on pohtia vieraskielisen aineiston analyysin tuomia poikkeuksia verrattuna omaan äidinkieliseen aineiston analyysiin (Pietilä 2010, 345). Pääasiassa opettajien kirjoitettu kieli noudatti englannin kirjoitetun kielen normeja, ja teki siitä selkeästi ymmärrettävää. Jouduin pyytämään vain muutaman tarkennuksen analyysin alkuvaiheessa. Pyysin tarkennuksia muutamaankin epäselvempään ilmaisuun sähköpostitse. Esimerkiksi opettajalta 4 pyysin tarkennuksen ilmaisulle ”digest visually”. Aineiston tulkinnessa pyrin varmistamaan kielen ymmärtämistä lukemalla aineistoa useampaan kertaan pidemmällä aikavälillä.

Pietilä (2010, 353) valottaa, että yleistymässä oleva tapa on esittää alkuperäiset vieraskieliset aineisto-otteet käänöksien kanssa, jolloin lukija saa mahdollisuuden tarkastella käänöksien ja alkuperäisen aineiston eroja. Tähän olen pyrkinyt esittämällä tutkittavien lainaukset autenttisina tutkimukseni tuloksia raportoidessa.

Etäisyyden ja vieraskielisyyden lisäksi fenomenografia tutkimusmenetelmänä haastaa tutkimuksen toteutuksen luotettavuutta. Aineiston keruussa keskeistä on avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat ilmetä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografisen tutkimuksen ongelmaksi muodostuu muodostettujen kategorioiden keskeneräisyys tai niiden muodostamisen hämäryys. Kyselyn puolistrukturoituneisuudesta huolimatta sisälsi se avoimia kysymyksiä, jotta käsityksiä pystyttiin tutkimaan.

Tutkimuksen analyysissä on fenomenografian osalta pyritty kuvaamaan sen etenemistä mahdollisimman selkeästi. Lisäksi visuaalisen lukutaidon käsitysten kategorisointi on viety niin pitkälle, kun se tässä tutkimuksessa on mielekästä.

7.5 Eettiset ratkaisut

Eskola ja Suoranta (2008, 52) esittävät tutkimuksen eettisiä ongelmakohtia koskevan luettelon, joka on alkuperäisesti Suojasen (1982) laatima. Tässä listassa mainitaan eettisiksi ongelmakohdiksi tutkimuslupakysymykset, tutkimusaineiston keruun ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, tutkijan osallistumisen tuomat ongelmat ja tutkimuksesta tiedottaminen. Näistä jälkimmäinen muodostuu keskeiseksi eettiseksi kysymykseksi omassa tutkimuksessani: raportin kielen ollessa suomi, en pysty tarkistuttamaan tulkintojani tutkittavilla eivätkä tutkittavat pysty perehtymään koko raporttiini ymmärtämällänsä kielellä. Tutkittavat myös suostuivat tutkimukseen ennen kuin olin varma tutkimuksen raportin kielestä.

Rosen (2012, 331) mukaan visuaalisen tutkimuksessa on kolme tärkeää eettistä näkökulmaa: anonyymisyys (anonymity), suostumus (consent) ja tekijänoikeudet (copyright). Tutkittavien opettajien anonyymisyys on suojattu tutkimuksessa, sillä ei opettajien eikä heidän koulujensa nimiä mainita. Yenawinelta kuitenkin pyydettiin sähköpostitse lupa raportoida hänen nimellä sekä oikeutta verrata hänen vastauksia opettajien vastauksiin. Lisäksi pyydettiin lupaa verrata hänen kirjoissa ja artikkeleissa kerrottuja ajatuksia opettajien ajatuksiin. Tämä lupa mahdollisti tutkimuksen vertailevan luonteen, mutta liikaa vertailua pyrin välttämään silloin, kun se ei tutkimuksen tuloksien kannalta ollut olennaista.

Tutkittavien osallistuminen tutkimukseen perustui heidän vapaaehtoisuuteensa ja omaan kiinnostukseensa osallistua. Heille lähetettiin sähköpostitse tieto tutkimukseen osallistumisen mahdollisuudesta, jonka yhteydessä he saivat valita lähestymistavan (sähköposti, haastattelu tai jokin muu tapa). Tosin tutkimuksen lopullista painotusta visuaaliseen lukutaitoon en paljastanut osallistujia esittäessä, koska se olisi saattanut rajata osan vapaaehtoisista tutkittavista pois tai

vaikuttaa muuten tutkimustuloksiin rajaavasti. Rosen (2012, 340) mukaan jokaisen tutkimuksen kohdalla tulee harkita tutkimusaiheen ja -tilanteen spesifiys ja harkita sen mukaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Toisaalta Eskola ja Suoranta (2008, 53) huomauttavat, että tutkimukseen vastaamattomuus saattaa johtua eettisistä tai rationaalisista syistä, joten voi olla, että ne kaksi opettajaa, jotka eivät vastanneet kyselyyni, eivät kokeneet kyselyni vastanneen sitä, mihin he ilmoittautuivat.

Tässä tutkimuksessa hyödynsin VTS-organisaation materiaalia, myös sellaista materiaalia, joka on suojattu salasanan taakse. Tähän materiaaliin kuuluvat muun muassa teoriaosassa esitetyt tiedot menetelmän tavoitteista ja liitteissä näkyvä arviointilomake. Tästä johtuen pyysin luvan käyttää tutkimuksessani näitä materiaaleja, ja se myönnettiin sillä ehdolla, että mainitsen lähteen materiaalin yhteydessä.

Eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Erityisesti aineiston analyysia tehdessä yritin vapautua rajautuneisuudestani nähdä menetelmä tiukasti visuaalisen lukutaidon valossa ja siten arvottamasta tutkittavieni käsitys- ja ajatusmaailmaa heidän vastauksiensa perusteella. Yritin ymmärtää heidän kontekstiaan ja tehdä heidän vastauksilleen oikeutta. Tämä heijastunee myös tulososiossa tuloksien suhteuttamisena: sen sijaan, että tutkimuksessa vain todettaisiin, että monet tutkittavat eivät anna visuaaliselle lukutaidolle painoarvoa, yritin ymmärtää, että mistä tämä johtui. Omien käsitysteni ja uskomusteni kyseenalaistaminen muodostuikin keskeiseksi osaksi omaa tutkimustani.

8 TULOKSET

Tässä tutkimuksen luvussa kuvaan tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Alaluvussa 8.1 Näkemykset visuaalisesta lukutaidosta pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan eli siihen, millaisia näkemyksiä VTS-menetelmän käyttäjillä on visuaalisesta lukutaidosta. Ensin raportoin, millaisia näkemyksiä aineistossa ilmeni, minkä jälkeen esitän tuloksia näkemyksien tietoisuudesta. Alaluvussa 8.2 Visuaalisen lukutaidon merkityksiä vastaan toiseen tutkimusongelmaan ”Mikä merkitys menetelmän käytöllä on visuaalisen lukutaidon kehittämiseksi”. Tutkimusongelma jakautui kahteen alakysymykseen, kysymyksiin visuaalisen lukutaidon painoarvoista ja niiden tietoisuudesta. Näihin molempiin alaongelmiin vastataan toisessa alaluvussa. Näiden pohjalta muodostuneet tutkimuksen tulokset esitetään tämän tulosluvun loppuosassa.

8.1 Näkemykset visuaalisesta lukutaidosta

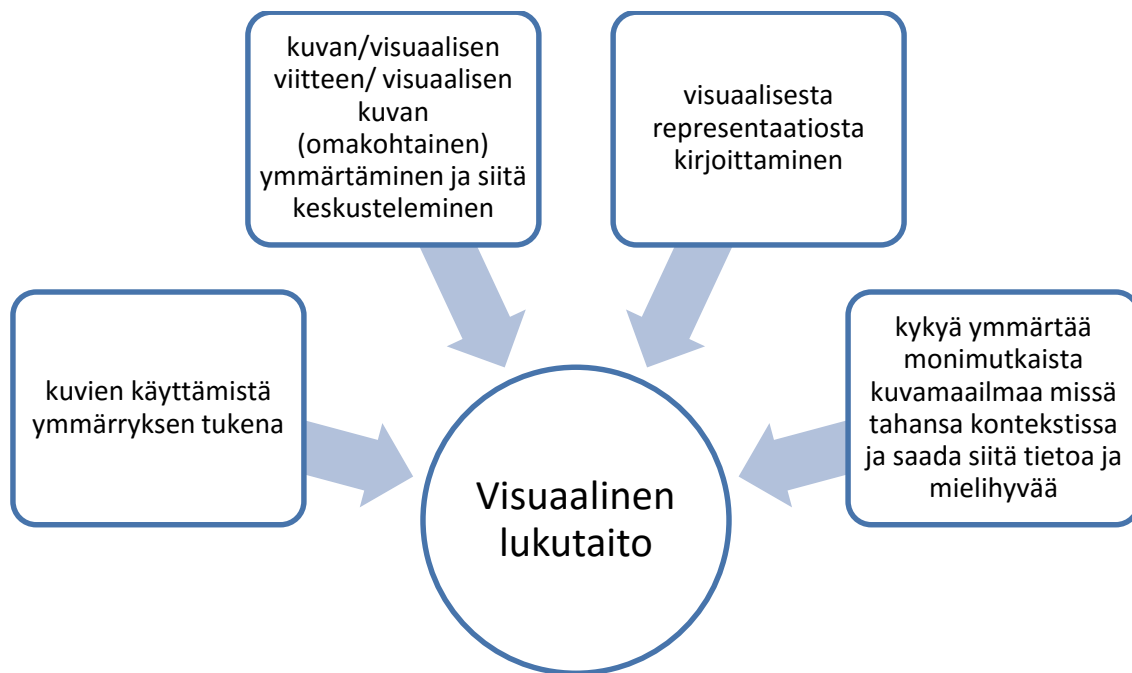
8.1.1 Visuaalisen lukutaidon käsitteellistäminen yleisesti

Kyselyssä käyttäjiä pyydettiin määrittelemään visuaalinen lukutaito käsitteenä. Näiden sisältämien merkitysisältöjen pohjalta muodostettiin kuviossa 4 esitetyt kategoriat. Seuraavaksi annan esimerkkejä jokaisesta kategoriasta. Ensinnäkin kolmen opettajan mielestä visuaalinen lukutaito oli kykyä ymmärtää kuvien merkityksiä ja ilmaista näitä merkitystulkintoja verbaalisesti. ”Kuvan” lisäksi opettajat käyttävät termejä ”visuaalinen kuva” ja ”visuaalinen viite”:

In my own words, visual literacy means to demonstrate an understanding of an image, what it represents, or to make **your own** meaning of image verbally. (Opettaja 7)

First, it's about making sense of the visual reference and secondly how to find the verbal language that explains **your** understanding. (Opettaja 1)

The ability to construct meaning presented in a visual image and to discuss this content with others. (Opettaja 3)



Kuvio 4: Visuaalisen lukutaidon -kategoriat

Ymmärrys saattoi olla omakohtaista, kuten opettajien 7 ja 1 määritelmissä. Yhden opettajan mukaan visuaalinen lukutaito oli myös kykyä katsoa ja ymmärtää kuvaa joko puhutuilla sanoilla tai ajatuksilla. Hänen mukaan se oli myös kykyä "sulattaa jotakin visuaalista"; toisin sanoen näkemisen hajottaminen ymmärtämistä edistävällä tavalla:

When someone has the **capacity to look at an image and attempt to make sense of it, either with spoken words or internal thoughts**. Or, when a person feels able to **digest something visually** (means that the student can break down what they are seeing in a way that makes them feel like they can easily understand what is happening in the image). (Opettaja 4)

Yksi opettajista ymmärsi visuaalisen lukutaidon laajemmassa kontekstissa kuin muut. Hän määrittelee visuaalisen lukutaidon "visuaalisesta näkymästä tai representaatiosta kirjoittamiseksi":

Beomcing visual more literate means developing skills to 'read', speak about, and **'write' a visual scene or representation**: close observation, vocabulary regarding space but also broader Tier 2 vocabulary, clear communication, ability to reflect critically on the underlying meaning of a **visual feature**, setting one's imagination free without losing track of evidence presented in visual presented. (Opettaja 5)

Vastakohtaa edellisille laajemmille määritelmille ja suppeampaa käsitystä visuaalisesta lukutaidosta heijastelevat kahden eri opettajan näkemykset kuvista ymmärtämisen edistäjänä, joko visuaalisina vihjeinä tai jaetun ymmärryksen tai keskustelun välineinä:

Using images to help understanding what one is reading, with the help of visual context clues. (Opettaja 2)

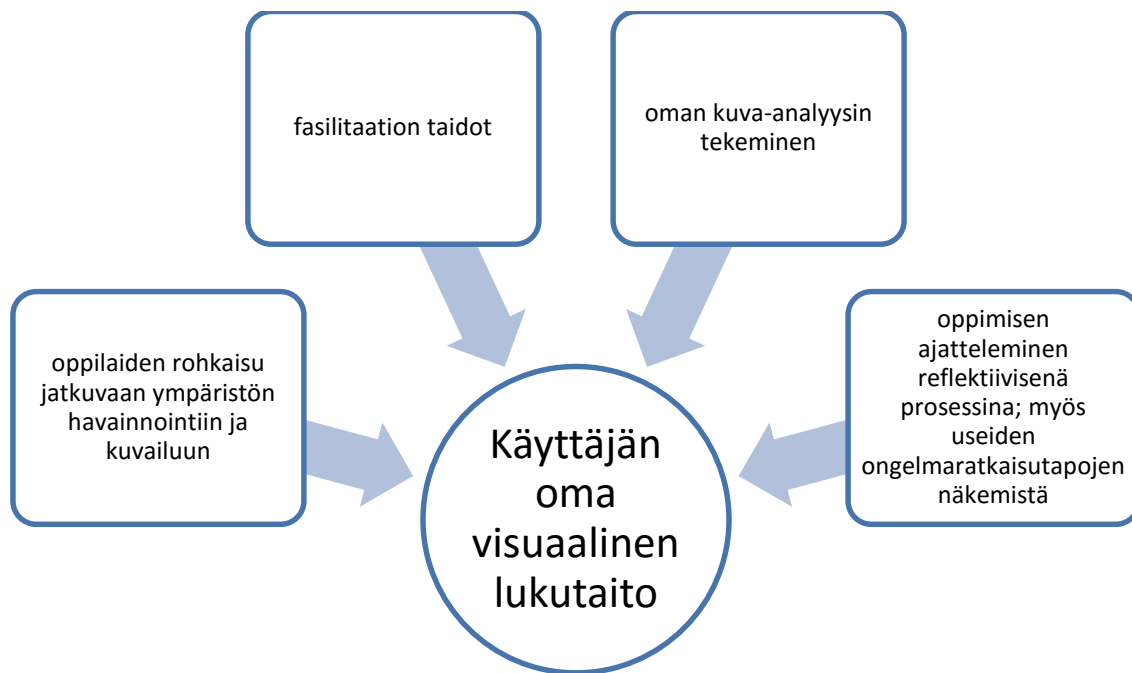
Visual literacy is using images to develop a shared understanding or facilitate a discussion about a topic. (Opettaja 6)

Yenawinen käsitys visuaalisesta lukutaidosta laajentaa lukutaidon kuvasta "monimutkaiseen kuvastoon missä tahansa kontekstissa", minkä lisäksi hän liittää lukemisprosessiin tiedon ja mielihyvän saamisen:

The capacity to make sense of complex **imagery** in any context and to draw both knowledge and pleasure from doing so. (Yenawine)

Koottuna visuaalisuutta käsitteellistettiin eksplisiittisissä visuaalisen lukutaidon määritelmässä käsitteillä "kuva", "visuaalinen viite", "visuaalinen näkymä tai representaatio", "visuaalinen piirros" ja "kuvasto". Näin käsitteiden voidaan tulkitella vaihtelevan välillä kuva – visuaalinen representaatio.

8.1.2 Käyttäjän oman ja oppijan visuaalisen lukutaidon käsitteellistäminen



Kuvio 5: Käyttäjän visuaalinen lukutaito -kategoriat

Käyttäjän oman visuaalisen lukutaidon -kategoriat näkyvät kuviossa 5. VTS-menetelmän käyttäjät käsitteellistivät omaa visuaalista lukutaitoaan VTS:n valossa. Fasilitaation taitoja eriteltiin viidessä vastauksessa. Tällaisia taitoja olivat oppijoille riittävän vastausajan antaminen, avoimien kysymyksien esittäminen, tarkkaan kuunteleminen, parafraseilla vahvistaminen, kommenteissa ja kasvojen ilmeissä neutraalina pysyminen, yhteyksien tekeminen ja oppilaiden ajatusten kehystäminen. Opettajan 5 sitaatti heijastelee parhaiten näitä eri käytänteitä, kun taas opettaja 4 nosti selkeimmin omat fasilitaation taidot esille:

As i have seen how succesful the very simple ritualized approach and thought-out procedures has been with the students I apply many of these in my everyday practice as a teacher: **listening closely, validating by paraphrasing, staying neutral in my comments and facial expressions when receiving student contributions, making connections, framing their thoughts**. It has really informed my practice as a teacher in general. (Opettaja 5)

I often think about my deficiencies in visual literacy or my former deficiencies. They help me to understand how honing **my facilitation skills** might help students overcome these same deficiencies. For example, one skill that any teacher would want to encourage in a student is self-confidence. I consider how different

kinds of facilitation affect my self-confidence, when it comes to public speaking, and I try to incorporate those positive ideas into my own facilitation. (Opettaja 4)

Yksi opettaja jäseni oman visuaalisen lukutaitonsa kuva-analyysin tekemisenä:

By **analyzing an image myself first**, I am better able to support my students' learning outcomes. **I spend time looking at the images myself** before I show them to the kids. (By now, I've worked with the same images for awhile.) (Opettaja 3)

Opettaja 6 rohkaisee oppilaitansa jatkuvaan ympäristön havainnointiin ja kuvailuun:

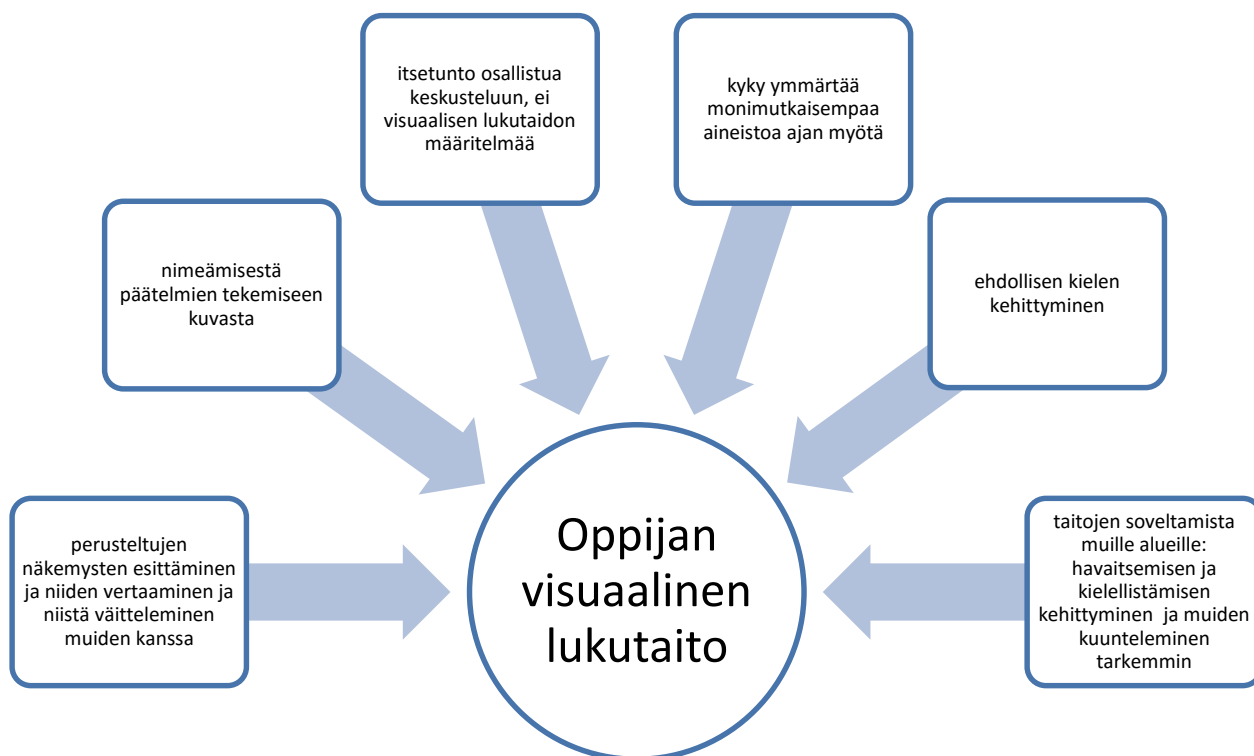
I'm constantly encouraging my students to look around and observe and describe what they see. (Opettaja 6)

Opettaja 1 näki reflektion ja useiden ratkaisujen ongelmiin olevan vastaus visuaaliseen lukutaitoonsa:

I constantly teach that learning is a reflective process that, like VTS, there can be many ways to "solve" a problem and if there is only one answer we can get there from different places. (Opettaja 1)

Oppijan visuaalinen lukutaito koostui useista eri taidoista. (Ks. kuvio 6 Oppijan visuaalisen lukutaidon -kategoriat.) Ensinnäkin oppijan visuaaliseen lukutaitoon liitettiin kehittyviä kognitiivisia taitoja, kuten nimeäminen, päätelmien tekeminen ja ehdollisen kielen kehittyminen. Opettajan 5 lainaus on tästä esimerkki:

This student is an English Language Learner who was **not very confident in expressing herself either orally or in writing** at the beginning of the year. The safe space that VTS approach creates and the teacher and peer modeling of **oral expression of simple ideas, whether description, detailed description, inferences, supported inferences, conditional language**, etc. gave her a unique space and opportunity to practice all these skills and give free reign to her ideas. (Opettaja 5)



Kuvio 6: Oppijan visuaalinen lukutaito -kategoriat

Opettajista kolme liitti oppilaan visuaaliseen lukutaitoon perusteltujen näkemysten esittämisen sekä kyvyn vertailla ja väitellä niistä muiden kanssa. Kaksi käyttäjästä liitti visuaalisen lukutaidon kehittymiseen kehityksen tulkita kompleksisempaa aineiston ajan myötä. Opettajan 4 sitaatti esimerkillistää näitä molempia näkemyksiä:

As my ability to facilitate has improved, so has the visual literacy of my students. Over the years students have shown that, even at an early age, they can **discuss and debate something that they are processing visually**. Additionally, every year, **the way the students discuss an image becomes more complex and verbose** as the year unfolds. At the beginning of the year, fewer students offer to share and when they do their comments are usually about single objects that they are seeing and naming. By the end of the year, more students are offering to talk and they are sharing their interpretation of the narrative and whether or not their interpretation is in agreement or disagreement with the other students that have gone before them. (Opettaja 4)

Yhden opettajan mukaan visuaalinen lukutaito oli taitojen soveltamista muille alueille, mikä näkyi havaintojen taitojen, kielellisten taitojen ja kuuntelemisen taitojen kehittymisenä:

Young children learn very quickly and **apply the skills readily to other areas**. I've found it to be an amazing support. (Opettaja 3)

The observation skills - I notice they spend more time observing images and also objects and living things in the other subject areas (garden, science, etc). Language skills - They use complete sentences when they talk to each other during classroom conversations. **They'll say something like, "I notice you put more color on the right side of your picture," rather than just, "I like it."** They listen to each other more carefully, etc. (Opettajan 3 täydennys)

Vain opettajan 1 määritelmässä ei ollut yhteyttä oppijan visuaaliseen lukutaitoon: hän totesi suoraan itsetunnon kehittymisen olevan tärkeämpää kuin visuaalisen lukutaidon:

The students who have had VTS as 1st graders **hit the ground ready to participate**. Those that have not had the experience are reluctant. As the year progresses I see so much **confidence** in my students as they have "mastered" the process. **I believe the confidence extends beyond visual literacy**. When I schedule the last 5 or so lessons of the year I get cheers from the students. (Opettaja 1)

Näin ollen käyttäjän omaa visuaalista lukutaitoa ei lähestytty niin laajasti kuin oppijan visuaalista lukutaitoa. Oppijan visuaalista lukutaitoa voidaan kuvailla suuremmalla määrällä kategorioita kuin käyttäjän omaa visuaalista lukutaitoa: käyttäjät antoivat enemmän merkityssisältöjä oppijan visuaaliselle lukutaidolle kuin omalleen.

8.1.3 **Tavoitteiden, kuvavalintojen ja arvioinnin heijastelemat näkemykset visuaalisesta lukutaidosta**

Käyttäjät määrittivät tavoitteita, joihin olivat menetelmää käyttäneet. Lisäksi heitä pyydettiin erittelemään kuvavalintojensa kriteerejä ja sitä, miten he olivat arvioineet oppilaidensa visuaalista lukutaitoa. Opettajien tavoitteet on kategorisoitu taulukkoon 5. Kategorisointi on tehty pelkistettyjen käännoksien pohjalta,

jotka myös näkyvät taulukossa. Lihavoituina ovat ne tavoitteet, jotka ilmenevät myös käyttäjien visuaalisen lukutaidon näkemyksissä.

Taulukko 5: Menetelmän tavoitteet visuaalisen lukutaidon näkökulmasta

Havaintoperustaiset ajattelun taidot	tarkka havainnointi ; tunteiden tunnistaminen; kysymyksiä esittäminen visuaalisesta tekstistä ja havainnoista; päätelmien tekeminen uusista aiheista; johtopäätöksiä tekeminen tekstistä; tekstiperustaisten perusteluiden antaminen ; visuaalisen informaation analysointi tekstistä; relevantin tunnistaminen epärelevantista tiedosta; relevantin sanaston käyttäminen
Kielellinen ilmaisu	uuden sanaston konstruointi ja oppiminen; selkeän suullisen ilmaisun kehittäminen ; S2-oppijoille kielen malli
Keskustelun taidot	sovittuihin keskustelun sääntöihin sitoutuminen; moninaisten yksilöiden kanssa kommunikointi; keskustelujen näkeminen synergisinä; oman näkemyksen puolustaminen
Kriittinen ajattelu	ideoiden yhdistäminen ; eri tavoin näkeminen ja ajatteleminen; halu kerrata ja uudelleen ajatella muiden ideoita ; ymmärrys siitä, että ei ole oikeita tai väriä vastauksia, kunhan ne vain pystyy perustelemaan kuvalla ; oman mielipiteen muodostaminen
Itseluottamus	auttaa rakentamaan oppilaiden itseluottamuksen tasoa
Yhteisöllisyys	luokkahuoneyhteisön rakentaminen ja tukeminen
Soveltaminen muuhun toimintaan	uuteen tietoon VTS-ajattelutavan ja -ilmaisun soveltaminen ; matematiikan ongelman ymmärtäminen

Kuten taulukosta voidaan nähdä, visuaaliseen lukutaitoon liitettävät tavoitteet linkittyvät laajemmin erilaisiin taitokenttiin: ajattelun taitoihin, kieleen, itseluottamukseen ja taitojen soveltamiseen. Menetelmän yhtenä tavoitteena nähtiin myös luokkayhteisön tukeminen, mutta tämä ei ilmennyt käyttäjien visuaalisen lukutaidon näkemyksissä. Huomattavaa on, että yksikään opettaja ei eksplisiittisesti todennut käyttävänsä menetelmää visuaalisen lukutaidon kehittämiseksi. Yenawine oli ainut vastaaja, joka mainitsi visuaalisen lukutaidon ja esteettisen kehityksen menetelmän tavoitteena:

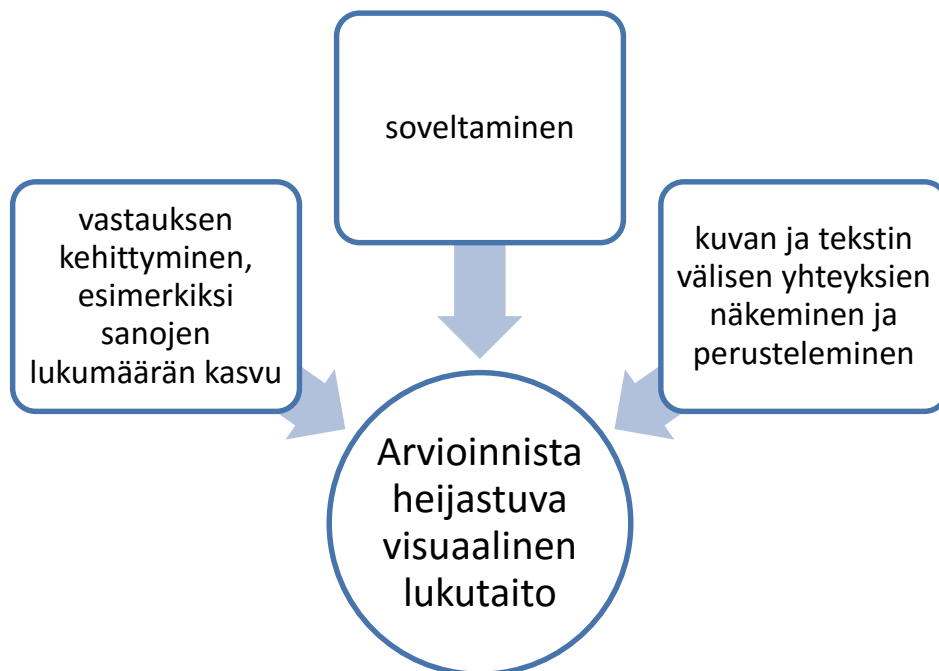
aesthetic development (including visual literacy), thinking and language skills as well as social skills related to collaborative discussion. (Yenawine)

Selkeimmin opettajat vastasivat käyttäneensä menetelmää matematiikan ja luonnontieteiden oppisisältöihin, mutta menetelmää sovellettiin muihinkin oppiaineisiin:

Used the VTS lessons on the VTS website. Math - use the strategies of VTS to take apart math word problems to gain a deeper understanding of the problem and how to solve it. Museum - on a class trip to the American Museum of Natural History, some students asked me to do, "that VTS thing" on a painting. (Opettaja 7)

VTS has been used to help students build conversational skills, to learn new vocabulary, and to make inferences about new topics in any content area (Math, Reading, Writing, Socio-Emotional lessons etc.). (Opettaja 4)

Pyydettyäessä kertomaan visuaalisen lukutaidon arviointikäytännöistä, osa käyttäjistä raportoi konkreettisia menetelmiä, kuten kirjoittamisen hyödyntäminen, kun taas osa valotti myös sitä, mitä arvioidaan eli visuaalista lukutaitoa. Juuri arvioinnin kohde oli tämän tutkimuksen kiinnostuksena. Näitä arvioitavia kohteita kuvaan kuviossa 7.



Kuvio 7: Arviointi ja visuaalinen lukutaito

Ensinnäkin käyttäjät arvioivat vastauksien kehittymistä, josta konkreettinen esimerkki on sanamäärän kasvu:

I have evaluated my Kindergarten student's formally each year, by calling on 3-4 students at the beginning of the year and those same students at the end of the year to look at the same image and answer the question, "What do you see here?" I take dictations and then analyze the **number of spoken words** and the **kinds of ideas they are sharing** at the different points in the year. This year, I have also had the opportunity to observe VTS lessons in other K classrooms, as well as in 1st grade, 2nd grade, and 3rd grade. While the discussions vary from classroom to classroom, as does the facilitation, every classroom always has students that are impeccably behaved. I think this speaks to the investment and motivation students feel towards this program. (Opettaja 4)

Yksi opettajista koki myös keskeiseksi sen, että oppija löytää yhteyksiä tekstin ja sen sisältämien kuvien välillä ja että hän pystyy perustelemaan nämä yhteydet:

My students make connections to VTS during our ELA blocks. They will look at **an image in a text** and make solid connections to the text. **They are able to back up their inferences with evidence unprompted.** (Opettaja 7)

Kaksi opettajista mainitsi arvioinnin kohteeksi soveltamisen. Opettajan 2 sitaatti on esimerkkinä tästä näkemyksestä:

Within a matter of time, they were able to **apply it to other subject areas**, and I would use "quick checks" or "medial checks" to assess whether they mastered the concept taught, or were approaching mastery, or if a re-teach was necessary. (Opettaja 2)

Huomattavaa on, että sekä menetelmän käytön tavoitteissa että arvioinnin kriteereissä on havaittavissa yhtäläisyyksiä arviointilomakkeessa mainittuihin arviointikohteisiin. (Ks. liite 2: Arviointilomake.) Arviointilomakkeen avulla arvioidaan myös sanaston kehitystä sekä ajattelun taitoja. Tällaisia taitoja ovat muun muassa havaintojen tekeminen, tulkintojen tarjoaminen ja tulkinnoille perusteluiden antaminen.

Arvioinnin lisäksi käyttäjien kuvavalinnat kertoivat heidän visuaalisen lukutaidon näkemyksistensä. Kuvavalinnat on kuvattu taulukoissa 6 ja 7, joihin on myös lihavoitu visuaalisen lukutaidon näkemyksien mukaiset kriteerit. Näistä opettajan 5 sitaatti edustaa kuvavalintojen suhteen väljintä kriteeristöä:

I tend to try VTS on many things without overthinking the "image" selection process. Anything that I feel might be intimidating or difficult of access to young minds, I like to start with a little VTS session to see what direction students will take the discussion in. This first occurred to me when I was planning a fieldtrip to the Newton Creek Nature Walk: I had all kinds of information to pass on to the students, but I felt that having them sit in this initially rather unappealing and strange place a listen to me present would not work. I thought it would really help them engage with this important site and ask essential questions if **I let them investigate the scene and point out what most inspired/intrigued them.** A similar thinking was behind my decision to use VTS as a point of access to poetry throughout the month of April, and I noticed that every day, with each new poem, they had more to say and integrated what we had discussed/learned in the previous poetry/VTS sessions. (Opettaja 5)

Väiteltävyys, monitulkinnallisuus ja ajan myötä lisääntyvä kompleksisuus ovat kriteereitä, jotka ovat yhteydessä visuaalisen lukutaidon näkemyksiin. Opettajan 4 sitaatti esimerkillistä väiteltävyyttä, kun taas Yenawinen kompleksisuutta ja monitulkinnallisuutta:

I shoot for images that are **debatable**. Particularly at the beginning of a school year, I will look for images that suggest some sort of narrative. (Opettaja 4)

- Subjects of interest given the specific audience so that motivation to participate is likely
- At least some familiar elements in each image, given the audience, enough so they have information with which to start; such pictures are usually well within the spectrum of "realism" in terms of style
- Accessible meanings given the audience: ideas and content are deep enough to merit probing but predictably within the reach of students' levels of understanding
- **Ambiguity: open ended enough to puzzle and keep them intrigued**
- Strong narratives, a trusted means of making meaning
- **Increasing complexity over time:** for example, becoming more ambiguous; having less narrative; representing times, places, and cultures more distant from the experience of the students; and stylistically more complex, as in less representational (Yenawine)

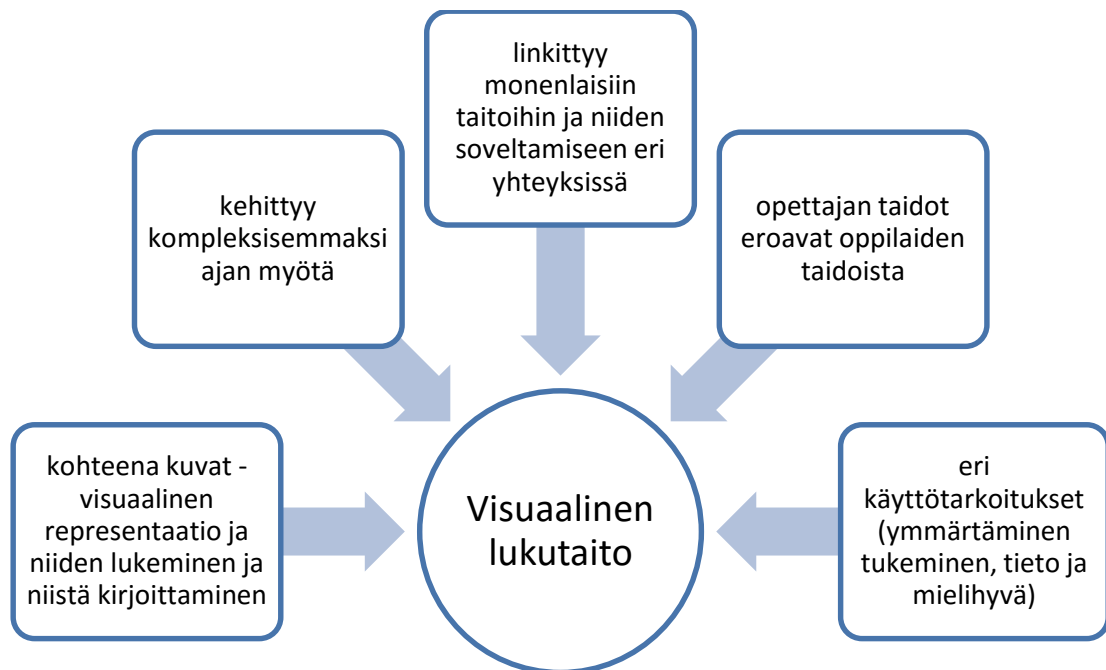
Taulukko 6: Yenawinen kuvavalintojen kriteerit

Yenawine
Tiettyä yleisöä kiinnostavat aiheet (motivaatio)
Tutut elementit
'Realistisia' tyyliltään
Vahva narratiivisuus
Monitulkinnallisuus
Saatavilla olevat merkitykset
Ajan myötä lisääntyvä kompleksisuus

Taulukko 7: Opettajien kuvavalintojen kriteerit

Opettajat
ei kuvavalinnan liika-ajattelua , oppijat valinnan keskiössä
Common Core Standards ja opetettavat aiheet
Museoiden kuvavalinta (saavutettavuus; kiinnostavuus)
Narratiivisuus
Väiteltävyys
Tietokirjallisuuskuvat
VTS-kuvat internetissä (sellaisenaan käyttäminen tai valikointi)

Kaiken kaikkiaan yleisen visuaalisen lukutaidon määritelmien, määritelmien käyttäjien ja oppijoiden visuaalisesta lukutaidosta ja käyttöön liittyvien merkityssisältöjen avulla voidaan esittää visuaalisen lukutaidon näkemyksien koostuvan seuraavista osatekijöistä (ks. kuvio 8):



Kuvio 8: Näkemyksiä visuaalisesta lukutaidosta – abstraktimmat kategoriat

Kuvion avulla voidaan havaita käyttäjien näkemyksien moniulotteisuus. Tutkimus osoitti, että visuaalisen lukutaidon käsitteellistyksissä monenlaista visuaalista materiaalia käytettiin eri tarkoituksiin lukemalla ja kirjoittamalla. Lisäksi visuaalinen lukutaito linkittyi monenlaisien taitojen kehittämiseen riippuen siitä, oliko kyseessä käyttäjän vai oppijan visuaalinen lukutaito. Ensinnäkin visuaalinen lukutaito voi linkittyä kuvaan tai sitten sitä laajempaan visuaaliseen representaatioon. (Ks. kuvio 4.) Toiseksi sen katsotaan kehittyvän kompleksisemmaksi ajan myötä, mitä heijastelevat esimerkiksi kompleksisemmat kuvavalinnat. (Ks. taulukko 6.) Kolmanneksi opettajien ja oppilaiden visuaalista lukutaitoa lähestyttiin eri näkökulmista: käyttäjillä korostuivat fasilitaation käytänteet ja oppilaille erilaiset taidot ja niiden soveltaminen eri yhteyksissä. (Vrt. kuviot 5 & 6.) Neljänneksi korostui, että visuaalinen lukutaito on visuaalisen materiaalin käyttöä eri tarkoituksiin: ymmärtämisen edistämiseksi sekä tiedon ja mielihyvän saamiseen. (Ks. kuviot 4 & 8.)

8.1.4 Käsitteellistämisen tietoisuus

Tutkimuskysymyksen 2 kiinnostuksen kohteena oli näkemysten tietoisuus. Tutkimus osoitti, että opettajan käsitteen sanallistaminen ei kertonut siitä, kuinka hyvin opettaja toteutti visuaalista lukutaitoa opetuksessaan. Tämä voi kertoa visuaalisen lukutaidon käsityksien tiedostamattomuudesta. Esimerkiksi opettajien 2 ja 6 visuaalisen lukutaidon määritelmät heijastelivat paljon suppeampaa näkemystä visuaalisesta lukutaidosta verrattuna siihen, miten oppilas opettajan mukaan visuaalista lukutaitoa toteuttaa:

Using images to help understanding what one is reading, with the help of visual context clues. (Opettaja 2)

Even one of my shyest student was eager to participate, since that student knew that if the answer was wrong, he/she would have not been wrong, as long as they can back up what they are seeing with visual evidence. (Opettaja 2)

Visual literacy is using images to develop a shared understanding or facilitate a discussion about a topic. (Opettaja 6)

I have seen a student who started out with just naming objects in the picture and by the end of the year, he was making inferences. (Opettaja 6)

Lisäksi opettajan 6 tavoitteiden määritelmä heijastelee laajempaa tekstikäsitystä kuin hänen visuaalisen lukutaidon määritelmänsä (ks. lainaus edellä): visuaalisen lukutaidon määritelmässä hän linkittää visuaalisen lukutaidon kuviin, mutta tavoitteissa käytössä on käsite ”visuaalinen teksti”:

Demonstrates that he/she understand what they observe. a) Uses vocabulary relevant to observations. b) Identifies emotions by observing faces in pictures and faces of peers and adults. c) Asks questions related to **visual text** and observations. d) Makes inferences and draws conclusions based on information from **visual text**. e) Begins to identify relevant and irrelevant in With guidance and support, participate in collaborative conversations with diverse partners about pre-kindergarten topics and texts with peers and adults in small and large groups. a) Engage in agreed-upon rules for discussions (e.g., listening to others and taking turns speaking about the topics and texts under discussion). b) Engage in extended conversations. c) Communicate with individuals from different cultural backgrounds. (Opettaja 6)

Tätä ristiriitaa tukee vertailu opettajan 5 tavoitteiden määritelmän ja visuaalisen lukutaidon määritelmän kanssa. Sitaattien ”visuaalinen näkymä tai representaatio”, ”visuaalinen piirre” ja ”visuaalinen” heijastelevat laajempaa tekstikäsitystä, jossa visuaalisuus laajennetaan kaikenlaisiin visuaalisiin representaatioihin eikä vain kuviin. Tätä tukee myös käsitevalinta ”tekstipohjainen peruste”, joka voidaan tulkita myös laajaa tekstikäsitystä kuvaavaksi käsitteeksi:

Beomcing visual more literate means developing skills to 'read', speak about, and 'write' a **visual scene or representation**: close observation, vocabulary regarding space but also broader Tier 2 vocabulary, clear communication, ability to reflect critically on the underlying meaning of a **visual feature**, setting one's imagination free without losing track of evidence presented in **visual** presented. (Opettaja 5)

Close observation. Providing **text-based evidence**. Developing clear oral expression. Carrying out a civil conversation: seeing discussions as a collective effort/synergizing rather than oppositional. Building vocabulary. Applying new knowledge, ex. in science, we looked at a rock and students would say things like "I think this is a metamorphic rock because..." Organizing thoughts using "framing" in the VTS jargon. Connecting ideas. Developing ability/willingness to revise, rethink ideas based on others' contributions. (Opettaja 5)

Aineiston valossa näytti siltä, että opettaja toteutti laajemman tekstikäsitetyksen mukaista opetusta joko tiedostaen tai tiedostamattaan. Seuraavassa alaluvussa raportoin tuloksia visuaaliselle lukutaidolle annetuista merkityksistä, joissa myös oli havaittavissa sekä tiedostettuja että tiedostamattomia merkityksenantoja. Toiset olivat jopa niin tiedostettuja, että ne osattiin eksplisiittisesti todeta.

8.2 Visuaalisen lukutaidon merkityksiä

Aineistossa heijastui näkemys siitä, että visuaaliselle lukutaidolle ei annettu niin paljon painoarvoa kuin menetelmän muille vaikutuksille. Tutkimus myös osoitti, että visuaaliselle lukutaidolle annettiin sekä välineellisiä että itseisarvollisia merkityksiä. Nämä tulokset näkyvät myös alla olevassa taulukossa 8, jota avaan tarkemmin alaluvuissa 8.2.1 Visuaalisen lukutaidon painoarvo ja 8.2.2 Visuaalisuuden väline- ja itseisarvo. Taulukon muodostamisen pohjana on ollut Moilasan ja Rähän esittämä taulukko merkityksen tasoista. (Ks. tutkimuksen s. 42.)

Taulukko 8: Visuaalisuuden ja visuaalisen lukutaidon merkitykset

	Tiedostettu	Tiedostamaton
Visuaalisen lukutaidon painoarvo	ensisijainen vs. toissijainen merkitys menetelmän käytössä	muiden asioiden kuin visuaalisen lukutaidon näkeminen merkityksellisenä
Visuaalisuuden väline- ja itseisarvo	ei tiedostettuja väline- tai itseisarvoja	implisiittiset itse- ja välinearvot

8.2.1 Visuaalisen lukutaidon painoarvo

Tässä tutkimuksessa ei suoraan kysytty tutkittavalta visuaalisen lukutaidon merkitystä menetelmässä vaan pyrittiin tulkitsemaan merkityksenantoja muiden vastausten avulla. Kirjoitetun sanan oletin kertovan tiedostetusta merkityksenannosta: se, mitä ei ollut sanoin kerrottu, oletettiin tiedostamattomaksi.

Tutkimus osoitti, että visuaalisen lukutaidon merkitys esiintyi sekä tiedostettuna että tiedostamattomana. Visuaalinen lukutaito sai sekä ensisijaisia että toissijaisia merkityksiä. Yenawinen voidaan tulkita antavan esteettiselle kehitykselle ensisijaisen merkityksen, sillä esteettinen lukutaito (sisältäen visuaalisen lukutaidon) mainitaan ensimmäisenä hänen tavoitteissansa:

aesthetic development (including visual literacy), thinking and language skills as well as social skills related to collaborative discussion. (Yenawine)

Opettajien merkityksenannoissa visuaalinen lukutaito näytti jäävän toissijaiseksi muihin merkityksenantoihin nähden. Tämä tulkinta perustuu sekä yhden opettajan suoraan toteamukseen että opettajien määrällisesti runsaampaan menetelmän muiden merkitysten kuvailuun kyselyn useissa kohdissa. Eksplisiittisesti visuaalisen lukutaidon painoarvoon kantaa otti opettaja 1, jonka mielestä itsetunnon kehittäminen oli oleellisempaa menetelmässä kuin visuaalisen lukutaidon:

The students who have had VTS as 1st graders hit the ground ready to participate. Those that have not had the experience are reluctant. As the year progresses I see

so much confidence in my students as they have "mastered" the process. **I believe the confidence extends beyond visual literacy.** When I schedule the last 5 or so lessons of the year I get cheers from the students. (Opettaja 1)

Lisäksi opettajien 4 ja 6 kommentit kertovat menetelmän korkeatasoisista vaikutuksista:

I have been challenged to think about how to probe students to think more deeply once the initial classroom conversations start to become more comfortable. **Linking ideas, rephrasing with other vocabulary, and categorizing have all helped students arrive at a higher level.** (Opettaja 4)

I also noticed how students will look at books and create stories. I think **VTS helped her learn** that skill. (Opettaja 6)

Menetelmällä (ja sen havainnoinnilla) todettiin myös olevan siirtovaikutuksia opettajan ammatilliselle kehitymiselle sekä VTS-menetelmän käyttäjänä että yleisesti:

I hope VTS will be offered again next year, **since it was one of the best professional development workshops that were offered.** It even garnered a favorable review during our Quality Review this year. (Opettaja 2)

Simply that I would like to participate in more observations. **From what I have seen, it has a profound impact that I would like to see in many different settings.** Differences in facilitation included how the teachers spoke (how they worded their paraphrasing, how often they paraphrased versus how often they asked, "what more can you find?" versus how often they asked, "what do you see that makes you say that?", their tone), how often they pointed to the image while the students were talking, their facial expression and body positioning (standing versus sitting), how they displayed the image (hard copy poster versus a projected image). (Opettaja 4)

Muut opettajat toivat painoarvostuksensa esille implisiittisesti. Toisaalta voidaan myös tulkita, että muiden merkitysten esilletuominen saattoi olla myös osittain tiedostettua heidänkin kohdalla. Kun puhutaan menetelmän ja visuaalisen lukutaidon painoarvoista, kyse on myös niille annetuista väline- ja itseisarvoista. Tämän jaon mukaisia arvostuksia avaan seuraavaksi.

8.2.2 Visuaalisuuden väline- ja itseisarvo

Tutkimuksessa ilmeni, että visuaalinen lukutaito ja visuaalisuus ylipäättänsä saivat sekä välineellisiä että itseisarvollisia merkityksiä. Nämä merkityksenannot olivat luonteeltaan implisiittisiä, sillä kukaan käyttäjistä ei suoranaisesti käyttänyt ilmaisuja ”välinearvo” tai ”itseisarvo”.

Ensinnäkin sekä visuaalisen lukutaidon määritelmät että oppijan visuaalisen lukutaidon erittelyssä visuaalinen lukutaito ja visuaalisuus saivat välineellisiä merkityksiä. Erityisesti opettajien 2 ja 3 visuaalisen lukutaidon määritelmässä sekä opettajan 3 antamissa menetelmän tavoitteissa heijastuu kuvan toissijainen arvo kirjoitettuun tekstiin tai keskusteluun nähden:

Using images to help understanding what one is reading, with the help of visual context clues. (Opettaja 2)

Visual literacy is **using images to** develop a shared understanding or facilitate a discussion about a topic. (Opettaja 6)

Critical thinking, oral language, observation skills (which helps with math and science). Also, analyzing visual information **supports** reading, especially in the early grades where picture support is so critical in text. (Opettaja 3)

Toisin sanoen kuvia käytetään johonkin tai niillä on tukea antava merkitys. Tällöin niille annetaan jonkinlaista hyötyarvoa: sen lisäksi että kuvien käyttäminen hyödyttää oppijaa tai oppijaryhmää, se on myös opettajalle hyödyksi opetuksessa eli keskustelun tukemisessa. Myös Yenawinen visuaalisen lukutaidon määritelmän voidaan nähdä heijastelevan välineellisiä arvoja, sillä kuvaston ymmärtämisen avulla siitä voidaan saada tietoa:

The capacity to make sense of complex imagery in any context and to draw both **knowledge** and pleasure from doing so. (Yenawine)

Toisaalta Yenawine ei erittele sen tarkemmin, millaista tämä tieto on: liittyykö se visuaalisen kuvaston ominaispiirteisiin, kuten kuvan taidehistoriallisiin piirteisiin ja yksityiskohtiin, vai linkittykö se esimerkiksi opetettavaan aiheeseen kou-

lukontekstissa? Yenawinen antama välineellinen arvo visuaalisuudelle ei heijastu kuitenkaan niin voimakkaana kuin opettajilla, joilla myös opetussuunnitelma ja opettava aihe nousivat menetelmän käytössä keskeiseksi. Opetussuunnitelmalle ja opetettava aiheelle annettiin tavoitteissa ja kuvavalinnoissa painoarvoa. Yenawine ei maininnut kuvavalintojen kriteereissään opetussuunnitelmaa tai opetettavaa aihetta, vaikkakin oppilaat mainitaan:

- Subjects of interest given the specific audience so that motivation to participate is likely
- At least some familiar elements in each image, given the audience, enough so they have information with which to start; such pictures are usually well within the spectrum of “realism” in terms of style
- Accessible meanings given the audience: ideas and content are deep enough to merit probing but predictably within the reach of students’ levels of understanding
- Ambiguity: open ended enough to puzzle and keep them intrigued
- Strong narratives, a trusted means of making meaning
- Increasing complexity over time: for example, becoming more ambiguous; having less narrative; representing times, places, and cultures more distant from the experience of the **students**; and stylistically more complex, as in less representational (Yenawine)

Yenawine puhuu oppilaiden lisäksi yleisöstä (audience), mikä kertoo menetelmän käytöstä ja visuaalisen lukutaidon kehittamisestä muissa kuin koulukonteksteissa. Tämä ehkä selittänee myös, miksi opettava aihe ja opetussuunnitelma eivät ole kuvavalinnan kriteereissä keskeisiä vaan kriteerit ovat yleispäteviä.

Itseisarvollinen merkitys heijastuu ensinnäkin Yenawinen visuaalisen lukutaidon määritelmässä hänen puhuessaan mielihyvystä (pleasure). Opettajien vastauksissa heijastui menetelmälle annetut itseisarvot. Ensinnäkin sen avulla on mahdollisuus rauhoittua kuvan ääreen:

I think VTS should be practiced in every school. Given the speed with which students are supposed to process visual information when using digital technology, they need the **balance that VTS provides**. Learners need more, not fewer, **opportunities to look long and reflect deeply** and to discuss their observations with their peers. (Opettaja 3)

Kuvan katsominen pitkään ja sen reflektointi voidaan tulkita juurikin kuvalle eikä vain menetelmälle annetuksi itsearvoksi. Kuvan katsominen pitkään ja syvällisesti rinnastetaan digitaalisen teknologian nopealuonteiseen visuaaliseen informaatioon.

Toiseksi sekä oppilaiden ja opettajien korostetaan nauttivan ja pitävän menetelmän käytöstä eli nauttivan kuvan katsomisesta ja sen ääressä pidetyistä keskusteluista. Oppilaiden pitämistä tehostetaan käyttämällä adverbejä, kuten ”täysin” ja ”läpikotaisesti”. Opettaja 5 nimeää VTS-menetelmän myös suosikkihetkeeseen:

It's one of my favorite moments in the school day/week, and **the students absolutely love it** as well. I **would never have thought** it would be so succesful, but it really is. (Opettaja 5)

In the beginning, students were **hesitant to** use it, but within a matter of a few weeks it became a norm, and to this day, students are still asking me about VTS and its use. **The students thoroughly enjoyed it.** (Opettaja 2)

Opettajat 2 ja 5 myös tuovat esille alkuepäroinnin, joka on voitettu menetelmän käytön myötä. Ilmaisuuilla ”en olisi ikinä uskonut” ja ”epäröivä” he korostavat menetelmän menestystarinaa, ja näillä ilmaisuilla luodaan ehkä hiukan markkinoivaakin sävyä menetelmästä. Toisaalta opettajien tapa voi yksinkertaisesti liittyä yhdysvaltalaiseen puhekuulttuuriin, jolle on tyypillistä tehostavien ilmaisujen käyttö.

Kaiken kaikkiaan käyttäjät antoivat visuaaliselle lukutaidolle ja visuaalisuudelle sekä tietoisia että tiedostamattomia merkityksiä, joiden avulla ilmiö voitiin tulkita joko ensi- tai toissijaiseksi menetelmän käytössä. Annetut merkitykset linkittyvät laajempaan arvokeskusteluun taiteen ja muun visuaalisen materiaalin hyödyntämisestä opetuksesta.

Kootusti voidaan todeta, että visuaalinen lukutaito on erilaisen, ajan myötä monimutkaistuvan visuaalisen materiaalin lukemista ja siitä kirjoittamista. Käyttäjien visuaalisessa lukutaidossa korostuivat fasilitaation käytänteet, kun taas oppijoiden visuaalista lukutaitoa lähestyttiin erilaisten taitojen ja niiden soveltamisen näkökulmasta. Visuaalista materiaalia käytettiin ymmärtämisen edistämiseen sekä tiedon ja mielihyvän saamiseen. (Ks. tutkimuksen tulokset s. 71.) Lisäksi visuaalisen lukutaidon käsitteellistys ei kertonut siitä, kuinka hyvin visuaalista lukutaitoa toteutettiin opetuksessa. (Ks. tutkimuksen tulokset s. 72.) Tutkimuksen mukaan visuaaliselle lukutaidolle ei annettu niin paljon painoarvoa

kuin menetelmän muille vaikutuksille. Lisäksi visuaalinen lukutaito sai sekä välineellisiä että itseisarvollisia merkityksiä. (Ks. tulokset s. 73.) Taulukkoon 9 on koottu keskeisimmät tutkimuksen tulokset.

Taulukko 9: Tutkimuksen tulokset

Tulos 1	Visuaalinen lukutaito on erilaisen, ajan myötä monimutkaistuvan visuaalisen materiaalin lukemista ja siitä kirjoittamista. Käyttäjien visuaalisessa lukutaidossa korostuivat fasilitaation käytänteet, kun taas oppijoiden visuaalista lukutaitoa lähestyttiin erilaisten taitojen ja niiden soveltamisen näkökulmasta. Visuaalista materiaalia käytettiin ymmärtämisen edistämiseen sekä tiedon ja mielihyvän saamiseen.
Tulos 2	Visuaalisen lukutaidon käsitteellistys ei kertonut siitä, kuinka hyvin visuaalista lukutaitoa toteutettiin opetuksessa.
Tulos 3	Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta visuaalisen lukutaidon kehittäminen ei ollut ensisijaista menetelmässä.
Tulos 4	Visuaalisuudelle ja visuaaliselle lukutaidolle sen osana annettiin sekä välineellisiä että itseisarvollisia merkityksiä menetelmässä.

9 POHDINTA

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on teorianmuodostus eli yleistys, joka kertoo sekä kohteensa ainutlaatuisuudesta että tämän käsitteellisestä yleisyydestä (Varto 1992, 101). Teoreettisessa yleistyksessä yksittäiset havainnot käsitteellistetään yleisemmäksi ideaksi (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 146). Tässä tutkimuksen luvussa syvennetään tuloksien tarkastelua alaluvussa 9.1 Johtopäätökset. Toisessa alaluvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta analysoiden koko tutkimusprosessia. Alaluvussa 9.3 pohdinnan kohteena ovat tutkimukseni sovellettavuus ja sen rajoitukset ja alaluvussa 9.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet pyrin vielä tähdentämään tutkimukseni merkitystä ja suuntaamaan katsetta kohti tulevaisuudessa tarvittavaa menetelmän ja visuaalisen lukutaidon tutkimusta.

9.1 Johtopäätökset

Varton (1992, 108) mukaan laadullisen tutkimuksen teoria syntyy tutkimuksesta, jossa tutkimuksen lähtökohta oletukset ylitetään. Tämä on mahdollista vain, jos hermeneuttista käytäntöä on noudatettu. Tutkimuksen tuloksiani ja teoreettista viitekehystäni vertailemalla pyrin rakentamaan synteesiä eli tutkimukseni teoreettista antia visuaalisen lukutaidon käsitteellistämistä ja merkityksellistämistä.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millä tavalla VTS-menetelmän käyttäjät käsitteellistävät ja merkityksellistävät visuaalista lukutaitoa menetelmän käytössään. Tutkimus osoitti, että visuaalinen lukutaito on erilaisen, ajan myötä monimutkaistuvan visuaalisen materiaalin lukemista ja siitä kirjoittamista. Käyttäjien visuaalisen lukutaidon käsitteellistys erosi oppijoiden visuaalisen lukutaidon käsitteellistyksestä. Lisäksi visuaalisen lukutaidon käsitteellistys

ei kertonut siitä, kuinka hyvin visuaalista lukutaitoa toteutettiin opetuksessa. Visuaalista materiaalia käytettiin ymmärtämisen edistämiseen sekä tiedon ja mielihyvän saamiseen, ja visuaalinen lukutaito saikin sekä välineellisiä että itseisarvollisia merkityksiä. Tutkimuksen mukaan visuaaliselle lukutaidolle ei annettu niin paljon painoarvoa kuin menetelmän muille vaikutuksille.

Kuten Avgerinou ja Pettersson (2011) sekä Dallow (2008) ovat todenneet, visuaalinen lukutaito ei ole universaali konstruktio, joka ymmärrettäisiin ja määriteltäisiin samalla tavalla kontekstista toiseen. Tässäkin tutkimuksessa käyttäjien visuaalisen lukutaidon käsitteellistyksissä oli variaatiota. Tämän variaation voidaan tulkita johtuneen osittain käsityksien tiedostamisen tasosta: visuaalista lukutaitoa opetettiin ja kehitettiin tiedostamatta. Lisäksi käyttäjän oma visuaalinen lukutaito sai vähemmän merkityssisältöjä kuin oppijan visuaalinen lukutaito, mikä saattaa kertoa visuaalisen lukutaidon pohtimisen vähäisyydestä.

Kun käyttäjien käsityksiä verrataan aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettisiin näkökulmiin, voidaan Yenawinen ja opettajien näkemyksissä ja painotuksissa havaita merkittävä näkemyksellinen ero: opettajien näkemykset heijastelevat enemmän oppijan kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista kuin Yenawinen näkemykset. Yenawinen näkemyksissä korostuu enemmän esteettisen kehityksen kognitiivinen luonne.

Opettajien voidaan tulkita pyrkivän oppijan kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen kehittämiseen sen sijaan että he kehittäisivät menetelmän avulla vain yhtä taitoa, tässä tapauksessa visuaalista lukutaitoa. Kokonaisvaltaisen oppimisen tavoite heijastuu oppimista ja oppiainesisältöjä korostavissa tavoitteissa, joita Yenawine ei vastauksissaan huomioi. Lisäksi opettajat eivät antaneet visuaalisen lukutaidon kehittämiseksi niin suurta painoarvoa kuin Yenawine. He korostivat monien taitojen kehittämistä ja esiintymistä yhdessä. Erityisesti itsevarmuuden kehittäminen heikoilla kielten oppijoilla muodostui keskeiseksi.

Opetussuunnitelman ja oppisisältöjen painotus tukee Francon ja Unrathin (2014) tutkimuksen tulosta, jonka mukaan VTS on auttanut tavoittamaan opetussuunnitelman kriteerejä. Myös samaisen tutkimuksen tulos siitä, että menetelmä

kehittää oppilaiden kykyä ymmärtää ja kritisoida, arvostaa perusteluja sekä ymmärtää muiden näkökulmia ovat linjassa tämän tutkimusten tulosten kanssa. (Ks. tutkimuksen s. 39.)

Opettajien heikompi painotus visuaaliseen lukutaitoon menetelmän käytössä todentaa Housenin (2001–2002) väitteen siitä, että VTS-menetelmän painotukset ovat muuttuneet taiteen katsomisen ohjelmasta opetusohjelmaksi. (Ks. tutkimuksen s. 18.) Lisäksi opettajien kokonaisvaltaisempi näkemys linkittyy laajemmin Bronfenbrennerin (1996; 2006) ajatukseen ympäristön eri vuorovaikutuksen tasoista, joissa koulussa tapahtuva oppiminen nähdään osana laajempaa kontekstia. VTS-keskustelut voidaan tulkita proksimaalisiksi prosesseiksi, jotka vievät eteenpäin oppijan kokonaisvaltaista kehitystä. Laajemmin näihin oppimisprosesseihin vaikuttavat esimerkiksi opetusta säätelevät lait, kuten opetussuunnitelmat ja Yhdysvalloissa osavaltiokohtaiset oppimisen kriteerit.

Yenawinen visuaalisen lukutaidon käsitteellistys ja painotus saa enemmän yhtymäkohtia kognitiivisiin vaiheteorioihin, kuten Piaget'n vaiheteoria (1988) ja Parsons'n esteettisen kehityksen teoria (1976; 1987; 1989; 1990). Tutkimuksen valossa näyttää siltä, että menetelmän teoreettiset lähtökohdat vaikuttavat yhä Yenawinen ajatteluun. Näkemys taiteen ymmärtämisen kehittymisestä yksinkertaisesta kompleksisempaan heijastuu Yenawinen näkemyksessä, minkä lisäksi hän viittaa Housenin esteettisen kehityksen vaiheteoriaan (1996) visuaalisen lukutaidon arvioinnin yhteydessä. Toisaalta Yenawinen visuaalisen lukutaidon näkemys oli laaja-alaisempi kuin hänen aikaisempi teoreettinen määritelmänsä, joten käsityksien voidaan todeta muuttuvan ajan myötä. (Vrt. visuaalisen lukutaidon määritelmä s. 31–32 ja visuaalisen lukutaidon määritelmä tutkimuksen tuloksissa s. 61.)

Toki näkemyksien erottaminen näin jyrkkärajaisesti on suhteellista. Opettajienkin näkemyksissä visuaalinen lukutaito linkitettiin moniin ajattelun taitoihin. Kuitenkaan heillä esteettinen kehitys ei saanut niin suurta merkitystä menetelmän käytössä. Lisäksi Yenawinen uusimmassa teoreettisessa julkaisussa

(2013) myös heikoimpien kielten oppijoiden tukeminen nostetaan keskiöön menetelmän käytössä. Menetelmän taustalla vaikuttava vygotskilainen ajattelu vuorovaikutteisesta oppimisesta heijastuu myös kaikkien käyttäjien näkemyksiin.

Toiseksi aikaisemmissa teorioissa ja tutkimuksissa korostetaan esteettisen kehityksen ja lukutaitojen kehittyvän yhteistyössä sekä dialogissa. Esimerkiksi Ryanin (2014) mukana eri taiteisiin vaadittavien lukutaitojen kehittämiseksi vaaditaan dialogia lukutaidon ja taiteiden välille; myös Johnson (2007) korostaa esteettisten kokemusten tärkeää yhteyttä lapsen varhaisen kielen ja lukutaidon kehitykseen. Sinatran teoretisointi (1986) korostaa lukutaitojen kehittymistä vuorovaikutuksessa keskenään. (Ks. luku 2.1.2 Visuaalisen havaitsemisen ja lukutaidon kehittyminen.) Saarnivaaran väitöksen (1993) mukaan kielellä on yhteys taiteen havaitsemiseen ja ymmärtämiseen. Frey (2015) toteaa tarkkojen havaintojen taiteesta auttavan lapsia oppimaan visualisointia, mikä auttaa heitä lukemaan oppimisessa: visuaalisuus kehittää lukijaa paremmin kuin sanasta sanaan lukeminen. Lapsen kehityksen lisäksi myös tulevia opettajia tulisi kouluttaa näkemään tämä yhteys lukutaidon ja estetiikan välillä (esim. Cuero & Crim 2008; Peloso 2014). (Ks. luku 6.1 Aikaisemmat tutkimukset ja tutkimusongelmien muuttuminen.)

Tämä lukutaidon ja kielen kehityksen kietoutuneisuus näkyy myös tämän tutkimuksen visuaalisen lukutaidon käsitteellistyksissä. Esimerkiksi oppijan visuaalisen lukutaitoon kuuluivat nimeäminen, kielellistämisen kehittyminen ja ehdollisen kielen kehittyminen, jotka linkittyvät myös kielen kehitykseen. (Ks. kuvio 6 Oppijan visuaalinen lukutaito -kategoriat.) Lisäksi visuaalinen lukutaito linkittyy kielellisen ilmaisun ja keskustelun taitoihin sekä sanaston kehitykseen. (Ks. taulukko 5: Menetelmän tavoitteet visuaalisen lukutaidon näkökulmasta, kuvio 7: Arviointi ja visuaalinen lukutaito sekä liite 2: Arviointilomake.) Näin ollen kielen kehitys ja visuaalinen lukutaito linkittyvät toisiinsa eivätkä käyttäjät erottaneet niitä toisistaan.

Esteettisen kehityksen, visuaalisen lukutaidon linkittyminen lukutaidon ja kielen kehitykseen kertoo myös osaltaan kokonaisvaltaisesta kehitysajattelusta, jossa mitään näistä eri eroteta omaksi osa-alueekseen. Tämä näkemys linkittyy

laajempaan tekstikäsitteeseen: visuaalinen materiaali tai visuaalisuus ylipäättensä on sellaista, jota luetaan kuin kirjoitettuakin tekstiä. Tämä ajatus heijastelee näkemystä multimodaalisesta lukutaidosta.

Multimodaalisen lukutaitokäsityksen lisäksi VTS-menetelmän käyttäminen jäsentyy omana sosiaalisena käytäntönä, johon liittyvät omat visuaalisen lukemisen tavat. Sekä käyttäjän että oppijan visuaalinen lukutaito heijastelevat VTS-menetelmän käytänteitä. Tämä tutkimus todentaa sekä Laineen (2015) että Huuskon ja Paloniemen (2006) väitteen siitä, että käsitteet ovat sosiaalisesti muotoutuneita. Esimerkiksi fasilitaation visuaalisen lukutaidon osana voidaan tulkitä päätyneen osaksi käyttäjän käsitysmaailmaa esimerkiksi VTS-koulutuksen myötä.

Näin ollen tässä tutkimuksessa päädytään seuraavaan kahteen johtopäätökseen:

- 1) Opetuskontekstissa oppijan kokonaisvaltaisen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukeminen on tärkeämpää kuin yksittäisen taidon kehittäminen, kuten visuaalisen lukutaidon kehittäminen.
- 2) Visuaalisen lukutaidon ja esteettisen kasvun kehittyminen kietoutuvat osaksi oppijan kielen kehitystä.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkija on merkittävä luotettavuuden kriteeri kvalitatiivisessa tutkimuksessa, minkä johdosta luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tämän luvun kriittisen pohdinnan kohteena on koko raportin luotettavuus. Lisäksi annan perusteita tutkimukseni eettisyydestä ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta.

Eskola ja Suoranta (2008, 211–212) määrittelevät luotettavuuden kriteereiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkittavien ja tutkijan käsitteellistämisen vastaavuutta; siirrettävyys on tulkintojen yleistettävyyttä. Varmuus-käsitteen fokus on tutkijan en-

nakko-oletusten huomioinnissa, kun taas vahvistuvuus kiinnittää huomiota tehtyjen tulkintojen verrattavuuteen toisiin vastaavaa ilmiötä tarkasteleviin tutkimuksiin. (Ks. myös Tuomi & Sarajarvi 2009, 138–139.) Hyödynnän näitä kriteerejä tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa.

Tutkimuksen arvioinnissa on kysymys sen sisältämien väitteiden perustellavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 212). Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulee pohtia tulkintojen vääryyttä ja virheellisyyttä ja perustelemattomuutta sekä erehtymisen mahdollisuutta (Jokinen 2008, 244). Tutkimukseni kokonaisuudessa olen pyrkinyt todenmukaiseen konstruktion, joka ei rakentuisi pelkästään henkilökohtaiseen näkemysmaailmaani. Tutkimuksen teon aikana pyrin kyseenalaistamaan omia merkitystulkintoja ja niiden käsitteellistämistä palaamalla alkuperäiseen aineistoon tai aikaisempiin tulkintoihin useaan kertaan. Tarkastelin sitaatteja ja niiden ilmaisuja eri tekstiversioissa, joissa asioita oli yhdistelty eri tavoin suhteessa toisiinsa. Lisäksi tulkintojen muodostamisessa hyödynsin kahta eri menetelmää, sisällönanalyysia ja fenomenografiaa, jotta näkisin aineiston eri valoissa. Pyrin perustelemaan tulkintojani osoittamalla aineistosta niitä tukevia sitaatteja, mutta silti kyse on aina tulkinnasta.

Pietilä (2010, 351) kysyykin osuvasti, että missä määrin ulkopuolinen tutkija voi paljastaa toisen kulttuurin sokeita pisteitä tai toisaalta tehdä epäolennaisia havaintoja ja tulkintoja. Tämän tutkimuksen käsitteellistäminen nojaa omaan ymmärrykseeni menetelmästä ja visuaalisesta lukutaidosta, ja tämä ymmärrys on varmasti puutteellinen verrattuna muihin VTS-menetelmän tai visuaalisen lukutaidon asiantuntijoihin. Käsitteellistys on myös sidottu omaan kielelliseen ja kulttuuriseen ymmärrykseeni sekä omiin sivuainevalintoihini. Oma kontaktini yhdysvaltalaiseen kulttuuriin on hyvin pieni, minkä lisäksi voidaan olettaa jokaisen yksilön edustavan omaa mikrokulttuuriaan, joka ei ulkopuoliselle avaudu kokonaisuudessaan. Tieteenalat, joita sivuaineeni edustavat, heijastuvat vahvasti läpi tutkielmani: ne ovat kuin suodatin, jonka kautta aihetta on käsitelty. Vaikka

aihe rajautui visuaaliseen lukutaitoon, joka mielletään todennäköisesti vahvimmin kuvataiteeseen liittyväksi ilmiöksi, en rajannut tarkastelua yksittäisiin oppiaineisiin. Tämän uskon lisäävän tutkimukseni luotettavuutta.

Jokisen (2008, 249) mukaan reflektiivisyys tuokin luottamuksellista suhdetta tekstiin, ja tämä on ollut myös oman tutkimukseni tavoite. Tutkimukseni alussa kirjoitin itselleni auki omia ennakko-oletuksiani. Jatkuva keskustelu aineiston kanssa ja itsereflektio auttoivat tiedostamaan omia käsityksiäni tutkimusprosessin aikana, mikä toi itselleni tutkijana varmuutta. Osoittamalla oman ajatusprosessini kehittymistä olen verrannut sitä tieteellisen diskurssin keskeiseen käsitteeseen, hermeneuttiseen kehään.

Tutkimukseni käsitteellistys sai lopulta tukea muustakin kasvatuksellisesta keskustelusta. Taiteen väline- ja itseisarvo ovat yleisiä käsitteitä, ja niiden nouseminen myös tutkimusaineistosta vahvisti oman käsitteellistämiseni vankkuutta. Lisäksi Moilasen ja Räihän (2015) esittämä taulukko merkityksellistämisen taasoista antoi välineen kuvata omia tulkintojani aineistosta, mikä linkittää tämän tutkimuksen myös muuhun merkitystä tutkiviin tutkimuksiin. Lisäksi tulokseni visuaalisen lukutaidon käsitteellistamisestä linkittyivät sekä VTS:n teoriaan että aikaisempiin tutkimustuloksiin että myös visuaalisen lukutaidon teoretisointiin yleensä.

Kaiken kaikkia yleistyksien tekeminen perustuu seitsemän opettajan vastauksiin, jotka ovat yksittäisessä tilanteessa muodostuneita ja voisivat siten näyttää hyvinkin erilaiselta jossakin muussa kontekstissa. Silti näkemyksiä ja merkityksenantoja voitiin suhteuttaa toisiinsa ja puhua yleisesti käyttäjien näkemyksistä. Jossakin määrin myös opettajien näkemyksiä voitiin yleistää ja täten rinnastaa Yenawinen näkemyksiin. Yenawinen näkemyksien tulkinta sai myös tukea hänen muusta tuottamasta materiaalista, joten hänen näkemyksiensä tulkinta oli suhteessa yleistettävämpää luonteeltaan kuin opettajien.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen eli rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Ronkainen ym. 2014, 152). Kuten aikaisemmassa eettisyyden

pohdinnassani jo nostin esille (ks. luku 7.5 Eettiset ratkaisut), olen pyrkinyt tutkimusprosessissani eettiseen sitoutuneisuuteen yrittämällä tehdä oikeutta tutkittavilleni menettämättä rehellisyyttä. Tutkimukseni tekoa ovat johtaneet monet intressit: omat kiinnostukseni kohteet menetelmässä, joka fokusoitui visuaaliseen lukutaitoon, ja muidenkin tarpeet, kuten tulevat menetelmän käyttäjät. Puhumattakaan kunnioituksesta sen kehittäjää kohtaan, jonka toiveena on oletettavasti tutkimuksen avulla levittää tietoa menetelmästä Suomen kontekstissa. Näin ollen koin oman roolini tutkijana hyvin vastuulliseksi. Vastuullisuuden tunnetta lisäsi myös tutkimuksen tekoon saamani avun määrä suomalaisilta menetelmän käyttäjiltä: heidän antamansa tieto heijastuu esimerkiksi teoreettiseen viitekehykseeni että kyselyn lopulliseen muotoon.

Tutkimuksen teossa olen pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen parhaani mukaan, mikä heijastunee raportin johdonmukaisuuteen. Eettisen sitoutuneisuuden lisäksi tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus onkin yksi hyvän tutkimuksen kriteereistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Huolimatta tutkimusprosessini elävyydestä olen jokaisessa tutkimukseni vaiheessa pyrkinyt kyseenalaistamaan toimintaani ja perustelemaan sitä itselleni. Jakamalla ajatuksiani muiden kanssa olen saanut myös selkeyttä omaan toimintaani. Omien ajatusten selkeytyessä ja muokkaantuessa myös raportti on muokkaantunut, mutta olen pyrkinyt huolehtimaan silti sen eheydestä.

9.3 Yleistettävyyys ja rajoitukset

Tämä alaluku keskittyy tutkimukseni tulosten sovellettavuuden ja erilaisten rajoitusten pohdintaan. Ensinnäkin yleistettävyyys-käsite on laadullisessa tutkimuksessa ongelmallinen, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei tuloksia voida yleistää samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 65; Moilanen & Rähä 2015, 72; Varto 1992, 75). Varto (1992, 73) ja Ronkainen ym. (2014, 142) kuitenkin tähdentävät, että tutkimuskohteista saatava tieto ei ole sidottu vain tutkittuihin tapauksiin vaan tutkimustietoon liittyy aina ajatus yleis-

tämisestä. Yleistettävyyden asemesta voidaankin puhua tutkimustiedon suhteuttamisesta ja sovellettavuudesta. Suhteuttamisella tarkoitetaan tutkijan velvoitetta osoittaa lukijalle, ”missä suhteessa hän olettaa tai väittää tutkimuksensa valottavan muutakin kuin ensisijaisesti analysoimaansa yksittäistä tapausta” (Moilanen & Räihä 2015, 72). Sovellettavuus voidaan käsittää tutkimuksen havaintojen sovellettavuutena toiseen toimintaympäristöön tai käsitteiden sovellettavuutena. Näissä molemmissa on kyse tulkintojen siirrettävyydestä. (Eskola & Suoranta 2008, 68.)

Koska käsitykset ovat luonteeltaan yksilöllisiä, ei niiden yleistäminen sellaisenaan tutkimustapauksen ulkopuolelle ole mielekäästä. Käsitteellistyksissä oli kuitenkin samankaltaisuuksia, ja tämän voidaan tulkita kertovan siitä, kuinka yhteisön jäsenien ajatustavat muistuttavat usein toisiaan. Toisin sanoen tutkimuksessa kahta eri osavaltiota edustavien opettajien näkemyksiä voitiin suhteuttaa keskenään niissä ilmenevien yhtäläisyyksien vuoksi. Tämä mahdollistaa jonkinasteista suhteuttamista myös muihin menetelmää käytäviin yhdysvaltalaisiin opettajiin muissakin osavaltioissa. On siis todennäköistä, että monet muutkin opettajat käsitteellistävät visuaalisen lukutaidon samansuuntaisesti. Toki koulutukselliset ja muut henkilökohtaiset eroavaisuudet varioivat käsityksiä yksilöllisesti.

Varton (1992, 76) mukaan käsitteellinen yleisyys tarkoittaa ihmisten tapaa ajatella samankaltaisten yleiskäsitteiden avulla, mikä pohjustaa sitä, että tutkimuksesta tehdyt yleistykset osuvat oikeaan. (Ks. myös Moilanen & Räihä 2015, 70–71.) Visuaalisen lukutaidon käsityksien suhteuttaminen Suomen kontekstiin on ongelmallinen. Toistaiseksi suomalaisille opettajille tarjotaan vielä vähän koulutusta, joten menetelmään perehtyminen on haasteellista. Lisäksi koulutus voi tapahtua vieraalla kielellä, jolloin törmätään samoihin kielellisiin haasteisiin, joita tässä tutkimuksessa on eritelty. Todennäköisempää on, että visuaalinen lukutaito ja sen merkitys saisi omia tulkintoja suomalaisessa kontekstissa.

Toisena pohdinnan kohteena tässä luvussa on vielä tutkimusmenetelmäni rajoitukset. Kyselyn rajoituksia menetelmänä on pohdittu toteutuksen näkökulmasta luvussa 7.4 Luotettavuus, joten tässä keskitytään menetelmän rajoituksiin

koko tutkimuksen, ja varsinkin tutkimustulosten ja niiden sovellettavuuden näkökulmasta. Ensinnäkin kyselyyni vastasi loppujen lopuksi vain kahdeksan käyttäjää. Sen lisäksi että menetelmän käyttäjiä on Yhdysvalloissa moninkertainen määrä, löytyy sen käyttäjiä muualtakin maailmasta. Näin ollen kyselyn avulla pystyin tavoittamaan vain pienen osan menetelmän käyttäjien näkemysmaailmoista, jotka sillä hetkellä näyttäytyivät tietynlaisina. Toiseksi kyselylle aineiston keruu menetelmänä ominaista ovat laajat aineistot. Tästä huolimatta saatiin kyselylle laadulliselle tutkimukselle perusteltu määrä tutkittavia, sillä tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on laatu eikä määrä.

Kolmanneksi kysely oli rajattu visuaalisen lukutaidon näkökulmaan, jotta vastauksista ei tulisi liian yleislaajuisia. Myös tutkimuksen teon näkökulmasta rajaaminen mahdollisti syvällisemmän yhden ilmiön tarkastelun. Tämä tietenkin rajasi lähtökohtaisesti ulkopuolelle muut merkittävät kehityskohteet, kuten vuorovaikutustaidot ja yhteisöllisyys. Nämä varmasti ovat yhtä tärkeitä menetelmässä.

Aineiston keruun rajoituksia pyrin minimoimaan kahdella eri analyysimenetelmällä, sisällönanalyysillä ja fenomenografialla. Kuitenkin merkityksenantoja voidaan tutkia myös fenomenologian avulla käyttäen tälle tutkimussuunnalle ominaisia menetelmiä. Tässä tutkimuksessa merkityksiin ei ollut mahdollista päästä käsiksi niin syvällisesti kuin fenomenologian avulla olisi todennäköisesti päästy.

9.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Tässä pohdinnan viimeisessä alaluvussa tarkastelen tutkimukseni kokonaismerkitystä ja jatkotutkimushaasteita. Tutkimukseni merkitystä arvioin sen tuottaman tiedon ja sen hyötyarvon valossa: miten tutkimus lisäsi tietoa tutkittavasta aiheesta ja miten tutkimustuloksia voidaan hyödyntää teoriassa ja käytännössä.

Tutkimus tarjoaa ensinnäkin uuden metakielen käsitteellistä visuaalista lukutaitoa: sekä oppijan että opettajan visuaalisesta lukutaidosta voidaan puhua

VTS:lle ominaisella kielellä. Havaintojen tekeminen, ehdollisen kielen käyttäminen sekä eritasoisten päätelmien ja perusteluiden esittäminen ovat oppijan visuaaliselle lukutaidolle ominaisia ilmiöitä. Opettajan näkökulmasta fasilitaatio ja siihen liittyvät muut käsitteet, kuten parafrasien tekeminen ja kehystäminen, tuovat uudenlaista ymmärrystä visuaalisen lukutaidon tarkasteluun opettajan näkökulmasta. Tätä metakieltä suomalainen käyttäjä, esimerkiksi opettaja, voi soveltaa tarkoituksiinsa sopivalla tavalla.

Toiseksi visuaalisen lukutaidon käsittäminen monitahoisena, kieleen ja lukutaitoon kietoutuneena ilmiönä lisää ymmärrystä lukutaidon oppimisesta. Näkemys siitä, että erilaiset lukutaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, on jäänyt kirjoitetun kielen lukemisen painotuksen varjoon. Lukutaito ei ole sidottu kirjoitettuun kieleen, vaan siihen kuuluvat myös visuaaliset elementit. Visualisointi on tärkeä osa lukutaitoa ja sen kehittymistä. Visuaalisuus linkittyy myös uuden valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) monilukutaidon laaja-alaisen osaamisen tavoitteeseen, joten tietouden yhdestä osa-alueesta eli visuaalisesta lukutaidosta on merkittävää.

VTS-menetelmä on yksi keino, miten visuaalista lukutaitoa voidaan kehittää muun opetuksen rinnalla. Tieto siitä, että visuaalinen lukutaito itsessään linkittyi useamman taidon kehittämiseen, lisää sen arvoa osana oppijan taitojen ja muun kasvun kehittämistä. Visuaalista lukutaitoa jopa merkittävämpää on menetelmän ajatteleminen oppijan kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukena, mikä myös osaltaan tukee muitakin laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, kuten ajattelua ja oppimaan oppimista (L1) sekä kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua (L2). (Ks. POPS 2014.)

Ylipäättänsä visuaalisuuden tunnustaminen merkittävänä lukutaidon osana voi olla ratkaisu lasten ja nuorten lukutaidon kehittämiseen. Erityisesti heikkojen lukijoiden on havaittu hyötyvän VTS-menetelmästä. Näin ollen VTS voisi tarjota yhden väylän kehittää myös PISA-tuloksia. Ylipäättänsä esteettisen näkökulman tuomista osaksi lukutaidon oppimista tulisi tukea. Opettajille tulisi tarjota tilai-

suuksia nähdä esteettisen kehityksen, visuaalisen lukutaidon ja lukutaidon yhteyksiä omassa oppimisessaan ja oppijoidensa oppimisessa. Tämä vaatii mahdollisesti koulutusta.

Jatkossa olisi tärkeää saada käyttäjien kokemuksiin perustuvaa tutkimusta. Menetelmällisesti tutkimusta olisi suotavaa suunnata enemmän fenomenologisen tutkimuksen suuntaan. Fenomenologisen tutkimuksen kohteina voisivat olla eri oppimisympäristöissä toteutetut VTS-keskustelut ja niihin liittyvät oppimistehtävät. Erityisesti Suomessa ja suomalaisessa koulukontekstissa tarvitaan käytännön kokemuksiin perustuvaa tutkimusta. Tutkimuksessa voitaisiin hyödyntää toimintatutkimuksen mahdollisuuksia. Pitkittäistutkimusten avulla voitaisiin seurata visuaalisen lukutaidon ja muiden taitojen kehittymistä pidemmällä aikavälillä. Näin voitaisiin arvioida esimerkiksi sitä, miten keskustelut ovat vaikuttaneet yksittäisen oppijan tai oppijajoukon visuaaliseen lukutaitoon.

Vertaileva tutkimus eri maiden välillä voisi olla hedelmällistä. Vertailevan tutkimuksen edellytyksenä on tietysti laajempi ja systemaattisempi tutkimus Suomen tasolla. Lisäksi Suomessa olisi mielekäästä vertailla eri kouluasteiden opettajien käsityksiä ja näkemyksiä menetelmästä ja visuaalisesta lukutaidosta. Opettajien näkemyksien vertaaminen vastaaviin muiden käyttäjäryhmien, kuten museopedagogien, näkemyksiin antaisi myös lisätietoa menetelmän erilaisista tulkinnoista ja sovelluksista sekä visuaalisesta lukutaidosta sen osana. Erilaisten visuaaliselle lukutaidolle annettujen merkitysten ja arvostusten tutkiminen menetelmässä ja muissa yhteyksissä avaisi uudenlaisia välineitä ymmärtää oppijan visuaalisen lukutaidon kehittymistä osana hänen kokonaisvaltaista kehitystä ja kasvua.

Koska tämän tutkimuksen toinen keskeinen johtopäätös oli visuaalisen lukutaidon, estetiikan ja kielen kehityksen kietoutuneisuus, olisi menetelmän tutkiminen kielen näkökulmasta perusteltua. Tutkimuksen kohteeksi voisi rajata erityisesti suomi toisena kielenä -oppijat, sillä menetelmän on todettu vaikuttavan positiivisesti juuri heikkoihin kielen oppijoihin. Lisäksi tutkimukset, jotka keskittyisivät ylipäättänsä lukutaidon ja estetiikan yhteyksien tutkimiseen, mahdollistaisivat tämän tutkimuksen annin syventämisen. Tällaisella tutkimuksella

olisi merkitystä myös lukutaidon pedagogiikalle: visuaalisuus tulisi valjastaa lukemisen oppimisen voimavaraksi.

Toivon tutkimukseni lisänneen tietoa ja ymmärrystä visuaalisesta lukutaidosta ja sen opetuksesta VTS-menetelmän osana. Vaikka tutkimukseni oli lähtökohtaisesti rajattu visuaalisen lukutaidon tarkasteluun, tulisi saatua tutkimustietoa hyödyntää laajemminkin, esimerkiksi lukutaidon pedagogiikassa ja tutkimuksessa. Tutkimus oli lähtökohtaisesti suunnattu pedagogisiin ja tutkimuksellisiin tarpeisiin, mutta toivon tutkimukseni hyödyntävän muitakin intressiryhmiä.

LÄHTEET

- Ajayi, L. 2009. English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52 (7), 585-595.
- Apkon, S. 2013. *The age of the image: Redefining literacy in a world of screens.* New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Avgerinou, Maria D., International Visual Literacy Association IVLA. 2015. What is "visual literacy"? Viitattu 22.12.2015. <http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/>.
- Avgerinou, M. D. & Pettersson, R. 2011. Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy* 30 (2), 1-19.
- Baker, D. 2013. Art integration and cognitive development. *Journal for Learning Through the Arts* 9 (1).
- Barratt-Pugh, C. 2000. *The socio-cultural context of literacy learning.* Teoksessa C. Barratt-Pugh & M. Rohl (toim.) *Literacy learning in the early years.* Buckingham: Open University Press.
- Barratt-Pugh, C. & Rohl, M. (toim.) 2000. *Literacy learning in the early years.* Buckingham: Open University Press.
- Binder, M. & Kotsopoulos, S. 2011. Multimodal literacy narratives: Weaving the threads of young children's identity through the arts. *Journal of Research in Childhood Education* 25 (4), 339-363.
- Bronfenbrenner, U. 1996. *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. 2006. The bioecological model of human development. Teoksessa W. Damon, & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of child psychology. Volume 1, theoretical models of human development.* (6. painos). Hoboken (N.J.): Wiley, 793--828.
- Callow, J. 2005. Literacy and the visual: Broadening our vision. *English Teaching: Practice and Critique* 4 (1), 6-19.
- Callow, J. 2008. Show me: Principles for assessing students' visual literacy. *The Reading Teacher* 61 (8), 616-626.

- Clinard, J. & Foster, L. 1998. Putting art standards into practice with aesthetic literacy. *NASSP Bulletin* 82 (597), 18-24.
- Cloonan, A. 2011. Creating multimodal metalanguage with teachers. *English Teaching: Practice and Critique* 10 (4), 23-40.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu J., D. 2008. Central issues in new literacies and new literacies research. Teoksessa J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu J. (toim.) *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group, 1-21.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. Introduction multiliteracies: The beginnings of an idea. Teoksessa B. Cope, & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 3-8.
- Cuero, K. K. & Crim, C. L. 2008. "You wish it could speak for itself": Examining the use of aesthetic representation in an elementary teacher preparation program. *Issues in Teacher Education* 17 (2), 117-140.
- Curtiss, D. 1987. *Introduction to visual literacy: A guide to the visual arts and communication*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Curwood, J. S. 2012. Cultural shifts, multimodal representations, and assessment practices: A case study. *E-Learning and Digital Media* 9 (2), 232-244.
- Dallow, P. 2008. The visual complex - mapping some interdisciplinary dimensions of visual literacy. Teoksessa J. Elkins (toim.) *Visual literacy*. New York: Routledge, 91-103.
- DeSantis, K. 2009. *The 8th grade school partnership program visual thinking strategies adaption 2008 - 2009*. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/research-studies>.
- DeSantis, K. & Housen, A. 1996. *A brief guide to developmental theory and aesthetic development*. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Eisner, E. W. 2002. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. painos). Tampere: Vastapaino.
- Felten, P. 2008. Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning* 40 (6), 60-64.

- Franco, M. & Unrath, K. 2014. Carpe diem: Seizing the common core with visual thinking strategies in the visual arts classroom. *Art Education* 67 (1), 28-32.
- Frey, S. 2015. Art appreciation helps young children learn to think and express ideas. *Tulostettu* 20.5.2015. EdSource: <http://edsource.org/2015/art-appreciation-helps-young-children-learn-to-think-and-express-ideas/77734>.
- Gee, J. P. 2008. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (3. painos). London: Routledge.
- Gillenwater, C. 2014. Reading images: The phenomenon of intertextuality and how it may contribute to developing visual literacy with advanced placement english/language arts students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research* 8 (4), 251-263.
- Haggerty, M. 2010. Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a new zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (3), 177-189.
- Hamblen, K. 1985. Developing aesthetic literacy through contested concepts. *Art Education* 38 (5), 19-24.
- Hamblen, K. 1986. Exploring contested concepts for aesthetic literacy. *Journal of Aesthetic Education* 20 (2), 67-76.
- Herkman, J. 2005. *Mihin tarvitaan visuaalista (luku)taitoa? Teoksessa S. Kiiskinen, & J. Virkkunen (toim.) Tuokio kuvia*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9-19.
- Hobson, S. 2014. Multimodality, ethnodrama, and the preparation of pre-service teachers of writing. *Penn GSE Perspectives on Urban Education* 11 (2), 21-43.
- Hollo, J. A. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. Porvoo: WSOY.
- Housen, A. 2001-2002. Aesthetic thought, critical thinking and transfer. Originally published in *Arts and Learning Research Journal* 18 (1), 99-132. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Housen, A. & Yenawine, P. n.d.a. *Assessing growth*. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Housen, A. & Yenawine, P. n.d.b. *Understanding the basics*. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Howells, R. & Negreiros, J. 2012. *Visual culture*. (2. painos). Cambridge: Polity.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2).
- Itkonen, S. 2015. Mitä näemme kun katsomme kuvaa? – Osallisuutta ja uusia näkökulmia VTS-menetelmällä. Teoksessa C. Prusskij & T. Salmio (toim.) *Kuvien tarinat - artikkelita ja tehtäviä lapsen oikeuksien näkökulmasta*. (1. painos). Helsinki: Plan Suomi Säätiö, 20–24.
- Itkonen, S. 2011. *Taidekuvan äärellä - katso, koe, jaa*. (1. painos). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Itkonen, S. 2013. Keskusteleva kuvan tarkastelu - taustaa, teoriaa ja perusteluja menetelmälle. *Suomennos ja toimitus VTS-organisaation koulutusaineistosta*. Email aija.e.jappinen@student.jyu.fi. Tulostettu 9.9.2015.
- Johnson, H. L. 2007. Aesthetic experience and early language and literacy development. *Early Child Development and Care* 177 (3), 311–320.
- Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) *Tutkijan kirja*. Tampere: Vastapaino, 243–250.
- Kaihovirta-Rosvik, H. 2009. *Images of imagination: An aesthetic approach to education*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 1459–4331; 141. 141. Väitöskirja. Viitattu 19.11.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1>.
- Kendrick, M. & Jones, S. 2008. Girls' visual representations of literacy in a rural ugandan community. *Canadian Journal of Education* 31 (2), 371–404.
- Kern, R. 2000. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kotkavirta, J. 2009. Miksi kuvia on hankala lukea? Teoksessa L. Haaparanta, T. Klemola, J. Kotkavirta & S. Pihlström (toim.) *Kuva. Acta Philosophica Tampere*. (5. painos). Tampere: Tampere University Press, 42–52.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

- Kress, G. & Leeuwen, T. 2006. Reading images: The grammar of visual design. (2. painos). London: Routledge.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., Vettenranta, J. 2013. Pisa12: Ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20.
- Kupiainen, R. 2007. Voiko kuvaa lukea? Visuaalisen lukutaidon kysymyksiä. Teoksessa L. Rossi, A. Seppä & J. Herkman (toim.) Tarkemmin katsoen - visuaalisen kulttuurin lukukirja. Tampere: Gaudeamus, 36-54.
- Lachapelle, R., Murray, D. & Neim, S. 2003. Aesthetic understanding as informed experience: The role of knowledge in our art viewing experiences. *Journal of Aesthetic Education* 37 (3), 79-98.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Laitinen, S. 2007. Kuvia ymmärtämään - visuaalisen mediatajun ja -taidon opettamisesta. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, Helsinki: Mediakasvatusseura, 61-72.
- Laitinen, S. 2003. Hyvää ja kaunista: Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu 39.
- Landorf, H. 2006. What's going on in this picture? Visual thinking strategies and adult learning. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* 20 (4), 28-32.
- Lankshear, C. 1997. Changing literacies. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2006. New literacies: Everyday practices and classroom learning. (2. painos). Maidenhead: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. New literacies. (3. painos). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A. & Augustin, D. 2004. A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology* 95 (4), 489-508.
- Lerikkanen, M., Poikkeus, A., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116-128.

- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä, & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-23.
- Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. 2004. Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Little, D. 2015. Teaching visual literacy across the curriculum: Suggestions and strategies. *New Directions for Teaching and Learning* (141), 87-90.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Mikkonen, K. 2005. Kuva ja sana: Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä. Helsinki: Gaudeamus.
- Mirzoeff, N. 2009. *An introduction to visual culture*. (2. painos). London: Routledge.
- Mitchell, W. J. T. 1994. *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago (Ill.): University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. 2008. Visual literacy or literary visualcy? Teoksessa J. Elkins (toim.) *Visual literacy*. New York: Routledge, 11-29.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2008. Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus* 39 (1), 31-38, 102-103.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (4. uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 52-73.
- Neaum, S. 2012. *Language and literacy for the early years*. London: Sage.
- New London Group. 1996. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. 66 (1), 60-92.
- New London Group. 2000. *A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures*. Teoksessa B. Cope, & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies : Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 9-36.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. *Ihmisen psykologinen kehitys* (5. uud. painos). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- O'Neil, K. E. 2011. Reading pictures: Developing visual literacy for greater comprehension. *Reading Teacher* 65 (3), 214–223.
- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tu-
lostettu 11.2.2015. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>. 18–19.
- Palmer, M. S. & Matthews, T. 2015. Learning to see the infinite: Measuring visual literacy skills in a 1st-year seminar course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 15 (1), 1-9.
- Pantaleo, S. 2012. Meaning-making with colour in multimodal texts: An 11-year-old student's purposeful 'doing'. *Literacy (Oxford)* 46 (3), 147-155.
- Pantaleo, S. 2013. Paneling "matters" in elementary students' graphic narratives. *Literacy Research and Instruction* 52 (2), 150-171.
- Parsons, M. J. 1976. A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 34 (3), 305-314.
- Parsons, M. J. 1987. Talk about a painting: A cognitive developmental analysis. *Journal of Aesthetic Education* 21 (1), 37-55.
- Parsons, M. J. 1989. How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, M. J. 1990. Aesthetic literacy: The psychological context. *Journal of Aesthetic Education* 24 (1), 135-146.
- Peloso, J. 2014. Integrating aesthetic education to nurture literacy development. *Penn GSE Perspectives on Urban Education* 11 (2), 78–89.
- Peltola, L. 2015. Aloittelijoiden ja asiantuntijoiden taidetta - Visual thinking strategies - menetelmän taustalla vaikuttavien taide- ja oppimiskäsitysten tarkastelua. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Taiteen laitos. Kuvataidekasvatuksen muuntokoulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana - kuusi esseetä lapsen kehityksestä. S. Palmgren (suom.) 1988. Juva: WSOY.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2010. Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 345–355.

- Prusskij, C. 2015. Visuaalinen lukutaito on avain maailmaan. Teoksessa C. Prusskij & T. Salmio (toim.) Kuvien tarinat - artikkeleita ja tehtäviä lapsen oikeuksien näkökulmasta. (1. painos). Helsinki: Plan Suomi Säätiö, 7-11.
- Prusskij, C. & Salmio, T. (toim.) 2015. Kuvien tarinat - artikkeleita ja tehtäviä lapsen oikeuksien näkökulmasta. (1. painos). Helsinki: Plan Suomi Säätiö.
- Rantala, L. 2007. Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa T. Aitola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 137-152.
- Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Aalto-yliopiston julkaisusarja 4/2015.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja 90.
- Räsänen, M. 2013. Visuaalinen monilukutaito: Luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurisuuskäsitykset ja kuvataide. Kasvatus 44 (3), 270-285.
- Riddle, J. 2009. Engaging the eye generation: Visual literacy strategies for the K-5 classroom. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. (3. painos). Helsinki: Sanoma Pro.
- Rose, G. 2012. Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials. (3. painos). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Rossi, L., Seppä, A. & Herkman, J. 2007. Tarkemmin katsoen: Visuaalisen kulttuurin lukukirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Ryan, M. 2014. Reflexivity and aesthetic inquiry: Building dialogues between the arts and literacy. English Teaching: Practice and Critique 13 (2), 5-18.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsejana. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Salminen, A. 2005. Pääjalkainen: Kuva ja havainto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja 77.
- Sava, I. 2007. Katsomme - näemmekö?: Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-Kustannus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81.
- Schirato, T. & Webb, J. 2004. Understanding the visual. London: SAGE.

- Sean, M. & Ihanainen, P. 2015. Aesthetic literacy: Observable phenomena and pedagogical applications for mobile lifelong learning (mLLL). *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 18 (1), 15-34.
- Seppä, A. 2007. Kulttuurin kuvallistuminen - teknologisoitumisen seuraus vai teoreettinen ylilyönti? Teoksessa L. Rossi, A. Seppä & J. Herkman (toim.) *Tarkemmin katsoen - visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Tampere: Gaudeamus, 14-35.
- Seppä, A. 2012. *Kuvien tulkinta: Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppänen, J. 2006. The power of the gaze: An introduction to visual literacy. A. Ahonen & K. Clarke (suom.) 2006. New York: Peter Lang. *New literacies and digital epistemologies* vol. 20.
- Seppänen, J. 2011. *Katseen voima - kohti visuaalista lukutaitoa* (8. painos). Tampere: Vastapaino.
- Serafini, F. 2010. Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education* 41 (2), 85-104.
- Serafini, F. 2011. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54 (5), 342-350.
- Serafini, F. 2012. Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools* 19 (1), 26-32.
- Serafini, F. 2015. Multimodal literacy: From theories to practices. *Language Arts* 92 (6), 412-422.
- Serafini, F. & Gee, J. P. 2014. *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*.
- Shifrin, S. 2008. Visual literacy in North American secondary schools. Teoksessa J. Elkins (toim.) *Visual literacy*. New York: Routledge, 105-128.
- Sinatra, R. 1986. *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*. Springfield Ill.: Thomas.
- Smolkin, L. B. & Donovan, C. A. 2005. Looking closely at a science trade book: Gail gibbons and multimodal literacy. *Language Arts* 83 (1), 52-62.
- Stafford, T. 2011. *Teaching visual literacy in the primary classroom - comic books, film, television and picture narratives*. New York: Routledge.

- Sturken, M. & Cartwright, L. 2009. Practices of looking: An introduction to visual culture. (2. painos). New York: Oxford University Press.
- Sulkunen, S. 2010. Pisa 2009 ensituloksia: 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 21.
- Sykes, G. 1982. The case for aesthetic literacy. *Educational Leadership* 39 (8), 596-598.
- T Lee Williams 2007. "Reading" the painting: Exploring visual literacy in the primary grades. *The Reading Teacher* 60 (7), 636-642.
- Tillman, A. 2012. What we see and why it matters: How competency in visual literacy can enhance student learning. (Honors Projects. Paper 9.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (5. uud. painos). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (10. uud. painos). Helsinki: Tammi.
- Unsworth, L. 2001. Teaching multiliteracies across the curriculum. *Chancing contexts of text and image in classroom practice*. New York: Open University Press.
- Unsworth, L. 2006. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique* 5 (1), 55-76.
- Van Leeuwen, T. 2005. *Introducing social semiotics*. London: Taylor & Francis Group.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- VUE staff. n.d.a. Research summary. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/research-studies>.
- VUE staff. n.d.b. Summary of the visual thinking strategies grades K-5 curriculum. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- VUE staff. n.d.c. VTS research and theory. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Vygostky, L. 1986. *Thought and language*. A. Kozulin (suom.) 1986. Cambridge: MIT Press.

- Walsh, C. S. 2007. Creativity as capital in the literacy classroom: Youth as multimodal designers. *Literacy* 41 (2), 79-85.
- Whitehead, M. R. 2005. *Language and literacy in the early years*. (3. painos). London: SAGE.
- Wolfe, P. & Kleijwegt, D. 2012. Interpreting graphic versions of Shakespearean plays. *English Journal* 101 (5), 30-36.
- Yamada-Rice, D. 2014. The semiotic landscape and 3-year-olds' emerging understanding of multimodal communication practices. *Journal of Early Childhood Research* 12 (2), 154-184.
- Yenawine, P. n.d. [1997]. Thoughts on visual literacy. Originally published in *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* in 1997. New York: Vtshome.
<http://www.vtshome.org/research/visual-thinking>.
- Yenawine, P. 1999. Theory into practice: The visual thinking strategies. Presented at the conference of "Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach", 1999 Lisbon, Portugal: New York: Vtshome.
<http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Yenawine, P. 2011. Guidelines for image selection for beginning viewers. 1-10. New York: Vtshome. <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Yenawine, P. 1998. Visual art and student-centered discussions. *Theory into Practice* 37 (4), 314-321.
- Yenawine, P. 2003. Jump starting visual literacy: Thoughts on image selection. *Art Education* 56 (1), 6-12.
- Yenawine, P. 2013. *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge (Mass.): Harvard Education Press.

LIITTEET

Liite 1: Kysely

Research on VTS

To respondent,
This questionnaire explores your experiences in using VTS in your teaching. It focuses on VTS from the perspective of visual literacy. All your answers are handled confidentially and will be used for my Master's thesis research only. Answering this questionnaire takes about 30 minutes. Good luck!

*Required

Your time of birth *

Name of your school and its address *

What grade(s) do you teach at the moment? *

What subject(s) do you teach at the moment? *

Continue »



14% completed

Research on VTS

*Required

VTS in use

How and when did you get to know VTS? *

If you have had some kind of training for VTS, please mention it here.

Is VTS written in your school's curriculum? *

How long have you been using VTS for? *

Where do you usually use VTS? *

- Classroom
- Museum
- Both
- Other:

What grade(s) have you used VTS for? *

« Back

Continue »



28% completed

Research on VTS

*Required

VTS in use (2)

How often do you use VTS with your students? *

What kind of learning targets and contents have you used VTS for? *

What's your criteria for VTS image selection? *

Anything else you would like to tell about your use of VTS

« Back

Continue »

42% completed

Research on VTS

*Required

Visual literacy

In your own words, how do you understand the term 'visual literacy'? *

How do you apply your visual literacy skills to your teaching? *

« Back

Continue »

 57% completed

Research on VTS

*Required

VTS and its effects on visual literacy

Please think about a specific student (student's name not required), when answering this section.

Based on your experience, how the use of VTS has affected visual literacy of your student? *

How have you evaluated VTS's effects on your student's visual literacy? *

Anything else you would like to comment on VTS's effects on student

« Back

Continue »

71% completed

Research on VTS

Free word about VTS

(connection to school recommended)

« Back

Continue »

85% completed

Research on VTS

Contact details for further research and feedback

Your contact details won't be used otherwise than this research. Feedback given will be used in the evaluation of this research.

Choose the way(s) you'd like to be contacted

- email
- conference call eg Skype
- Facebook
- Other:

Please write down your contact details

eg email if any OTHER than one you received this questionnaire to, Facebook name, Skype name...

Feedback

Please comment on pros and cons of this questionnaire

Note

I would be glad to receive any extra material about your use of VTS (eg images, recordings). Please send them to my email address (aia.e.jappinen@student.jyu.fi). Thanks!

[← Back](#)

[Submit](#)

100%: You made it.

Never submit passwords through Google Forms.

Research on VTS

Your answers have been saved. Thank you for your effort and happy holidays!

Liite 2: Arviointilomake

(Lähde: vtshome.org/ subscriptions)

Assessing Growth: Case Studies

Student Name:

Grade:

Date of writing assignment:

Image used:

Statement of Expectations:**General Comments:****Overall Assessment of Vocabulary**

Fall	Spring

Overall Assessment of Linguistic Competence

Fall	Spring

--	--

Overall Assessment of Clarity

Fall	Spring

VTS-related Thinking Behaviors

Assessments	Never	Rarely	Oc- asionally	Often	Usually	Always
Offers obser- vations						
Offers detai- led observa- tions						
Offers in- terpretations (inferred meanings)						
Provides evi- dence to back up in- terpretations						

Applies probing questions						
Revises opinions						
Elaborates						
Expresses observations & interpretations clearly						