

Taide, kieli ja kotoutuminen.

Keskusteleva kuvan tarkastelu aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimisen tukena.

Hilkka Rauhala

Maisterintutkielma

Kulttuuriympäristön tutkimuksen

maisteriohjelma, taidekasvatus

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Hilkka Rauhala	
Työn nimi – Title Taide, kieli ja kotoutuminen. Keskusteleva kuvan tarkastelu aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimisen tukena.	
Oppiaine – Subject Kulttuuriympäristön tutkimuksen maisteriohjelma (KUOMA), Taidekasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 119 sivua + liitteet (4 kpl)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastelen Visual Thinking Strategies -menetelmän soveltamista maahan muuttaneiden kielenopetukseen. VTS eli keskusteleva kuvan tarkastelu on yksinkertainen, keskusteluun perustuva taiteen tarkastelun menetelmä, jossa edetään osallistujien lähtökohdista, esitetään avoimia kysymyksiä ja sanallistetaan näköhavaintoja. Toisen kielen eli enemmistön äidinkielen oppimista pidetään yhtenä onnistuneen kotoutumisen edellytyksistä. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten keskusteleva kuvan tarkastelu auttaa aikuisia maahanmuuttajia oppimaan suomea ja siten kotoutumaan.</p> <p>Laadullisen tutkimuksen strategiana on toimintatutkimus ja kohteena maahanmuuttajille suunnattu Keskustellaan kuvista -kurssi, jossa itse toimin ohjaajana. Aineisto koostuu osallistujien täyttämistä kyselyistä, vapaamuotoisista kirjoitelmista ja kurssipalautteesta sekä tutkijan työpäiväkirjasta. Yhdistäessäni aineistot toteutan aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa on teoriaohjaavuuden piirteitä.</p> <p>Tulokset kertovat, että Visual Thinking Strategies -menetelmä auttoi aikuisia maahan muuttaneita kielenoppimisessa ja tuki kotoutumista myös rohkaisemalla heitä käyttämään kieltä ja ilmaisemaan ajatuksiaan. Keskeisiä oppimista ja kotoutumista edistäviä elementtejä näyttivät olevan toiminta ryhmässä, taide tarkastelun kohteena sekä menetelmän toimintatavat. Osallistujat kokivat suomalaisen taiteen tarkastelun, moniäänisen dialogin ja vierailut taidemuseossa merkityksellisiksi ja kokivat oppivansa paitsi suomea, myös kuvanlukutaitoa ja ajattelua.</p> <p>Tutkielman tuloksista voi päätellä, että VTS-menetelmä ja suomalainen taide soveltuvat hyvin osaksi maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen kielenopetusta. Taide, keskustelu monikulttuurisessa ryhmässä ja erilaiset tulkinnat voivat edistää kotoutumista ja kulttuurista monimuotoisuutta.</p>	
Asiasanat – Keywords Visual Thinking Strategies, VTS, keskusteleva kuvan tarkastelu, maahanmuuttajat, kielenoppiminen, kotoutuminen.	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

1 Johdanto	1
1.1. Aluksi.....	1
1.2. Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	10
1.3. Aiempaa Visual Thinking Strategies -tutkimusta.....	13
2 Visual Thinking Strategies (VTS)	16
2.1. VTS-menetelmän teoreettisia taustoja.....	16
2.2. Visual Thinking Strategies -menetelmä.....	25
2.3. VTS-menetelmä ja kielen oppiminen.....	31
3 Tutkimusmenetelmät	35
3.1. Laadullista tutkimusta.....	35
3.2. Strategiana toimintatutkimus.....	39
3.3. Oma positioni.....	40
3.4. Tutkimuksen etiikka.....	41
4 Aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät	43
4.1. Kohteen kuvaus.....	43
4.2. Aineistonkeruumenetelmät.....	52
4.3. Aineiston analyysimenetelmät.....	59
5 Analyysi	64
5.1. Tutkittavilta kerätty aineisto.....	64
5.2. Tutkijan työpäiväkirja.....	76
5.3. Analyysi ja pohdinta.....	92
6 Lopuksi	109
7 Kirjallisuus	112
7.1. Julkaistut.....	112
7.2. Julkaisemattomat (kirjoittajan hallussa).....	118
7.3. Kuvat.....	118

Liitteet

1 Johdanto

1.1. Aluksi

- *“Mitä tässä kuvassa on meneillään?”*

- *“Mä näen pakolaiset, lähtevät kotimaasta. Koska paljon ihmisiä, ja on satamassa, ja he odottavat laivaa. Ja laiva kun tulee, he nopeasti nousevat laivalle.”*

- *“Ajattelet siis, että tämä ihmisjoukko voisi olla odottamassa satamassa laivaa, jolla he ehkä pakenevat maastaan. Mitä sellaista näet, että se saa sinut sanomaan, että he ovat pakolaisia?”*

- *“Koska heidän vaatteet on talvivaatteet, ja mä ajattelen, eivät matkustajat.”¹*

Edellä on ote keskustelusta, jonka kävimme Jyväskylän kansalaisopiston maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen valinnaisella Keskustellaan kuvista -kurssilla lokakuussa 2016. Kurssilla katsottiin taidekuvia, keskusteltiin, kuunneltiin – ja opittiin siten suomea. Marcus Collinin (1882-1966) teosta “Siirtolaisia” tarkasteltaessa keskustelu noudatti kurssin osallistujille jo tutuksi tullutta kaavaa, jossa minä ohjaajana eli fasilitoijana esitän heille tietyt kysymykset. Ennen kysymystäni kaikki olivat katselleet teosta hetken hiljaa itsekseen. Itse asiassa ensimmäisessä puheenvuorossaan vastaajana ollut opiskelija jo ennakoiki toisen, tulossa olevan kysymyksen perustellessaan havaintojaan koska-sivulauseessa. Siteeratun keskustelun osan jälkeen kokosin vastaajan esittämät tulkinnat toiseksi parafrasiksi, esimerkiksi muotoon “Ajattelet siis, että he ovat pukeutuneet lämpimästi ja tavalla, joka ei välttämättä ole ominaista turisteille, ja siksi arvelet, että he voisivat olla pakolaisia. Lisäksi ajattelet, että heillä olisi ehkä kiire nousta laivaan. Mitä sellaista näet, että se saa sinut sanomaan, että he haluavat nopeasti pois satamasta?” Lisähavaintoja ja -perusteluita saatuani kokosin jälleen puhujan ajatukset yhteen käyttäen puhuessani hyvää, selkeää ja ehdollista kieltä sekä mahdollisesti synonyymejä ja yläkäsitteitä. Kuvaa edelleen katselleet ja keskustelua seuranneet muut osallistujat saivat seuraavaksi puheenvuoron: “Mitä vielä voimme löytää?” Keskustelu jatkui vielä tovin päätty-

¹ Toiviainen, 2016.

en lopulta kiitoksiin havainnoista ja osallistumisesta. Toteutin siinä Visual Thinking Strategies -menetelmää, keskustelevaa kuvan tarkastelua. Tarkoitukseni on tässä maisterintutkielmassa selvittää, miten taidekuvista keskusteleminen VTS-menetelmän avulla auttaa maahan muuttaneita aikuisia heidän oppiessaan suomen kieltä.

Tutkimusideani sai alkunsa, kun kuulin Visual Thinking Strategies -menetelmästä museolehtori Mari Jalkaselta. Työssäni kieltenopettajana käytän mielelläni taidetta ja taidepohjaisia menetelmiä, ja pian kokeilin jo menetelmän perusideaa ja -rakennetta – perehtymättä tai kouluttautumatta siinä vaiheessa sen enempää – lukion englannin kielen opetuksessa. Alustavat kokemukset olivat innostavia; opiskelijat tuntuivat osallistuvan mielellään taidekuvien tarkasteluun, jakavan havaintojaan ääneen, englanniksi, ja kuuntelevan, mitä muilla oli sanottavana. Kun aloitin taidekasvatuksen opinnot Kulttuuriympäristön tutkimuksen maisteriohjelmassa, pääsin erään kurssin mukana vierailulle Jyväskylän taidemuseoon, missä museolehtori Sirpa Turpeinen toteutti kanssamme VTS-keskustelun yhden teoksen äärellä. Kokemus oli vähintäänkin inspiroiva; yksinkertainen, verrattain lyhyt keskustelutuokio tarkasteltavan teoksen kohdalla sai minut näkemään enemmän, ymmärtämään syvemmin ja tuntemaan voimakkaammin. Sen jälkeen mielessäni alkoi pyöriä ajatuksia jonkinlaisen tutkimuksen toteuttamisesta VTS-menetelmään liittyen. Olin tosin silloin vielä siinä käsityksessä, että menetelmää käytettiin vain siellä, missä se oli syntynytkin eli taidemuseoissa.

Ensimmäinen ajatus, ehkä kieltenopettajataustani ja työpaikkani Kaustisen musiikkilukiassa huomioon ottaen jokseenkin itsestään selvä, oli kokeilla sitä lukion englannin opetuksen yhteydessä. Kun aloin perehtyä menetelmään enemmän, minulle selvisi, että museoiden taidekasvatustyön ohella Visual Thinking Strategies -menetelmää on toteutettu paitsi koulujen kuvataideopetuksessa ja muiden oppiaineiden yhteydessä, myös esimerkiksi aivovammapotilaiden kuntoutuksessa ja puheterapiassa. Yhdysvalloissa ja joissakin muissakin maissa on käytössä alakoulussa alkava VTS-opetussuunnitelma. Lisäksi minulle selvisi, että yksi menetelmän tavoitteista liittyi kielen oppimiseen, ja kielitaidon kehittymisestä oli tehty havaintoja niin äidinkielen kuin vieraan kielen kohdalla. Sitten olen opiskellut menetelmää kirjallisuuden avulla sekä VTS-kursseilla Suomessa ja Belgiassa. Olen myös päässyt harjoittelemaan menetelmän käyttöä käytännössä Jyväskylän taidemuseossa, jossa olen vetänyt VTS-sessioita lähinnä jyväskyläläisten peruskoulun 6.-luokkalaisten opastusten yhteydessä. Lisäksi olen

saanut olla mukana suunnittelemassa Jyväskylän taidemuseossa Suomi 100 -juhlavuoden näyttelyn Sata vuotta, tuhat tulkintaa -yleisöyhteistyöhanketta, jossa niin ikään hyödynnetään VTS-menetelmää.

Lopulta päätin yhdistää tutkielmassani taustani kielten opettajana, kiinnostukseni VTS-menetelmää kohtaan ja kulttuuriympäristön tutkimuksen opinnot, ja tutkimuksen kohteeksi täsmentyi maahanmuuttajien kielen oppiminen Visual Thinking Strategies -menetelmän avulla. Idea eteni nopeasti, kun otin yhteyttä kotoutumiskoulutusta järjestävän Jyväskylän kansalaisopiston rehtoriin, Sini Louhivuoreen, joka suhtautui hankkeeseeni suopeasti. Keväällä 2016 olin esittelemässä VTS-menetelmää ja tutkimussuunnitelmaani kansalaisopiston kotoutumiskoulutuksen opettajille, jotka lupasivat auttaa niin sopivan opiskelijaryhmän löytämisessä kuin käytännön järjestelyissä. Syyskuun alussa aloitin Keskustellaan kuvista -kurssin yhdentoista kotoutumiskoulutuksessa mukana olevan, seitsemästä eri maasta peräisin olevan opiskelijan kanssa. Toisin kuin olin etukäteen arvellut, suurin osa oli saapunut maahan muista syistä kuin turvapaikan hakijoina, joita oli ryhmässä vain yksi ainut.

Maahan muuttaneiden kotoutuminen on ajankohtainen aihe 2010-luvulla ei vain Suomeen tulevien pakolaisten määrän kasvun takia, vaan kaikenlaisen liikkuvuuden lisääntyessä. Tilastokeskuksen mukaan ulkomaalaistaustaisten osuus Suomen väestöstä on vuosien 1990-2015 aikana kasvanut 0,8 prosentista 6,2 prosenttiin.² Ihmisiä tulee maahan esimerkiksi opiskelemaan, töihin, perhesuhteiden tai avioliiton takia, paluumuuttajina, kiintiöpakolaisina ja turvapaikanhakijoina. Myös tulijoiden taustat eroavat monella tavalla; ainakin kotimaa, äidinkieli, uskonto, perhetilanne, ikä, koulutus, kielitaito, työkokemus ja sosiaalinen asema voivat tehdä joukosta heterogeenisen. Maahantulon syyt, ihmisten erilaiset taustat, tilanteet ja tarpeet sekä yhteiskunnan kyky ottaa heidät vastaan vaikuttavat kotoutumisen onnistumiseen. Kotouttamistoimia ohjaavat lainsäädäntö (mm. *Perustuslain § 17, Ulkomaalaislaki* vuodelta 2004 ja *Laki kotoutumisen edistämisestä* vuodelta 2010), kansainväliset sopimukset (esim. *Yhdistyneiden kansakuntien pakolaissopimus, Euroopan Unionin perusoikeuskirja* ja jotkin Euroopan Neuvoston sopimukset) sekä kulloisenkin hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispolitiikka. Opetushallituksen julkaisema *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012* ohjaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta.

² Tilastokeskus 2016.

Yhtenä onnistuneen kotoutumisen edellytyksenä pidetään toisen kielen eli enemmistön äidinkielenään puhuttavan kielen (Suomessa joko S2 ja R2) oppimista. Latomaa, Pöyhönen ja Suni (2015) toteavat: "Kieli on kaikkialla: sen avulla pidetään yllä sosiaalisia suhteita, luodaan jäsenyyksiä uusiin yhteisöihin sekä neuvotellaan identiteeteistä."³ Kotoutumisen edistämistä annetun lain § 20 näyttää ymmärtävän kotoutumiskoulutukseen liittyvän opetuksen ja siihen sisältyvän kielen opetuksen melko laaja-alaisesti:

"Kotoutumiskoulutuksena oppivelvollisuusiän ylittäneelle maahanmuuttajalle järjestetään suomen tai ruotsin kielen opetusta ja tarvittaessa luku- ja kirjoitustaidon opetusta sekä muuta opetusta, joka edistää työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä sekä yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia."⁴

Toisaalta monissa yhteyksissä kotoutumiskoulutus ja kielenopetus saatetaan nähdä kapeasti vain keinona saada maahanmuuttajat työllistymään, mitä pidetään onnistuneen kotouttamispolitiikan lopputuloksena. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisemassa *Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportissa* (2013) todetaan, että suomen tai ruotsin kielen taito ja yhteiskunnan tuntemus tukevat maahanmuuttajien osallisuutta työmarkkinoilla.⁵ Kielitaito ei kuitenkaan yksin voi olla vastaus kaikkiin haasteisiin ja ratkaista kaikkia ongelmia, vaan kotoutumiseen liittyy paljon muutakin kuten esimerkiksi vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet ja kulttuuri laajasti. Kotoutuminen ei myöskään ole vain assimilaatiota vallitsevaan kulttuuriin, vaan kaksisuuntaisen prosessin tavoitteena on, että "maahanmuuttaja kokee olevansa yhteiskunnan täysivaltainen jäsen".⁶ Wiesbrockin (2011) mukaan Migration Policy Groupin tekemässä, Euroopan maita koskeneessa vertailussa onnistuneeksi arvioidun Ruotsin kotoutumispolitiikan painopisteenä on monikulttuurisuus, ei assimilaatio.⁷ Maahan tuleva henkilö tuo mukanaan omaa kulttuuriaan, oman kielensä ja oman uskontonsa, jotka ovat edelleen tärkeä osa hänen elämäänsä myös uudessa maassa. Osallisena Suomessa -hanke onkin pyrkinyt selvittämään ja uudistamaan maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta, jossa on myös kansainväli-

³ Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 182.

⁴ Finlex, Laki kotoutumiskoulutuksesta 2010, § 20.

⁵ Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 5.

⁶ Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017.

⁷ Wiesbrock 2011, 48-50.

sen tutkimuksen mukaan korostettava yksilökeskeisyyttä ja elämänkaariajattelua.⁸ Nykyisellä maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus pyrkii varmistamaan jokaiselle perustiedot ja -taidot sekä valmiudet kotiutua ja päästä osalliseksi. Kaiken kaikkiaan kyse on koulutusta pidemmästä prosessista, jossa tärkeitä ovat niin maahanmuuttajan oma kuin ympäröivän yhteisön ja koko yhteiskunnan asenne ja aktiivisuus.

Suomessa annettava kotoutumiskoulutus on enimmillään 60 opintoviikon laajuinen. Siitä 30-40 opintoviikkoa on kieliopintoja.⁹ Maahanmuuttajien kielen opetus poikkeaa muusta, peruskoulussa, toisella asteella tai vapaan sivistystoiminnan piirissä annettavasta kielen opetuksesta sisältäen siten myös omat haasteensa. Ryhmien heterogeenisyys asettaa vaatimuksia (opiskelijoiden maahanmuuton syyt ja taustat eroavat). Osaamisen lähtötaso vaihtelee suuresti, kun joukossa voi olla korkeakouluopintoja suorittaneita ja toisaalta luku- ja kirjoitustaidottomia opiskelijoita. Opiskelijoiden kielen oppimisen tarpeet ovat erilaisia, sillä toisille riittää jokapäiväisistä tilanteista selviytyminen, kun toiset pyrkivät työnteon tai opintojen vaatimalle osaamisen tasolle. Toinen maahanmuuttajille suunnatun kielikoulutuksen ongelma on, että se ei välttämättä etene johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti, minkä takia kaikki eivät saavuta tarvittavaa kielitaitoa ja jäävät tällöin myös ilman työtä. Kolmantena haasteena koko kotoutumiskoulutuksessa on, että se ei välttämättä löydä esimerkiksi iäkkäitä maahanmuuttajia tai kotiäitejä, jotka eivät ole työelämässä tai työnhakijoita. Samoin niillä oppivelvollisuusiän ylittäneillä nuorilla, joilla on vähäinen tai heikko koulutausta, on vaara jäädä perusopetuksen ja aikuisten kotoutumiskoulutuksen väliinputoajiksi.¹⁰

Kotoutumiskoulutuksen kieliopintojen tavoitteena on toimiva peruskielitaito, Eurooppalaisen viitekehyksen taso B1.1, joka kuvataan Opetushallituksen julkaisussa *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*.¹¹ Hyvän kielitaidon kehittyminen on kuitenkin pitkä prosessi, joka voi joidenkin arvioiden mukaan viedä jopa kymmenen vuotta.¹² Muutenkin sopeutuminen uuteen ympäristöön, olosuhteisiin, sosiaalisiin verkostoihin ja kulttuuriin on jo sinällään vaikea ja monivaiheinen prosessi. Osalla maahan muut-

⁸ Latomaa, Pöyhönen, Suni 2013, 164.

⁹ Latomaa, Pöyhönen, Suni 2013, 173.

¹⁰ Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 22.

¹¹ Opetushallitus 2012, 43-54.

¹² Latomaa, Pöyhönen, Suni 2013, 180.

taneista saattaa lisäksi olla takanaan traumaattisia kokemuksia sekä omassa maassaan että matkalla uuteen asuinpaikkaan. Vaikeudet, epävarmuus ja ulkopuolisuuden tunne uudessa asuinpaikassa saattavat jatkua pitkään.

Muun muassa näitä haasteita on pohdittava suunniteltaessa ja toteutettaessa kotoutumiskoulutuksen S2- ja R2-opetusta. Mielestäni tätä taustaa vasten Visual Thinking Strategies -menetelmä voisi tarjota tukea maahanmuuttajien kielen oppimiseen ja kotoutumiseen. Visual Thinking Strategies eli keskusteleva kuvan tarkastelu on yksinkertainen, keskusteluun perustuva taiteen tarkastelun menetelmä, jossa edetään osallistujan lähtökohdista, esitetään avoimia kysymyksiä ja sanallistetaan näköhavaintoja.¹³ Menetelmä pohjautuu psykologi Rudolph Arnheimin visuaalisen ajattelun teoriaan, jota esittelen kappaleessa kaksi. Sen toisen kehittäjän Philip Yenawinen (2013) mukaan VTS opettaa taiteen avulla visuaalista lukutaitoa, ajattelua ja viestintätaitoja – kuuntelemista ja puhumista. Tavoitteeseen pyritään kolmella tavalla: tarkastelemalla yhä kompleksisempaa taidetta, vastaamalla kehittymiseen tähtääviin kysymyksiin ja osallistumalla oman ryhmän ohjattuun keskusteluun.¹⁴ Perusajatus osallistavasta toiminnasta, kertomukset menetelmän käytöstä ja omat kokemukseni ovat tehneet minuun vaikutuksen niin pedagogina kuin taiteen kokijana. Minusta tuntuu, että yksinkertaiselta vaikuttava menetelmä avaa mahdollisuuksia niin taiteen kokemiseen ja ymmärtämiseen kuin kaikenlaiseen kasvatukseen ja koulutukseen. Keskeistä on katsominen, puhuminen, kuunteleminen, vuorovaikutus, havaintojen ja tulkintojen perusteleva sekä sen tiedostaminen, että erilaiset tulkinnat ovat mahdollisia. Koen, että menetelmässä voi olla yksilön kannalta avaimet itsen, muiden ja todellisuuden hahmottamiseen, vuorovaikutukseen ja empatiakykyyn. Tämänkaltaiset asiat voivat edistää kommunikaatiota ihmisten välillä ja suvaitsevaista ajattelua laajasti, eikä vähiten maahanmuuttajien kotoutumisen yhteydessä. Ajattelen, että kotoutujat tarvitsevat kielitaidon ohella muun muassa myönteisiä kokemuksia, joilla voi olla rohkeutta kasvattavia ja vuorovaikutustaitoja kehittäviä vaikutuksia. Voiko niitäkin saada taiteen ja Visual Thinking Strategies -menetelmän avulla?

Alun perin Visual Thinking Strategies -menetelmällä tavoiteltiin parempaa kuvanlukutaitoa tai kehittyneempää “esteettistä ajattelua”, niin tarkastelemalla kuvia keskittyneesti kuin keskustelemalla niistä. Kun menetelmää alettiin käyttää ja sen vaikutuksia tutkia muun muassa

¹³ Itkonen 2015, 1.

¹⁴ Yenawine 2013, 19.

kirjoitustehtävien avulla, sen huomattiin kehittävän myös osallistujien kriittistä ajattelua. VTS-organisaation piirissä tehty tutkimus onkin painottunut kuvanlukutaitoon ja kriittiseen ajatteluun, mutta esimerkiksi menetelmää käyttävät opettajat ovat raportoineet havainnoistaan kielitaidon merkittävästä kehitymisestä niin alakoulun oppilaiden yleensä, oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien oppilaiden kuin englantia toisena kielenä oppivien kohdalla.¹⁵ Suullisen ja kirjallisen kielitaidon kehittyminen kiinnitti erityisesti huomioni, ja syntyi ajatus tutkia Visual Thinking Strategies -menetelmän soveltamista maahan muuttaneiden kielen oppimiseen kotoutumisen osana.



Kuva 1. Esko Männikkö, Kuivaniemi, joulukuinen, 1991, kromogeeninen värivedos, 41,5 x 51,5 cm, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Antti Kuivalainen.

¹⁵ Yenawine 2013, 77 ja 111.

Tutkimukseni kohde on pedagoginen kokeilu, taiteen käyttäminen VTS-menetelmän avulla aikuisten maahan muuttaneiden, suomea toisena kielenä oppivien ryhmäkeskustelussa kielen oppimisen tukena. Kurssiin ei kuulu muodollisia kieliopintoja, vaan tapaamisissa keskustellaan strukturoidusti taideteoksista ohjaajan johdolla. Keskustelujen keskiössä ovat lähinnä suomalaiset taideteokset. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat ryhmän ja sen jäsenten toiminta ja kokemukset sekä koko prosessi. Vaikka VTS-menetelmän tavoitteena on oppia niin kuvanlukutaitoa, kieltä kuin kriittistä ajattelua, keskityn tässä kielen oppimiseen, koska se on tavoitteista aikuisten maahan muuttaneiden kyseessä ollessa merkityksellisin. En kuitenkaan tutki tämän taidepohjaisen menetelmän suoraa vaikutuksia, kuten Eurooppalaisen viitekehyksen mukaisten kielitaidon taitotasojen saavuttamista tai kotoutumisen astetta, vaan kokemuksia ja havaintoja kielen oppimisen yhteydessä. Vaikka kiinnitän päähuomioni kielen oppimiseen ja siitä saatuihin kokemuksiin, myös visuaalinen lukutaito ja ajattelu kulkevat silti väistämättä jollakin tavalla mukana tutkimuksessani. En myöskään tutki ilmiötä kulttuuriympäristön näkökulmasta tai eri kulttuureista tulevien osallistujien taideteoksista tekemiä tulintoja, vaikka maahan muuttaneiden tutustuminen suomalaiseen taiteeseen kotoutumiskoulutuksen yhteydessä tarjoaisi myös ne mahdollisuudet.

Kyse on laadullisesta tutkimuksesta, jonka strategiana on toimintatutkimus: toimin itse ohjaajana kurssilla, jota tutkin. Monipuoliseen aineistoon kuuluu muun muassa toimintaan osallistuvien arvioita tunnetiloistaan, palautetta kurssista sekä heidän kirjoittamiaan havaintoja eräästä taideteoksesta kurssin alussa ja sen lopussa. Viimeksi mainittu aineisto antaa mahdollisuuden tarkastella paitsi kielitaidon, myös ajattelun ja kuvanlukutaidon kehittymistä. Lisäksi tarkastelen kurssin aikana tekemiäni, työpäiväkirjaani merkitsemiäni omia tuntemuksiani ja havaintoja edellisten seikkojen ohella myös ryhmän toiminnasta. Analyysissä tarkastelen eri aineistoja ensin sellaisinaan niille tarkoituksenmukaisin menetelmin ja asetan ne sitten rinnakkain ja päällekkäin toteuttaen teoriaohjattua sisällönanalyysiä.

Laissa kotoutumisen edistämiseksi (2010) maahanmuuttaja-sanalla tarkoitetaan:

“[...]Suomeen muuttanutta henkilöä, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten

myönnetyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity taikka jolle on myönnetty oleskelukortti.”¹⁶

Vaikka tutkielmani otsikossa käytän sanaa 'maahanmuuttaja', tekstissä esiintyvät myös muodot 'maahan muuttanut' ja 'maahan tulleet', joista toista suunnittelin aluksi myös otsikkoon. Tämä on eräänlainen kannanotto: on kyse ihmisistä, jotka jo asuvat maassa (maahan muuttanut tai maahan tullut), ei sellaisista, jotka ovat muuttamassa sinne (maahanmuuttaja) eli joilla muuttoprosessi on jollakin tavalla kesken. Syynä ratkaisuuni on, että vaikka viralliset tahot kuten viranomaiset ja lainsäädäntö sekä useat lähteeni käyttävät maahanmuuttaja-sanaa, haluan tuoda asiaan myös toisen perspektiivin ja antaa lukijankin pohtia asiaa. Edellä mainitun lain (2010) määritelmien suuntaisesti käytän myös sanoja 'kotoutuminen' ("maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen") ja 'kotouttaminen' ("kotoutumisen monialaista edistämistä ja tukemista viranomaisten ja muiden tahojen toimenpiteillä ja palveluilla").¹⁷

En halua nähdä maahanmuuttajia kapeasti vain työvoimana ja työllistymistä onnistuneen kotoutumisen ainoana kriteerinä. Ajattelen, että taide voi antaa ehtymättömän aiheen ja samalla turvallisen ja voimantunnetta synnyttävän maaperän keskustelulle, tulkinnoille ja tunteille ja siten tukea myös kielen oppimista. Tavoitteena tässä taidetta käsittelevässä toiminnassa on kielitaidon kehittyminen, ja osana kotoutumisen tukemista sen merkitys kasvaa sosiaalisiksi. En kuitenkaan tutki suoranaisesti kotoutumista, vaan olen rajannut tutkimukseni koskemaan keskustelevan kuvan tarkastelun menetelmän käyttöä kielen oppimisessa kotoutumisen osana.

Olen käyttänyt työni kuvituksena kurssilla keskustelun kohteena olleiden teosten kuvia. Kansallisgallerian ja Gösta Serlachiuksen taidesäätiön kokoelmien kuviin olen hankkinut julkaisuluvat, ja Lust for Line -teoksesta ottamani kuvan käyttämiseen sain luvan taiteilija Sami Korkiakoskelta. Lisäksi mukana on vapaassa käytössä olevaa kuva-aineistoa ja yksi valokuva kurssilta.

¹⁶ Finlex, Laki kotoutumiskoulutuksesta 2010, § 3.

¹⁷ Finlex, Laki kotoutumiskoulutuksesta 2010, § 3.

1.2. Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Visual Thinking Strategies -menetelmällä on todettu olevan myönteinen vaikutus kuvanlukutaitoon, kykyyn ajatella kriittisesti ja viestintätaitoihin kaiken ikäisillä.¹⁸ Toista kieltä opettaessa pyritään kehittämään viestintätaitoja, joihin sisältyvät kielitaidon eri osa-alueet ja vuorovaikutus. Pohdin, voiko keskusteleva kuvan tarkastelu olla hyvä menetelmä aikuisille, jotka opettelevat toista kieltä (ja osaavat sitä jo jonkin verran). Mietin, mitkä VTS-menetelmän elementit tukevat aikuisten kielellisen kompetenssin kehittymistä sisältäen puheen ymmärtämistä, suullista kielitaitoa, sanastoa, rakenteita, vuorovaikutustaitoja ja mahdollisesti myös kirjallista kielitaitoa (lukeminen ja kirjoittaminen), vaikka viimeksi mainittua ei itse toimintaan kuulukaan. Miten menetelmän käyttö auttaa kielen oppimisessa ja miten se mahdollisesti näkyy? Pohdin myös, voisivatko menetelmä ja suomalainen taide siinä sopia maahan muuttaneiden ryhmän tarkasteltavaksi.

¹⁸ Katso esim. Housen 1999 ja Yenawine 2013.



Kuva 2. Marjaana Kella, Sarjasta Hypnoosi: Ola, 2000, kromogeeninen värivedos, 127.00 x 97.00 cm, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen.

Tarkoitukseni on tässä tutkimuksessa selvittää, miten Visual Thinking Strategies -menetelmä auttaa aikuisten maahan muuttaneiden kielitaidon kehittymistä ja siten kotoutumista. Tutkiessani ilmiötä teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin haluan pitää tutkimusky-symykset tarpeeksi yleisluontoisina, jotta voin tutkimuksen edetessä ja aineistoa analysoides-sani antaa siitä nouseville teemoille ja kysymyksille tilaa. Lähestyn tutkimustehtävääni seu-raavien kysymysten avulla:

- Millaisia koettuja vaikutuksia VTS-menetelmän käytöllä oli osallistujien kielitaitoon?
- Millaisia kokemuksia osallistujat saivat toiminnasta?
- Millaisia havaittuja vaikutuksia toiminnalla oli osallistujien kielitaitoon?
- Millaista VTS-menetelmän käyttö oli ohjaajan näkökulmasta?

Tutkimukseni asettuu laadullisen tutkimuksen piiriin ja sen strategiana on toimintatutkimus, jossa yhdistyvät teoria ja käytäntö. Aineisto koostuu osallistujien täyttämistä kyselyistä, va-paamuotoisista kirjoitelmista ja kurssipalautteesta sekä tutkijan työpäiväkirjasta, joka sisäl-tää osallistuvan havainnoinnin keinoin kerätyistä huomioista. Olen tehnyt myös taustahaas-tatteluja, jotka eivät kuitenkaan ole varsinaisesti analyysin kohteena. Kahdesti toteutettu ky-sely on yksinkertainen ja visuaalinen, ja sen tehtävänä on tukea omia havaintojani ja osallistu-jien kirjoittamista palautteista kerättyä tietoa. Työpäiväkirjaan kerääntyneiden havaintojen ja palautteiden kohdalla käytän analyysimenetelmänä teemoittelua ja teoriaohjaavaa sisäl-lönanalyysiä. Kirjoitelmia tutkiessani sovellan kevyttä luokittelua, jonka taustalla ovat VTS-menetelmästä tehdyt empiiriset, tilastollisia menetelmiä soveltavat tutkimukset. Yhdistäessä-ni ja analysoidessani eri aineistoja pyrin keskittymään välittömiin havaintoihin, kokemukseen ja ymmärtämiseen.

Tutkielmani rakentuu siten, että luvussa kaksi esittelen Visual Thinking Strategies -menetelmää ja kielen oppimista siinä. Luvussa kolme kerron tutkimuksen menetelmällisistä valinnoista ja seuraavassa aineiston keräämisen ja sen analyysin menetelmistä. Tuloksia ana-lysoituani pohdin niiden merkitystä ja luotettavuutta sekä esitän jatkokysymyksiä. Ensin esit-telen kuitenkin joitakin poimintoja aiemmasta Visual Thinking Strategies -menetelmää koske-vasta tutkimuksesta.

1.3. Aiempaa Visual Thinking Strategies -tutkimusta

Visual Thinking Strategies -menetelmä perustuu lähtökohtaisesti tutkimukseen: menetelmän tarve selvisi tutkittaessa museokävijöitä, sen taustalla ovat aiemmat tutkimukset oppimiseen ja esteettiseen ajatteluun liittyen ja koko kehittämisprosessi kietoutui tutkimukseen. VTS-menetelmän käytön laajentuessa museoista kouluihin ja Yhdysvalloista eri puolille maailmaa myös tutkimus on edelleen lisääntynyt ja syventynyt. Tässä kappaleessa esittelen lyhyesti keskeisimpiä Yhdysvalloissa toteutettuja tutkimuksia sekä viimeaikaisia Visual Thinking Strategies -menetelmään liittyviä pro gradu -hankkeita Suomessa.

New Yorkissa MoMA-taidemuseon museokasvatusta rahoittavat tahot halusivat vuonna 1987 tietää, mitä museokävijät oppivat vierailujensa aikana. Museokasvattaja Philip Yenawine pyysi apuun kognitiopsykologi Abigail Housenin, jonka tutkimuskohteena oli ihmisten ajattelu heidän tarkastellessaan taidetta. Housen aloitti selvittämällä, mitä kävijät muistavat opastetuista kierroksista. Kun tulokset kertoivat, että nämä eivät oikeastaan muistaneet juuri näkemäänsä teoksia, saati niistä kerrottuja tietoja, Yenawine ja Housen päättivät jatkaa tutkimuksia kehittämällä tapoja osallistaa yleisöä taiteeseen. Housen oli jo 1970-luvulla aloittamiensa tutkimusten pohjalta luonut esteettisen ajattelun vaiheteorian, johon VTS-menetelmässä teosva-linnat pohjautuvat, ja niihin liitettiin kehitystä edistävät kysymykset.¹⁹ Housen jatkoi tutkimuksiaan kollegansa Karin DeSantisin kanssa kehittämällä niin teoriaa kuin tutkimustyökaluja: heidän hankkeitaan ovat muun muassa *Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer: Byron, Minnesota (1993-1998)* ja *Aesthetic Development and Critical and Creative Thinking Skills Study (2000-2002)*. Kvantitatiivisissa seurantatutkimuksissa on käynyt ilmi, että VTS-menetelmän alkuperäisenä tavoitteena olleen visuaalisen lukutaidon kehittämisen ohella se tukee osallistujien kriittistä ajattelua ja vuorovaikutustaitoja, mukaan lukien kielitaitoa. Lisäksi näiden taidekeskusteluissa kehittyneiden taitojen on todettu siirtyvän muihin tilanteisiin ja kouluaineisiin. Raportissa *Artful Citizenship Project: Three-Year Project Report: Miami, Florida (2005)* kuvataan kouluympäristössä kolmivuotinen VTS-opetussuunnitelma, jonka tavoitteena oli selvittää kuvanlukutaidon yhteyttä akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin; tulosten mukaan kuvanlukutaidon kehittyminen korreloi voimakkaasti lukemisen ja matematiikan taitojen paranemisen kanssa, VTS edisti yhteistyötaitoja sekä erilaisten näkemysten sietämistä ja kunnioittamista, ja lisäksi sen todettiin olevan erittäin tehokas niille opiskelijoille, joiden

¹⁹ Yenawine 2013, 2-6.

englannin kielen taidot olivat rajalliset.²⁰ Kerron niin esteettisen ajattelun vaiheteoriasta kuin muista VTS-menetelmän teoreettisista taustoista sekä sen tavoitteista ja toimintatavoista luvussa kaksi.

Yhdysvalloissa myös Isabella Stewart Gardner Museum Bostonissa on omissa kattavissa seuranta- ja tutkimuksissaan edistänyt tietoa VTS-menetelmän vaikutuksista ja siitä, miten ne syntyvät. Vuosina 2010–14 museo toteutti tutkimuksen yhteistyöstään paikallisten koulujen kanssa. Tulokset osoittivat muun muassa, että ohjelmassa mukana olleiden oppilaiden esteettinen ja kriittinen ajattelu kehittyi ja että kriittisen ajattelun taso korreloi oppilaiden esteettisen kehitysvaiheen kanssa, ei niinkään kouluarvosanojen.²¹

Tutkimukseni loppuvaiheessa sain kuulla niin ikään yhdysvaltalaisesta CALTA21-järjestöstä ja sen kehittämästä, erityisesti aikuisille maahan muuttaneille suunnatusta opetussuunnitelmasta, jonka tavoitteena on vahvistaa heidän luku- ja kirjoitustaitoaan ja kykyään kriittiseen ajatteluun sekä antaa heille sosiaalista ja kulttuurista pääomaa kuvanlukutaidon ja ”museolukutaidon” avulla. Yhtenä keskeisenä työkaluna toiminnassa ovat VTS-keskustelut taidemuseossa. Malli perustuu oletukseen, että visuaalinen lukutaito voidaan siirtää myös muihin lukutaitoihin; taidetta käytetään katalysaattorina kielen oppimisessa ja taidemuseot nähdään voiman lähteenä.²²

Suomessa Aija Jäppinen (2016) on tehnyt kasvatustieteen alaan kuuluvan pro gradu -tutkielman, jossa hän selvitti yhdysvaltalaisien VTS-menetelmän käyttäjien visuaaliselle lukutaidolle antamia merkityksiä. Vaikka tutkimuskyselyn vastaajat kokivat visuaalisuudella ja visuaalisella lukutaidolla olevan sekä välineellisiä että itseisarvollisia merkityksiä, he näkivät kuitenkin oppijan kokonaisvaltaisen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemisen keskeisemmäksi kuin yksittäisen taidon, kuten visuaalisen lukutaidon, kehittämisen. Jäppisen tutkielmassa kävi myös ilmi, että esteettisen kehityksen osana visuaalisen lukutaidon koetaan kietoutuvan oppijan kielelliseen kehitykseen, mikä on oman tutkimukseni kannalta tärkeä, vaikkakaan ei yllättävä huomio.²³ Toinen Suomessa tehty tutkielma pyrki selvittämään, millaiseen taidekasvatukseen ja toisaalta oppimiskäsitykseen VTS-menetelmä perustuu. Leena Peltola

²⁰ Visual Thinking Strategies, Summaries of Selected VTS Research 2017 ja Yenawine 2013, 165-166.

²¹ Isabella Stewart Gardner Museum 2017 ja Grohe & Egan 2015.

²² Edlin & Lannes & Bateman 2013 ja CALTA21 2017.

²³ Jäppinen 2016, 80-84.

(2015) käyttää Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun Taiteen laitokselle tekemänsä taiteen maisterin opinnäytteen aineistona kahta toisen VTS-menetelmän kehittäjän Yenawinen laatimaa artikkelia, joissa tämä antaa ohjeita sopivien teosten valitsemiseksi kognitiopsykologi Housenin esteettiseen vaiheteoriaan pohjautuen. Peltola muun muassa arvostelee artikkeleissa tulevan esille hierarkkisen ja rajoittavan suhtautumistavan, jonka mukaan suurin osa taiteesta on tarkoitettu vain asiantuntijoille, koska aloittelijoilla ei ole siihen tarvittavia taiteentulkintastrategisia taitoja.²⁴ Kolmas, Helsingin yliopiston taidehistorian laitoksessa vasta tekeillä oleva pro gradu -tutkielma selvittää sitä, miten ihmiset kokevat VTS-menetelmällä ohjatun opastuksen ”tavalliseen” verrattuna.

Edellä mainitut VTS-tutkimukset ovat yhtäältä tukeneet aiemmin todettuja menetelmän vaikutuksia kuvanlukutaitoon ja sittemmin myös kieli- ja vuorovaikutustaitoon sekä kriittiseen ajatteluun, toisaalta taas pureutuneet kriittisesti johonkin VTS-menetelmän osa-alueeseen. CALTA21-järjestön toiminta maahanmuuttajien parissa on samansuuntaista kuin omani, mutta siitä en ainakaan vielä ole löytänyt varsinaista tutkimusta, lähinnä artikkeleita, joissa kuvataan toimintaa ja sen periaatteita.²⁵ Kun Yhdysvalloissa tehdyt kvantitatiiviset VTS-tutkimukset keskittyvät toiminnan vaikutuksiin, vertailuun ja tietysti menetelmän kehittämiseen, haluan omassa laadullisessa tutkimuksessani tarkastella sekä osallistujien että omia kokemuksiani ja havaintojani toiminnasta, niin kielen oppimisen kannalta kuin muutenkin. Lisäksi kun pääosa Yhdysvalloissa toteutetusta tutkimuksesta on kohdistunut kouluikäisiin lapsiin, tässä tutkimuksessa toiminta on suunnattu suomea toisena kielenä opiskeleville aikuisille maahanmuuttajille. Suomessa tehdyt maisterintutkielmat ovat käsitelleet kuvanlukutaitoa sekä taide- ja oppimiskäsitystä VTS-menetelmässä, ja tekeillä olevan tutkielman kohteena on museoyleisö, kun taas oma tutkimukseni kohdistuu menetelmän soveltamiseen kielenoppimiseen. Näiltä osin tutkielmani täydentää kokonaiskuvaa Visual Thinking Strategies -menetelmästä ja voi antaa aineksia sen kehittämiseen ja soveltamiseen edelleen niin maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen yhteydessä kuin muutenkin kieltenopetuksen kontekstissa. Seuraavassa luvussa esittelen VTS-menetelmän taustoineen.

²⁴ Peltola 2015, 73-75.

²⁵ CALTA21 2017.

2 Visual Thinking Strategies (VTS)

Tässä luvussa selvitän, millaiseen teoreettiseen taustaan Visual Thinking Strategies -menetelmä nojaa, ja kuvaan itse menetelmän. Tutkin myös kielen oppimisen osuutta siinä. Mitkä keskustelevalle kuvan tarkastelun taustalla olevat teoreettiset ajattelutavat ja menetelmän elementit voisivat tukea aikuisten kielen oppimista ja miksi? Voisiko siinä olla jotakin sellaista, mikä tukee maahan tulleiden kotoutumista?

2.1. VTS-menetelmän teoreettisia taustoja

Keskustelevalle kuvan tarkastelun taustalla on kolme teoreettista peruspilaria: visuaalinen ajattelu, konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esteettisen ajattelun vaiheteoria.

Visual Thinking Strategies -menetelmän eli keskustelevalle kuvan tarkastelun juuret ovat psykologi Rudolf Arnheimin vuonna 1969 julkaisemassa, käännteentekevässä teoksessa *Visual Thinking*, josta se on saanut nimensäkin. Sen sijaan, että ajattelu käsitettäisiin jonkinlaiseksi havaitsemisesta erilliseksi, sitä korkeammaksi toiminnaksi, Arnheimin mukaan se on havaitsemisen keskeinen elementti. Havaitseminen on kognitiivista toimintaa: siihen kuuluvat esimerkiksi aktiivinen tutkiminen, pääkohtien löytäminen, yksinkertaistaminen, täydentäminen, korjaaminen, vertailu ja kontekstiin sijoittaminen. Ajattelu ja havaitseminen ovat Arnheimille itse asiassa yhtä ja samaa, sillä kaikki kognitiiviseen toimintaan kuuluvat prosessit ovat hänen mukaansa mukana myös havaitsemisessa. Arnheim sanoo, että vaikka kaikki aistikanavat ovat tärkeitä ja kuuloaisti erityisen keskeinen, näköaisti on kuitenkin aisteista ensisijainen ja siksi myös ajattelun kannalta olennaisin. Hän päätyy toteamaan, että visuaalinen havaitseminen, näkeminen, on visuaalista ajattelua.²⁶

Arnheimin teoria on vaikuttanut myös taidekasvatuksen kehittäjä Elliot W. Eisneriin (2002), joka pitää kaikkia tietoisuuden muotoja, kuten myös taiteen kokemista, kognitiivisina tapahtumina. Paitsi, että taidekasvatus antaa arvon sille, mikä erottaa taiteen kaikesta muusta – se saa meidät näkemään jotain sellaista, mitä mikään muu ei –, sen tulisi hänen mukaansa tukea taiteellisen älykkyyden kasvua. Tässä Eisner tukeutuu John Deweyn esittämiin ajatuksiin, että

²⁶ Arnheim 1997 [1969], 13-14, 18.

luovassa prosessissa ajattelu on kaiken perusta ja että ajattelu on mukana paitsi taiteen luomisessa, myös sen kokemisessa ja ymmärtämisessä.²⁷ Dewey (1934) vertasi taiteilijan luomistyötä tieteelliseen ajatteluun nostaten sen monimutkaisuudessaan, tarkkuudessaan ja vaativuudessaan jopa sen yläpuolelle. Siinä yhdistyvät hänen mukaansa älykkyys, herkkyyys ja taito. Taiteen kokemusta kuvatessaan Dewey mainitsee kognitiiviseen toimintaan kuuluvia elementtejä kuten kokonaisuuden hahmottamisen sekä muodon ja rytmin järjestämisen.²⁸

Arnheimin visuaalisen ajattelun käsite ja sen yhteys keskustelemaan kuvan tarkasteluun avautuu minulle oikeastaan selkeimmin Yenawinen Amsterdamissa vuonna 2012 järjestetyn VTS-symposiumin yhteydessä lausumassa ajatuksessa. Yenawine muistutti, että ihminen alkaa yrittää saada tolkkua maailmasta siitä hetkestä alkaen, kun ensi kerran avaa silmänsä; kyse on silmien ja aivojen yhteydestä. VTS avaa hänen mukaansa uudelleen sellaisen kyvyn, joka meillä jokaisella [näkövammaisia lukuun ottamatta] jo on. Menetelmän avulla opetetaan aloittelevia taiteen kohtaajia soveltamaan sellaista taitoa, joka heillä jo on, ja kehittymään edelleen merkitysten löytämisessä yhä kompleksisemmaksi muuttuvasta taiteesta.²⁹

Visuaalista ajattelua voi ehkä kritisoida ainakin näköaistikeskeisyydestä ja siitä, että se jättää huomiotta ajatteluun ja havainnoimiseen kuuluvan kehollisen ulottuvuuden sekä harjaantumisen. Eri tieteenalojen näkökulmat sekä niiden välinen yhteistyö ja dialogi ovat lisänneet ymmärrystä eri aistien osuudesta havaitsemisessa ja oppimisessa, ja niinpä esimerkiksi Suomessa viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen myötä *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (2015) sisältävät keskeisenä tavoitteena monilukutaidon, johon kuuluu kyky ottaa vastaan, tulkita ja tuottaa eri aistikanavia ja medioita hyödyntäviä viestejä.³⁰ Visual Thinking Strategies rakentuu lähtökohtaisesti Arnheimin visuaalisen ajattelun teorian varaan ja korostaa siten näköaistia taiteen kokemisessa ja ymmärtämisessä, jolloin muut aistikanavat jäävät siinä vähemmälle huomiolle. Voisiko kuitenkin ajatella, että keskusteltaessa myös auditiivinen kanava on automaattisesti keskeisessä roolissa, ja ainakin ohjaajan liikkuessa ja osoitellessa kuvien osia myös kinesteettinen hahmottaminen on mukana? Silloin visuaalinen objekti on ikään kuin lähde, josta muu kumpuaa. VTS-menetelmän lähtökohtana ei kuitenkaan ole mikä tahansa esine tai visuaalinen esitys, vaan siinä keskiössä on taide: visuaalinen taideteos tai taidekuva. Visuaalisuuden yhteys ajatteluun ja oppimiseen tuntuu johtavan suoraan sen hyö-

²⁷ Eisner 2002, 42-45.

²⁸ Dewey 1980 [1934], 46-47, 137, 162.

²⁹ Yenawine 2012.

³⁰ Opetushallitus 2015b, 22.

dyntämiseen myös kielen oppimisessa. Mutta onko sillä tässä kontekstissa erityistä merkitystä, että visuaalinen elementti on taidetta? Palaan tähän VTS-menetelmän keskeiseen elementtiin kappaleessa 2.2.

Toinen keskeinen tukijalka Visual Thinking Strategies -menetelmässä on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Ajattelen, että se on kaiken oppimisen ja siten tavallaan inhimillisen toiminnan välttämätön perusta. Pohdin, onko sillä jotakin erityistä merkitystä silloin, kun on kyse maahan tulleista aikuisista, heidän oppimisestaan, heidän kotoutumisestaan. VTS-menetelmässä ei edellytetä ennakkotietoa, eikä ohjaaja jaa oppilaille valmista tietoa tai odota heiltä oikeita vastauksia. Sen sijaan siinä luotetaan jokaisen yksilön ja koko ryhmän kykyyn nähdä ja oppia yhdessä. Annetaan lupa käyttää silmiä ja aivoja, pohtia ja selvittää. Vaikka ohjaajan rooli on prosessissa keskeinen, hän ei kuitenkaan ole autoritaarinen tiedon lähde vaan oppilaiden käymän keskustelun fasilitoija.³¹ Yenawine (2012) sanookin, että tällä tavalla työskenneltäessä jokaisen on tavallaan pakko mennä mukaan, osalliseksi siihen, mitä katsotaan. VTS-ohjaajan tehtävä on saada oppilaat katsomaan tarkasti taideteoksia, puhumaan havainnoistaan ja perustelemaan ajatuksensa todisteilla, kuuntelemaan ja ottamaan huomioon toisten näkemyksiä sekä keskustelemaan ja näkemään monenlaiset tulkinnat mahdollisina.³²

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on myös aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman taustalla, jossa tosin käytetään käsitettä sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostamaan oppimisen vuorovaikutuksellista luonnetta³³ Rauste-von Wright, Wright & Soini (2003) kuvaavat joustavan ja oppijan valmiuksia korostavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä seuraavasti: ”uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä, oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta, ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia, sama asia voidaan tulkita tai käsittää monella eri tavalla, oppiminen on aina kontekstisidonnaista, sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa ja tavoitteellinen oppiminen on taito, jota voi oppia”.³⁴

³¹ Yenawine 2013, 15.

³² Yenawine 2013, 15-16.

³³ Opetushallitus 2012, 16.

³⁴ Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162-172.



Kuva 3. Albert Edelfelt, Ulkosaaristossa, 1898, öljy kankaalle, 86 x 146 cm, Antellin kokoelmat, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Hannu Aaltonen.

Sveitsiläinen Jean Piaget (1896-1980) ja venäläinen Lev Vygotski (1896-1934) olivat konstruktivistisen ajattelutavan uranuurtajia, joiden merkitystä tutkimukseen ja edelleen nykyaikaisiin oppimiskäsityksiin ei voi vähätellä. Heidän ajatteluunsa pohjaa myös seuraavassa kappaleessa esittelemäni Housenin kehittämä esteettisen ajattelun vaiheteoria, VTS-menetelmän kolmas teoreettinen kivijalka. Palautan siksi mieleen lyhyesti kehityspsykologian (*developmental cognitive psychology*) keskeisinä oppeina pidettyjä Piaget'n vaiheteoriaa ja Vygotskin ajatuksia niin oppimisesta kuin kielen ja ajattelun yhteydestä. On huomioitava, että vaikka nämä teorit koskevat lapsen kehitystä, niitä teorioita sovelletaan VTS-menetelmän kohdalla tutkimustiedon pohjalta kaikenikäisiin ihmisiin.

Kehityspsykologinen teoria tukeutuu empiiriseen aineistoon: käyttäytymisen havainnointiin koehenkilöiden omassa ympäristössä sekä ajattelun dokumentointiin kielenkäytön kautta. Keskeisiin ajatuksiin kuuluu esimerkiksi, että oppimista tapahtuu silloin, kun yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja reflektoi tätä vuorovaikutusta. Ympäristöllä tarkoitetaan niin ihmisiä ja heidän käyttäytymistään kuin esineitä ja ilmiöitä maailmassa. Teoria on konstruktivistinen: oppija rakentaa aktiivisesti ymmärrystä asioista omien kokemustensa ja

reflektointinsa pohjalta, ja usein halu oppia syntyy jonkinlaisesta kognitiivisesta konfliktista. Lapsen kognitiivinen kehitys ilmenee käyttäytymisessä ja kielessä.³⁵

Piaget'n kehittämä lapsen kognitiivisen kehityksen vaiheteoria sisältää sensomotorisen vaiheen (0–2 vuotta), esioperationaalisen vaiheen (2–7), konkreettisten operaatioiden vaiheen (7–12) ja formaalien operaatioiden vaiheen (12+). Kukin kehitysvaihe tuo lapselle lajityypillisesti siihen kuuluvia tapoja jäsentää todellisuutta. Piaget'n mukaan oppiminen edellyttää valmiutta oppia; vaikeaa, oman kehitysvaiheen ulottumattomissa olevaa asiaa ei pysty omaksumaan. Niin laajalle levinnyt ja vaikutusvaltainen kuin Piaget'n vaiheteoria onkin, kritisoitiin sitä jo aikanaan. Teorian heikkoudeksi osoittautui, että se jätti huomiotta lapsen itse todellisuudesta ja kontekstista tekemien tulkintojen merkityksen ajattelussa ja oppimisessa.³⁶ Housen (1996) toteaa Piaget'n teorian selittävän hyvin sitä, miten lapset oppivat ajattelevaan niin kuin ajattelevat, mutta että se ei kerro prosessiin vaikuttavista kulttuurisista ja kontekstuaalisista seikoista.³⁷

Niin Piaget kuin Vygotski painottivat lapsen ja ympäristön vuorovaikutusta merkitysten rakentamisessa Piaget'n keskittyessä kuitenkin enemmän yksilön kehitykseen, kun Vygotski analysoi ympäristön muiden ihmisten vaikutusta siinä.³⁸ Vygotski näki merkitysten rakentamisen alkavan lapsen kanssakäynnissä elämänsä ensimmäisten ihmisten, vanhempien ja opettajien, kanssa. Hän kiinnitti huomiota myös siihen, että lapset puhuvat itsekseen, tai itselleen. Vygotskin teoriassa lapsi etenee biologisesti määräytyneistä toiminnoista kohti oman toimintansa ja ajattelunsa tahdonalaista kontrollia. Sanat ovat hänen mielestään tärkeitä, koska niiden avulla muodostetaan ajatuksia; kieli on keskeinen ajattelun ja oppimisen väline ihmisen konstruoidessa maailmaa koskevia käsityksiään. Oppiminen edellyttää hänen näkemyksensä mukaan paitsi Piaget'n esittämää valmiutta, myös tukea joko aikuisilta tai vertaisilta, vuorovaikutusta. Vygotski selitti, että lapsen varsinaisen kehitysvaiheen ja potentiaalisen, tuettuna saavutetun kehitysvaiheen väliin jää lähikehityksen vyöhyke, jonka puitteissa oppimista tapahtuu.³⁹

³⁵ DeSantis & Housen 1996, 1-2.

³⁶ DeSantis & Housen 1996, 2-6; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 158.

³⁷ DeSantis & Housen 1996, 6.

³⁸ DeSantis & Housen 1996, 6.

³⁹ DeSantis & Housen 1996, 6-8; Vygotski 1978, 33 ja 90; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 159-160.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys antaa pohjan oppimiselle, ja siinä voi olla piirteitä, jotka erityisesti tukevat aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen oppimista ja kotoutumista. Kun eri kulttuureista peräisin olevat aikuisopiskelijat eivät ainoastaan käytä aiempia tietojaan ja kokemuksiaan omassa oppimisprosessissaan vaan myös jakavat niitä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ryhmässä, keskeistä voisi olla ainakin Yenawinen mainitsema osallisuus, jonka voi ehkä ajatella samalla olevan kotoutumisprosessin ydintä.

Visual Thinking Strategies -menetelmän kolmas teorialukijalka on kehityspsykologi Housenin kehittämä esteettisen ajattelun vaiheteoria. Teoria tarjoaa menetelmässä puitteet tarkoituksenmukaisille teosvalinnoille kullekin kohderyhmälle. Onko vaiheteorialla ja siihen pohjautuvalla teosvalinnalla merkitystä, kun taidetta valitaan aikuisten, vasta kieltä oppivien taidetta ja kielen opiskelua yhdistävälle kurssille, vai olisiko siinä yhteydessä hyötyä toisenlaisista kriteereistä? Voiko sen perusteella valittujen teosten tarkastelu tukeakin juuri heidänlaistensa oppimista?

Kehityspsykologian vaiheteorioiden puitteissa on tutkittu, miten ihminen rakentaa ymmärrystä eri aloista, kuten luonnontieteestä, kielestä, etiikasta tai estetiikasta. Näistä viimeksi mainittuun Housen alkoi keskittyä 1970-luvulla selvittäessään, miten taideoksille altistumisen määrä vaikuttaa ihmisten katselukokemuksiin. Piaget'n ja Vygotskin tapaan hän käytti tutkimuksissaan empiiristä lähestymistapaa. Aluksi Housen tyytyi tarkastelemaan ihmisten liikkumista museossa, siis ulkoista toimintaa, mutta sitten häntä alkoi kiinnostaa, mitä heidän päänsä sisällä tapahtuu. Tukeutuen Vygotskin esittämään ajattelun ja kielen yhteyteen hän alkoi tutkia ihmisten esteettisiä vastaanottotapoja heidän puheestaan ja kehitti siihen tarkoitukseen koko tutkimusmenetelmänsä ytimeksi muodostuneen vapaamuotoisen tajunnanvirtahaastattelun, ADI:n (*Aesthetic Development Interview*). Hieman samaan tapaan Housen käytti myös vapaamuotoista kirjoitustehtävää yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Housenin tutkimusten pohjalta syntyi paitsi tutkimusmenetelmäkokonaisuus, myös viisiportainen esteettisen ajattelun vaiheteoria: viisi erilaista ajattelumallia, jotka korreloivat sen kanssa, kuinka paljon ihminen on ollut tekemisissä taiteen kanssa. Keskeistä teoriassa on, että vaikka kasvu liittyy ikään, ikä ei määrittele sitä; ainoa tapa edistää esteettisen ajattelun kehittymistä on altistua taiteelle ajan mittaan – tarvitaan siis sekä taidetta että aikaa. Samansuuntaisesti kuin Piaget ja Vygotski teorioissaan väittivät, myös Housenin tutkimuksissa selvisi, että siirtymisen

vaiheesta toiseen on tapahduttava luonnollisesti, ei pakottaen; vain omaa kehitysvaihetta vastaavan tai lievästi sen ylittävän asian ymmärtää oikeasti. ⁴⁰

Housen korostaa, että kaikki vaiheet ovat yhtä arvokkaita ja niissä tapahtuu luovaa ajattelua ja älyllistä toimintaa; vaiheet edustavat erilaisia toimintatapoja ja ongelmaratkaisun strategioita, jotka kuuluvat esteettiseen ajatteluun. Voisi kuvitella, että muilla alueilla lapsia tai nuoria kokeneempien, opiskelleiden ja muuten tietävien aikuisten ajattelu sijoittuisi automaattisesti korkeammalle tasolle, mutta kun kyse on nimenomaan esteettisten objektien tarkastelusta, mutta näin ei ole. ⁴¹ Useimmat taiteen tarkastelijat ovat Housenin tutkimusten mukaan aloittelijoita eli tasoilla 1 ja 2 (mahdollisesti 3), myös useimmat aikuiset museokävijät.⁴²

⁴⁰ DeSantis & Housen 1996, 8-11.

⁴¹ DeSantis & Housen 1996, 11.

⁴² DeSantis & Housen 1996, 11-13.

Taulukko 1. Housenin esteettinen vaiheteoria.⁴³

Vaihe	Nimi	Kuvaus
1	Accountive (Kertova)	Katsoja on tarinankertoja. Aisteihin, muistoihin ja mielleyhtymiin tukeutuen hän tekee konkreettisia havaintoja, joista kehittää kertomuksen. Katsoja voi esittää teoksista arvioita, jotka perustuvat asioihin, jotka hän tietää tai joista hän pitää. Kommentit ovat tunteiden sävyttämiä, sillä katsoja eläytyy teoksessa avautuvaan tarinaan.
2	Constructive (Rakentava)	Katsoja rakentaa teoksesta mielessään kokonaisuuden. Siinä häntä auttavat hänen omat havaintonsa, tietonsa ympäröivästä maailmasta sekä arvonsa koskien niin sosiaalisia ja moraalisia kysymyksiä kuin tapakulttuuria. Katsoja pitää usein realistista esittämistapaa ns. oikeana. Jos teos ei hänen mielestään täytä ”hyvän taiteen” kriteerejä – esimerkiksi tekniikan, taidokkuuden, työn määrän tai aiheen sopivuuden suhteen –, hän saattaa arvostella sitä huonoksi tai oudoksi ja jopa kyseenalaistaa sen arvon taiteena. Tunteilla ei ole 1. vaiheen katsojan tulkinnassa niin suurta merkitystä, kun hän ottaa välimatkaa teokseen.
3	Classifying (Luokitteleva)	Luokitteleva katsoja omaksuu taidehistorioitsijalle ominaisen analyttisen ja kriittisen tavan tarkastella teoksia pyrkien liittää ne aikaan, paikkaan, tyyliin, koulukuntaan ja alkuperään. Katsoja tulkitsee teosta hankkimiensa tietojen avulla ja on halukas oppimaan lisää. Hän uskoo, että taideteoksen merkityksen ja viestin voi selittää järkeenkäyvästi, kunhan sen pystyy sijoittamaan johonkin kategoriin.
4	Interpretive (Tulkitseva)	Tulkitseva katsoja pyrkii kohtaamaan teoksen henkilökohtaisesti. Hän tutkii kuvaa tarkasti antaen aikaa sen merkityksen avautumiselle. Samalla hän kiinnittää huomiota viivan, muotojen ja värien yksityiskohtiin. Tunteet ja intuitio yhdistyvät kriittiseen tarkasteluun, kun katsoja antaa teoksen syvempien merkitysten kirkastua ja oivaltaa, mitä se symboloi. Jokainen uusi tarkastelukerta voi tuoda hänen tulkintaansa uusia näkökulmia, ajatuksia ja kokemuksia.
5	Re-Creative (Luova)	Luova katsoja on hankkinut pitkän kokemuksen ja paljon tietoa taiteen tarkastelijana, mutta on myös aina avoin uusille tulkinnoille. Hänelle tuttu taideteos on kuin vanha ystävä, jonka tuntee hyvin, mutta joka voi silti olla täynnä yllätyksiä. Hän ymmärtää teoksen elämää: sen aikaa ja historiaa, sen esittämiä kysymyksiä, matkoja ja monisyisyyttä. Katsoja yhdistää omaan pohdiskeluunsa syvällisiä kysymyksiä maailmasta ja elämästä yleensä.

Vaiheteorian merkitys näkyy menetelmässä suositeltavissa teosvalinnoissa: aloittelijoille ja pidemmälle ehtineille katsojille valitaan heille teoksia tietyin kriteerein. Suosituksena on käyttää aloittelevien taiteen tarkastelijoiden kanssa taideteoksia, joissa on vahvaa tarinallisuutta, heille tuttua kuvastoa ja luontevasti avautuvia merkityksiä sekä jotakin monitulkinnallista.

⁴³ DeSantis & Housen 1996, 10-12; Housen 1999, 7-10; katso myös kappale 2.1.2.

taista. Lisäksi tulisi pyrkiä monipuolisuuteen valitsemalla tarkasteltaviksi erilaisin menetelmin toteutettuja, eri tyyllisyyttä edustavia teoksia eri aikakausilta. Toiminnan edetessä haastetta lisätään.⁴⁴ Tätä Housenin vaiheteoriaan perustuvaa kuvavalintojen suositusta on kritisoinut Peltola (2015) maisterinopinäytetyössään, jossa hän selvitti VTS-menetelmän taustalla olevia käsityksiä taiteesta ja oppimisesta. Hänen mukaansa menetelmä kuvastaa asennetta, joka korostaa hierarkkisessa mielessä aloittelijoiden ja asiantuntijoiden välistä eroa ja etäisyyttä.⁴⁵ Muun muassa Housenin ja DeSantisin saamat tutkimustulokset kuitenkin puoltavat vaiheteorian soveltamista: Yenawinen (2003) mukaan niissä on todettu teosvalinnan ja keskustelumenetelmän yhdistelmän kehittävän niin kouluoppilaiden kuin aikuisten museokävijöiden kuvantarkastelun taitoja, tukevan avointa suhtautumistapaa heidän kohdatessaan taidetta, lisäävän havaintojen ja johtopäätösten määrää sekä kasvattavan heidän itseluottamustaan keskustelun osallistujina.⁴⁶ Ajattelen, että kaikki vaiheteoriat ovat ”vain teorioita”, siis teoreettisia tietorakennelmia, joilla pyritään selittämään jotakin ilmiötä. Eri tasojen kuvaukset ja vaiheiden väliset rajat ovat hyvin suhteellisia, jolloin myös johtopäätöksiin eli tässä tapauksessa käytännössä teosvalinnan kriteereihin voi ja kannattaa suhtautua kriittisesti, joskin uteliaasti: soveltuvatko teosvalinnan kriteerit tutkimaani kontekstiin?

Housenin ensimmäiset tutkimukset ja esteettinen vaiheteoria olivat jo olemassa siinä vaiheessa, kun MoMAssa havahduttiin museokasvatuksen ja yleisön kohtaamattomuuteen. Näytti siltä, että museokasvattajat tekivät opastuksia lähinnä omista lähtökohdistaan, itselleen, eivätkä ne siksi jättäneet kävijöihin jälkeä.⁴⁷ Siitä havainnosta sai alkunsa Yenawinen ja Housenin yhteistyö. Ratkaistakseen kysymyksen, miten kuvanlukutaidon kehittymistä voisi tukea, he yhdistivät visuaalisen ajattelun, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja esteettisen ajattelun vaiheteorian. Tuloksena syntyi *Visual Thinking Strategies*, jota seuraavaksi kuvaan.

⁴⁴ Kang-O’Higgins 2016.

⁴⁵ Peltola 2015, 46.

⁴⁶ Yenawine 2003, 14.

⁴⁷ Yenawine 2013, 4-8.

2.2. Visual Thinking Strategies -menetelmä

”Taide voi inspiroida, tarjota kauneutta ja niin edelleen, mutta se voi myös saada meidät ajattelemaan asioita, jotka ovat syvällisiä, monimutkaisia, monikerroksisia, epäselviä, ja joihin ei ole yhtä oikeaa vastausta, ja joiden kohdalla käsitteillä oikein tai väärin on hyvin vähän käyttöä.”

Philip Yenawine (2012)

Kolmen edellä käsitellyn teoreettisen tukijalan – visuaalisen ajattelun, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja esteettisen ajattelun vaiheteorian – varaan rakentuva Visual Thinking Strategies etenee osallistujan lähtökohdista; esitetään avoimia kysymyksiä ja sanallistetaan näköhavaintoja.⁴⁸ Menetelmän toisen kehittäjän Yenawinen (2013) mukaan VTS opettaa taiteen avulla kuvanlukutaitoa, kykyä kriittiseen ajatteluun ja viestintätaitoja – kuuntelemista ja puhumista, ehkä myös lukemista ja kirjoittamista. Tavoitteisiin pyritään kolmella tavalla: tarkastelemalla yhä kompleksisempää taidetta, vastaamalla kehittymiseen tähtääviin kysymyksiin ja osallistumalla oman ryhmän ohjattuun keskusteluun.⁴⁹ Nykytiedon valossa kuvanlukutaito on vain osa käsitettä ’monilukutaito’, jolla tarkoitetaan niin sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen, kinesteettisten, symbolijärjestelmien kuin näiden yhdistelmistä syntyvien tekstien tulkitsemista, tuottamista, ja arvottamista.⁵⁰ Käytän kuitenkin tässä tutkielmassa käsitettä ’kuvanlukutaito’ Yenawinen (1997) antamassa merkityksessä: kuvanlukutaito eli visuaalinen lukutaito on kykyä löytää merkityksiä meitä ympäröivästä kuvastosta, ja siihen liittyy taitoja yksinkertaisesta tunnistamisesta aina monimutkaiseen kontekstuaalisilla, metaforisilla ja filosofisilla tasoilla tapahtuvaan tulkintaan.⁵¹ ’Kriittisellä ajattelulla’ viitataan VTS-menetelmän piirissä vakiintuneeseen, pitkälti Deweylta lähtöisin olevaan käsitteeseen, joka kietoutuu konstruktivistiseen oppimiseen. Siihen kuuluu esimerkiksi hämmennys, epävarmuus ja epäily sekä tulkintojen tutkiminen ja testaaminen, joiden avulla syntyy ratkaisu, oma ajattelu.⁵²

Tässä kappaleessa kuvailen VTS-menetelmän elementtejä ja käyttöä. Kuvauksessa yhdistelen asioita muun muassa Yenawinen kirjasta Visual Thinking Strategies (2013), Satu Itkosen ar-

⁴⁸ Itkonen 2015, 1.

⁴⁹ Yenawine 2013, 19.

⁵⁰ Opetushallitus 2015b, 22.

⁵¹ Yenawine 1997, 1.

⁵² Dewey 1933, 6-12 ja Yenawine 2013, 156.

tikkelista "Mitä näemme kun katsomme kuvaa?" (2015), Housenin luennosta "Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice" (1999) ja Visual Thinking Strategies -organisaation verkkosivullaan julkaisemista materiaaleista.

Sessioissa tarkastellaan yhtä taideteosta tai teoskuvaa kerrallaan ja keskustellaan siitä ryhmässä fasilitoijan ohjatessa. Ne aloitetaan aina hiljaisella katselulla, jonka tarkoituksena on auttaa osallistujia keskittymään ja kohdistamaan katseensa tarkasteltavaan teokseen.⁵³ Tämän jälkeen fasilitoija esittää ensimmäisen kysymyksen: "Mitä tässä kuvassa/teoksessa on meneillään?" (*What is going on in this picture?*) Avoin kysymys kannustaa paitsi vain luettelemaan havaintoja, myös etsimään merkityksiä.⁵⁴ Se viestittää, että kaikenlaiset vastaukset ovat mahdollisia.⁵⁵ Kysymys on suunnattu erityisesti Housenin vaiheteorian ensimmäiselle tasolla oleville, sillä se tarjoaa mahdollisuuden tarinankerrontaan, joka on teorian mukaan siinä vaiheessa luontevaa. Samalla se houkuttelee mukanaolijat osallistumaan keskusteluun; tavoitteena on saada kaikki puhumaan ja tuomaan esille monenlaisia tulkintoja.⁵⁶ Osallistujan vastatessa fasilitoija kuuntelee tätä intensiivisesti, pysyen neutraalina ja hyväksyvänä, ja osoittaa tämän mainitsemia yksityiskohtia teoksessa varmistaen, että kaikki tietävät mistä on puhe ja että katse pysyy kuvassa. Seuraavaksi fasilitoija tekee kuulemastaan parafraasin, jossa hän kokoaa lausutut huomiot omin sanoin tiiviiksi, loogiseksi kokonaisuudeksi käyttäen synonyymejä, yläkäsitteitä ja hyvää, rikasta kieltä. Hän ilmaisee, että ei vain kuule vaan myös ymmärtää, mitä osallistuja sanoo. Näin vastaaja kokee, että hänet otetaan vakavasti ja että hän tulee kuulluksi. Vastaajan kieltä ei kuitenkaan korjata, vaan tiivistäminen tavallaan "jalostaa" keskeiset ajatukset. Fasilitoija pysyy edelleen neutraalina eikä lisää omia tulkintojaan tai ajatuksiaan. Parafraaseissa käytetään ehdollisia ilmauksia kuten "ehkä", "mahdollisesti", "Ehdotat siis, että..." tai konditionaalimuotoa, millä korostetaan vastauksen olevan yksi mahdollinen tulkinta tai mielipide monista, ei totuus tai "oikea" vastaus.⁵⁷

Toinen kysymys, "Mitä sellaista näet, että se saa sinut sanomaan niin?" (*What do you see that makes you say that?*)⁵⁸, on askel kohti Housenin teorian kakkosvaihetta, jolle on luonteen-

⁵³ Yenawine 2013, 23-24 ja Visual Thinking Strategies 2017.

⁵⁴ Itkonen 2014, 22.

⁵⁵ Yenawine 2013, 25.

⁵⁶ Housen 1999, 15.

⁵⁷ Itkonen 2014, 23 ja Yenawine 2013, 28.

⁵⁸ Olen tavannut eri yhteyksissä kysymyksestä 2 hieman erilaisia muotoiluja kuten "Mitä sellaista näet, että se saa sinut sanomaan niin?", "Mikä kuvassa havaitsemasi saa sinut sanomaan (...)?", "Mitä sellaista näet kuvassa, joka saa sinut sanomaan niin?".

omaista kokonaisuuden rakentaminen teoksesta osallistujan mielessä hänen omien tietojensa ja ajatustensa pohjalta. Siinä vastaajaa kehoitetaan katsomaan vielä tarkemmin ja etsimään todisteita esittämilleen tulkinnoille. Menetelmässä annetaan osallistujalle aikaa ajatella uudella tavalla ja korostetaan sitä, että vastaukset löytyvät taideteoksesta tai -kuvasta. Katsottaessa uudestaan, rakennettaessa kokonaiskuvaa ja kehitettäessä uusia hypoteesejä voi Housenin mukaan oppia, että esteettinen kokemus on avoin monille tulkinnoille ja että voi tehdä virheitä, muuttaa mieltään ja nauttia ongelmaratkaisusta.⁵⁹ Fasilitoija tekee parafrasoin myös tästä toisesta vastauksesta noudattaen samoja periaatteita kuin edellä.⁶⁰

Kuten edellisten, myös viimeisen kysymyksen ”Mitä vielä voimme löytää?” (*What more can we find?*) sanamuoto on menetelmän kehittäjien tarkoin harkitsema. Me-muoto kohdistaa sen kaikille pyrkien osallistamaan edelleen, ja löytää-verbi kannustaa etsimään. Sanan ’muuta’ sijaan käytetty ’vielä’ kannustaa etsimään lisää uusia mahdollisia havaintoja ja tulkintoja eikä tyrmää edellä esitettyjä väärinä. Sen sijaan tarkoituksena on syventää merkityksenrakentamisen prosessia jatkamalla tarkastelua yhä pidemmälle.⁶¹

⁵⁹ Housen 1999, 16.

⁶⁰ Visual Thinking Strategies 2017a.

⁶¹ Yenawine 2013, 26-27.



Kuva 4. VTS-kurssin viimeinen oppitunti, jolla tarkasteltiin muun muassa Vilho Lammen Siltatanssit-teosta vuodelta 1930. Kuva: Lauri Takatalo.

Kun osallistujat esittävät toisistaan poikkeaviakin tulkintoja, fasilitoijan tehtävänä on yhdistää ne toisiinsa eli linkittää ne. Jokainen vastaus ja kommentti tuo keskusteluun ja yhteiseen tulkintaan jotakin arvokasta, ja yhdistäminen osoittaa, miten ajatukset kehittyvät ja muuttuvat keskusteltaessa. Fasilitoija ei arvioi tulkintoja vaan tuo näkyväksi sen, että ihmiset voivat reagoida näkemäänsä eri tavoin. Perustellessaan havaintojaan ja kuunnellessaan muiden kommentteja osallistujat voivat spekuloida, tulkita, arvioida ja muuttaa käsityksiään. Ryhmässä keskusteleminen, eri näkökulmien ilmaiseminen ja kuunteleminen sekä tiedon rakentamisen näkyväksi tekeminen voivat näin kehittää kriittistä ajattelua. Yhdistämisen (*linking*) ohella menetelmään kuuluu myös kehystäminen (*framing*) eli asioiden liittäminen laajempiin asia-yhteyksiin tai yleisempään tai abstraktimpaan käsitteeseen.⁶²

⁶² Itkonen 2014, 23-24, Yenawine 2013, 29-30 ja Housen 1999, 16.

VTS-session päätteeksi fasilitoija kiittää keskustelun osallistujia, mahdollisesti huomioiden jotakin myönteistä kuten aktiivisen osallistumisen tai tehtyjen havaintojen määrän. Hän ei kuitenkaan tee keskustelusta yhteenvedoa tai vedä johtopäätöksiä tulkinnoista, vaan asia jätetään avoimeksi.⁶³ Todennäköisesti prosessi jatkuu keskustelijoiden mielessä edelleen.

Kokemuksestani opetustyössä minulle on syntynyt käsitys, että taide on kiinnostavaa ja se herättää ajatuksia ja tulkintoja tarjoten siksi hyvän lähtökohdan keskustelulle myös vieraalla kielellä. Lisäksi olen huomannut, että taidekuvia katsellessa on joskus mahdollisuus unohtaa ympäröivät, mahdollisesti kahlitsevat realiteetit ja heittäytyä mielikuvitusmaailmaan. Se, että VTS-menetelmässä tarkastellaan nimenomaan taidetta, johtuu luonnollisesti sen syntyhistoriasta: se kehitettiin museokasvatuksen tarpeisiin. Kun kävi ilmi, että toiminnalla saavutettiin kuvanlukutaidon ohella kasvua myös kyvyssä kriittiseen ajatteluun ja vuorovaikutustaidoissa, menetelmän käyttö laajeni Yhdysvalloissa kouluihin, joita varten kehitettiin oma VTS-opetussuunnitelmansa. Tulkitsen, että siinä vaiheessa oli syytä perustella, miksi fasilitoidun, kolmen kysymyksen varaan perustuvan keskustelun kohteena tuli olla juuri taide, ja toisaalta, miksi taide on hyvä juuri siihen.

Visual Thinking Strategies -menetelmässä taide on keskiössä tarkastelun kohteena, koska Landorfin (2006) mukaan se tarjoaa ikkunan pohdinnalle, se tukee osallistamista ja sitä voi tulkita monin tavoin.⁶⁴ Yenawinen (1999) sanoin: ”Taide saa meidät ajattelemaan ja tuntemaan, kohtaamaan ja miettimään asioita ja ilmiöitä, jotka yltyvät tavanomaisen tuolle puolen.”⁶⁵ Taiteen ominaislaatu muihin objekteihin verrattuna syntyy hänen mukaansa (1997, 2013) siitä, että taiteessa tutut ja tunnistettavat merkitykset yhdistyvät epäselviin ja monikerroksisiin; vaikka taidekuvat saattavat olla monimutkaisia, niissä voi kuitenkin olla jokapäiväisestä elämästämme tuttuja elementtejä, ja tiedollisten seikkojen ohella taiteeseen sisältyy myös tunteita. Kaiken tämän ansioista taidetta tulkittaessa oikeita vastauksia useita, ja mahdollisten tulkintojen puntaroiminen on synnynnäistä ja merkityksellistä toimintaa.⁶⁶

Vaikka ei VTS-menetelmänpiiriin kuulukaan, samaan tapaan taidetta pohtii Eisner, jonka taidekasvatusideologia nojaa ajatukseen, että taide muovaa tietoisuuttamme. Yksinkertaistaen voi sanoa, että Eisnerin (2002) mukaan taide jalostaa aistejamme, kehittää mielikuvitustam-

⁶³ Itkonen 2014, 24 ja Yenawine 2013, 31.

⁶⁴ Landorf 2006, 29.

⁶⁵ Yenawine 1999, 1.

⁶⁶ Yenawine 1997, 8-9 ja 2013, 9.

me ja antaa malleja todellisuuden hahmottamiseen, materiaaleja ja tilaisuuksia oppia käsittelemään ongelmia sekä keinoja nähdä, ilmaista ja ymmärtää sellaista, mitä ei muuten voi.⁶⁷

Deweyn tapaan Eisner (2002) sanoo taiteessa pyrittävän luomaan hyviä ilmaisullisia suhteita kokonaisuuden muodostavien yksityiskohtien välille, ja taidekasvatuksen tehtävän olevan auttaa opiskelijoita näkemään teosten osien välinen vuorovaikutus. Toinen seikka liittyy mielikuvitukseen sekä omassa tekemisessä että taiteen kokemisessa. Taide tarjoaa mahdollisuuden nähdä asiat toisin, eri tavalla kuin arjessa. Taide antaa myös mahdollisuuden kokea maailma esteettisesti – ei vain tutkia yksittäisiä ominaisuuksia vaan tulkita niitä. Taidekokemus voi liikuttaa, saada meidät tietoisiksi kyvystämme liikuttua ja auttaa meitä tutkimaan sisintämme. Parhaimmillaan se tuottaa iloa. Eisner puhuu myös siitä, että taide voi opettaa meitä ilmaisemaan kokemuksemme puheen tai tekstin muodossa: puhetta tai kirjoitusta voi käyttää reittinä näkemiseen ja keinona opettaa, miten käyttää kieltä mielikuvituksellisesti kuvailemaan kokemusta, tukemaan näkemistä ja edistämään ymmärtämistä.⁶⁸

Housen (2002) toteaa, että keskustelevan kuvan tarkastelun soveltaminen muuhun kuin taiteen tarkasteluun on toki mahdollista, mutta ensin on opittava strategia sekä ajattelemaan taiteen avulla.⁶⁹ Mainittakoon vielä, että muun muassa Yhdysvalloissa kouluissa käytössä olevassa VTS-opetus suunnitelmassa korostetaan myös, että kunhan perustaidot taidetta tarkastellessa on hankittu, menetelmää voi soveltaen hyödyntää eri oppiaineissa.⁷⁰

Visual Thinking Strategies -menetelmä hahmottuu mielessäni kaaviona, jossa on kolme tasoa. Perustan muodostavat teorian kolme palkkia (visuaalinen ajattelu, konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esteettisen ajattelun vaiheteoria), sen varaan rakentuu itse kolmielementtinen menetelmä niin (ryhmä, taide ja fasilitointi), ja ylimpänä ovat kolme tavoitetta, joihin pyritään (kuvanlukutaito, kriittinen ajattelu ja vuorovaikutustaidot).

⁶⁷ Eisner 2002, 1-24, 35-36.

⁶⁸ Eisner 2002, 72-92.

⁶⁹ Housen 2002, 8-9.

⁷⁰ Yenawine 2013, 24.



Kuvio 1. VTS-menetelmän teoriapohja, menetelmän elementit ja tavoitteet.

2.3. VTS-menetelmä ja kielen oppiminen

Tunnen vetoa taiteiden ja taidepohjaisten menetelmien sisällyttämiseen omaan opetustyöhöni, ja VTS:n soveltaminen kielenoppimiseen tuntui intuitiivisesti heti hyvältä ajatukselta. Se esiteltiin minulle taidekasvatuksen menetelmänä, mutta vein sen välittömästi oppitunneilleni. Mietin, voisiko Visual Thinking Strategies -menetelmää käyttämällä tukea toisen kielen oppimista. Kun aloin tutustua VTS-menetelmään tarkemmin, minulle selvisi, että sillä on tosiaan todettu olevan myönteinen vaikutus osallistujien kielitaitoon. Alun perin oli tavoitteena luoda menetelmä, joka tukee visuaalisen lukutaidon kehittymistä, mutta koulujen opettajat raportoivat myös oppilaiden kriittisen ajattelun ja kielitaidon edistyvän – vaikutusta on havaittu esimerkiksi lukemisessa, kirjoittamisessa ja viestintätaidoissa – ja sama on todennettu lukuisissa Housenin ja DeSantisin tutkimuksissa.⁷¹ Tässä kappaleessa tarkastelen ensin lyhyesti nykykäsitystä toisen kielen oppimisesta ja kerron sitten, miten kielen oppiminen näkyy VTS-menetelmässä.

⁷¹ Housen 2002, 115, Yenawine 2013, 111 ja Landorf 2006, 30.

Kognitiotutkija Pauli Bratticon (2008) mukaan kieli on kulttuurisesti ja historiallisesti kerrostunut orgaaninen kokonaisuus, jota käytetään ihmisten välisessä viestinnässä ja jota ei voi olla olemassa ilman lajillemme tyypillisiä biologisia havainto- ja kuulojärjestelmiä.⁷² Samalla tavalla kuin kieli, myös toisen kielen oppiminen on hyvin monikerroksinen ilmiö, ja se eroaa lisäksi paljon äidinkielen omaksumisesta. Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan kielenoppimista on tarkasteltu toisaalta yksilön prosessina (psykolingvistiset teorit, esimerkiksi Chomsky, Krashen), toisaalta taas yhteisöön ja vuorovaikutukseen painottuen (sosiolingvistiset teorit, Vygotski, Firth & Wagner). He esittelevät nykykäsityksenä oppimisen prosessina, jossa kehittäessään kielitaitoaan oppija käyttää kielisyötettä (*input*), tietojaan ja kokemuksiaan muista kielistä (äidinkieli, muut kielet) sekä yleisiä oppimisen strategioita. Tavoitteena pidetään kommunikatiivista kompetenssia; kielitaitoa ei nähdä vain rakenteiden ja sanaston hallitsemisena, vaan olennaista on osata kommunikoida kielellä monenlaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa.⁷³ Oppiminen yleensä ja siten myös kielenoppiminen nähdään tietoisena toimintana, jossa oppija rakentaa tietoa aiemmin omaksutun varaan yhdessä muiden kanssa. Siinä painottuvat ymmärtäminen faktojen sijaan, kontekstisidonnaisuus ja monenlaisten tulkintojen mahdollisuus.⁷⁴ Kielenoppimisen multimodaalisuuteen, kaikkien aistikanavien käyttämiseen, liittyen Britsch (2009) ehdottaa, että Arnheimilta peräisin oleva visuaalinen ajattelu on itse asiassa kielenoppimisen perusta, ja visuaalisen lukutaidon tulisi olla vahvasti mukana kielenopetuksessa.⁷⁵

Oppijan aktiiviseen rooliin, vuorovaikutukseen ja tiedon rakentamiseen perustuva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkyvät viimeisimmissä koulujen opetussuunnitelmissa ja niiden kielten opetusta käsittelevissä osissa. Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman (2012) kieli- ja viestintätaitojen kohdalla korostetaan viestintää erottaen siinä pragmaattinen kompetenssi (keskustelu- ja vuorovaikutusstrategiat) ja sosiolingvistinen kompetenssi (tilanteeseen sopivuus; kohteliaisuus, rekisterit).⁷⁶ Eurooppalaisessa viitekehysessä (CEFR) kielitaito jaetaan osa-alueisiin: kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, suullinen vuorovaikutus, puheen tuottaminen ja kirjoittaminen.⁷⁷

⁷² Brattico 2008, 311-312.

⁷³ Pietilä & Lintunen 2014, 12-13 ja 20-21.

⁷⁴ Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 162-172.

⁷⁵ Britsch 2009, 710.

⁷⁶ Opetushallitus 2012, 24.

⁷⁷ Eurooppalainen viitekehys 2003, 50-51.

Kieli on Visual Thinking Strategies -menetelmässä keskeisessä tehtävässä: sen avulla voi oppia ilmaisemaan ja ymmärtämään tunteita, vuorovaikutusta, suhteita, olosuhteita, aikaa ja niin edelleen. Koska VTS pohjautuu keskusteluun, sillä on havaittu olevan yleisesti ottaen myönteistä vaikutusta kielenkäyttötaitoihin, myös niillä oppilailta, joilla on oppimisvaikeuksia. Vaikutus siirtyy Yenawinen (2012) mukaan myös muille tunneille: lapset alkavat soveltaa keskustelemaa työskentelytapaa ja siihen liittyvää perustelemista ja syiden etsimistä muussa oppimisessa.⁷⁸

Puhumisen osalta Eisnerin taidekasvatuskäsitys ja Visual Thinking Strategies kulkevat käsi kädessä: molemmissa keskustelu on kanava kokemusten, tunteiden ja tulkintojen ilmaisemiseen, mutta se myös tukee näkemistä. Eisner liittyy mukaan kirjallisen ilmaisun, ja myös VTS-menetelmää on laajennettu kirjoittamiseen. Menetelmään kuuluvaa kolmea peruskysymystä voi käyttää oppilaiden omaan työskentelyyn siten, että heidän on pohdittava niitä mielessään ja kirjoitettava sitten ajatuksistaan.⁷⁹ Keskusteleva työtapana näyttää kehittävä ajattelua ja kielitaitoa kokonaisvaltaisesti, jolloin vaikutukset ulottuisivat myös kirjoitustaitoon.⁸⁰ Housenin Miami-tutkimuksessa erityisesti englantia toisena kielenä puhuvat oppijat hyötyivät VTS-keskusteluista, ja heidän lukutaitonsa kehittyi dramaattisesti; San Antoniossa tehdyssä tutkimuksessa erityisesti heikot oppilaat kehittyivät.⁸¹ Yenawine (2013) selittää kehittymistä menetelmän teoreettisella pohjalla ja siitä juontuvilla periaatteilla: silmien ja aivojen yhteistyö, taiteen ominaislaatu ja kehitysvaiheeseen sopivat teosvalinnat, kehittymistä tukevat kysymykset, vertaisryhmän tuki, parafrasiset ja merkityksen rakentaminen.⁸² Parafraasit vaikuttavatkin yhdeltä keskeiseltä syytä siihen, miksi VTS tukee kielen kehittymistä; niiden avulla voi laajentaa osallistujien sanavarastoa, parantaa kielioppia ja/tai kasvattaa kielellistä tarkkuutta ilman, että oppilasta korjataan.⁸³ Auttavatko menetelmässä mainitut elementit kielen oppimista, kun kyseessä ovat aikuiset? Miten he itse kokevat asian: kokevatko he oppivansa kieltä, ja jos, niin mikä heitä siinä tuntuu auttavan? Miten itse kieltenopettajana näen menetelmän vaikutuksen kielen oppimiseen?

⁷⁸ Yenawine 2012.

⁷⁹ Yenawine 2013, 170.

⁸⁰ Yenawine 2013, 109.

⁸¹ Yenawine 2013, 111 ja DeSantis & Housen 2007, 6-7.

⁸² Yenawine 2013, 110.

⁸³ Yenawine 2013, 29.

Lukion kieltenopettajana ja nyt taidekasvatuksen opiskelijana Kulttuuriympäristön tutkimuksen maisteriohjelmassa minua kiinnostaa ajatus taiteen ja jonkin muun rajapinnalle sijoittuvasta toiminnasta, joka tähtää kokonaisvaltaisesti niin kielen ja vuorovaikutustaitojen kuin ajattelun ja kuvanlukutaidon kehittämiseen. Vaikka kiinnitän tutkimuksessani huomion erityisesti osallistujien kielenoppimiseen, kaikki menetelmän tavoitteet – ajattelu, kuvanlukutaito, kieli- ja vuorovaikutustaidot – kietoutuvat yhteen: ne ovat yhtä ja samaa, kuten Arnheimkin olisi sanonut. Lisäksi kielitaito liittyy tässä tutkimuksessa osaksi maahan muuttaneiden kotoutumisprosessia. Seuraavaksi kerron, miten aion tutkia aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimista ja siten kotoutumista keskustelevan kuvan tarkastelun yhteydessä.

3 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa kuvaan maisterintutkielmassa tekemiäni metodologisia valintoja. Yhdysvalloissa aiemmin toteutetut VTS-menetelmää koskevat tutkimukset ovat painottuneet sen vaikutusten selvittämiseen kvantitatiivisin menetelmin, usein pitkäkestoisissa seurantatutkimuksissa, joissa on ollut suuri tutkittava joukko. Kohteena on ollut toiminta museossa tai kouluympäristössä.⁸⁴ Tässä sen sijaan tutkimuksen kohteena oli pienimuotoinen, lyhytkestoinen pedagoginen kokeilu, johon osallistui suppea joukko maahan muuttaneita toisen kielen oppijoita, ja keskityin tarkastelemaan toimintaa kielen oppimisen kannalta. Nämä valinnat vaikuttivat siihen, miten keräsin aineistoa ja miten analysoin sitä. Luvun lopussa tuon lisäksi esiin oman positioni tutkimuksessa ja joitakin eettisiä näkökohtia.

3.1. Laadullista tutkimusta

Kysyessäni, miten VTS auttaa aikuisia maahanmuuttajia kielen oppimisessa ja siten kotoutumisessa, selvitin asiaa pedagogisessa kokeilussa, jossa olin itse tutkiva opettaja. Aineistonkeruumenetelminä olivat osallistujien tunnetilakysely, osallistujien palaute, kirjoitustehtävä ja osallistuva havainnointi. Aineistonanalyysimenetelmiin kuului hieman taulukointia ja laskutoimituksia, koodausta ja teemoittelua sekä lopuksi sisällönanalyysiä. Lopputuloksena oli aineistojen ja analyysimenetelmien kokonaisuus, aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa oli teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi voi olla pikemminkin eräänlainen väljä viitekehys kuin yksittäinen metodi.⁸⁵ Nämä valinnat tekevät tutkimuksestani laadullista tutkimusta, jonka strategiana on toimintatutkimus.

Tutkimuksessani on tavalla tai toisella mukana useita Eskolan & Suorannan (2014) esittelemistä laadullisen tutkimuksen keskeisistä tunnusmerkeistä: tietyn tyyppisiä aineistonkeruumenetelmiä, tutkijan asema osallisena, tutkittavien näkökulman esiintuominen, rajattu, harkinnanvarainen otanta, aineistolähtöinen analyysi sekä jossain määrin myös hypoteesittomuus.⁸⁶ Kiviniemen (2010) mukaan esimerkiksi havainnointi mahdollistaa tutkittavien näkö-

⁸⁴ Katso 1.3. Aiempaa VTS-tutkimusta.

⁸⁵ Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.

⁸⁶ Eskola & Suoranta 2014, 15.

kulman tavoittamisen, harkinnanvarainen otanta syvällisen perehtymisen tutkittavaan ilmiöön ja jonkinasteinen aineistolähtöisyys sen, että tutkittavan ilmiön kannalta merkitykselliset teemat nousevat esiin. Näiden piirteiden lisäksi, tai oikeastaan niistä juontuen, Kiviniemi korostaa myös laadullisen tutkimuksen prosessimaista luonnetta.⁸⁷

Olen halunnut tuottaa luotettavaa, syvällistä tietoa pitäen tutkimuksen kuitenkin rajattuna. Tutkimuksen kohde on pieni: 12 maahan muuttaneen, suomea toisena kielenä opiskelevan aikuisen ryhmäkeskustelukurssi, jonka kesto oli kymmenen kertaa puolitoista tuntia. Eskolan ja Suorannan (2014) tapaan perustelen pientä otantaa (tai näytettä, kuten he suosittelevat erotukseksi tilastollisista menetelmistä) keskittymisellä ja perusteellisuudella; aineiston tieteellisyyden mittarina ei silloin ole määrä vaan laatu.⁸⁸

Monipuolisen, eri näkökulmia valaisevan aineiston avulla pyrin piirtämään kohteestani tarkan kuvan. Tavoitteena oli tuoda aineiston avulla esiin sekä tutkittavien että tutkijan kokemuksia, mutta hieman myös toiminnan vaikutuksia, vaikka kyse ei varsinaisesti vaikutustutkimuksesta olekaan. Erilaisia aineistoja keräämällä ja niitä yhdistämällä pyrin tarkkuuteen, syvyyteen ja luotettavuuteen, semminkin kun otantani on pieni ja olen samalla sekä toimija että tutkija. Jokinen (2008) ehdottaa käytettäväksi useampaa kuin yhtä tapaa kerätä aineistoa ja pidettäväksi tutkimuspäiväkirjaa niiden ohella, mikä voi vakuuttaa tutkimuksen luotettavuutta.⁸⁹ Alasuutarin (2011) mukaan monipuolisen, eri tavoin kerätyn aineiston yhdisteleminen tukee myös tutkimuksen yleistettävyyttä.⁹⁰ Nämä pyrkimykset ja periaatteet koskevat sekä aineiston keruuta että sen analyysiä.

Laadulliseen tutkimukseen liittyy tyypillisesti tutkijan asema osallisena, mikä tämän tutkimuksen kohdalla tulee esille usealla tavalla. Minulla oli tutkittaviin henkilöihin ja tutkimuskohteeseeni henkilökohtainen suhde ohjatessani toimintaa, jota samalla tutkin. Itse toiminnan ohella pyrin selvittämään osallistujien kokemuksia ja tunteita. Osallisuuteen liittyy läheisesti kysymys objektiivisuudesta. Kuvaan positiotani ja objektiivisuuttakin siihen liittyen tarkemmin kappaleessa 3.3.

⁸⁷ Kiviniemi 2015, 74.

⁸⁸ Eskola & Suoranta 2014, 18.

⁸⁹ Jokinen 2008, 245.

⁹⁰ Alasuutari 2011, 237-250.

Kun tutkimuksen alkuvaiheessa suunnittelin toteuttavani siinä puhtaasti aineistolähtöistä analyysiä, prosessin edetessä ajatus alkoi tuntua mahdottomalta. Puhtaimmillaan aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan menetelmää, jossa rakennetaan teoriaa tavallaan alhaalta ylöspäin, empiirisestä aineistosta lähtien. Silloin tutkija aloittaa työn ilman ennakko-oletuksia tai määritelmiä.⁹¹ Tutkimuskysymyksetkin muotoutuvat vasta tällöin aineiston teemoittelun tuloksena, nousevat siitä. Tutkimustehtäväni ja myös siitä juontuvat alustavat kysymykset kuitenkin perustuvat paitsi kokemukseeni kieltenopettajana, myös valitsemaani teoriataustaan, Visual Thinking Strategies -menetelmän teoriaan, ja alustavat kysymykset ohjasivat aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valintaa. Kiviniemi (2015) toteaa, että tutkija ei voi olla ”tabula rasa” vailla perspektiiviä, vaan aiemmin omaksutut tiedot ja teoreettiset näkökulmat ohjaavat tutkimuksen suuntaa ja etenemistä.⁹²

Tutkimuksen edetessä aloin ymmärtää, miten minun kannattaisi toimia, jotta saisin mahdollisimman selkeän ja kattavan kuvan tutkimastani ilmiöstä. Kiviniemi (2015) korostaakin laadullisen tutkimuksen prosessimaisuutta; samalla, kun aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan mielessä vähitellen, myös tutkimuksen eri elementit kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi selkiytyvät tutkimuksen edetessä.⁹³ Siirryin tutkimuksen edetessä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä kohti Tuomen & Sarajärven (2009) ehdottamaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, ja Eskolan & Suorannan (2014) kuvaama, yksinkertaisempi teemoittelu tuli siinä keskeiseksi. Tämä näkyy tutkimuksessa siten, että vaikka toimintaani toisaalta ohjasivat niin taustalla oleva teoria kuin sen ja omien kokemusteni pohjalta syntynyt tutkimustehtävä alustavine kysymyksineen, pyrin silti antamaan aineistosta luonnollisesti nouseville teemoille ohjaukset. Kun aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta uusi teoreettinen kokonaisuus ja teorialähtöisessä taas analyysiä ohjaa aiemmin luotu teoreettinen kehys, teoriaohjaavassa analyysissä sen sijaan taustateorian vaikutuksen voi kyllä tunnustaa, mutta analyysi voi tuottaa uusia ajattelutapoja.⁹⁴ Yritin lähestyä aineistoa analyttisesti, mutta avoimin mielin. Etukäteen laatimaani kysymykset auttoivat minua tarkentamaan menetelmiä, mutta tein myös etukäteen päätöksen, että voin muuttaa, tarkentaa, poistaa ja lisätä kysymyksiä, jos se kerätyn aineiston perusteella tuntuu tarkoituksenmukaiselta. Samalla voisin myös tutkimuksen edetessä syventää

⁹¹ Eskola & Suoranta 2014, 19.

⁹² Kiviniemi 2015, 74.

⁹³ Kiviniemi 2015, 74.

⁹⁴ Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97, 108.

joitakin eteen tulevia teoreettisia näkökulmia. Kuvaan aineistonkeruussa ja analyysissä käyttämäni menetelmät luvussa 4.



Kuva 5. Susanna Majuri, *Elskar Fyr / Nousuvesi*, 2006, digital c-print, 90 x 135 cm, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen.

Tutkittaessa ihmisten kokemuksia ei voi olla huomioimatta fenomenologiaa, jossa tutkimuksen kohteina ovat kokemus ja todellisuus – se, miten todellisuus ilmenee ihmiselle kokemusmaailmassa. Moranin (2000) sanoin fenomenologiassa keskitytään konkreettiseen, elettyyn kokemukseen ja pyritään kuvaamaan ilmiöitä sellaisina kuin ne näyttäytyvät sille, joka ne kokee. Tällöin tutkijan tulisi lähestyä kohdettaan avoimin ja vapain mielin; liialliset ennakkotiedot pitäisi pyrkiä siirtämään syrjään ja antaa kohteen itsensä puhua.⁹⁵ Vaikka tutkielmassani on kyse kokemustenkin tutkimuksesta, en kuitenkaan toteuta sitä varsinaisesti fenomenologian metodein pyrkiessäni selvittämään, miten taide auttaa kielen oppimisessa. Sen sijaan fenomenologia on mukana eräänlaisena filosofisena taustavireenä, kun tarkastelen kysymystä niin yksilön kuin pienen ryhmän kannalta.

⁹⁵ Moran 2000, 4.

Keskeinen elementti tutkimuksessani on taide; se on koko hankkeen ydin, kun tutkin Visual Thinking Strategies -menetelmän soveltamista kielen oppimiseen. Vaikka tutkimukseni lopputuote ei ole taiteellinen työ, on taide kuitenkin siinäkin läsnä. Voiko siis ajatella, että taide on tutkimukseni menetelmä? Leavy (2009) kuvaa taidelähtöisiä tutkimuskäytäntöjä metodologisiksi työkalupakeiksi, jotka ovat käytössä niin aineiston keruussa, analyysissä, tulkinnaissa ja esittämistavassa.⁹⁶ Mihin taidekasvatusta ja kielen opetusta yhdistävä tutkimukseni tältä osin sijoittuu? Rajaan taiteen osuuden tutkimukseni menetelmien osalta yksinkertaisesti näin: taide ei ole tässä tutkimusmenetelmä, vaan taidepohjainen menetelmä on tutkimukseni kohde.

3.2 Strategiana toimintatutkimus

Tutkimuksessani on vahva toimintatutkimuksellinen ote: toteuttamassani ja samaan aikaan tutkimassani pedagogisessa kokeilussani pyrin taiteen avulla tukemaan maahan tulleiden aikuisten kielitaitoa ja sitä kautta kotoutumista. Halusin selvittää, kokisivatko kotoutumiskoulutuksen opiskelijat hyötyvänsä Visual Thinking Strategies -menetelmästä kieltä omaksuessaan. Heikkinen (2015) toteaa toimintatutkimuksen olevan pikemminkin tutkimusstrategia kuin varsinainen tutkimusmenetelmä; sille on ominaista juuri toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä pyrkimys saada tutkimuksen avulla aikaan jonkinlaista välitöntä käytännön hyötyä. Se on siis yhtä aikaa tutkimusta ja kehittämistä.⁹⁷ Kuulan (1999) kuvaukseen toimintatutkimuksesta kuuluu myös tutkittavien ottaminen aktiivisiksi osallistujiksi toimintaan, jonka tavoitteena on muuttaa tutkittavaa todellisuutta.⁹⁸

Osa käyttämistäni aineistonkeruumenetelmistä on tyypillisesti toimintatutkimuksessa käytettyjä; mukana on muun muassa eräänlaista osallistuvaa havainnointia, jonka Eskola ja Suoranta (2014) määrittelevät väljästi aineistonkeruutavaksi, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tarkastelemaansa yhteisön toimintaan.⁹⁹ Käsittelen tätä kysymystä tarkemmin luvun 4 aineistonkeruuta käsittelevässä kappaleessa.

Vaikka Eskola ja Suoranta (2014) toteavatkin, ettei toimintatutkimuksesta välttämättä ole

⁹⁶ Leavy 2009, 2-3.

⁹⁷ Heikkinen 2015, 204-205.

⁹⁸ Kuula 1999, 9 ja 13.

⁹⁹ Eskola & Suoranta 2014, 99-100.

olemassa yleisesti hyväksyttyä, yksiselitteistä määritelmää¹⁰⁰, ei tutkimustani kaikilta osin voi pitää klassisena toimintatutkimuksenakaan, jolle voi olla tyypillistä, että tutkija pyrkii ratkaisemaan jonkin ongelman osallistumalla siitä kärsivän yhteisön toimintaan itse. Tällöin tutkija ja tutkittava yhteisö ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa ja sitoutuvat yhteiseen päämäärään.¹⁰¹ Tässä taas pedagogiseen kokeiluun osallistuneet henkilöt eivät voineet varsinaisesti vaikuttaa tutkimuksen kulkuun; tutkin heitä, ja he tiesivät sen, mutta kurssin aikana ei keskusteltu itse tutkimuksesta eikä sen etenemisestä.

Emme myöskään olleet toimintatutkimukselle tyypillisesti tasavertaisia osallistujia, koska minä toimin ryhmän ohjaajana. Toimintatutkimuksen yhteistoiminnallisuudessa voi nähdä erilaisia painotuksia; kun toisaalta osallistavassa toimintatutkimuksessa jonkin yhteisön kaikki jäsenet voivat sitoutua tutkimukseen, niin itsereflektiivisyyteen keskittyvää muotoa voi kuvailla esimerkiksi käsitteellä 'tutkiva opettaja', jollaiselle alueelle tämä tutkimus sijoittuu.¹⁰² Niikko (2015) viittaa kasvatustutkimuspsykologi John Deweyn jo 1900-luvun alussa esille tuomaan käsitteeseen; tämä yhdisti opettajien havainnot opettamisen ja oppimisen teorioihin sekä painotti, että opettajan oma reflektointi työssään on erittäin tärkeää. Opettajien tulee Deweyn mukaan olla sekä opettamista koskevan tiedon kuluttajia että tuottajia.¹⁰³

3.3. Oma positioni

Oma roolini toisaalta kokeilevan kurssin ohjaajana, toisaalta tutkijana voi olla samanaikaisesti mielenkiintoinen ja vaikea. Voin hyödyntää taustatietojani ja osaamistani ohjatessani toimintaa ja pystyn tekemään havaintoja analyttisesti. Toisaalta juuri tietämykseni voi ohjata havaintoni tiettyyn suuntaan, estää minua näkemästä selvästi ja sävyttää päätelmiäni. Niikon (2015) mukaan tutkiva opettaja on kaksoisroolissa ohjatessaan toimintaa, jota samalla havainnoi ja arvioi. Opetustyötä tutkiessaan voi lähestyä joko käytännöstä, teoriasta tai dialogisesti yhdistäen teoriaa ja käytäntöä, mistä pedagoginen kokeilu on hyvä esimerkki.¹⁰⁴ Tässä tutkimuksessa olen tutkija ja aktiivinen toimija, mutta en tasavertainen tutkittavien kanssa. Vaikka olen mukana toiminnassa, kykenen tarkastelemaan sitä, jos en ulkopuolisen silmin,

¹⁰⁰ Eskola & Suoranta 2014, 129.

¹⁰¹ Kuula 1999, 47.

¹⁰² Heikkinen 2015, 209-216.

¹⁰³ Niikko 2015, 244.

¹⁰⁴ Niikko 2015, 247-248.

niin ainakin eri näkökulmasta kuin tutkittavat. Eskola ja Suoranta (2014) mainitsevat mahdolliseksi ongelmaksi myös tutkimisen ja muun toiminnan erottamisen; millainen osuus on tutkimisella ja millainen taas itse toiminnalla, ja missä niiden raja kulkee? Entä jos tutkija samaistuu kohteeseensa liikaa? ¹⁰⁵ Näillä kysymyksillä perustelen myös useiden eri aineistojen käyttöä tutkimuksessani. Tutkivaan opettajuuteen liittyy vahvasti oman toiminnan ja ajattelun reflektointi sekä kriittisyys, koska kyse on oman työn ja itsensä kehittämisestä. Tässä työssä tämä aspekti ei kuitenkaan ole keskeisessä osassa, vaan pyrin kiinnittämään huomion ensisijaisesti VTS-menetelmään ja taiteeseen sekä niistä saatuihin kokemuksiin lähinnä kielen oppimisen kannalta.

Kaksoisrooli kehittämisen ja tutkimisen aikana sekä pyrkimys objektiivisuuteen ja luotettavaan tietoon asettavat suuria haasteita. Pitämälläni kurssilla yritin keskittyä opetuksen aikana mahdollisimman pitkälle ohjaajan rooliin ja itse toimintaan ja paneutumaan esimerkiksi havaintojen kirjaamiseen – ja oikeastaan niiden tekemiseenkin – vasta oppituntien päätyttyä, jolloin saatoinkin katsoa ja muistella tilannetta hieman kuin ulkopuolelta. Luonnollisesti havainnot koskivat myös omaa toimintaani, joten siinä mielessä objektiivisuudesta ei voi siinä yhteydessä varsinaisesti puhua. Subjektiivisuutta ei voikaan täysin välttää, eikä se ole tarkoituksenmukaistakaan; laadullisessa tutkimuksessa katsotaan, että erottelu subjektiiviseen ja objektiiviseen ei välttämättä ole uskottavaa, vaan kyse on enemmän näkökulmasta ja tavoitteista. ¹⁰⁶ Subjektiivinen kokemus nähdään arvokkaana, ja sen avulla voidaan saada luotettavaa tietoa. Pyrin kuitenkin välttämään näitä vaaroja myös muun muassa käyttämällä useita eri aineistoja ja yhdistelemällä niitä sekä analysoimalla erityisesti omia havaintojani systemaattisesti ja huolellisesti.

3.4. Tutkimuksen etiikka

Tutkittaessa ihmisten toimintaa ja kokemuksia on välttämätöntä pohtia joitakin eettisiä näkökulmia ja varmistaa tiettyjen periaatteiden toteutuminen. Tieteellisen tutkimuksen eettisyyttä maassamme varmistetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimassa, vuonna 2012 päivitetystä ohjeistuksesta *Hyvä tieteellinen tutkimus ja sen loukkausepäilyjen käsittely*

¹⁰⁵ Eskola & Suoranta 2014, 130.

¹⁰⁶ Eskola & Suoranta 2014, 21-22.

*Suomessa.*¹⁰⁷ Arja Kuulan (2006) mukaan yksityisyyden kunnioittaminen tutkimuksessa mielletään usein pelkästään tutkittavien anonymiteetin varmistamiseksi tutkimusjulkaisuissa, vaikka yhtä tärkeitä ovat itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja tietojen luottamuksellisuuden turvaaminen tietosuojakäytäntöjä noudattaen¹⁰⁸. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan sivulla julkaistuissa ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettisissä periaatteissa on kolme pääaluetta: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja.¹⁰⁹ Tässä tutkimuksessa tutkimuseettisinä kysymyksinä nousevat erityisesti esiin ainakin riittävä tieto tutkimuksesta, osallistumisen vapaaehtoisuus ja yksityisyyden suoja. Kuvaan tässä, millaisilla toimenpiteillä olen pyrkinyt varmistamaan näiden periaatteiden noudattamisen.

Suunnitteluvaiheessa toimitin Jyväskylän kansalaisopiston kotoutumiskoulutuksen opettajille esittelymateriaalin, josta kävi ilmi, millaista kurssia tarjosin ja että aioin samalla tehdä kursista opintoihini liittyvän tutkimuksen.¹¹⁰ Opettajat käyttivät materiaalia kertoessaan maahanmuuttajaopiskelijoille kurssista painottaen, että osallistuminen siihen ja samalla tutkimukseen on vapaaehtoista. Kurssin valinneet opiskelijat olivat siis tietoisia tutkimuksesta sen alkaessa. Heti ensimmäisellä oppitunnilla kerroin osallistujille lisää kurssista ja samalla selitin vielä uudestaan, että teen tutkimusta ja tarvitsen siihen heiltä luvan. Kerroin mitä tutkin, miten tutkin ja mihin tutkimukseni liittyy. Annoin suomen- ja englanninkielisen lupalomakkeen¹¹¹ heille kotiin tarkkaa lukemista varten. Varmistuttuani, että kaikki olivat ymmärtäneet sisällön, pyysin heitä palauttamaan lomakkeen allekirjoitettuna. Aina tutkimusaineistoa kerätessäni (tunnetilakyselyt, kirjoitelmat ja kurssipalaute) muistutin siitä, että käytän niitä tutkimuksessani.

Kurssin päättyessä tiedustelin, miten ryhmän jäsenet suhtautuisivat nimien käyttämiseen tutkimustekstissä. Keskustelussa kävi ilmi, että heillä ei ollut mitään sitä vastaan. En kuitenkaan ollut sisällyttänyt kysymystä lupalomakkeeseen, ja kaikki kurssin osallistujat eivät olleet asiasta keskusteltaessa paikalla. Pohdittuani asiaa päätin häivyttää tiedot ja jättää tutkimushenkilöt anonyymeiksi. Annoin tutkimushenkilöille numerot ja pyrin varmistamaan, ettei tekstissä olisi tietoja, joiden avulla heidät voisi yksilöinä tunnistaa.

¹⁰⁷ Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012a.

¹⁰⁸ Kuula 2006, 124.

¹⁰⁹ Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012b.

¹¹⁰ Katso liite: "Kurssin esittely".

¹¹¹ Katso liite: "Lupa tutkimukseen".

4 Aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni kohteen ja esittelen valitsemani aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät selvittäessäni, miten Visual Thinking Strategies -menetelmä auttaa aikuisia maahan muuttaneita oppimaan suomea ja siten kotoutumaan. Ratkaisuihini vaikuttivat paitsi tutkimustehtävän luonne ja tutkimuksen kohde, myös käytännön seikat ja terve järki: en tutkinut niinkään VTS-menetelmän vaikutuksia vaan kokemuksia ja havaintoja siitä, tutkimuksen kohde oli pienimuotoinen ja lyhytkestoinen pedagoginen kokeilu ja olin itse mukana toiminnassa, jota tutkin.

Suunnittelin kurssin tavoitteet, sisällön, materiaalit ja aikataulun Visual Thinking Strategies -menetelmän periaatteiden mukaan mahdollisimman tarkasti silloisen tietämykseni puitteissa, hyödyntäen kuvasisällön osalta vapaasti saatavana olevaa kuvamateriaalia, Jyväskylän taidemuseon sen hetkistä ja tulevan, Suomi 100 vuotta -teemavuoden näyttelyn kuvastoa sekä Jyväskylän kaupungin julkisia taideteoksia. Valmistelin myös etukäteen tutkimusaineiston keruuta varten tarvittavat työkalut ja olosuhteet eettiset näkökohdat huomioiden. Pyrin tekemään niin pedagogista kokeilua kuin tutkimusta koskevat valmistelut huolellisesti, jotta saatoin kurssin aikana keskittyä toimintaan siinä pedagogina ja havaintojen tekijänä. Työn taustalla on teoria ja menetelmä sekä niihin perustuvia alustavia, kysymyksen muodossa olevia oletuksia siitä, että taide voi auttaa aikuisten maahan muuttaneiden kielen oppimista ja siten tukea kotoutumista. Kenttätöön ajaksi teorit ja mahdolliset hypoteesit oli kuitenkin siirrettävä syrjään ja pyrittävä lähestymään ilmiötä avoimin silmin, ilman odotuksia, kuten Alasuutari (2011) ohjeistaa.¹¹²

4.1. Kohteen kuvaus

Tässä kappaleessa kuvaan tutkimukseni kohteen, taidepedagogisen kokeilun, jonka avulla selvitin, miten VTS auttaa aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen oppimista ja siten kotoutumista. Olen pitkän uran tehnyt lukion kieltenopettaja ja kiinnostunut taidepohjaisista opetusmenetelmistä. Kun VTS-menetelmään tutustuttuani päätin tutkia sen soveltamista kielen oppimiseen, kaikkein luontevimmalta tuntui perehtyä menetelmään sekä teoriassa että

¹¹² Alasuutari 2011, 262.

käytännössä niin syvällisesti, että voisin itse kokeilla sitä. Päädyin yhdistämään VTS:n maahan muuttaneiden suomen kielen oppimiseen asian ajankohtaisuuden vuoksi ja siksi, että ajattelin taidemenetelmän sopivan kotoutujillekin. Minulla ei ole S2-opettajan pätevyyttä, mutta päätin tukeutua pitkään kielenopetuskokemukseeni ja pedagogiseen osaamiseeni. Tutkimuksen kohteena on syksyllä 2016 Jyväskylän kansalaisopistossa pitämäni Keskustellaan kuvista -kurssi, joka oli osa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta. Alaotsikoksi tuli ”Katso kuvia, puhu, kuuntele – ja opi suomea”. Kurssilla katsottiin lähinnä suomalaista taidetta ja keskusteltiin siitä. Luokkahuoneessa pidetyillä tunneilla tarkastelimme kankaalle heijastettuja teoskuuvia, ja lisäksi ryhmä vieraili Jyväskylän taidemuseossa ja kävi tutustumassa Jyväskylän julkiisiin taideteoksiin. Keskusteluissa käytettiin Visual Thinking Strategies -menetelmää eli keskustelemaan kuvan tarkastelua. Menetelmän tavoitteena on kehittää kuvanlukutaitoa, kriittistä ajattelua ja viestintätaitoja.

Kotoutumiskoulutukseen osallistuneille kurssi oli valinnainen. Rajasin kurssin keston kymmeneen, kerran viikossa pidettävään 90 minuutin mittaiseen oppituntiin. Ratkaisu perustui Yenawinen (2013) esittelemään, Yhdysvaltain kouluympäristöön laadittuun VTS-opetussuunnitelmaan, jossa jokaisen lukuvuoden aikana pidetään kymmenen noin tunnin mittaista VTS-sessiota alkaen päiväkodista. Ensimmäinen vuosi on ikään kuin peruskurssi, jonka aikana oppilaat omaksuvat VTS-keskustelun tekniikan, minkä jälkeen sitä voi syventää ja soveltaa laajasti.¹¹³ Koulumaailmaan sijoittuvasta, koko lukuvuoden ajalle hajautetusta VTS-opetuksesta poiketen tuntui luontevalta edetä nopeammassa tahdissa aikuisten ollessa kyseessä. Oppitunnin pituuden saneli kotouttamiskoulutuksen päivittäisen lukujärjestyksen rakenne. Halusin pitää ryhmän koon melko pienenä, jotta keskustelulla olisi hyvät onnistumisen edellytykset: kaikki näkisivät kuvat selvästi, kuulisivat toisiaan ja myös uskaltaisivat puhua. Ainoa vaatimus kurssille pääsyyn oli auttava suomen kielen taito.

Jyväskylän kansalaisopistossa järjestettävä maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus on osa Keski-Suomen ELY-keskuksen tilaamaa työvoimapolitiittista koulutusta, jonka osallistujat ovat Jyväskylän TE-keskuksen asiakkaita, toisin sanoen työnhakijoita. Koulutuksen opetussuunnitelma, *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Opetussuunnitelma 2012*, perustuu *Lakiin kotoutumisen edistämisestä* vuodelta 2010 ja Opetushallituksen julkaisemaan *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2012*. Koulutus

¹¹³ Yenawine 2013, 32.

jakaantuu suomen kielen ja viestintätaitojen opintoihin (30–40 opintoviikkoa), työelämä- ja yhteiskuntataitoihin (15–25 opintoviikkoa) sekä ohjaukseen (5 opintoviikkoa). Suomen kielen ja viestintätaitojen opiskelun lähtökohtana ovat yhteiskunnassa esiintyvät eri elämänalueet, ja siihen sisältyy niin kielellisten, yhteiskunnallisten, kulttuuristen kuin elämänhallintaan liittyvien taitojen kehittämistä. Kotoutumiskoulutuksen valinnaisten opintojen Harrastamaan-osioon voivat kuulua lisäksi taide ja kulttuuri. Jyväskylän kansalaisopiston kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman pedagoginen perusta on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen on oppijan aktiivista, tavoitteellista ja sosiaalista toimintaa; yhdessä pohtiminen, tekeminen ja kokeileminen edistävät oppimista.¹¹⁴

Ennen opintojen aloittamista opiskelijoille tehdään kotoutumislain mukainen alkukartoitus, johon kuuluu myös kielitaidon arviointi. Lisäksi kansalaisopistossa annettavan kotoutumiskoulutuksen alussa, sen aikana ja loppuessa arvioidaan suomen kielen taito Eurooppalaisen viitekehyksen sisältämien taitotasokuvausten mukaan. Tavoitteena kotoutumiskoulutuksessa on saavuttaa taitotaso B.1, toimiva peruskielitaito.¹¹⁵ Kotoutumiskoulutuksen aloittavista osa on ns. nollatasolla, osa taas on opiskellut tai osaa muuten suomea jonkin verran. Pyrkimyksenä on muodostaa opetusryhmät siten, että opiskelijoiden taso olisi mahdollisimman samankaltainen. Käytännössä ryhmät ovat aina heterogeenisiä niin kielitaidon kuin muun kehitysvaiheen, elämäntilanteen ja koulutustaustan suhteen.¹¹⁶ Esittelin ajatukseni ensin Jyväskylän kansalaisopiston rehtorille ja sen jälkeen kotoutumiskoulutuksen opettajille keväällä 2016. Sain tutustua opetukseen havainnoimalla oppitunteja, jolloin sain käsityksen ryhmien tasosta ja opiskelijoiden kielitaidosta. Laadin kurssista esittelyn suomeksi ja englanniksi¹¹⁷ ja annoin opettajien tehtäväksi valita sopiva ryhmä, jolle tarjota kurssia. He päätyivät esittelemään sitä helmikuun 2016 loppupuolella aloittaneelle ryhmälle, jossa oli sen alkaessa 16 opiskelijaa. Lokakuussa 2016, kurssin ollessa jo loppupuolella haastatellessani kotouttamiskoulutuksen opettajia he kertoivat, että ryhmä oli elo-syyskuussa käytännöllisesti ottaen ainoa mahdollinen: opiskelijoiden opiskelutaidot ja sanasto olivat heidän arvionsa mukaan riittävät VTS-kurssille osallistumiseen. Opettajien kerrottua opiskelijoille mahdollisuudesta osallistua vapaaehtoiselle ”taidekurssille”, jossa keskustellaan suomeksi, yksitoista päätti valita sen opinto-ohjelmaansa. Kurssini edettyä jo lähes puoleen väliin kotoutumiskurssin ryhmään liittyi

¹¹⁴ Jyväskylän kaupunki, Jyväskylän kansalaisopisto 2012, 5-11, 20, 62.

¹¹⁵ Opetushallitus 2012, 43-54.

¹¹⁶ Patrikainen ja Tissari, 2016.

¹¹⁷ Katso liite ”Kurssin esittely”.

uusi opiskelija, joka ilmaisi halukkuutensa tulla mukaan myös VTS-kurssille. Päätin ottaa hänet ryhmään, vaikka alun perehdytys ja VTS-tekniikan opettelu jäikin häneltä näin puuttumaan, samoin kuin kurssin alussa tehty kirjoitustehtävä ja kysely. Vastaavasti yksi opiskelija ei osallistunut kurssin viidelle viimeiselle oppitunnille, koska oli ensin sairaana ja sitten työharjoittelussa.

Kurssin osallistujien syntymäaika vaihteli vuodesta 1964 vuoteen 1998. Miehiä oli neljä, naisia kahdeksan. Viisi opiskelijoista oli lähtöisin Venäjältä, kaksi Intiasta, loput Espanjasta, Irakista, Perusta, Thaimaasta ja Somaliasta, yksi kustakin maasta. Vain yksi oli turvapaikkastatuksen saanut henkilö. Osallistujien äidinkieliä olivat venäjän ohella espanja, hindi, telugu, arabia, thai sekä yhdellä osallistujalla joko somali tai turkki (epävarma tieto). Suomen kielen taitotasot olivat kurssin alkaessa välillä A.1.3 – A.2.1. Koulutustaso vaihteli lukio-, ammattikorkeakoulu- ja yliopistotason opintojen välillä, joten kaikki olivat luku- ja kirjoitustaitoisia ainakin yhdellä kielellä.¹¹⁸ Kurssin ensimmäisessä tapaamisessa kävi ilmi, että olin kohdannut suurimman osan opiskelijoista kerran aikaisemmin observoidessani kotoutumiskoulutuksen oppitunteja keväällä 2016. Yhtä lukuun ottamatta kaikki ilmoittautuneet olivat paikalla ensimmäisellä oppitunnilla.

Kotoutumiskoulutukseen osallistuville opiskelijoille suunnatussa Keskustellaan kuvista -kurssin esittelyssä mainitsin tavoitteeksi oppia suomen kieltä katsomalla kuvia, puhumalla, kuuntelemalla ja vähän myös kirjoittamalla. Lisäksi kerroin keskusteluissa käytettävän Visual Thinking Strategies -menetelmää, jossa katsotaan kuvia ja jutellaan yhdessä siitä, mitä kuvissa nähdään, ja että menetelmän tavoitteena on kehittää kuvanlukutaitoa, kielitaitoa ja vuorovaikutusta sekä ajattelua. Esittelemäni tavoitteet perustuvat toisaalta maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen kielen oppimisen tavoitteisiin ja toisaalta VTS-menetelmän yleisiin tavoitteisiin. Suomen kielen taitojen kehittäminen VTS-menetelmän avulla oli kuitenkin kurssin ensisijainen tavoite, jonka taustalla ovat VTS-menetelmän käytön yhteydessä kielen oppimisesta tehdyt havainnot, tutkimukset ja pohdinnat, joita esittelin luvussa 2. Halusin selvittää erityisesti kielen oppimista menetelmässä ja sen soveltumista aikuisille toisen kielen oppijoille.

¹¹⁸ Patrikainen ja Tissari, 2016.

Ensimmäisellä tunnilla selitin, miten kurssilla opitaan suomea:

- Me **katsomme** taidetta: maalauksia, valokuvia, piirroksia, grafiikkaa, veistoksia.
- Me **keskustelemme** yhdessä.
- Me **kuuntelemme**, mitä muut sanovat.
- Me **kirjoitamme** myös vähän.

Toistelin näitä tapoja oppia varsinkin ensimmäisillä tunneilla ja palasin niihin jokaisessa tapaamisessa kurssin loppuun asti. Korostin myös, että kuunteleminen on yhtä tärkeää kuin puhuminen. Kurssin esittely, tutustuminen sekä ensimmäisen tutkimuskyselyn ohjeistaminen ja siihen vastaaminen veivät niin paljon aikaa, että varsinainen VTS-työskentely kysymyksiin alkoi vasta toisessa tapaamisessa. Kurssin alkuvaiheessa käytin runsaasti aikaa sen varmistamiseksi, että osallistujat ymmärtävät perusasiat ja -käsitteet niin kurssia, aktiviteetteja kuin tutkimusta koskien. Puhuin selkeästi, pidin taukoja, toistin asioita ja varmistin kysymyksin, olivatko kuulijat ymmärtäneet tai oliko heillä kysyttävää. VTS-kysymykset esittelin hyvin huolellisesti ja ymmärtämisen varmistuen toisen oppitunnin aluksi ja lisäksi palautin ne opiskelijoiden mieleen jokaisella tunnilla, ennen kuin aloimme katsella kuvia tai teoksia.

Kullakin luokkatunnilla kävimme minun fasilitoimani VTS-keskustelut kolmesta viiteen teoksesta. Ensimmäisellä taidemuseokäynnillä keskustelemaan kuvan tarkastelun menetelmällä tutkittiin yhtä teoskokonaisuutta ja toisella kerralla kahta teossarjaa. Siellä keskustelua oli fasilitoimassa myös museolehtori Sirpa Turpeinen. Julkisten taideteosten kohdalla kaduilla, pihalla ja puistoissa kuljettaessa opiskelijat saivat ohjeeksi keskustella niistä parin kanssa vapaammin, kuitenkin samoja, tuttuja VTS-kysymyksiä apuna käyttäen. Kaupungintalolla vierailtaessa VTS-keskustelun kohteena oli yksi taideteos. Kurssin alkuosan tunnit pidettiin toiveeni mukaisesti tilassa, jossa oli suuri kangas kuvien heijastamista varten. Järjestelin luokkatilan siten, että opiskelijat istuivat puolikaareen asetetuilla tuoleilla työpöytien jäädessä niiden taakse. Pidin tärkeänä, että jokaisella osallistujalla oli mahdollisimman hyvä näköyhteys kuviin, koska ne olivat toiminnan keskiössä. Samalla varmistui näkö- ja kuuloyhteys niin toisiin osallistujiin kuin fasilitoijaan. Kurssin puolivälin jälkeen jouduimme siirtymään pienempään luokkatilaan, jossa myös kangas oli pienempi. Toisaalta dataprojektorin heijastama kuva oli tarkempi kuin ensimmäisessä luokassa, ja kaikki istuivat lähempänä kangasta, jolloin teoskuvista sai paremmin selvää. Koko kurssin viimeinen oppitunti oli poikkeusjärjestelyjen

vuoksi vielä eri tilassa, joka osoittautuikin kaikkein toimivimmaksi, koska kankaan ja yleisön välissä oli tyhjää tilaa, ei työpöytää estämässä liikkumista tai näkyvyyttä.



Kuva 6. Henry Wuorila-Stenberg, Lopussa on alku, 2001, öljy kankaalle, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen.

Avasin keskustelut aina kehottamalla opiskelijoita tarkastelemaan kuvaa ensin hiljaa itsekseen, minkä jälkeen esitin ensimmäisen kysymyksen: ”Mitä tässä kuvassa/teoksessa on meillä?” . Pyrin jakamaan puheenvuorot, joita opiskelijat joko pyysivät viittaamalla tai ottivat itse alkamalla puhua vuorollaan. Liikuin kuvan äärellä osoittaen opiskelijoiden mainitsemia kohtia tai asioita siinä ja muodostin puheenvuoroista parafrasit aloittaen esimerkiksi ”Ajattelet siis, että...” tai ”Kuvassa voisi mielestäsi olla ...”. Käytin parafraaseissa ehdollista kieltä kuten konditionaalimuotoa ja sanoja ’ehkä’ tai ’mahdollisesti’. Koetin kuunnella tarkasti ja pysyä mahdollisimman neutraalina osoittaen hyväksyväni kaikki vastaukset mahdollisina tulkintoina. Sen jälkeen esitin jatkokysymyksen: ”Mitä sellaista näet, mikä saa sinut sanomaan

niin?”, jolloin vastaaja sai tilaisuuden perustella tulkintaansa esimerkiksi jollakin tarkennetulla havainnolla, yksityiskohdalla tai vaikkapa yleisellä tiedolla. Jälleen vastauksen saatuaani laadin siitä parafrasoin. Kolmannen kysymyksen ”Mitä vielä voimme löytää?” osoitin toisille mukanaolijoille, jotta kaikki saisivat halutessaan puheenvuoron ja kaikki näkökulmat tulisivat esille. Erilaisten tulkintojen lisääntyessä yhdistin eli linkitin lausuttuja ajatuksia aiempiin ja kehystin niitä mahdollisuuksien mukaan laajempiin yhteyksiin. Kun keskustelu näytti hiipuvan tai aikaa oli arvioni mukaan käytetty sopivasti, kiitin kaikkia osallistumisesta ja mielenkiintoisista havainnoista.

Kaikki tapahtui suomen kielellä, niin kirjallinen ja suullinen ohjeistus kuin itse VTS-keskustelut. Olimme sopineet opiskelijoiden kanssa, että he voivat käyttää tunneilla sanakirjaa – joko jotakin mobiilisovellusta tai painettua julkaisua – ja usein he selvittivätkin tarvitsemiään sanoja aktiivisesti. Syynä ratkaisuuni oli lähinnä osallistujien alkeistasolla oleva kieli-taito ja siten rajallinen sanavarasto. Sanakirjan käyttö on myös mielestäni normaali, kehittäväkin osa kielen oppimista. Vain tutkimusta varten laaditun kahden kirjoitustehtävän kohdalla piti selviytyä ilman apuvälineitä. Aika ajoin varsinkin kurssin venäläistaustaiset opiskelijat tukeutuivat yhteiseen kieleensä selvittäessään tarvittavaa sanastoa. Toisinaan opiskelijat saattoivat käyttää myös jotakin englanninkielistä sanaa suomenkielisen lauseen keskellä, jos eivät mitään muuta keksineet ratkaisuksi.

Oppitunneilla tehtiin jonkin verran muutakin kuin käytiin VTS-keskusteluja. Kuvien intensiivinen tarkastelu, ajatteleminen ja suomenkielinen keskustelu – niin katsominen, puhuminen kuin kuunteleminen – vaativat keskittymistä, jolloin 90 minuuttia on suhteellisen pitkä ja vaativa jakso. Kurssin alussa käytin ensimmäisessä tutustumisaktiviteetissa Ateneumin taidemuseon julkaisemaa Taidepakkaa, joka sisältää kuvakortit 60 suomalaisesta taideteoksesta.¹¹⁹ Opiskelijat valitsivat kukin yhden kortin ja perustelivat valintansa samalla, kun esittelivät itsensä. Muita aktiviteetteja olivat muun muassa erilaiset lämmittelyt, leikit, jumpat ja piirros-tehtävät, joiden tehtävänä oli rentouttaa, luoda myönteistä ilmapiiriä ja antaa mahdollisuus kiinnittää huomio välillä johonkin muuhun. Kaksi kertaa käytössä oli pienimuotoinen monistetTU tehtävä, jossa työparit tuottivat yhdessä kirjallisia vastauksia: toinen ensimmäisellä taidemuseovierailulla ja toinen kävelyretkellä julkisia taideteoksia tarkasteltaessa. Muodollisia

¹¹⁹ Itkonen, Utraiainen, Leppälä & Appelberg 2013.

kieliopintoja kuten sanaston tai rakenteiden käsittelyä kurssi ei sisältänyt, eikä kotitehtäviä liioin.

Opiskelijoiden ja minun lisäksi toiminnassa olivat mukana VTS-menetelmästä kiinnostunut, Humanistisessa ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogiikkaa opiskeleva Lauri Takatalo, joka paitsi observoi toimintaa, myös osallistui jonkin verran keskusteluun, museolehtori Sirpa Turpeinen Jyväskylän taidemuseosta, joka on kokenut VTS-fasilitoija, kansainvälisten asioiden yhteyssihteerin Varpu Autere, joka esitteli ryhmälle Jyväskylän kaupungintaloa ja sen taideteoksia sekä ohjaaja Kari Toiviainen, joka tallensi ryhmän toimintaa videolle kahtena koontumiskertana. Tallennus liittyi Jyväskylän taidemuseossa kesällä 2017 avattavan Suomi 100 -juhlavuoden näyttelyn valmisteluihin, joissa minäkin olen mukana. Sata vuotta, tuhat tulkintaa -näyttelyyn liittyy laaja yleisöyhteistyöhanke, jossa muun muassa VTS-keskustelujen avulla kerätään mahdollisimman monenlaisilta ihmisiltä tulkintoja suomalaisista taideteoksista itsenäisyyden ajalta.

Taideteosten ja teoskuvien valinnassa ensimmäinen lähtökohta oli, että kurssilla tarkastellaan suomalaista kuvataidetta. Perusteluna oli yksinkertaisesti se, että vaikka tarkoitukseni ei ollut pitää Suomen taidehistorian kurssia, halusin kuitenkin antaa maahan muuttaneille opiskelijoille myös mahdollisuuden tutustua suomalaiseen kulttuuriin – ja kulttuuriympäristöön – kuvataiteen osalta ainakin jollakin tavalla. Toinen valintaperuste oli, että pyrin noudattamaan Housenin kehittämään, kappaleessa 2.2 esittelemääni esteettisen ajattelun vaiheteoriaan pohjaavia VTS-menetelmän suosituksia valittaessa teoksia aloitteleville taiteen tarkastelijoille. Yhdysvalloissa kouluissa käytössä oleva VTS-opetussuunnitelma lähtee asteikon alimmalta tasolta 1, ja tutkimusten mukaan suurin osa taidemuseoiden asiakkaista on tasoilla 1 ja 2, kun korkein, edistynein taso on 5.¹²⁰ Päätin käyttää menetelmän kehittäjien suosituksia ainakin suuntaa antavasti, koska en voinut tietää kurssille tulossa olevien opiskelijoiden esteettisen ajattelun tasoa, ja ajattelin sen olevan myös kielitaidon kannalta tarkoituksenmukaista. Suosituksena on käyttää aloittelevien taiteen tarkastelijoiden kanssa taideteoksia:

- joissa on osallistujille jotakin tunnistettavaa;
- joissa on jotakin sellaista, minkä he voivat liittää omaan elämäänsä;
- joissa on tarinallisuutta;

¹²⁰ Housen 1999, 7-10 ja Kang-O'Higgins 2016.

- joissa on jotakin sellaista, mistä ei voi olla täysin varma.¹²¹

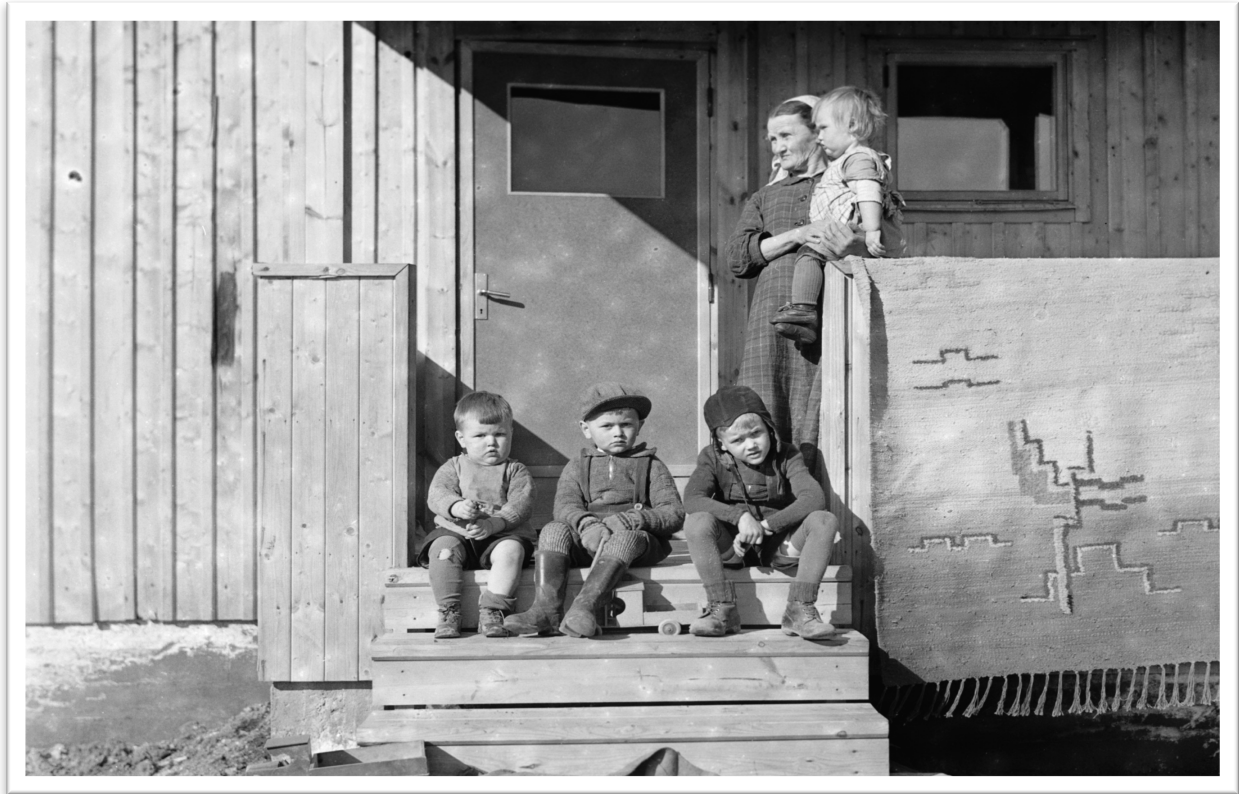
En lopulta noudattanut kumpaakaan periaatetta täysin. Mukana oli paitsi suomalaisia taideteoksia, Jyväskylän taidemuseon Graphica Creativa -näyttelyn kohdalla myös kansainvälistä taidetta. Lisäksi Kansallisgallerian erittäin laajasta kokoelmasta Finna-palvelussa teoksia valitessani en voinut välttyä mielivaltaisuudelta ja satunnaisuudelta. Kaikilta osin en myöskään pystynyt enkä välttämättä aina edes yrittänyt noudattaa menetelmässä annettuja suosituksia, vaan suhtauduin niihin melko rennosti. Peltolan (2015) esittämään kritiikkiin aloittelijoiden ja asiantuntijoiden erotteluun VTS-menetelmässä¹²² tutustuin vasta kurssin pidettyäni, mutta tätäkin aspektia voi arvioida, jos se tutkimusaineistossa nousee esiin. Edellä esitetyistä kriteereistä varsinkin tarinallisuus ja tunnistettavuus jäivät aika ajoin pois, kun pyrin saamaan kokonaisuudesta samalla vaihtelevan ja monipuolisen valitsemalla tarkastelun kohteeksi eri tekniikoilla ja tyyleillä toteutettuja töitä eri aikakausilta. Laadin myös useimmille oppitunneille melko väljän teeman, jonka pohjalta valitsin teoksia. Pohdin edellä mainittuja aloittelijataso kriteerejä ajatellen samalla toisaalta suomalaisen kulttuuriympäristön ilmenemistä ja toisaalta eri kulttuureista tulevien ihmisille mahdollisia yhteisiä kokemuksia ja yleisinhimillisiä ilmiöitä. Teemoja olivat lopulta koti, ympäristö, arki (perhe, elämäntilanteita), matka ja myytit.

Osa teoksista oli hyvinkin abstrakteja, jolloin Housenin vaiheteorian mukaan ne eivät olisi sopineet aloittelijoiden aineistoksi. Taideteoksista öljymaalauksen määrä oli suurin, ja mukana oli niin valokuvia, grafiikkaa, veistoksia kuin installaatioita. Teosten syntyajat vaihtelivat 1800-luvulta 2010-luvulle. Suurin osa luokkatilanteessa käyttämästäni teoskuvista löytyi Finna-palvelusta Suomen Kansallisgallerian kokoelmasta. Lisäksi mukana oli kuvia muun muassa Suomen Valokuvataiteen museon verkkopalvelusta sekä teoskuvia Gösta Serlachiuksen säätiön taidekokoelmasta. Teoksia tarkasteltiin myös Jyväskylän taidemuseossa (Jussi ja Simo Heikkilän ”Räppänä”, Sami Korhikosken ”Viivan himo – Lust for Line” ja ”Graphica Creativa: a PRESENT to the PAST”), Jyväskylän kaupungintalolla sekä kaduilla ja puistossa. Tutkielman liitteenä on täydellinen luettelo, josta ilmenevät taiteilija-, teos- ja lähdetiedot. ¹²³

¹²¹ Kang-O’Higgins 2016.

¹²² Katso kappale 2.3.

¹²³ Katso liite ”Teosluettelo”.



Kuva 7. Tuntematon, Karjalainen äiti hoidokkeineen. Suomen valokuvataiteen museo, Alma Media, Uuden Suomen kokoelma.

Mielenkiintoisen piirteen tutkimukseen toi se, että kurssia suunnitellessani ja toteuttaessani opettelin itse samanaikaisesti VTS-menetelmää. Luin oppaita ja artikkeleita sekä perehdyin taustateoriaan ja VTS-organisaation tuottamiin materiaaleihin. Samalla harjoittelin fasilitointia käytännössä Jyväskylän taidemuseossa suorittamani, museologian opintoihin kuuluvan työharjoittelun yhteydessä erityisesti koululaisryhmiä opastaessani. Tarkastellessani VTS-menetelmän soveltuvuutta aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen oppimiseen pyrin kiinnittämään huomiota myös omaan oppimiseeni ja toimintaani kurssin aikana.

4.2. Aineistonkeruumenetelmät

Tässä kappaleessa kuvaan käyttämäni aineistonkeruun työkalut. Selvittäessäni, miten keskusteleva kuvan tarkastelu auttaa aikuisia maahan muuttaneita kielen oppimisessa, yhdistän laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, joiden avulla keräämiäni aineistoja analysoin sekä erikseen että yhdistellen. Alustavat tutkimuskykyt ja tutkimuksen kohde vaikuttivat ratkaisevasti siihen, miten keräsin aineistoa. Ai-

neisto on kerätty toisaalta tutkittavilta, toisaalta tutkijalta. Menetelminä olivat tutkittavien vapaamuotoiset kirjoitelmat, heidän täyttämänsä pienimuotoiset kyselyt ja kurssipalautteet sekä tutkijan työpäiväkirja.

Valitsin VTS-tutkimuksessa aiemmin käytetyistä aineistonkeruumenetelmistä poiketen vain yhden varsinaisesti kielen ja ajattelun kehittymistä mittaavan aineistonkeruumenetelmän, Housenin kehittämän vapaamuotoisen kirjoitustehtävän. Kielen oppiminen oli oman tutkimustehtäväni kannalta olennainen, mutta VTS-menetelmän mahdollisia vaikutuksia enemmän minua kuitenkin kiinnosti, miten tutkittavat kokivat toiminnan ja mahdollisen kielen oppimisen sen yhteydessä, ja siksi otin mukaan tunnetilakyselyn ja kirjallisen palautekyselyn. Halusin myös tehdä havaintoja menetelmän käytöstä ohjaajana, ja siihen tarkoitukseen valitsin työpäiväkirjan. Pyrin siten täydentämään paitsi oman tutkimukseni avulla syntyvää kuvaa, myös aiempaa tilastolliseen vaikutustutkimukseen keskittyvää tietoa VTS-menetelmästä. Kaiken kaikkiaan olen pyrkinyt etsimään samaan kysymykseen vastauksia eri näkökulmista keräämällä monenlaista aineistoa sekä luoden kokonaiskuvaa että tuottaen syvällistä ymmärrystä ilmiöstä, siitä miten VTS-menetelmä auttaa aikuisia oppimaan toista kieltä.

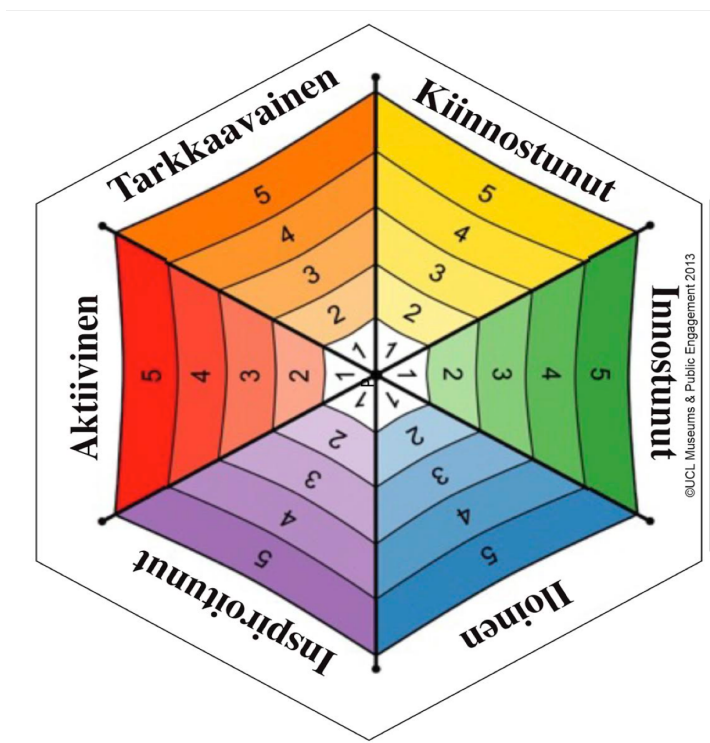
Museum Well-Being Measures Toolkit

Tutkijat Linda Thomson ja Helen Chatterjee University College of London -yliopistosta ovat kehittäneet Museum Well-Being Measures Toolkit -työkalun museoissa tehtävän yleisötyön terveys- ja hyvinvointivaikutusten mittaamiseksi. Se on mittareiden kokonaisuus, jonka avulla voi arvioida museoiden ja gallerioiden yleisötyöhön osallistumisella saavutettavien hyvinvointivaikutusten tasoa. Arvioinnin kohteena ovat erityisesti toiminnan psykologiset vaikutukset.¹²⁴ Kokonaisuuteen kuuluu muun muassa useampi sateenvarjon muotoinen, värejä hyödyntävä kysely, joissa värisektorit kuvaavat jotakin tunnetta ja värien vaaleus/tummuus tunteen voimakkuutta. Eri versioiden avulla voidaan mitata myönteisiä tai kielteisiä tunteita. Mittareita voi käyttää joko jonkin aktiviteetin jälkeen, ennen ja jälkeen tai pitempikestoisen toiminnan ollessa kyseessä useamman kerran. Huomion kohteena voivat olla yksilöt ja/tai ryhmät.¹²⁵

¹²⁴ Thomson & Chatterjee 2013, 3.

¹²⁵ Thomson & Chatterjee 2015, 52-54.

Työkalua esittelevään artikkeliin tutustuttuani olin kuitenkin epävarma; pohdin, sosisiko se tutkimukseen, jossa ei ole tavoitteena mitata taidetoiminnan hyvinvointivaikutuksia vaan selvittää osallistujien kokemuksia toiminnasta ja omasta oppimisestaan sekä analysoida toiminnasta tehtyjä havaintoja. Mietin myös, olisiko tarkoituksenmukaista käyttää vain yhtä ”sateenvarjoa” vai useampia, jolloin mukana voisi olla niin myönteisiä kuin kielteisiä tunteita. Lisäksi työkalu oli englanninkielinen, ja ellei sitä ollut käytetty Suomessa aiemmin, tarvitsisin ehkä luvan sen kääntämiseen. Tekijät ovat julkaisseet materiaalin verkossa ja kannustavat käyttämään sitä, joten otin heihin yhteyttä sähköpostitse pyytäen arviota työkalun soveltuvuudesta omaan tutkimukseeni ja lupaa kääntämiseen. Thomsonin mielestä työkalu sopi tutkimukseeni hyvin, ja erityisesti hän suositteli siihen eri tyyppisille kohderyhmille sopivaa, myönteisiä tunteita mittaavaa ”sateenvarjoa” (*Positive Well-Being Umbrella, Generic*). Sain luvan kääntää kyselyn tekstit suomeksi ja käytännön ohjeet materiaalien muokkaamiseen.¹²⁶



Kuvio 2. Museum Wellbeing Measures Toolkit, Positive Well-Being Umbrella (Generic) käännettynä suomeksi.¹²⁷

¹²⁶ Thomson 2016.

¹²⁷ Thomson & Chatterjee 2013.

Saatuani tekijöiltä tukea ja opastusta päätin käyttää tutkimuksessa yhtenä aineistonkeruun menetelmänä Museum Well-Being Measures Toolkit -työkalua ja siitä yleistä, myönteisiä tunnetiloja mittaavaa versiota erityisesti siksi, että se on yksinkertainen ja visuaalinen, mitä pidin erityisen tärkeänä suomea toisena kielenä opiskelevien ollessa vastaajina. Rajatun sanamäärän sisältävä ja visuaalisena hahmottuva kysely helpottaa kieltä rajallisesti osaavien vastaamista siihen. Siitäkin huolimatta kyselyyn vastaajat olisi perehdytettävä pyrkien varmistamaan, että tunnetiloja kuvaavat adjektiivit ymmärrettiin mahdollisimman yhtenäisesti.

Käyttämäni yleisen version sisältämät tunnetilat ovat kaikki myönteisiä: aktiivinen (*active*), tarkkaavainen (*alert*), kiinnostunut (*interested*), innostunut (*enthusiastic*), iloinen (*happy*) ja inspiroitunut (*inspired*). Tunnetila-adjektiivien kääntäminen suomeksi ei ollut ihan yksinkertaista, koska jotkin merkitykset ovat hyvin lähellä toisiaan. Lisäksi esimerkiksi englannin kielen sana 'happy' voidaan suomentaa lukuisilla eri adjektiiveilla kuten 'onnellinen' että 'iloinen', samoin 'enthusiastic' voidaan kääntää usealla eri tavalla kontekstista riippuen. Kielellisen lisähaasteen toi se, että opiskelijoiden suomen kielen taito oli rajallinen, ja äidinkieliäkin oli useita. Mietin kaksikielistä toteutusta (englanti ja suomi), mutta päädyin kuitenkin yksinomaan suomeen, koska se oli kurssin kieli ja kaikki muutkin materiaalit olivat suomeksi. Keskusteltuani käännöksistä ohjaajani ja useiden muiden henkilöiden kanssa arvioin valitsemani suomen kielen riittävän toimiviksi tässä kontekstissa.

Tunnetilan voimakkuus ilmaistaan kolmella tavalla: numerolla (1-5), koolla (sisäkehältä ulospäin) ja värin voimakkuudella (vaalea – tumma). Annoin osallistujille mahdollisuuden selvittää rauhassa sanojen merkitykset sanakirjan avulla ennen vastaamista. Selitin tunnetilojen voimakkuusasteikon myös sanallisesti:

- 1) En tunne oloani...
- 2) Tunnen oloni vähän...
- 3) Tunne oloni melko...
- 4) Tunnen oloni hyvin...
- 5) Tunnen oloni erittäin...

Vaikka työkalu on alun perin kehitetty taiteen terveys- ja hyvinvointivaikutusten mittaamiseen, se soveltuu muiden aineistojen täydentämiseen selvitetessä toiminnasta saatuja ko-

kemuksia ja siitä tehtyjä havaintoja. Yksi tavoitteeni oli etsiä vastausta kysymykseen, millaisia kokemuksia osallistujat saavat VTS-toiminnasta kielen oppimisen yhteydessä. Halusin tutkimukseni pysyvän laadullisena, ja niin pieni otanta kuin yksinkertainen laskutapa sopivat siihen ajatukseen. Vakuutuin työkalun luotettavuudesta, koska se on kehitetty, testattu ja arvioitu laajasti museoiden kanssa Iso-Britanniassa ja levinnyt siellä muidenkin kuin museoorganisaatioiden käyttöön ja myös kansainvälisesti.¹²⁸ Toteutin kyselyn kurssin alussa ja lopussa voidakseni tehdä vertailua. En kuitenkaan katsonut voivani aloittaa koko kurssia kyselyllä, vaan käytin ensimmäisellä oppitunnilla aikaa tutustumiseen ja kurssin esittelyyn ennen kyselyä. Lisäksi oli pyrittävä varmistamaan adjektiivien ja lomakkeen täyttämisen idean ymmärtäminen.

Palautekysely

Toinen tutkittavien kokemusten ja myös mielipiteiden mittaamiseen tähtäävä työkalu oli perinteinen palautekysely, jossa on avoimet kysymykset. Päädyin muokkaamaan hieman Thomsonin ja Chatterjeen tunnetilakyselyn ohessa käyttämiä kysymyksiä siten, että ne sopivat kontekstiin.¹²⁹ Tavoitteena oli saada täydentävää tietoa, selityksiä ja tarkennuksia sekä tarjota tutkittaville mahdollisuus tuoda esille asioita sekä kurssista kokonaisuutena että omasta oppimisestaan. Lisäksi palautekysely antoi heille tilaisuuden kritisoida. Jälleen pyrkimyksenä oli myös pitää lomake kielellisesti mahdollisimman ymmärrettävänä ja yksinkertaisena. Tässä tapauksessa annoin tutkittaville mahdollisuuden käyttää vastauksissa halutessaan jotain muuta kieltä kuin suomea, jotta he voisivat ilmaista ajatuksensa ja mielipiteensä tarkasti ja ymmärrettävästi. Lomake täytettiin viimeisen oppitunnin päätteeksi.

Palautelomakkeen kysymykset olivat:

1. Mikä meni sinun mielestäsi hyvin?
2. Mitä omasta mielestäsi opit?
3. Miten kurssista voisi tehdä paremman?
4. Muita kommentteja?

¹²⁸ Thomson & Chatterjee 2015, 58.

¹²⁹ Thomson & Chatterjee 2015, 51.

Kirjoitustehtävä

Kun kahden ensin mainitun aineistonkeruun työkalun avulla pyrin hankkimaan tietoa kurssin osallistujien tunnetiloista, kokemuksista ja mielipiteistä, kolmannen kautta tavoitteena oli saada aineistoa, jossa näkyisi osallistujien mahdollinen kehittyminen kurssin aikana. Vaikka kyseessä ei varsinaisesti ole vaikutustutkimus, halusin silti tarkastella jollakin tavalla myös osallistujien mahdollista kielellistä ja samalla mahdollisesti ajattelun ja kuvanlukutaidon edistymistä VTS-menetelmässä asetettujen tavoitteiden pohjalta. Tarkoitukseen sopi Housenin tutkimuksissaan käyttämä vapaamuotoinen kirjoitustehtävä jostakin taideteoksesta kurssin alussa ja sen lopussa. Tällä tavalla kerätyn aineiston avulla hän on osoittanut menetelmän kehittävän paitsi visuaalista lukutaitoa, myös kriittistä ajattelua ja kielitaitoa.¹³⁰ Tätä ja Housenin muita tutkimustyökaluja esittelin kappaleessa 2.3. Yenawinen (2013) mukaan jaksoson alussa ja lopussa toteutettu vapaamuotoinen kirjoitustehtävä antaa tietoa siitä, miten hyvin kirjoittaja hallitsee oikeinkirjoituksen ja sanaston, miten hän ajattelee sekä miten tilanne on muuttunut. Muutoksia voivat olla esimerkiksi tekstin pituus, havaintojen määrä ja yksityiskohtaisuus, päätelmien tekeminen ja perustelujen antaminen.¹³¹

Valitsin tarkasteltavaksi teokseksi Gunnar Berndtsonin (1854-1895) öljyvärimaalauksen "Morsiamen laulu" vuodelta 1881. Teoksessa on ihmisiä, todennäköisesti tunnistettava tilanne johon voi eläytyä, mutta myös arvailujen varaan jäävää. Siinä on menossa häätjuhla-ateria, ja morsian on noussut laulamaan muiden kuunnellessa kuka ihailen, kuka liikuttuneena, kuka välinpitämättömänä. Arvelin, että paitsi itse tapahtuma, myös juuri häävieraiden reaktiot voisivat herättää kysymyksiä: Mikä tilanne kuvassa on? Mitä keitä henkilöt ovat? Millaisia he ovat? Mitkä heidän suhteensa ovat? Mitä ympäristö ja esineet kertovat heistä ja tilanteesta? Mitä valkoiseen pukeutunut henkilö keskellä tekee? Mitä muut tekevät tai ajattelevat? Mietin myös, mitä peitettyjen ikkunoiden takana mahtaa olla. Halusin joka tapauksessa kirjoitustehtävää varten suomalaisen taiteilijan teoksen, jossa on eri kulttuureille yhteisiä ilmiöitä (häät, juhla, perhe), jonkinlainen suomalainen näkökulma niihin ja jotakin tulkinnanvaraista. Kirjoitustehtävä tehtiin ensimmäisellä ja viimeisellä oppitunnilla, samasta teoksesta. Ohjeeksi annoin yksinkertaisesti katsoa teosta, miettiä, mitä siinä on meneillään, ja kirjoittaa havaintoja paperille käsin, suomeksi ja ilman sanakirjaa. Tehtävään sai käyttää aikaa niin kauan, kuin oli tarpeen. Korostin, että se ei ollut koe.

¹³⁰ Yenawine 2013, 236-237.

¹³¹ Yenawine 2013, 75-76.

Työpäiväkirja

Neljäntenä varsinaisena aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessani oli oma työpäiväkirjani, johon kirjasin havaintoja, vaikutelmia ja kokemuksia niin osallistujien kuin omasta toiminnastani kurssin aikana. Keräsin havaintoja vapaamuotoisesti ja muistinvaraisesti, ilman valmiita luokitteluja tai järjestelmällisyyttä. Eskola ja Suoranta (2014) määrittelevät toimintatutkimukselle melko tyypillisen osallistuvan havainnoinnin menetelmän aineistonkeruutavaksi, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tarkastelemansa yhteisön toimintaan.¹³² Se tuntuikin luontevalta, kun itse olin toiminnassa mukana tutkijan ja ohjaajan kaksoisroolissa. Toisaalta koin haasteeksi olla samalla kertaa sekä mahdollisimman objektiivinen että avoimen subjektiivinen. Pyrin olemaan ajattelematta liikaa toisaalta VTS-teoriaa ja toisaalta työpäiväkirjasta myöhemmin tehtävää sisällönanalyysiä.

Varsinaisten aineistojen lisäksi käytin jonkin verran sekundaareja aineistoja, joihin kuuluivat keskustelu Jyväskylän kansalaisopiston kotoutumiskoulutuksen opettajien kanssa ja palautekeskustelu Lauri Takatalon kanssa. Kari Toiviaisen tekemää videotallennetta oppitunneilta en käyttänyt tutkimusaineistona, koska se sisälsi lähinnä fragmentaarisia välähdyksiä keskusteluista eikä siinä näkynyt eikä kuulunut VTS-keskustelun kokonaisuus. Poimin kuitenkin tallenteelta joitakin yksittäisiä, mielenkiintoisia kommentteja esimerkeiksi tekstiin oheen. Lisäksi käytössäni oli kurssin läsnäololista.

Kaikki valitsemani aineistonkeruumenetelmät ovat sinänsä melko helppoja toteuttaa, eikä niistä yksistään synny kovin suurta aineistomassaa. Eri aineistoja yhdistelemällä pyrin saamaan tutkimuskohteestani tarkan ja syvällisen kokonaiskuvan; aineistoon kuuluu sekä osallistujien omia tuotoksia ja heidän kurssikokemuksista antamia arvioita että osallistuvaa havainnointia eli tutkimushankkeesta itse laatimani työpäiväkirja. Alasuutari (2011) sanoo, että keräämällä havaintoja eri näkökulmista ja yhdistämällä ne voi saada kokonaiskuvan ilmiöstä ja siten asettaa sen myös yleisemmälle tasolle.¹³³ Niin aineistoja kerätessä kuin niitä myöhemmin analysoidessa oli kuitenkin muistettava, että kurssin osallistujien tilanteeseen vaikuttivat monet tekijät: samaan aikaan he opiskelivat kieltä ja kulttuuria, saivat opastusta työnhakuun ja opintoihin hakeutumiseen sekä harjoittelivat kieltä käytännössä monenlaisissa

¹³² Eskola & Suoranta 2014, 99-100.

¹³³ Alasuutari 2011, 237-239.

tilanteissa opintojen ulkopuolella. Kaiken aikaa heidän kotoutumisprosessinsa eteni. Silti on perusteltua tarkastella heidän kokemuksiaan ja toimintaansa sekä mahdollisia muutoksia niissä VTS-kurssin yhteydessä. Myös oma toimintani kehittyi kurssin aikana; olinhan aloittaessani VTS-menetelmän vasta-alkaja ja sain siitä harjoitusta, kokemusta ja tietoa kurssin kuлуessa muissakin yhteyksissä. Lisäksi tuloksiin voivat vaikuttaa muutkin tekijät, joita en ole osannut ottaa etukäteen huomioon. Pysin kuitenkin rajaamaan kysymykset ja tekemäni havainnot kurssia koskeviksi. Seuraavaksi kuvaan menetelmiä, joiden avulla analysoin aineistojani.

4.3. Aineiston analyysimenetelmät

Tässä kappaleessa selitän, miten analysoin keräämiäni aineistoja. Tavoitteenani eri luonteisia aineistoja analysoidessani oli luoda niihin sellaista selkeyttä, että voin tehdä luotettavia johtopäätöksiä siitä, miten VTS auttaa aikuisia maahan muuttaneita oppimaan suomea ja siten kotoutumaan. Käytyäni ensin läpi toimenpiteet kunkin aineiston kohdalla erikseen selitän, millä tavalla yhdistelin ja vertailin niitä sekä millainen kokonaisuus aineiston analyysistä muodostui.

Varsinainen aineisto koostui neljästä eri elementistä. Museum Well-Being Measures Toolkit -työkalun kohdalla vertailin pisteitä ja prosentteja, kirjoitelmista tein kieleen ja ajatteluun liittyvää erittelyä, palautekyselyn vastaukset ja omat muistiinpanoni teemoittelin. Oikeastaan kaikki tutkittavilta keräämäni aineistot soveltuisivat yksittäisinä parhaiten analysoitaviksi kvantitatiivisesti: Museum Well-Being Measures Toolkit -työkalun tunnetila-asteikko lienee luotettavin silloin, kun tutkittava joukko on tarpeeksi suuri; vaikka palautekyselyn kysymykset olivat avoimia, vastaajajoukko oli pieni; kirjoitelmien analysointi vaati myös laskutoimituksia ja sen avulla kerätyn tiedon luotettavuus olisi varmasti suurempi, jos tutkittavien tekstien määrä olisi melkoinen. Halusin kuitenkin pitää kokonaisuuden laadullisena tutkimuksena, ja siinä työpäiväkirjani analyysi muodostui olennaiseksi, yhdistäväksi tekijäksi. Analysoin siis kutakin aineistoa ensin eri tavoin, sen luonteelle tarkoituksenmukaisella tavalla, ja lopuksi asetin tulokset rinnakkain, vertailin ja yhdistelin, jolloin niistä muodostui kokonaisuus.

Museum Well-Being Measures Toolkit

Työkalu on visuaalinen, yksinkertainen tapa arvioida kokemuksia tai niistä saatuja tuntemuksia. Aineisto analysoidaan kvantitatiivisesti. Työkalu sisältää ohjeet tulosten laskemista ja analysointia varten. Toiminnan alussa ja lopussa laskettuja tuloksia voi verrata niin yksilöiden kuin koko ryhmän kohdalla. Kustakin vastauskerrasta lasketaan yhden henkilön pisteet yhteen (esim. $3 + 4 + 5 + 2 + 4 + 3 = 21$). Ensimmäisestä ja toisesta vastauskerrasta lasketaan vaihteluväli (esim. $27 - 21 = 6$), joka jaetaan ensimmäisen kerran pistemäärällä ja kerrotaan sadalla ($6/21 \times 100 = 28\%$), jolloin tuloksena saadaan muutos suuntaan tai toiseen (+/-) prosentteina. Samalla tavalla toimitaan koko ryhmän pisteiden kohdalla. Kasvu tarkoittaa, että tunnetila on myönteisempi ja lasku, että se ei ole yhtä myönteinen.¹³⁴ Tein tuloksista yksinkertaisen taulukon, josta selviävät sekä yksittäisten henkilöiden että koko ryhmän tunnetilakyselyiden tulokset kurssin alkaessa ja sen päättyessä; tulokset ovat siinä pisteinä ja muutokset prosentteina. Tämän taulukon yhdistin myöhemmässä vaiheessa tutkittavilta kerättyyn muuhun aineistoon.

Palautekysely

Niin kyselyssä kuin kurssipalautteessa korostui tutkittavien näkökulma: miten he kokivat toiminnan ja millaisia kokemuksia he saivat. Käsittelin aineistoa yksinkertaisesti siten, että koodasin avoimet vastaukset eli kirjoitin toteamukset muistiin lapuille, joihin merkitsin myös, mistä ne olivat peräisin. Lisäksi saatoin merkitä jo siinä vaiheessa lappuihin jonkinlaisia avainsanoja siitä, mihin ne liittyivät. Päätin, että analyysiyksikkö voi olla joko lauseen osa, lause tai ajatuskokonaisuus.¹³⁵ Sitten aloin ryhmitellä niitä, en kuitenkaan suoraan lomakkeen kysymysten pohjalta. Lähdin liikkeelle kahdesta tutkimuskysymyksestä: millaisia koettuja vaikutuksia VTS-menetelmällä oli kielen oppimiseen ja millaisia kokemuksia osallistujat saivat VTS-menetelmästä. Lisäksi keräsin yhteen kommentteja siitä, mitä muuta osallistujat kokivat oppineensa, ja millaisia muita havaintoja tuli esille. Myöhemmin asetin tämän ja kaksi muuta tutkittavilta kerättyä aineistoa rinnakkain tarkasteltavaksi. Toisaalta tehtyäni samanlaisen koodauksen työpäiväkirjalleni minulla oli mahdollisuus halutessani myös yhdistää nämä kaksi aineistoa yhdeksi ja jatkaa ryhmittelyä ja teemoittelua.

¹³⁴ Thomson & Chatterjee 2015, 54.

¹³⁵ Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.

Kirjoitelmat

Koska olin määritellyt tutkimustehtäväkseni selvittää kielen oppimista VTS-menetelmän avulla, aioin alun perin keskittyä tekemään kurssin alussa ja lopussa laadituista vapaamuotoisista kirjoitelmista havaintoja ainoastaan kielellisistä ilmiöistä kuten sanaston monipuolisuudesta ja tekstin laajuudesta, lauserakenteiden kompleksisuudesta, oikeinkirjoituksesta ja kieliopillisuudesta. Kurssin edetessä aloin kuitenkin panna merkille osallistujien tekemien havaintojen ja tulkintojen lisääntyvän, pohdintojen ja perustelujen syvenevän sekä merkitysten syntyvän yhä enemmän vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Tämä sai minut muuttamaan suunnitelmaa siten, että päätin soveltaa Housenin ja DeSantisin useissa tutkimuksissaan käyttämiä, kriittisen ajattelun selvittämiseen tähtääviä analyysimenetelmiä hieman ja yhdistää niihin vain joitakin selkeästi kielitaitoon liittyviä asioita, jotka näyttivät nousevan aineistosta. Merkeiksi kriittisestä ajattelusta noissa tutkimuksissa olivat nouseet muun muassa ilmaistujen havaintojen määrä, päätelmät, tuetut havainnot, spekulatio sekä kehittäminen tai korjaaminen. Viimeinen näistä ei ollut relevantti, kun oli kyse kirjoitelmasta eikä keskustelusta, joten sen jätin pois.¹³⁶ Päädyin keräämään kirjoitelmista havaintoja seuraavista piirteistä:

- Tekstin pituus
- Lauseiden pituus
- Kuvaavat ilmaisut
- Havainnot
- Täydentävät yksityiskohdat
- Päätelmät
- Tuetut havainnot (perustelut, todisteet)
- Spekulointi (konditionaali, 'ehkä', 'tai' jne.)

Näistä havaintojen, tuettujen havaintojen, päätelmien ja spekuloinnin määrä olivat peräisin Housenin analyysityökaluista. Lisäsin mukaan ainakin välillisesti kielitaidon kehittymisestä kertovia havaintoja kuten koko tekstin pituus, yksittäisten lauseiden pituus ja kuvaavien ilmaisujen määrä. Niissä näkyy esimerkiksi sanaston laajeneminen, lauserakenteiden monimutkaistuminen ja ilmaisun monipuolistuminen. Oikeinkirjoituksen ja kieliopillisuuden jätin kokonaan tarkastelun ulkopuolelle; riitti, että teksti oli ymmärrettävää eli se kommunikoi.

¹³⁶ Katso esim. Housen 1999 ja 2002, DeSantis & Housen 2007 ja Yenawine 2013.

Perustelen ratkaisua sillä, että vaikka kurssin tavoitteena oli oppia suomen kielitaidon kehittämiseen tähtäävällä toiminnalla. Kurssi ei myöskään sisältänyt muodollisia kieliopintoja kuten sanaston tai rakenteiden opiskelua. Havainnot keräsin taulukkoon, johon kirjasin rinnakkain yksittäisten osallistujien ensimmäisen ja toisen kirjoitelman tulokset. Tutkittavilta kerätyt kolme aineistoa – tunneskaalat, palaute ja kirjoitelmat – saattoi nyt asettaa rinnakkain, tavallaan yhdeksi aineistoksi.

Työpäiväkirja

A5-kokoiseen työpäiväkirjaani kertyi muistiinpanoja 105 käsin kirjoitettua sivua. Jatkoin palautekyselyn kohdalla aloittamani periaatteen (analyysiyksikkö voi olla joko lauseen osa, lause tai ajatuskokonaisuus) mukaisesti kirjatun havainnot erillisille lapuille eli koodaten ne. Jatkaessani teemoittelua oli luontevaa yhdistää palautekyselyn ja työpäiväkirjan aineistot samaan analyysiin, koska niissä esiintyi kommentteja samoja teemoja koskien, toki siten, että lapuista näkyi, kumpaan aineistoon ne kuuluivat. Samasta syystä liitin tähän analyysiin mukaan vielä koodaamiani huomioita Lauri Takatalon ja kotoutumiskoulutuksen opettajien kanssa käymistäni keskusteluista. Teemoja hahmottaessani pyrin olemaan ajattelematta liikaa Visual Thinking Strategies -teoriaa ja menetelmässä ilmaistuja tavoitteita antaen tilaa aineistosta mahdollisesti nouseville ilmiöille. Toisaalta ajatteluani ohjasivat tutkimustehtäväni ja alustavat tutkimuskysymykset, joihin pyrin etsimään vastauksia. Eskolan & Suorannan (2014) mukaan aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja.¹³⁷ Kävin läpi kunkin alustavan teeman erikseen, otsikoin sen mahdollisimman selkeästi (esimerkiksi ”kuunteleminen”) ja huomioin eri suuntaiset lausumat sen sisällä (esim. ”Tuntui, että kaikki kuuntelivat toisiaan.” tai ”Opiskelijat puhuivat päällekkäin.”).

Seuraavassa vaiheessa pyrin pelkistämään teemojen sisältöjä kirjallisesti kuvaten ilmiöitä samalla kertaa tarkasti ja yleisemmällä tasolla. Pyrin järjestämään aineiston tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota.¹³⁸ Jokainen lappu kulki kuitenkin mukana analyysissä, koska käyttäisin sitaatteja niistä esimerkiksi perustelemaan tulkintojani, aineistoa kuvaavina esimerkkeinä tai tekstin elävöittämiseksi.¹³⁹ Selkeyden vuoksi ja luotettavuuden takaamiseksi taulukoin näitä teemoja; siten näin helposti, missä kohti mainintoja oli

¹³⁷ Eskola & Suoranta 2014, 175.

¹³⁸ Tuomi & Sarajärvi 2014, 108

¹³⁹ Eskola & Suoranta 2014, 176.

paljon, missä vain yksi tai joitakin. Aineisto on kuitenkin rajallinen, joten esitän analyysin sanallisesti, en taulukoina. Yksittäisestä kohti yleistä tasoa siirryessäni en aivan noudattanut Tuomi & Sarajärven (2009) kuvaamaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, joka etenee yksittäisistä lausumista pelkistyksiin, niistä alaluokkiin, jotka ”sovitetaan” aiemmasta teoriasta peräisin oleviin yläluokkiin, vaan enemmänkin pidin mielessä sen, että analyysissä saattaa joutua luomaan ylimääräisen ryhmän tai luokan ”muut”.¹⁴⁰ Näiden tutkittavilta kerättyjen aineistojen ohella käytössäni olivat luonnollisesti myös kurssin läsnäolotiedot.

Analyysin viimeisessä vaiheessa otin esille kaikista aineistoista – tunneskaalat, palautekysely, kirjoitustehtävät ja työpäiväkirja – syntyneet erilliset analyysit, asetin ne rinnakkain ja vertailin syntyneitä tuloksia. Millaisia huomioita niistä oli noussut? Mitä opiskelijoilta kerätyt kolme aineistoa yhdessä kertoivat heidän kokemuksistaan VTS-menetelmästä ja kielen oppimisesta? Miten nämä tulokset vertautuivat omasta työpäiväkirjastani kerätyn aineiston analyysiin? Mitä yhteistä tuloksissa oli havaittavissa? Mitä eroja niissä oli? Millaisia yhteyksiä eri aineistoista nousseilla asioilla oli? Mitkä tulokset tukivat toisiaan, olivatko jotkut niistä ristiriidassa keskenään? Vaikka olin tehnyt oman työni tueksi jonkin verran laskutoimituksia ja taulukointia, havainnot olivat lähinnä sanallisessa muodossa, ja siten jatkoin. Seuraavaksi kuvaan ja arvioin näin saatuja tuloksia eli esitän analyysin.

¹⁴⁰ Tuomi & Sarajärvi 2009, 118-119.

5 Analyysi

Selvittäessäni, miten VTS auttaa aikuisia maahan muuttaneita kielen oppimisessa ja kotoutumisessa, keräsin neljä erilaista aineistoa: tunneskaalakyselyn, palautekyselyn, kaksi kirjoitelmää ja oman työpäiväkirjan. Eri aineistojen avulla etsin vastauksia kysymyksiin, jotka koskivat niin koettuja kuin havaittuja vaikutuksia VTS-menetelmän käytöstä kielitaitoon sekä yleisemmin kokemuksia menetelmän käytöstä. Käyn nyt läpi kunkin aineiston analyysin erikseen ja lopuksi kaikkia aineistoja yhdessä sekä kerron, millaisia vastauksia analyysi antaa tutkimuskysymyksiin. Vaikka käytin aineistoja analysoidessani jonkin verran taulukointia apuna, selitän tulokset enimmäkseen sanallisesti ja esitän ne taulukoina vain, kun se on tarkoituksenmukaista.

5.1. Tutkittavilta kerätty aineisto

Museum Well-Being Measures Toolkit

Kurssin osallistujat täyttivät ensimmäisen oppitunnin päätteeksi kappaleessa 4.2. kuvaamani tunneskaalakyselyn. Paikalla oli tuolloin 10 opiskelijaa; silloin tunnilta poissa ollut ja toinen myöhemmin kurssille mukaan tullut opiskelija täyttivät kyselyn ensimmäistä kertaa kurssin puolivälissä. Lomakkeen sisältämien kuuden myönteisen tunnetila-adjektiivin (aktiivinen, tarkkaavainen, kiinnostunut, innostunut, iloinen ja inspiroitunut) erillisiä pistemääriä ei tässä työkalussa lasketa, vaan kokonaisuus ratkaisee; mitä korkeampi kokonaispistemäärä, sitä myönteisemmäksi tunnetila arvioidaan. Maksimipistemäärä oli 30. Tällä tavalla saadun ensimmäisen kyselykerran 12 hengen keskiarvo oli 25 pistettä. Yksittäisten opiskelijoiden pistemäärät vaihtelivat 20:en ja 30:en välillä. Toisen kerran kysely täytettiin viimeisellä oppitunnilla, jolloin paikalla oli kahdeksan opiskelijaa, joten vain heidän kohdallaan saatoin vertailla alun ja lopun tuloksia. Tämän ryhmän (8 henkeä) keskiarvo oli jälleen 25 pistettä 30:sta vaihteluvälin ollessa 21-29. Vertasin näiden kahdeksan tuloksia ryhmänä kurssin alussa ja lopussa: yhteensä 195 pistettä alussa ja 200 pistettä lopussa, ka. 24/30 alussa (vaihteluväli 20-30) ja 25/30 lopussa (vaihteluväli 21-29). Tämä tarkoittaa, että kasvua myönteiseen suuntaan oli 2,6%, mitä ei voine pitää merkittävänä muutoksena. Kun katsoin yksittäisten opiskelijoiden vastauksia ja vertasin lähtö- ja lopputilannetta, tulos näyttäytyi hieman erilai-

sena. Vaikka kahdella opiskelijalla tunnetilakyselyn pistemäärä oli lopussa alempi kuin alussa, useimmilla se oli korkeampi (muutoksen vaihteluväli oli -20% – +23%).

Kyselyn avulla pyrin selvittämään lähinnä, millaisia kokemuksia osallistujat saavat VTS-menetelmän käytöstä. Lähtötilanteen (ryhmän keskiarvo oli 25/30) voi tulkita kokemuksen kannalta myönteiseksi. Näytti siltä, että vaikka koko ryhmän osalta tunnetila pysyi keskimäärin lähes samana eli myönteisenä, yksittäisten opiskelijoiden kohdalla muutos saattoi olla aika merkittäväkin, ja useimpien kohdalla myönteiseen suuntaan.

Tuloksista ei sinänsä voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä, koska muuttujien määrä oli pieni, vastaajien määrä oli pieni, pistemäärissä oli vaihtelua vain pienellä alueella (enimmillään 20-30) ja vain kahden kolmasosan (8 tutkittavan) vastauksista saattoi vertailla alku- ja lopputilannetta. Oliko kyselyyn vaikea vastata, koska suomenkieliset tunnetila-adjektiivit aiheuttivat epävarmuutta? Opiskelijat saivat käyttää kyselyä täyttäessään sanakirjaa, ja lisäksi he pyysivät minulta apua pohtiessaan eri adjektiivien merkityksiä ja eroja. Huomasin, että jotkut olivat ainakin ensimmäisellä kerralla hämmentyneitä. Entä eivätkö kyselyn visuaalinen muoto ja vastaustapa sittenkään auenneet kaikille? Jouduin selittämään niitä joillekin opiskelijoille erikseen. Lisäksi ensimmäisen kyselyn ajankohta oli ehkä epäonnistunut, koska olin jo ehtinyt kertoa tutkittaville kurssista, sen tavoitteista, sisällöstä ja työskentelytavasta ja saanut osallistujat siten aika tavalla innostumaan – odotukset olivat sillä hetkellä ehkä korkealla ja siksi vastaukset ilmensivät niin myönteisiä tunnetiloja. Arvelen myös, että toisella kerralla, kurssin ollessa päättymässä, tutkittavilla oli koko ilmiöstä realistisempi käsitys ja ehkä myös hieman kriittisempi asenne. Nämä kaksi seikkaa ovat toki vain omaa tulkintaani.

Tätä yksittäistä hyvinvointivaikutusten mittaamiseen laaditun työkalupakin osaa ei liene tarkoitettukaan näin pienen joukon tutkimiseen, ainakaan ilman siihen liittyvää muuta aineistoa. Puutteista huolimatta päätin ottaa lopullisessa kokonaisanalyysissä huomioon ainakin yksittäisten tutkittavien henkilökohtaiset vastaukset ja katsoa, tukevatko ne muista aineistoista saatuja tuloksia. Onko tunnetilan muutoksella yhteyttä esimerkiksi kielen ja ajattelun mahdolliseen kehittymiseen, palautekyselyssä esille tulleisiin ajatuksiin tai omiin havaintoihini? Entä kurssille osallistumisen ja tunnetilan muutoksen välinen suhde? Mitä aineisto silloin vastaa kysymyksiin osallistujien kokemuksista?

Palautekysely

Kahdeksan tutkittavan täyttämän palautekyselyn funktiona oli niin ikään saada tietoa tutkittavien kokemuksista VTS-työskentelystä ja siinä vielä erityisesti heidän kokemuksistaan kielen oppimisesta, vaikka sitä ei erikseen kysyttykään. Esimerkiksi kysymykseen: ”Mikä meni sinun mielestäsi hyvin?” tuli monenlaisia vastauksia, joista jotkut liittyivät suoraan kielen oppimiseen, kun toisissa saattoivat korostua esimerkiksi ryhmän toiminta, tunnelma, rohkeus puhua tai taide ja kulttuuri. Pyrin ensin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin, jotka koskivat kokemuksia kielen oppimisesta ja VTS-menetelmästä. Lisäksi vastauksia lukiessani näytti relevantilta kerätä niitä yhteen myös teemoiksi, jotka liittyvät muuhun oppimiseen, kurssin tunnelmaan ja soveltuvuuteen.

Kielen oppimiseen liittyen kommentteissa tuli esiin toisaalta se, mitä koettiin opitun, toisaalta taas, miten koettiin opitun. Opiskelijat kokivat ensinnäkin oppineensa suomea. Vastauksissa korostuivat paitsi sanaston omaksuminen ja suullisen kielitaidon kehittyminen, myös rohkaistuminen puhumisessa, kommunikoinnissa:

- *”Minä opin uudet sanat.” (9)*
- *”Minä opin paljon uusia sanoja (suomi).” (5)*
- *”Opin paljon suomea. Selittää asioita itsestämme suomea.” (6)*
- *”Puhumaan.” (10)*
- *”Se on tosi hyvä projektti! Se sopii kaikkille, kuka haluaa opiskella suomea. Siellä voi yrittää puhua > se on tarkea!” (12)*
- *”Se projekti sopi minulle, koska minä tien 100 suomen sanat, mutta minä en pyhy suomea. Olin tosi hyvin harjoitus.” (10)*
- *”Käytimme suomea, kun kommunikoimme ja kerroimme havainnoistamme, käytimme tietojamme ja uutta sanastoa.” (3) (käännös)*

Vastauksissa tuli sanaston ja puhumisen oppimisen ohella esiin myös taidekuvien katsominen yhdessä ja toisten kuunteleminen oppimisen tapana. Toiset kokivat oppivansa kieltä kuuntelemalla, toiset taas epäilivät sen merkitystä oppimisessa. Esimerkiksi erilaiset tulkinnat ja tavat ajatella koettiin hyviksi:

- *"Oli mukava oppia uusia sanoja ja erilaisia mielipiteitä samasta kuvasta." (9)*
- *"Me ajattelimme eri tavoin." (5)*
- *"Täällä en puhui paljon, mutta kuuntelin ja opiskelin." (12)*
- *"Minä opin paljon uusia sanoja, katsotin uuseja tauluja ja kuuntelin erilaisia mielestiä ihmistä." (12)*
- *"Opin ajatella eri tavoin." (5)*

Toisaalta ihan kaikki eivät pitäneet hyvänä työskentelytapaa, jossa lähtökohtana oli, että kuuntelemallakin voi oppia. Muutaman mielestä opiskelijoilta pitäisi vaatia keskusteluun osallistumista.

- *"Jos kaikki tarvitse puhu ehkä voisi olla parempi". (9)*
- *"Tarvi tehdä vuoro. 1 > 2 > 3 ... Tarvi puhua kaikkille ihmiselle. Ei vain katsoa." (11)*
- *"Tarvitse kysyä joka ihmista." (10)*

Kurssin ilmapiirin ja myös rauhallisen tunnelman merkitys näytti nousevan esiin.

- *"Kaikki oli rauhallinen ja voi olla opiskella suomen kieltä." (12)*
- *"Me kaikki juttelimme kuviasta ja nauroimme. Se oli hyv." (5)*
- *"Me ei pelkämme pyhuu käveren kansaa ja pyhui paljon." (10)*

Joitakin kommentteja tuli koskien kurssin soveltuvuutta. Sen katsottiin sopivan henkilölle, joka osaa jo jonkin verran suomea, mutta ei välttämättä osaa vielä paljon puhua. Yksi opiskelija oli sitä mieltä, että kurssin osallistujille pitäisi pitää jonkinlainen pääsykoe riittävän kieli- taidon takaamiseksi.

- *"Se on hyvä paikka minulle, koska olen asunut Suomessa vähän aikaa (11 kuukautta) ja minulla on vaikea puhua." (12)*
- *"Tarvitse testi – onko sinä valmis taideprojektissa vai ei (kuinka monta sanat sina tien)." (10)*



Kuva 8. Sami Korkiakoski, Viivan himo – Lust for Line Jyväskylän taidemuseossa syksyllä 2016. Kuva: Hilikka Rauhala.

Taidemuseovierailut ja julkisten teosten tarkastelu koettiin hyväksi osaksi kurssia. Kielen lisäksi opiskelijat kokivat palautteen mukaan oppineensa jotakin hyödyllistä taiteesta, Suomen taidehistoriasta ja suomalaisesta kulttuurista:

- *"Joskus menimme toiseen paikkaan, oli hyvä." (6)*
- *"Me kävimme taidemuseossa. Se oli hyvä minusta." (5)*
- *"Esimerkiksi, voi käydä useampi museossa, ..." (12)*
- *"Opin paljon taiteesta, kun teimme havaintoja." (3) (käännös)*
- *"Mielestäni se oli hyvin koulutus koska! On uusi koulutus, ja olen opinut uusi idea. Ja olen oppinut suomen taida ja Suomen taida historia." (7)*
- *"Minä opiskelin monta uudet asiat, esim. nyt voin nähdä lisäksi mitä kuvassa on, ja elämässä." (11)*

- *"Oli mukava nähdä taidetta, joka liittyi Suomeen ja suomalaiseen kulttuuriin". (9) (käännös)*
- *"Mielestäni tämä projekti oli hyvä, koska se auttaa opiskelijoita ymmärtämään käsiteltyjä asioita ja voi siten auttaa heidän integroitumistaan suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan." (3) (käännös)*

Näiden ohella taideteosvalinnoista tuli yksi kehitysidea:

- *"Minusta jokaisella tunnilla yksi teos voisi olla todellisuutta kuvaava [dokumenttikuva?] tai tuttu opiskelijoille." (3) (käännös)*

Palautekyselyn analyysin valossa näyttää siltä, että tämänkaltainen kurssi voi auttaa aikuisia maahan muuttaneita oppimaan toista kieltä erityisesti sanaston ja puhumisen osalta. Suomalainen taide ja keskusteleva kuvan tarkastelu voivat olla merkityksellisiä myös suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan kotoutumisen kannalta. VTS-menetelmän elementeistä oppimista näyttivät edistävän ainakin keskustelu, toisten kuunteleminen, taidekuvien ja -teosten tarkastelu yhdessä, erilaisten ajatusten ja tulkintojen jakaminen sekä myönteinen ilmapiiri. Näistä kuuntelemisen merkitys oppimisessa jäi kuitenkin vielä arvoitukseksi, kun osa koki oppivansa kuuntelemalla ja osan mielestä vain osallistumalla itse keskusteluun voi oppia. Tärkeä havainto kielen oppimisen kannalta on kurssin soveltuvuus; kolme opiskelijaa mainitsi palautteessa, että kurssille tulevalla pitäisi olla riittävä kielitaidon taso ja halu aktivoida jo hankkimaansa kielitaitoa niin, että oppii puhumaan paremmin. Kaiken kaikkiaan palaute oli sävyllään myönteistä, ja osallistujat kokivat oppineensa, rohkaistuneensa ja viihtyneensä kurssilla.

Palautekyselyn analyysi on yksi osa tutkittavilta kerätyn aineiston analyysiä tunneskaalakyseleyn ja kirjoitelmien ohella. Kirjoitelmia tarkasteltuani voin yhdistää nämä kolme kokonaisuudeksi, jota siten lopuksi analysoin työpäiväkirjan rinnalla.

Kirjoitelmat

Vaikka kurssin viimeisellä oppitunnilla oli kahdeksan osallistujaa laatimassa kirjoitelmaa, yksi heistä oli tullut mukaan kurssille vasta sen puolivälissä; niinpä saatoinkin tehdä vertailuja ja tarkastella mahdollista edistymistä vain seitsemän opiskelijan kirjoitelmista. Heistä kuudella voi sanoa selkeästi tapahtuneen muutosta tarkastelemieni piirteiden kohdalla: tekstit olivat pi-

tempiä, lauseet olivat pitempiä, kuvailevia ilmaisuja oli enemmän, havaintoja ja niitä tarkentavia yksityiskohtia oli enemmän ja tekstit sisälsivät enemmän niin päätelmiä, tuettuja havaintoja kuin spekulointia. Yhden opiskelijan (7) teksteissä ei näkynyt kehittymistä kuin kahden piirteen osalta, ja enimmäkseen toisen kirjoitelman tulokset olivat hänellä heikompia kuin ensimmäisen. Tekstistä tuli vaikutelma, että vaikka tämä opiskelija pystyi osallistumaan keskusteluun, luku- ja kirjoitustaito saattoi olla hänellä yleisesti heikko; hänen kirjoitelmiaan ei ollut esimerkiksi lainkaan välimerkkejä.

Taulukko 2. Edistyminen näkyi koko ryhmää (7 tutkittavaa) tarkasteltaessa näin:

Piirre	Monellako kehittyi?	Paljonko (ka.)?
Tekstin pituus	6	47 sanaa > 67 sanaa
Sanoja lauseessa	6	3-8 > 6-11
Kuvaavien ilmaisujen määrä	6	4 > 6
Havaintojen määrä	4	11 > 13
Yksityiskohtien määrä	4	4 > 5
Päätelmien määrä	6	2 > 6
Tuettujen havaintojen määrä	2	1 > 1,5
Spekuloinnin määrä	3	0,5 > 1

Selkeimmin kehittyminen näkyy juuri tekstien pituudessa sekä havaintojen, päätelmien, yksityiskohtien ja kuvaavien ilmaisujen määrässä. Sen sijaan tuettujen havaintojen ja spekuloinnin määrässä kasvu ei ollut niin merkittävää. Joidenkin opiskelijoiden kirjoitelmissa voi nähdä edistymistä kaikissa tai melkein kaikissa piirteissä. Kurssin aikana eniten edistyneen opiskelijan (10) Berndtsonin Morsiamen laulu -teoksesta kirjoittamia tekstejä vertailtaessa huomio kiinnittyy ensimmäisenä selkeään muutokseen tekstin pituudessa: kurssin päättyessä laadittu kirjoitelma oli yli puolet ensimmäistä pitempi (40 > 84). Kehitystä ilmeni kuitenkin myös kaikissa muissa tarkastelun kohteena olleissa piirteissä: lauseiden pituus (2-12 > 4-14), kuvaavien ilmaisujen määrä (3 > 8), havaintojen määrä (11 > 19), täydentävien yksityiskohtien määrä (4 > 10), päätelmien määrä (4 > 6), tuettujen havaintojen määrä (2 > 4) ja spekuloinnin määrä (1 > 2). Opiskelija kehittyi siis kaikilla mittareilla mitattuna kurssilaista eniten.



Kuva 9. Gunnar Berndtson, Morsiamen laulu, 1881, öljy kankaalle, 66 x 82,5 cm, Antellin kokoelmat, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Jouko Könönen.

1) Minä näen ihmisiä. He syövät. Se olin paljon vuotta sitten. Ehkä 100 vuotta sitten. Se on juhla, koska kaikia ihmisiä on kaunis ja pöydällä on viini. Yksi mies on sairas, hänellä on flynsa. Nainen pyhuu (tosti). Pöytä keskuksessa on kukka. (40 sanaa)

2) Tässä kuvassa minä näen juhlaa. Ehkä 1800-1700 vuotta. Vaateita on vanhasta aikaa. Juhla on rikaksessa talossa, koska seinät on kaunis ja laipia on korkeasti. Kuvassa ihmiset istuvat ison pöydän vierassa. He syövät, juovat ja keskustelevat. Yksi nainen puhuu juhlatarina. Pöydällä on viini, hedelmia. Pöydän keskellä on elämänkukka. Monta eri astiojta. Yksi mies on vähän sairas, hänellä on huivi. Seinässä on kaksi ikkunat, ja ikkunan toisella on valoisa. Ehkä se on kesä, koska tavalinen juhla on illalla ja talvella illalla on pimeä. (84 sanaa)

Joidenkin opiskelijoiden kehittyminen näkyi lähinnä tekstin – ja siten myös sanaston – laajuudessa, vähän myös kuvailevien sanojen määrässä. Sen sijaan luetteleva, toteava tyyli on saatanut säilyä, kuten tällä opiskelijalla (3):

- 1) *Tässä kuvassa juntele, syö ja juo. Ihmiset syö ruokaa. Nainen laula. Viisi miestä istuvat lähellä pöydällä. Paljon vieras. Pöydässä on viini, lassi, leipä, hedelmiä, kukka. (26 sanaa)*
- 2) *Tässä kuvassa on paljon ihmisiä. Nuori nainen on kappi viini kädessä. Miestä ja naiste syövät, juovat ja junttelevat. Ruokapöydällä on astit, viiniä, kukka ja hedelmiä. Ruokahuone on iso, myös ikkunat ovat iso. (32 sanaa)*

En voinutkaan olla kiinnittämättä huomiota tekstien luonteeseen, vaikka se ei kuulunutkaan etukäteen valitsemini tarkasteltaviin piirteisiin: joillakin varsinkin ensimmäinen kirjoitelma oli luonteeltaan toteava ja luettelomainen eikä sisältänyt jatkokehittelyä kuten yksityiskohtia, perusteluita tai spekulointia. Muutosta enemmän kuvailevaan ja pohtivaankin otteeseen oli kuitenkin havaittavissa useimmilla. Vaikka seuraava kirjoittaja (6) on säilyttänyt luettelevan otteen ja toistaa samaa lauserakennetta ”Kuvassa on...”, toinen teksti on kuitenkin laajempi kokonaisuus, jossa niin huomioita, yksityiskohtia, päätelmiä kuin kuvaavia ilmaisuja on ensimmäistä kirjoitelmaa enemmän. Lauseiden pituus on kasvanut, ja yksi spekuloinnin ilmentymäkin (”tai”) on tullut. Sanamäärän ja kirjattujen havaintojen määrän kasvu kertoo myös sanaston laajenemisesta.

- 1) *Tässä kuvassa on paljon ihmisiä. Kuvassa on kaunis nainen. Hänellä on valkoinen vaatteet. Hänellä on vähän pitkä hiukset. Kuvassa on isö pöytä. Pöydällä on paljon hedelmia ja viinia pulloa ja lasia. Kuvassa on paljon miehen ja vähän naisen. Pöydällä on kasvi lattiko. Kuvassa on hyvää. (45 sanaa)*
- 2) *Tässä kuvassa on paljon ihmisiä. Kuvassa on juhla. Kuvassa on yksi nainen laula tai puhu kaikki. Kuvassa on paljon hedelmia ja viinnia pulloa ja paljon lautainen ja harukkaa ja lasia. Kuvassa on yksi paili. Kuvassa on yksi mies mihin ei hyvää, hän on kipeä ja nuha. Yksi nainen saiso, hänen vaatteet on valkoinen ja vähän musta hänen hiukset on kaunis. Kuvassa on joku ihmisiä vanha ja joku on nouri ihmisiä. Pöydällä on pieni virha puu. (74 sanaa)*

Ryhmän kirjoitelmissa spekulointi lisääntyi vain vähän. Sitä ilmentävät sanat kuten "ehkä", "tai" ja "mahdollista". Tuettujen havaintojen määrä kasvoi ryhmällä hieman. Siitä kertoo syytä ilmaisevan sanan "koska" esiintyminen:

- *He odotavat isompi ruoka, koska nyt se on vain juomat, mandariinit, omenat ja vähän leipä. (9)*
- *1 henkilö on vähän sairas, koska hänellä on nenäliina. (11)*
- *Ulkona on päivä, koska vales ikkunat. (11)*
- *Ajattelen, että se on naisten syntymäpäivä, koska hänellä on juhla-vaatteet. (12)*
- *Ehkä se on kesä, koska tavallinen juhla on illalla ja talvella illalla on pimeä. (10)*
- *On aamupäivä, koska ikkunan takana on valoisa. (12)*

Toisaalta havaintoja tukevia lauseita saattoi olla enemmänkin, sillä joissakin tapauksissa arvelin, että kirjoittaja ei välttämättä hallinnut tai muistanut sopivaa konjunktiota ja yksinkertaisesti jätti sen pois:

- *Yksi mies on vähän sairas, hänellä on huivi [= nenäliina]. (10)*

Aineiston voi sanoa vastaavan tutkimuskysymykseen koskien VTS-menetelmän havaittuja vaikutuksia osallistujien kielitaitoon kirjoitetun kielen osalta. Olin valinnut kirjallisissa tuotoksissa tarkasteltaviksi piirteitä, jotka kertoisivat toisaalta (välillisesti) kielellisestä kehityksestä ja toisaalta taas (oletettavasti) kuvanlukutaidon ja kriittisen ajattelun kehittymisestä. Yleisellä tasolla kirjoitelmien vertailun tuloksissa näkyi selkeästi merkkejä kielitaidon kehittymisestä: havainnot esimerkiksi tekstien ja lauseiden pituudesta sekä kuvaavista ilmaisuista toivat ainakin välillisesti esiin sanavaraston laajenemisen, ilmaisukeinojen lisääntymisen ja rakenteiden hallinnan kehittymisen. Puhtaasti kielellisten seikkojen ohella tuloksista voi lukea jonkin verran edistymistä myös VTS-menetelmässä tavoitteina olevissa kuvanlukutaidossa ja kriittisessä ajattelussa: havainnot, yksityiskohdat, päätelmät, tuetut havainnot ja spekulointi. Kurssin toiminta keskittyi kuitenkin keskusteluun eli suulliseen kielitaitoon, jolloin kirjoitelmat eivät antaneet kattavaa kuvaa osallistujien mahdollisesta kehittämisestä vaan toivat esiin vain erään osan heidän kielitaidostaan. Näin pienen joukon vain yhdestä teoksesta laatimista kirjoitelmista ei myöskään voi tehdä varsinaista tilastollista analyysiä eikä siten tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

Kun tarkastelin kerrallaan kunkin opiskelijan kirjoitelmia kurssin alussa ja lopussa, ainakin minun tässä tutkimuksessa tarkastelemieni piirteiden muutos oli selvä lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa. Kirjoitelman avulla saamani tieto poikkesi muusta opiskelijoilta kerätystä aineistosta, jossa korostui heidän kokemuksensa. Tutkimuskysymyksiin vastauksia etsiessä oli tarkoituksenmukaista yhdistää nämäkin tulokset muun aineiston analyysin kanssa ja katsoa, millaisia havaintoja opiskelijoista, heidän edistymisestään ja kokemuksistaan silloin voi tehdä. Palaan tähän analysoidessani kaikkia aineistoja yhdessä.

Vielä yhtenä tekijänä saatoin tarkastella kurssin läsnäolotietoja. Kaiken kaikkiaan läsnäoloprosentti oli keskimäärin noin 70 % ja viimeisellä tunnilla mukana olleilla yli 80 %. Joidenkin tuntien yhteydessä oli tiedonkulkuvaikeuksia, kun esimerkiksi informaatio vierailusta Taide-museoon ei ollut saavuttanut kaikkia. Kesken kurssin koko ryhmällä alkoi kotoutumiskoulutukseen kuuluva työharjoittelu, jonka aikana heillä ei ollut muita opintoja; myös tämä aiheutti epätietoisuutta ja poissaoloja. Yksi osallistujista lopetti toisella paikkakunnalla tapahtuvan harjoittelun takia kurssin kesken, ja vastaavasti yksi opiskelija tuli mukaan vasta sen puolivälistä alkaen. Lisäksi poissaolon kurssin lopussa voi toki tulkita myös siten, että opiskelija ei ollut motivoitunut.

Kun asetin rinnakkain kaikki kolme aineistoa ja niiden lisäksi vielä tiedot läsnäolosta, näin tulokset uudella tavalla: aineistosta erottui neljä tutkittavien ryhmää. Kerron tässä, mitä yhteistä näiden ryhmien jäsenten eri aineistosta kerätyissä tuloksissa oli ja millaisia muita havaintoja tein.

Ensimmäisen ryhmän muodostivat kolme opiskelijaa (9, 10 ja 11), joiden edistymistä kirjoitelmatehtävässä voi luonnehtia sanalla erinomainen. Muuta yhteistä heille oli korkea läsnäoloprosentti (90-100 %) ja sinänsä myönteisen, monipuolista oppimista esille tuoneen palautteen sisältämä rakentava kritiikki: kaikkien kolmen mielestä pelkkä kuunteleminen ei edistä kielen omaksumista, vaan jokaisen olisi osallistuttava keskusteluun. Tunneskaalakyselyn pisteet olivat kurssin päättyessä jokaisella korkeammat kuin alussa, tosin vaihtelua oli (+ 5 % – + 24 %). Voisi ajatella, että näiden opiskelijoiden motivaatio ja opiskelutaidot olivat kehittyneet siinä mielessä, että he pystyivät oman oppimisensa ohella arvioimaan myös opiskelumenetelmiä kriittisesti.

Toinen ryhmä koostui kahdesta opiskelijasta (6 ja 5), joiden kirjoitelmatulokset olivat hyvät. Heidän läsnäolonsa kurssilla oli aktiivista (80-90 %). Molempien palautteessa korostui ennen kaikkea kielen oppimisen näkökulma. Tunneskaaloista toisella kehitys kulki kielteiseen suuntaan ja toisella pysyi samana.

Kolmannen ryhmän jäsenten (3, 7, ja (12)) tulokset olivat keskinkertaiset, tosin yhtä niistä ei ollut mukana vertailussa, koska kirjoitelmia oli häneltä vain yksi. Tunneskaalatulokset vaihtelivat (- 4 % - + 17 %), samoin läsnäoloprosentit. Sen sijaan palautekyselyn vastauksissa oli yhdistävä tekijä: kaikki kolme toivat esiin erityisesti taiteen ja kulttuurin kurssin antina.

Kaikkien kolmen ensimmäisen ryhmän palautteissa toistuivat kielen oppiminen (erityisesti suullinen kielitaito ja sanasto) sekä ryhmän keskustelussa esille tulleet erilaiset tulkinnat taideeteoksista hyvinä, ymmärrystä lisäävinä kokemuksina.

Neljännän tutkittavan ryhmän muodostivat ne opiskelijat (1, 2, 4 ja (8)), jotka eivät osallistuneet viimeiselle oppitunnille, jolloin heiltä kerätyistä aineistoista ei voinut tehdä vertailuja. He eivät myöskään olleet antamassa kurssista palautetta. Läsnäolo oli 50:en ja 60:en prosentin välillä. Tunneskaalakyselyt antoivat ymmärtää, että ainakin alussa tunnetila oli heillä myönteinen.

Tällä tavalla suppeaa, mutta eri näkökulmia – opiskelijoiden omia kokemuksia ja heidän edistymistään – esiin tuovia aineistoja yhdistellessä ja hahmotellessa vaikuttaa siltä, että VTS-menetelmä voi auttaa aikuisia maahanmuuttajia kielen oppimisessa, erityisesti juuri suullisessa kielitaidossa ja sanaston omaksumisessa, ja rohkaista yleisesti. Oppimista näyttäisivät tukevan taidekuvien katselu ja niistä keskusteleminen yhdessä, erilaisten tulkintojen kuuleminen, myönteinen ilmapiiri sekä luonnollisesti läsnäolo tunneilla. Nimenomaan suomalaisen taiteen tarkastelu voi olla motivoivaa kotoutumisen kannalta. Vierailut taidemuseossa ja muissa ympäristöissä koettiin innostaviksi. Osan opiskelijoista mielestä olisi hyvä varmistaa osallistujien riittävä kielitaito sekä edellyttää osallistumista keskusteluun. Pohdittavaksi jäi muiden kuin taidekuvien käyttö osana kurssia. Havaitut vaikutukset kielen oppimiseen liittyen tulivat tässä aineistossa esille kirjoitetun kielen osalta. Suullisen kielitaidon kehittymistä en tutkinut systemaattisesti, mutta jonkin verran kirjasin havaintoja oppitunneilta myös siitä.

Palaan opiskelijoilta kerättyyn aineistoon ja siitä tekemiini havaintoihin tarkemmin vielä koko aineiston yhteisanalysissä.

5.2. Tutkijan työpäiväkirja

*”KÄÄNNEKOHTA!”, ”Nyt olen
aivan erityisen innoissani!”
(työpäiväkirja, 4. oppitunti)*

Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten VTS-menetelmä eli keskusteleva kuvan tarkastelu auttaa aikuisia maahanmuuttajia oppimaan suomea ja siten kotoutumaan. Tässä vaiheessa, työpäiväkirjan aineiston teemoittelun edetessä, huomasin, että siinä – ja itse asiassa myös opiskelijoilta kerätyssä aineistossa – näkemäni teemat olivat kahdenlaisia: kysymyksen ’miten VTS auttaa’ voi ymmärtää joko ’mitkä ovat ne VTS-menetelmät keinot/elementit, jotka näyttävät auttavan’ tai ’mitkä ovat ne tavat, joilla se auttaminen ilmenee’. Myös tutkimuskysymykset ja aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät tukivat ajatusta kahdenlaisesta tulkinnasta. Pohdittuani, pitäisikö minun valita vain toinen kysymyksistä tai aloittaa teemoittelu uudelleen siltä pohjalta, tulin siihen tulokseen, että molemmat näkökulmat ansaitsevat tulla tarkastelluksi ja että tällä aineistolla se olisi mahdollista. Päätin pitää tutkimustehtävän alkuperäisessä muodossaan ja sisällyttää siihen nämä kaksi ajatusta: miten VTS-menetelmän käyttäminen näkyy aikuisten maahanmuuttajien kielen oppimisessa ja minkä menetelmän elementtien arvelen olevan kehityksen taustalla?



Kuva 10. Helene Schjerfbeck, Toipilas, 1888, öljy kankaalle, 92 x 107 cm, Suomen kansallisgalleria/Ateneumin taidemuseo. Kuva: Kansallisgalleria / Yahia Eweis.

Työpäiväkirjaa tarkastellessani korostui luonnollisesti tutkimuskysymys: ”Millaista VTS-menetelmän käyttö oli ohjaajan näkökulmasta?”, mutta jonkin verran etsin vastauksia myös kysymykseen: ”Millaisia havaittuja vaikutuksia toiminnalla oli osallistujien kielitaitoon?”. Liitin tähän aineistoon mukaan myös keskustelut kotoutumiskoulutuksen opettajien ja Lauri Takatalon kanssa (olin kirjoittanut muistiinpanot niistä työpäiväkirjaan). Koodatessani työpäiväkirjan aineistoa kirjoitin huomioiden yhteyteen luonnehdinnan siitä, mihin ne liittyivät, esimerkiksi ”keskustelu”, ”erilaiset tulkinnat” tai ”osallistuminen”. Huomioita ja niistä tekemiäni luonnehdintoja tarkasteltuani saatoin liittää näin syntyneitä ryhmiä yhteen. Tässä vaiheessa pohdin toisaalta, mikä samassa ryhmässä olevia huomioita ja luonnehdintoja yhdistää, ja toisaalta, mihin VTS-menetelmän elementteihin ne mahdollisesti liittyvät. Aineistosta alkoi nousta selkeästi viisi pääteemaa, joita havainnot koskivat: ryhmä, fasilitointi, taide(kuvat),

ajattelu, muut tekijät. Näiden teemojen sisällä voin raportoida havaintojani keskustelelevasta kuvan tarkastelusta aikuisten kielen oppimisen kannalta: mikä onnistui, mikä oli vaikeaa ja miksi. Viiden teeman lisäksi mukana oli joitakin koko prosessin ja tutkimuksen arviointiin liittyviä, siis ei suoraan tutkimustehtävää koskevia huomioita, jotka erotin muusta aineistosta ja joiden käsittelyn jätän tuonnemmaksi.

Taulukko 3. Työpäiväkirja.

HUOMIO, esim.	LUONNEHDINTA	TEEMA
<p>"[...] keskustelu on kiihtynyt."</p> <p>"Aluksi toteamuksia, nyt enemmän keskustelua."</p> <p>"Keskustelun edetessä ja uusien kuvien myötä useampi tuli mukaan."</p> <p>"Ryhmän henki; voimauttavaa."</p>	<p>Keskustelu</p> <p>Osallistuminen</p> <p>Rohkaistuminen</p> <p>Hyväksyvä ilmapiiri</p> <p>Kuunteleminen</p> <p>Keskittyminen</p> <p>Merkitysten rakent. yhdessä</p>	RYHMÄ
<p>"Parafraasien muodostaminen saattoi takellella, tai sitten täydensin opiskelijoiden lausumia ajatuksia liikaa."</p>	<p>Hiljainen katselu</p> <p>Kysymykset</p> <p>Parafraasit</p> <p>Osoittaminen</p> <p>+ Ohjeistus</p> <p>+ Jaksottaminen</p> <p>+ Parityö ja sanakirjat</p>	FASILITOINTI (menetelmä & oma toiminta)
<p>"Juttua riitti, mutta katse pysyi kuvassa."</p>	<p>Keskittyminen</p> <p>Tulkinnat</p> <p>"Hyvä" teos tulkittavaksi?</p>	TAIDE(KUVA)
<p>"Opiskelija 10 puhui, katsoi, kuunteli ja ymmärsi uudella tavalla."</p>	<p>Merkitysten rakent. yhdessä</p> <p>Tulkinnat</p> <p>Spekulointi</p> <p>Perustelu</p> <p>Päätely</p> <p>Korjaaminen</p>	AJATTELU & KUVANLUKUTAITO
<p>"Tunnelma oli jotenkin rauhaton, kun taidemuseossa oli niin paljon virikkeitä ja taustahälyä."</p>	<p>Olosuhteet</p> <p>Äidinkieli</p>	MUUT

Ensimmäiseksi alkoi muodostua joukko toteamuksia, joille antamani luonnehdinnat liittyivät toimintaan ryhmänä: keskustelu, osallistuminen, rohkaistuminen, kuunteleminen, keskittyminen, ilmapiiri ja merkitysten rakentaminen yhdessä. Kurssi alkoi myönteisessä hengessä, ja opiskelijat vaikuttivat motivoituneilta. Varsinaiset VTS-keskustelut alkoivat toisella oppitunnilla, jolloin osallistuminen käynnistyi suurella osalla hyvin ja osalla pikkuhiljaa.

- *"Opiskelijat olivat tarkkaavaisia, aktiivisia, ja kysyivät, jos eivät ymmärtäneet." (1. oppitunti)*
- *"Kaikki olivat mukana, ensin tosin vain osa (yli puolet kuitenkin) halusi itse sanoa jotain. Keskustelun edetessä ja uusien kuvien myötä useampi tuli mukaan." (2. oppitunti)*
- *"Myös [opiskelija 8] puhui, vaikka luulen sen olevan hänelle vielä aika vaikeaa." (2. oppitunti)*

Keskustelun luonne muuttui kurssin aikana: Kun aluksi puheenvuorot sisälsivät lähinnä yksittäisiä, irrallisia toteamuksia, loppua kohti oli enemmän aitoa keskustelua yhdessä muiden kanssa. Onnistuneen kuvan tarkastelun aikana niin huomioita kuin perusteluja tuli paljon, ja opiskelijat kommentoivat toistensa tulkintoja. Jyväskylän taidemuseo kutsui kurssin osallistujia mukaan Sata vuotta, tuhat tulkintaa -näyttelyyn liittyvään monikulttuuriseen yleisöryhmään siksi, että nämä olivat niin hyviä keskustelijoita.

Myös keskusteluaktiivisuus lisääntyi kurssin edetessä: neljännen oppitunnin kohdalla saatoin todeta, että vaikka osallistuminen oli ollut alusta asti hyvää eikä ollut tullut "kuolleita hetkiä", niin jollain tapaa keskustelu oli kiihtynyt. Vaikka kaikki osallistuivat keskusteluun ainakin jonkin verran, ryhmästä alkoi nousta esiin opiskelijoita, jotka olivat aina mukana aktiivisesti, kun toisia piti hieman houkutellessa tai heidän osallistumisensa taso vaihteli. Yleisesti ottaen ryhmässä oli havaittavissa rohkaistumista niin kielen käyttämisen kuin omien ajatusten ilmaisemisen suhteen. Myös kotoutumiskoulutuksen opettajat olivat panneet merkille muutoksia kurssin osallistujien toiminnassa muissa yhteyksissä.

- *"[...] kurssilaiset ovat tosi joustavia ja aloitekykyisiä. He eivät epäroï käyttä puheenvuoroja, käyttä sitä sanastoa ja kielitaitoa, mikä heillä on." (4. oppitunti)*
- *"Osallistujat myös 'kehtaavat' jakaa omia tulkintojaan ja ajatuksiinsa koko lailla estotta, ja myös herja lentää." (4. oppitunti)*

- *"Osallistujat ovat rohkaistuneet muilla oppitunneilla, esim. aloitekyky, esiintyminen, puhuminen, kontakti."
(opettajat 7. oppitunnin jälkeen)*

Korostin kurssin alusta loppuun, että kuunteleminen on olennainen osa menetelmää ja että kuuntelemalla oppii paljon sekä kieltä että taiteen tarkastelua. Hiljaisimmatkin olivat havaintojeni mukaan "läsnä" katsoessaan teoskuvia ja kuunnellessaan keskustelua. Tuli vaikutelma, että he työskentelivät samalla mielessään.

- *"Nekin, jotka eivät sanoneet mitään, työskentelivät: 'Mitä sanoisin, jos olisi pakko sanoa'." (L.T., palautekeskustelu)*
- *"Itse ajattelen, että [opiskelija 4, eräs hiljaisimmista opiskelijoista] oppi jonkin verran, ja oli tosi pienestä kiinni, että hän olisi puhjennut kukkaan." (10. oppitunti)*

Aika ajoin kävi myös niin, että keskustelu ei pysynyt hallinnassa, vaan ryhmän jäsenet saattoivat puhua yhtä aikaa, malttamatta kuunnella yhtä puhujaa kerrallaan. Silloin yhteisen keskustelun idea katosi hetkeksi. Jostain syystä molempien taidemuseovierailujen kohdalla kävi niin.

- *"Tunti oli ihan kummallinen! Melkein tuli epäonnistunut olo." (8. oppitunti)*
- *"[...]miten saisin hienovaraisesti rauhoitettua tilanteen niin, että kaikki malttaisivat kuunnella, kun yksi puhuu?" (3. oppitunti)*

Palaan samaan aiheeseen vielä kohdassa "Muut tekijät", jossa käsittelen olosuhteita ja opiskelijoiden äidinkielen vaikutusta. Kuvaamani kaltaiset tilanteet olivat kuitenkin poikkeuksia, ja pääsääntöisesti keskittyminen pysyi asiassa ja ryhmän jäsenet kuuntelivat toisiaan. Tunnelma oppitunneilla oli yleensä rauhallinen ja palautteen mukaan jopa harmoninen. VTS-menetelmän periaatteita noudattaen pyrin toki omalla toiminnallani tukemaan turvallista, hyväksyvää ilmapiiriä, mutta pohdin kurssin kuluessa myös ryhmän jäsenten itsensä suurta vaikutusta avoimeen ja turvalliseen tunnelmaan. Mietin, olivatko he aina sellaisia – niin avoimia ja rohkeita. Kotoutumiskoulutuksen opettajat raportoivat, että opiskelijat olivat *"antaneet ymmärtää olevansa vähän ylpeitä siitä, että heillä on tällainen oma juttu"*. Voiko tästä siis päätellä, että ryhmässä syntyi yhteishenkeä, johonkin kuulumisen tunne? Ainakin huumorin voi ajatella kertovan hyvästä hengestä.

- *"Useimmiten rauhallisen, symbioosimaisen tilan tuntua. Ei pakottamista; tasa-arvoinen kohtelu, [...] myönteisyyden kautta. Voimauttavaa, ryhmän henki." (L.T., palautekeskustelu)*
- *"Huumori kukkii!" (7. oppitunti)*
- *"[...] naisen dieettiin kuuluu syödä vesikasveja, koska niissä on terveellisiä ravintoaineita." (teostulkintaa Susanna Majurin valokuvateoksesta "Nousuvesi" 9. oppitunnilla)*

Fasilitointi-teema viittaa VTS-menetelmän toiminnallisiin elementteihin ja omaan toimintaani kurssilla. Huomioita kertyi koskien hiljaista katselua, kysymyksiä, parafraasien tekemistä, osoittamista sekä lisäksi kurssin aikana antamaani ohjeistusta, toiminnan jaksottamista oppitunneilla, sanakirjojen käyttöä ja menetelmän soveltamista parityöskentelyyn. Vaikka fasilitointiin kuuluivat myös yhdistäminen ja kehystäminen, niistä ei muistiinpanoissani ole mainintoja. Tärkeän juonteen tutkimukseen toi se, että olin VTS-fasilitoijana vasta-alkaja, joten kurssi merkitsi minullekin oppimista, joten siitäkin olen kirjannut havaintoja ja kokemuksia.

Ensimmäisellä oppitunnilla emme vielä käyneet yhtään VTS-keskustelua, mutta selitin yleisellä tasolla, mitä teemme kurssilla: katsomme taidetta, puhumme, kuuntelemme ja opimme suomea. Toisella oppitunnilla kävin kysymykset läpi huolellisesti ja sen jälkeen toistin ne jokaisen tunnin aluksi kurssin loppuun asti. Periaatteessa opiskelijat vakuuttivat ymmärtävänsä kysymykset ja näyttivät omaksuvan menetelmän nopeasti strategiana tai toimintatapana, mutta kävi ilmi, että molemmat vaikutelmat olivat jossain määrin harhaa.

Kehotus hiljaiseen katseluun ei ainakaan aluksi välttämättä pidätellyt opiskelijoita, vaan he saattoivat alkaa selittää havaintojaan heti, kun uusi kuva ilmestyi näkyviin. Pidinkin kuitenkin kiinni siitä, vaikka aloitekyky ja keskusteluun osallistuminen olivatkin sinänsä hyvä asia. Välillä hiljaisuus saattoi jäädä lyhyeksi, mutta kurssin loppua kohden opiskelijat oppivat rauhoittumaan hiljaa kuvan äärelle. Joka tapauksessa ensimmäinen varsinainen kysymys käynnisti viimeistään keskustelun.

- *"Muistutin, että ensin katsotaan hetki hiljaa. Ja katso: opiskelijat todella olivat hiljaa! Jopa siihen asti, että tein ensimmäisen kysymyksen." (7. oppitunti)*

Vaikka kysymyssarjaa toistettiin ja harjoiteltiin jatkuvasti, toisen kysymyksen kohdalla tuli erittäin usein tilanne, että opiskelija ei osannut vastata siihen tai ei ymmärtänyt. Silloin muo-

toilin sen uudelleen, esimerkiksi ”Miksi ajattelet, että se voisi olla...?” (jolloin tosin näkemisen idea jää pois) tai ”Mikä kuvassa saa sinut sanomaan niin?”. Näin kävi ajoittain aivan kurssin loppuun asti. Kysymyksen muotoilu ei tuntunut minusta luontevalta, enkä oikein löytänyt tyydyttävää, toimivaa ratkaisua.

- ”Toisen kysymyksen kanssa minulla on aina vaikeuksia; se ei vain istu suuhuni.” (4. oppitunti)

Parafraasien tekeminen on yksi menetelmän keskeisistä elementeistä ja kokemukseni mukaan yksi vaikeimmista – siinä onnistuminen vaatii harjoittelua. Kun kurssin alkupuolella arvioin omaa toimintaani, kirjasin muistiin esimerkiksi tilanteita, joissa unohdin tehdä parafrasoin, takeltelin sitä tuottaessani tai täydensin opiskelijoiden lausumia ajatuksia omillani. Toisinaan osallistujien puheenvuorot sisälsivät niin paljon yksityiskohtia, että pelkäsin unohtavani niistä jotain olennaista. Huomasin kehittyväni ja oppivani noudattamaan fasilitoinnin periaatteita ainakin jonkin verran kurssin edetessä.

- ”Nyt osasin paremmin tehdä parafraasit ja myös käyttää ehdollista kieltä.” (4. oppitunti)*
- “[...] parafrasien tekeminen sujui, ja varsinkin yläkäsitteiden löytäminen onnistui.” (9. oppitunti)*

Selkokieli ei kuulu VTS-menetelmään, mutta koska kyseessä oli aikuisten toisen kielen oppijoiden ryhmä, pyrin aluksi puhumaan, jos en nyt aivan oikeaoppista selkokieltä, niin ainakin yksinkertaisesti, selkeitä lauserakenteita ja opiskelijoille oletettavasti tuttua sanastoa käyttäen. Kun huomasin voivani varmistua siitä, että he ymmärtävät, aloin puhua ”tavallisemmin”, silti toki edelleen selvästi ja rauhallisesti. Sain rauhallisuuden ohella palautetta siitä, että kuvien osoittaminen, liikkuminen ja keskustelu rytmittyivät luontevasti (L.T.). Oman haasteensa toi neutraalina pysyminen; varsinkin jotkin omintakeiset tulkinnat pyrkivät huvittamaan. Huumori ei kuitenkaan ole pahasta, vaan lähinnä on kyse siitä, että fasilitoija viestittää jokaisen tulkinnan olevan yhtä arvokas. Tätä ajatusta olin tuonut esiin ja mielestäni myös toteuttanut käytännössä, ja yleisesti voi sanoa, että ryhmä oppi tiedostamaan ja hyväksymään monet tulkintamahdollisuudet. Siltikin vielä kurssin toiseksi viimeisellä tunnilla eräs opiskelija reagoi keskustelussa näin:

- *"[Opiskelija 7] kysyi, mikä on oikea vastaus. Selitin juurta jaksain, että kaikki vastaukset ovat oikeita." (9. oppitunti)*

"Oikea vastaus" liittyy tietysti myös teoksen nimeen ja taiteilijan intentioon, ei välttämättä oikeaan katsojan tulkintaan. Opiskelijat kysyivät nimiä harvoin, mutta kerroin ne heille keskustelun päätteeksi, jos he halusivat tietää.

Oppituntien kesto oli 90 minuuttia. Olin varannut kullekin kerralle 8 - 9 teoskuvaa, joista lopulta tarkasteltiin kolmesta viiteen teosta, yhden keskustelun kestäessä noin 15 - 20 minuuttia. Se vaikutti tarkoituksenmukaiselta ratkaisulta, eikä yhdellä oppitunnilla olisi pystynyt käsittelemään enempää. Pyrin tarkkailemaan osallistujien jaksamista sekä jaksottamaan sopivasti VTS-keskustelua ja muita, toiminnallisia tai rentouttavia aktiviteetteja.

- *"[Kolmen teoksen jälkeen] huomasin porukan alkavan uupua. Keskustelu oli ollut erittäin vilkasta, katse pysyi enimmäkseen kuvassa, ja aivot raksuttivat. Siksi kehotin kaikkia nousemaan ylös: 'laskimme kolmeen' (leikki). Se taisi tulla sopivaan kohtaan! Lopuksi oli aikaa vielä yhdelle teokselle." (4. oppitunti)*

Osallistujat saivat käyttää keskusteluiden tukena sanakirjaa tai sanakirjasovellusta. Lisäksi he auttoivat toisiaan, varsinkin jos äidinkieli oli sama. Niinpä varsinkin kurssin venäjänkieliset kysyivät usein toisiltaan apua, selittivät ja saattoivat jäädä keskustelemaan asiasta venäjäksi. Nettisanakirjojen käytön vaarana oli, että opiskelijat jäivät tuijottelemaan kännykän näyttöä unohtaen katsoa kuvaa ja kuunnella toisten puheenvuoroja. Vähitellen sanakirjojen käyttö väheni ollen viimeisillä oppitunneilla lähes olematonta.

- *"Huomasin, että kukaan ei ottanut kännykkää esille vaan [he] toisiaan keskittyivät vain katsomaan kuvaa ja olivat sitten valmiita keskustelemaan siitä." (9. oppitunti)*

Kun arvelin opiskelijoiden omaksuneen VTS-keskustelun idean, päätin kokeilla sen soveltamista parikeskusteluun. Ensimmäisen kerran toteutimme tämän kurssin puolivälin jälkeen, tutustuessamme Jyväskylän kaupungin julkisiin taideteoksiin; tehtävänä oli keskustella teoksesta parin kanssa VTS-kysymysten avulla ja keksiä sen jälkeen kullekin teokselle nimi. Toisella kerralla parikeskustelu oli aktiviteettina oppitunnilla yhteisten VTS-keskustelujen välis-

sä. Tällöin menetelmään olennaisesti kuuluva fasilitointi parafraaseineen jäi pois. Kokeilut onnistuivat yllättävän hyvin, ja keskustelut olivat aktiivista kommunikointia – aitoja *lingua franca* -tilanteita. Lisäksi hyvänä puolena oli, että parityö ohjasi jokaisen osallistumaan.

- *"[...] opiskelijat yrittivät vilpittömästi puhua suomea toisilleen (mitä nyt välillä selittivät taas jotain sanoja venäjäksi)."*
(6. oppitunti)
- *"Tämä on ihan hyvä juttu, vaikka parafraasi puuttuu. Opiskelijat osaavat keskustella, kuvailla, perustella, esittää 'vastaväitteitä'."*
(7. oppitunti)
- *"Itse asiassa retki teki juuri [aremmille opiskelijoille] todella hyvää! [opiskelija 4] yritti koko ajan selittää asioita, hän otti kontaktia ja kyseli sanoja."* (6. oppitunti)

Tätä varhaisemmassa vaiheessa kurssia kokeilua ei varmaankaan olisi voinut tehdä. Vaikka parikeskustelu ei kuulu keskustelevan kuvan tarkastelun menetelmään, tässä muodossa ja vaiheessa toteutettuna se voi olla todiste opiskelijoiden kehittymisestä (menetelmän sisäistäminen, kuvanlukutaito ja kielitaito). Sopivassa vaiheessa ja sopivasti annosteltuna VTS-menetelmästä sovellettu parikeskustelu saattaa tukea kehittymistä edelleen: havaintojen tekeminen, avoimuus eri tulkinnoille, perusteluiden antaminen, päättely.

En voi tässä yhteydessä vertailla taidekuvan tai taideteoksen tarkastelemista jonkin muun kuvan tai esineen tarkasteluun, joten tyydyn raportoimaan havaintojani, jotka liittyvät kuvan tai teoksen äärelle keskittymiseen, erilaisten teosten synnyttämien tulkintojen moninaisuuteen ja keskustelun vilkkauteen. Lähtökohtana kurssilla oli VTS-menetelmän keskeinen ajatus siitä, että taide on hyvä keskustelun aihe, koska se tarjoaa mahdollisuuden pohdintaan, osallistaa opiskelijoita ja on avoin monille tulkinnoille.¹⁴¹ Pyrin kiinnittämään Housenin esteettisen ajattelun vaiheteoriaan huomiota valiten lähinnä aloittelijoille sopivia teoksia, mutta käytin myös muita kriteereitä kuten tyylien, tekniikoiden ja teemojen monipuolisuutta. Neljännen oppitunnin jälkeen kirjoitin työpäiväkirjaan näin:

- *"[...] ainakin kuvittelen, että taidekuvista puhuminen VTS-menetelmällä antaa pelikentän, turvallisen maaperän hieman leikitellä ajatuksilla ja kielellä sekä kokeilla puhumista vapaammin."*
(4. oppitunti)

¹⁴¹ Yenawine 2013, 29.

Yleisellä tasolla voi sanoa, että kurssin osallistujat olivat kiinnostuneita taidekuvista ja -teoksista ja halukkaita keskustelemaan niistä. Muistiinpanoissani toistuvat huomiot kuten *"keskustelu oli keskittynyttä", "katse pysyi kuvassa", "kuvan tarkastelu intensiivistä", "vahvasti läsnä"*. Parilla kerralla koin itse oppitunnit hieman rauhattomiksi, kun opiskelijat saattoivat keskustella sanastosta tai muuten puhua päällekkäin. Silloinkin kyse oli kuitenkin tarkastelemistamme teoksista.

- *"Tämä kuulostaa nyt siltä kuin kaikki olisi mennyt pieleen. Totuus on kuitenkin se, että opiskelijat olivat tosi kiinnostuneita teoksista, kyselivät ja keskustelivat lähes koko ajan."* (8. oppitunti)

Teosvalinnat vaikuttivat siihen, miten paljon tulkintoja ja miten vilkasta keskustelua syntyi. Eniten keskustelua ja ajatuksia herättivät ensinnäkin sellaiset teokset, joissa oli ihmisiä ja ihmisten välisiä suhteita tai heidän toimintaansa saattoi arvailla.

- *"Tässä vaiheessa kuvasta löytyi jo vaikka mitä! Ihmisten väliset suhteet ovat erittäin mielenkiintoisia [...]"* (Sulho Sipilä: *"Kodin hetki"*) (7. oppitunti)
- *"Valtavasti tulkintoja ihmisten välisistä suhteista, rooleista ja tunteista."* (Tove Jansson: *"Perhe"*) (4. oppitunti)
- *"Kaikkein eniten tulkintoja syntyi sillalla olevista ihmisistä. Tämä on just hyvä kuva siinä mielessä, että hahmot ovat tunnistettavissa ihmisiksi, mutta kuvassa ei ole suoria viitteitä siitä, mitä he tekevät, mitä tapahtuu."* (Vilho Lampi: *"Siltatanssit"*)(10. oppitunti)



Kuva 11. Vilho Lampi, Siltatanssit, 1930, öljy kankaalle, 82 x 96 cm, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Hannu Karjalainen.

Paljon keskustelua syntyikin juuri sellaisista kuvista, jotka herättivät kysymyksiä ja olivat ehkä jollain tavalla hämmentäviä, arvoituksellisia tai mystisiä. Vaikka Esko Männikön valokuvaa *"Kuivaniemi, joulukuu"* tarkasteltaessa ensin tuli esiin yksityiskohtien kirjo ja paljon tuttuja ilmiöitä, päällimmäiseksi keskustelussa nousi tulkinnanvaraisuus. Pohdintaa aiheuttivat myös esimerkiksi Tyko Sallisen *"Jyttyt"* ja varsinkin Elina Brotheruksen *"Le deuil du jeune moi qui a été"*, jonka naishahmon tilannetta, tunteita ja ajatuksia on vaikea varmuudella tietää. Kun Hugo Simbergin paljon keskustelua aikaansaanut *"Satu"* on jo lähtökohtaisesti myyttinen sisältäen ihmisen ja eläimen yhteyden, kiinnostus Susanna Majurin valokuvaan *"Nousuvesi"* syntyi ehkä enemmän hämmennyksestä, jonka se aiheutti. Vain yhden kerran kävi niin, että opiskeli-

jat kommentoivat työtä liian vaikeaksi – tosin silloinkin keskustelua syntyi. Kyseessä oli Wuorila-Stenin maalaus ”*Lopussa on alku*” vuodelta 2001.

- “[...] sanoivat, että teos on vaikea ja siitä on hankala sanoa mitään [edes omalla kielellä].” (5. oppitunti)

Mielenkiintoista on, että Birger Carlstedtin abstraktin ”*Sommitelman*” (1953) kohdalla osallistujat selviytyivät tulkinnasta joko pyrkimällä näkemään teoksen muodot ihmis- tai eläinhahmoina tai selittämään sen syntyneen esimerkiksi lasten askartelun tuloksena. Ensimmäisellä kerralla vieraillessamme Jyväskylän taidemuseossa hämmennystä ja jopa pöyristystä aiheutti nykytaide: Sami Korkiakosken koko alagallerian täyttänyt installaatio ”*Viivan himo – Lust for Line*”. Huumorin sävyttämä keskustelu, johon vain muutama opiskelija osallistui, liikkui lähinnä taiteilijassa ja hänen mielentiloissaan – tai jopa -terveydessään. Lisäksi yksi opiskelija esitti kysymyksen: ”*Onko tämä taidetta?*” Seuraavalla oppitunnilla käynnistä jutellessamme kävi ilmi, että teos oli jäänyt useimpien mieleen voimakkaana kokemuksena. Merkillepantavaa on, että keskustelua käytiin eli opiskeltavaa kieltä käytettiin molempien teosten äärellä.



Kuva 12. Birger Carlstedt, Sommitelma, 1953, öljy kankaalle, 100,5 x 81 cm, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Pirje Mykkänen.

Osalle oppitunneista suunnittelemani teemat (koti, ympäristö, arki, matka ja myytit) eivät olleet onnistunut ratkaisu. Esimerkiksi koti-teeman neljästä kuvasta kolmen kohdalla jonkun

arveltiin olevan sairaana, ja matka-teema ei tullut tulkinnoissa esille oikeastaan millään tavalla. En ehkä osannut valita oikeanlaisia teoksia, tai sitten ajatus teemoista ei ole olennainen. Kirjasin jossain vaiheessa, että vaikka teeman toteuttaminen ei onnistunut, niin ehkä tärkeämpää oli VTS-menetelmässä esitettyjen, aloittelijoille sopivan teosvalinnan kriteerien täytyminen. STSY:n kokoelman kuvia käsittelevällä tunnilla ei ollut teemaa:

- "Mitään erityistä teemaa ei ollut, mutta valitsin kuvia, joissa oli ihmisiä. Ne vain toimivat parhaiten!" (7. oppitunti)

Ajattelu ja kuvanlukutaito -teema sisältää huomioita merkitysten rakentamisesta yhdessä, tulkinnoista, spekuloinnista, perusteluista eli tuetuista havainnoista, päättelystä ja korjaamisesta. Merkitysten rakentaminen yhdessä tuli esille jo ryhmän toimintaa kuvatessani, ja tulkintoja käsittelevä taide(kuva)-teeman yhteydessä. Kurssin loppupuolella ymmärsin, että kun alussa osallistujien vastaukset olivat usein irrallisia, luettelomaisia ja toteavia, myöhemmin oma-aloitteiset perustelut, spekulointi ja korjaaminen lisääntyivät ja lopulta mukana oli enemmän vuorovaikutusta, yhteistä pohdintaa ja keskustelua – merkityksen ja tulkinnan rakentamista yhdessä.

- "Keskustelun kestänyt tovin [opiskelija 10] sai ahaa-elämyksen: 'Nyt minä tiedän!' Hänen tulkintansa syntyi vaiheittain; ensin hän sanoi jotakin, sitten katsoi ja kuunteli muita, kunnes ymmärsi enemmän." (10. oppitunti)

Opiskelijan läpikäymässä prosessissa oli tuossa mukana myös korjaaminen eli mielen muuttaminen. Ensimmäisen kerran joku korjasi tulkintaansa neljännellä oppitunnilla, ja sen jälkeen sitä tapahtui säännöllisesti.

Kurssin edetessä opiskelijat alkoivat löytää kuvista yhä enemmän asioita ja etenemään perusteluihin saman tien. Viidennellä oppitunnilla Edelfeltin *Ulkosaaristossa*-teosta tarkasteltaessa on muistiinpanojeni mukaan ilmennyt *"tulkintoja, havaintoja, perusteluja, päätelmiä, spekulointia"*, ja viimeisen tunnin ohjelmassa ollut Heidi Piironen valokuvateos *"Naapurini Anisa"* herätti *"keskustelua, kysymyksiä, pohdintaa, tulkintoja, spekulointia"*. Tulkitsin jopa niin, että opiskelijoiden edistyminen kuvanlukutaidossa ja kriittisessä ajattelussa näkyi keskusteluissa selvemmin kuin mahdollinen kielitaidon kehittyminen – tosin ne liittynevätkin yhteen. Ha-

vaintoani tukee jollain tapaa myös kurssilla lähinnä observoimassa olleen Lauri Takatalon kokemus:

*-”Taiteen tarkastelutaitoni kehittyi valtavasti, opin tarkastelemaan taideteoksia laajemmin ja pohtimaan moniulotteisemmin, tuntui myös, että looginen päättelykyky muuttui loppua kohden nopeammaksi.”
(Palaute, L.T.)*

Seitsemännen tunnin jälkeen totesin, että sanan 'ehkä' käyttö oli lisääntynyt merkittävästi. Tämä kertoo spekuloinnista ja ajattelutavasta, jonka mukaan useat eri tulkinnat ovat mahdollisia.

-”[Opiskelija 7] antoi tulkinnan, jonka [opiskelija 10] kyseenalaisti, jolloin [7] sanoi: 'Minä sanoin EHKÄ.'” (7. oppitunti)

Muut-teemaan kerääntyi havaintoja muista seikoista, joiden osaa toiminnassa ja oppimisessa pohdin: olosuhteet ja äidinkieli. Olosuhteilla tarkoitan tässä lähinnä oppimisympäristöä ja järjestelyjä. Äidinkieli taas viittaa tilanteisiin, joissa ryhmän jäsenet saattoivat käyttää keskenään muuta kuin suomea. Luokkatiloissa koetin järjestää tähän tarkoitukseen mahdollisimman ihanteelliset olosuhteet. Tuolien sijoittaminen puolikaareen varmisti näkö- ja kuuloyhteyden sekä kuvia katseltaessa että niistä keskusteltaessa. Se tuki mielestäni keskittymistä ja tunnetta, että olimme tilanteessa yhdessä. Minun piti myös pystyä liikkumaan kuvan ääressä, jotta saatoin osoittaa mainittuja kohtia. Laitteiden toimivuus, sopiva akustiikka ja tarkka, riittävän iso kuva tuntuivat tärkeiltä. Tilan tuli olla rauhoitettu VTS-keskustelulle, ja vain yhtä kuvaa tarkasteltiin kerrallaan.

*-”Totesin tunnin jälkeen Laurille [joka siis sanoi ihan samaa], että tässä tapauksessa olosuhteet ovat todella tärkeät. Toimintaa tukevat rauhallinen, selkeä ympäristö, muiden virikkeiden sulkeminen pois.”
(10. oppitunti)*

Sen sijaan Taidemuseossa hieman kaikuisa akustiikka, runsas virikeympäristö ja seisoskelu hajottivat keskittymistä niin taideteoksiin kuin keskusteluun. Museossa saattoi olla myös toisista ryhmistä lähtevää taustahälyä, mikä aiheutti myös sen, että muiden puhetta oli vaikea kuulla. Tämä kaikki huolestutti minua, sillä pelkäsin, että oppimisen edellytykset vaarantuvat.

-"[...] porukka ei osallistu yhteiseen keskusteluun, vaan katse ja ajatus harhailevat ja muodostuu pieniä porinaryhmiä, joissa puhutaan joko suomea tai venäjää." (8. oppitunti)

Opiskelijoiden oman äidinkielen tai muun yhteisen kielen käyttö olikin sellainen asia, jota jouduin miettimään kurssin aikana: tukiko se suomen oppimista vai haittasiko? Varsinkin juuri venäläistaustaisilla opiskelijoilla, joita oli kurssilla enemmistö, oli taipumus puhua keskenään. He saattoivat aika ajoin kysellä ja selvittää sanoja, sanavalintoja ja havaintoja niin, että varsinainen puheenvuoro hukkuu. Myös englantia ja espanjaa kuului silloin tällöin. Välillä olin harmissani ja huomautinkin asiasta. Lopulta tulin kuitenkin siihen tulokseen, että äidinkielen käytöstä oli enemmän hyötyä kuin haittaa, sillä opiskelijat etsivät yhdessä sopivia sanoja ja ilmaisuja, pyysivät toisiltaan apua ja tukivat toisiaan – taiteesta ja teoksista oli kuitenkin puhe.

-”Onneksi Sirpa [Turpeinen] kuitenkin toi esiin sen, että he olivat niin kiinnostuneita teoksista, että heillä oli tarve puhua niistä, ja sehän on tietenkin hyvä asia.” (8. oppitunti)

Työpäiväkirjan analyysin tehtävä oli lähinnä etsiä vastauksia siihen, millaista VTS-menetelmän käyttö oli ohjaajan näkökulmasta sekä tarkkailla, miten VTS-menetelmän käyttö tuki aikuisia kielen oppijoita. Arvioin työpäiväkirjan analyysin perusteella lyhyesti, että tässä kontekstissa:

Ryhmässä toimiminen ja myönteinen, turvallinen ilmapiiri näyttivät edistävän opiskelijoiden osallistumista keskusteluun puhuen ja kuunnellen sekä merkitysten rakentamista yhdessä, mikä on omiaan kehittämään kommunikointitaitoja (puheen ymmärtämistä, suullista taitoa, vuorovaikutusta); keskittymisen aste vaihteli (katso olosuhteet, äidinkieli).

Opiskelijat omaksuivat menetelmän toimintatavan pääosin nopeasti ja oppivat hyödyntämään sen mahdollisuuksia; myös puhutun ymmärtäminen kehittyi; toisaalta 2. kysymys aiheutti hämmennystä kurssin loppuun asti; kun menetelmän ydin oli sisäistetty, sitä pystyi soveltamaan parikeskusteluun; oma kehittymiseni liittyi erityisesti parafrasien tekemiseen, mikä voi olla kielen oppimisen kannalta olennainen seikka.

Taidekuvat ja -teokset olivat kiinnostava tarkastelun kohde ja keskustelua herättänyt aihe; erityisesti tietynlaiset teokset näyttivät synnyttävän paljon erilaisia tulkintoja, mikä osaltaan mahdollisti sanaston laajentumisen; sanasto liittyi kuvassa nähtyyn, mikä auttaa sen omaksumista; teosvalintoja olisi kuitenkin pohdittava eri näkökulmista.

Kuvanlukutaito ja kyky kriittiseen ajatteluun näyttivät kehittyvän; syntyi yhä enemmän havaintoja ja tulkintoja perusteluineen; merkitysten rakentaminen yhdessä näytti tukevan monen ajattelua; mahdollisuus moniin eri tulkintoihin tuli selvemmäksi; vaikka tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut selvittää kriittisen ajattelun ja kuvanlukutaidon kehittymistä, näillä asioilla on yhteys myös kielitaitoon.

Olosuhteilla oli vaikutusta keskittymiseen ja sitä kautta oppimiseen; luokkatyökentelyssä ja taidemuseovierailuilla näytti olevan tässä kontekstissa erilaiset oppimisedellytykset; äidinkielen tai muun yhteisen kielen käyttäminen taisi yllättäen tukea oppimista.

Seuraavassa yhdistän kaikkien aineistojen analyysit kokonaisuudeksi, jota tulkitseen ja pohdin tutkimustehtävän kannalta. Lopuksi arvioin tutkimuksen onnistumista menetelmien osalta.

5.3. Analyysi ja pohdinta

Tässä kappaleessa yhdistän edellä esitetyt erilliset analyysit ja tarkastelen, mitä yhteistä tuloksista löytyi, mitä eroja tuli ilmi ja mitä kokonaisuus kertoo. Peilaan tuloksia toisessa luvussa käsiteltyyn VTS-teoriaan ja pohdin analyysin tutkimustehtävään ja -kysymyksiin antamia vastauksia ja niiden merkitystä. Lopuksi arvioin tutkielman onnistumista menetelmien kannalta.

Kun asetin eri aineistoista saamani tulokset rinnakkain, löysin niistä hyvin paljon toisiaan tukevia seikkoja. Osoittautui, että työpäiväkirjassa kielen oppimista VTS-menetelmän avulla tukeviksi arvioimistani asioista syntyneet teemat olivat kyllä relevantteja myös opiskelijoilta kerätyssä aineistossa, mutta jälkimmäisen avulla saatoin myös laittaa teemat tärkeysjärjestykseen. Ensin päätin kuitenkin jakaa kaikki aineistot kahteen pääosaan aiemmasta poikkeavalla tavalla: yhden muodostavat tutkittavien kokemukset ja havainnot (kerätty palautteiden muodossa) ja toisen tutkijan kokemukset ja havainnot (työpäiväkirja ja opiskelijoiden kirjoittamat tekstit). Siirsin siis kirjoitelmat osaksi aineistoa, josta tutkija tekee havaintoja; näin osat tuntuivat asettuvan loogisemmin rinnakkain.

Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten keskusteleva kuvan tarkastelu auttaa aikuisten maahan muuttaneiden kielitaidon kehittymistä ja siten kotoutumista. Tutkin asiaa kysymällä, millaisia

koettuja ja havaittuja vaikutuksia VTS-menetelmän käytöllä oli osallistujien kielitaitoon, millaisia kokemuksia he saivat ja millaista toiminta oli ohjaajan näkökulmasta. Ensimmäisenä keskeisenä tuloksena aineistojen yhdistämisen perusteella voi aluksi todeta, että keskusteleva kuvan tarkastelu auttoi aikuisia maahan muuttaneita kielenoppimisessa. Tämä näkyi niin kokemuksina kuin havaintoina suullisen kielitaidon kehittymisestä ja rohkaistumisesta kielen käyttämiseen, kommunikointiin. Tutkittavat itse kokivat myös sanaston laajentuneen, ja välillisesti sitä tulosta – kuten myös tulkintaa rakenteiden hallinnan paranemisesta – tukivat havainnot niin puheen tuottamisen ja ymmärtämisen kehittymisestä kuin kirjallisen tuottamisen monipuolistumisesta ja edistymisestä. Tekstit ja lauseet muuttuivat pidemmiksi sekä sisälsivät enemmän kuvailua ja yksityiskohtia. Näiltä osin havainnot tukivat lähinnä VTS-opetussuunnitelman vaikutuksista koululaisten oppimiseen tehdyissä tutkimuksissa saatuja tuloksia, joita esittelin kappaleessa 1.3.

Vähintään yhtä tärkeänä tuloksena kuin esimerkiksi oikeakielisyyttä tai mitattavaa sanaston laajenemista pidän rohkaistumista kielen käyttämiseen ja omien ajatusten ilmaisemiseen. Niin osallistujat kuin ohjaaja kokivat toiminnan mielekkääksi kielen oppimisen kannalta. Kielitaidon edistymisen ja rohkaistumisen ohella osallistujien kuvanlukutaito ja kyky kriittiseen ajatteluun kehittyivät; tosin nämä eivät olleet tässä yhteydessä varsinaisesti tutkimuksen kohteena.

Kun seuraavassa analysoin ja arvioin sitä, mistä elementeistä koettu ja havaittu edistyminen kielitaidossa ja uskalluksessa sen käyttämiseen tutkimuskontekstissa syntyi, vertaan tuloksia Visual Thinking Strategies -menetelmän taustalla olevaan teoriaan, aiempaan tutkimukseen sekä menetelmän tavoitteisiin ja elementteihin. Kysymykseen, miten VTS tässä kontekstissa auttoi kielen oppimisessa, siis mikä siinä auttoi, löytyi aineistoja rinnakkain analysoitaessa yhteneviä vastauksia runsaasti. VTS-teorian teoreettisena perustana ovat visuaalinen ajattelu, konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esteettisen ajattelun vaiheteoria, ja menetelmän tavoitteet ovat kuvanlukutaito, kriittinen ajattelu ja vuorovaikutustaidot sisältäen kielitaidon. Nämä Yenawine ja Housen jalostivat Visual Thinking Strategies -menetelmäksi, jonka elementit ovat ryhmä, taide ja toiminta eli fasilitoitu keskustelu. Kaikki tämä on nähtävissä tutkimukseni analyysissä, mutta vaikka tulosten yhteydet VTS-teoriaan, -tutkimukseen ja -menetelmään olivat selvät, esiin nousseet asiat painottuivat ja ryhmittivät kontekstissa, keskusteleavassa

kuvan tarkastelussa aikuisten maahan muuttaneiden kielen oppimisen tukena, hieman eri tavalla, ikään kuin eri tasoilla.

Aiemmassa työpäiväkirjan analyysissäni löytyneistä viidestä teemasta kolmea tukivat samansuuntaiset tulokset tutkittavilta kerätyssä aineistossa: hyväksi koettiin molemmissa erityisesti ryhmä, taide(kuva) sekä kuvanlukutaidon ja (kriittisen) ajattelun kehittyminen, tässä järjestyksessä. Sen sijaan fasilitoinnista (menetelmästä ja omasta toiminnastani) tutkittavilta kerätyssä aineistossa ei oikeastaan tullut esiin mainintoja lukuun ottamatta joitakin aivan yleisiä kommentteja. Tulkitsen tätä niin, että kurssin osallistujille käytetyllä menetelmällä ei ollut merkitystä tai he eivät oikeastaan olleet siitä kovin tietoisia; tärkeintä heille oli katsoa kuvia ja keskustella niistä suomeksi – ja oppia suomea. Tämä vastasi luonnollisesti kurssin esittelyä ja sitä, mitä olin heille kertonut kurssilla tehtävän. Pidän menetelmän kaikkia elementtejä (ryhmä, taide ja toiminta eli fasilitointi) kuitenkin yhtä tärkeinä asioina tarkastella, koska niissä toteutuvat teoria ja tavoitteet, vaikka aineisto onkin fasilitoinnin osalta vain itse tuottamaani. Toisaalta kuvanlukutaidon ja kriittisen ajattelun kehittämiseen tähtäävä toiminta konkretisoi- tuu juuri fasilitoinnissa. Muut-teemaan kuuluneiden olosuhteiden merkitys oli mukana molemmissa aineistoissa, tavalla tai toisella. Teemat kietoutuivat toisiinsa, niissä oli päällekkäisyyttä, ja ajoittain oli vaikea erottaa tai luokitella jotain ilmiötä vain yhteen kategoriaan kuuluvaksi. Päälinjat olivat kuitenkin selkeät.



Kuvio 3. Pääteemat, ensimmäinen vaihe.

Tulokseksi saamieni kielen oppimista tukevien seikkojen ryhmittäminen VTS-teoriasta poikkeavalla tavalla ei välttämättä tarkoita, että ne olisivat ristiriidassa sen kanssa. Pedagoginen kokeiluni erosi monella tavalla aiemmin tutkituista konteksteista kuten VTS-menetelmän käyttämisestä museovierailuilla tai kouluopetuksessa: aikuisille maahan muuttaneille suunnatun kurssin tavoite oli tukea kielen oppimista, ja keinona oli lähes yksinomaan taiteesta keskusteleminen ryhmässä. Tulos voi silloin korostaa erityisesti joitakin ilmiöitä tai piirteitä. Välttämättä kaikilla kurssilla mielekkäiksi tai hyödyllisiksi koetuilla asioilla ei kuitenkaan ole ainakaan suoraa yhteyttä kielen oppimiseen. Ajattelen, että kun VTS-keskusteluun osallistuva – opiskelija tai kurssin ohjaaja – tiedostaa jotkin siihen kuuluvat myönteiset tai kielteiset asiat voimakkaammin kuin toiset, silloin niillä on myös lopputuloksen kannalta enemmän merkitystä. Jos saa kokemuksen mielekkyydestä ja oppimisesta, silloin se kokemus motivoi ja tukee oppimista edelleen.

Ryhmän toiminnassa keskeisiksi oppimista tukeviksi elementeiksi niin tutkittavilla kuin tutkijalla nousivat taidekuvista keskusteleminen yhdessä niin itse osallistuen kuin toisia kuunnellessa, merkitysten rakentaminen yhdessä sekä ryhmän ilmapiiri. Sekä VTS-menetelmän taustalla oleva teoria että nykykäsitys kielenoppimisesta ja oppimisesta yleensä tukevat tulosta. Toiminnassa toteutuu käytännössä konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppija aktiivisena toimijana rakentaa tietoa aiemmin omaksutun varaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Keskustelu ryhmässä kehittää kommunikointikykyä – puheen ymmärtämistä, suullista kielitaitoa ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi jokaisella osallistujalla on mahdollisuus tuoda keskusteluun mukanaan oman taustansa, kulttuurinsa, arvonsa, tietonsa, kokemuksensa ja osaamisensa, mikä tukee monenlaisten tulkintojen mahdollisuutta edelleen. Osallistaminen ja kannustava, turvallinen ilmapiiri tukevat oppimista, ja ne liittyvät myös tässä kontekstissa esille nousseeseen osallistujien rohkaistumiseen puhua ja tuoda esille omia havaintojaan ja mielipiteitään. Tuloksia voi tulkita niinkin, että osallistujat saivat keskusteluista itsetuntoa tukevia, voimauttavia kokemuksia. CALTA21-ohjelman (2013) piirissä nähdään, että eri kulttuureista, uskontokunnista, maista, etnisistä ryhmistä ja sosioekonomisista taustoista tulevien opiskelijoiden osallistaminen kulttuurienväliseen dialogiin identiteetistä antaa heille itseluot- tamusta ilmaista, miten he näkevät itsensä ja itselleen tärkeät asiat maailmassa.¹⁴² Viimeis-

¹⁴² Edlin, Lannes & Bateman 2013.

tään tässä kohdin esiin nousee tutkimustehtäväni loppuosa, kysymys kotoutumisen tukemisesta.

Suurelta osin teoria, tutkittavien kokemukset ja tutkijan havainnot ryhmäkeskustelusta olivat siis saman suuntaisia. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan olleet vakuuttuneita siitä, että pelkästään kuuntelemallakin voisi oppia. Kriitikin tosin esittivät opiskelijat, jotka itse osallistuvat paljon ja joiden taustalla saattaa olla erilainen koulukulttuuri. Vaikka pyrin keskusteluiden fasilitoijana osallistamaan kaikkia kannustaen heitä jakamaan ajatuksiaan, ehkä olisin voinut tehdä sitä enemmänkin. Toisaalta en halunnut pakottaa ketään vaan pyrin huomioimaan yksilöllisiä luonteenpiirteitä. Fasilitoijan osaamisen tason kuten luonnollisesti myöskään opiskelijoiden läsnäolon merkitystä ryhmän toiminnassa ja kehittämisessä ei voi kieltää. Vaikka aktiivisimmat keskustelijat kehittyivätkin kurssin aikana eniten, myös muut omaksuivat kieltä; eräs hiljaisimmista opiskelijoista kertoi palautteessa oppineensa juuri kuuntelemalla paljon, vaikka ei erityisen paljon osallistunut keskusteluun. Kehittyminen näkyi myös kirjoitelmissa niidenkin kohdalla, jotka eivät olleet aktiivisimpia keskustelijoita; tulos tukee teoriaa ja aiempia tutkimuksia, joiden mukaan taitojen kasvaminen suullisessa ilmaisussa, kuvanlukutaidossa ja kyvyssä kriittiseen ajatteluun siirtyy myös lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Toinen yhteinen oppimista tukeva teema, taide(kuva), sisälsi mielekkäiksi koettuina paitsi taidekuvien ja -teosten katselun, myös niistä tehdyt tulkinnat. Keskusteleva kuvan tarkastelu nojaa keskustelun herättäjänä taiteeseen, koska sen ajatellaan tarjoavan ikkunan pohdiskelulle, osallistavan oppijoita tehokkaasti ja olevan avoin useille erilaisille tulkinnoille.¹⁴³ Tämä toteutui käytännössä, kun opiskelijat oppivat tarkastelemaan teoskuvia yhä intensiivisemmin, tekivät yhä enemmän havaintoja ja kokivat myös toisten opiskelijoiden esittämät tulkinnat kiinnostaviksi. Edlin, Lannes & Bateman (2013) toteavat, että käsitellessään monimutkaisia aiheita taide antaa tilaa älylliselle pohdinnalle ja tunteille. Heidän mukaansa kielenoppijat tukeutuvat usein näköhavaintoon rakentaessaan tietoa mielessään omalla kielellään, samalla kun he harjoittelevat kommunikointia ja merkitysten rakentamista opittavalla kielellä.¹⁴⁴ Osallistujille tuli tarve ilmaista itseään opittavalla kielellä, käyttää karttunutta kielitaitoa, oppia uutta ja ymmärtää, mitä muut sanoivat. Siinä kuvan tai teoksen läsnäolo ja sen yksityiskohtien osoittaminen niistä puhuttaessa tukivat sanaston omaksumista. Oli kyse sitten taide-

¹⁴³ Landorf 2006, 29.

¹⁴⁴ Edlin, Lannes & Bateman 2013.

kuvasta tai muusta visuaalisesta materiaalista, Britschin (2009) mukaan visuaalisella kanavalla yhtenä on joka tapauksessa merkittävä osa kielen oppimisen multimodaalisessa kokonaisuudessa.¹⁴⁵ Arnheimin ajatteluun nojaten voi sanoa, että kielenkin oppiminen pohjautuu ainakin jossain määrin visuaaliseen ajatteluun, ja tässä tutkimuksessa nimenomaan taide tuki kielen oppimista.



Kuva 13. Tyko Sallinen, Jytkyt, 1918, öljy kankaalle, 114,5 x 138 cm, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Antti Kuivalainen.

Eniten tulkintoja ja keskustelua synnyttivät toisaalta ihmisiä kuvaavat teokset, joissa heidän suhteistaan ja toiminnastaan ei ollut varmuutta, ja toisaalta mystiset, arvoitukselliset ja hämmentävät teokset. Vaikka pyrin ainakin löyhästi noudattamaan VTS-menetelmässä annettuja suosituksia teosvalinnoissa, en toisaalta ollut varma, olisivatko ne ollenkaan relevantteja, kun

¹⁴⁵ Britsch 2009, 718-719.

opiskelijat olivat aikuisia, joilla oli aikuisen älyllinen kehitystaso, tietoa ja kokemusta. Lisäksi en voinut tietää, kuinka paljon he olivat mahdollisesti olleet tekemisissä taiteen kanssa. Kun tulosta peilaa Housenin esteettisen ajattelun vaiheteoriaan ja sen pohjalta syntyneisiin VTS-menetelmän suosituksiin teosvalinnoissa, yhtymäkohtia voi kuitenkin nähdä. Yenawinen mukaan (2003) I vaiheessa (*Accountive*) ja II vaiheessa (*Constructive*) oleville sopivia kriteerejä teoksia valittaessa ovat muun muassa kerronnallisuus, monitulkintaisuus, tuttuus, ymmärrettävyys, kiinnostavuus, esittävyys/realistisuus ja toiminta/vihje mahdollisesta toiminnasta.¹⁴⁶ Kun lukee DeSantisin ja Housenin (1996) kuvauksia aloittelijoiden tulkintatavoista, ne tuntuvatkin hyvin samankaltaisilta kuin kurssilaisten: esimerkiksi I vaiheen tulkitsija tekee konkreettisia havaintoja tukeutuen aisteihin, muistoihin ja miellelyhtymiin; arviot perustuvat aiempaan tietoon ja mieltymyksiin; II vaiheen katsoja pohjaa tulkintansa omiin havaintoihinsa ja rakentaa teoksesta kokonaisuuden tukeutuen tietoonsa maailmasta sekä sosiaalisiin, moraalisiin ja perinteisiin arvoihin; ”hyvä taide” on realistista.¹⁴⁷ Muistutan kuitenkin, että tutkimukseni ei kohdistunut tulkintoihin, joten aineistossani on mainintoja niistä vain satunnaisesti, ja tässä tukeudun myös yleisiin muistikuviini.

Seuraaviin vaiheisiin (*III Classifying, IV Interpretive ja V Re-creative*) edettäessä voi todeta, että niihin kuuluvia piirteitä esiintyi tulkinnoissa vain satunnaisesti. Tämä voi johtua siitä, että teokset eivät antaneet siihen aineksia, tai siitä, että osallistujat todella edustivat teoreettisia aloittelijakategorioita, tai siitä, että heidän rajallinen kielitaitonsa esti heitä ilmaisemasta syvällisempiä tulkintoja. Itse arvioin, että ryhmän jäsenet pystyivät ilmaisemaan suomen kielellä yllättävän paljon. Peltola (2015) arvosteli VTS-menetelmän erottavan asiantuntijat ja aloittelijat hierarkkisesti erityisesti teosvalintojen kohdalla.¹⁴⁸ Ainakaan tässä kontekstissa kritiikki ei ole käsitykseni mukaan aiheellinen, sillä taideteosten avulla oli tarkoitus herättää tulkintoja ja keskustelua sekä edistää siten kielenoppimista. Kuvatun kaltaiset teokset sopivat arvioni mukaan kielenoppijoille mainiosti antaessaan tilaa huomioille, mielikuvitukselle ja tulkinnoilla leikittelylle. Voi olla, että jos toimintaa olisi jatkettu pidempään, kehitystä tulkintatavoissa olisi tapahtunut enemmän ja tarkasteluun olisi voinut ottaa enemmän vaiheisiin III-V suositeltavia teoksia. Vaikka kokeilussa ”käytettiin” taidetta keskustelun aiheena, en halua korostaa taiteen välineellistä arvoa, vaan ajattelen, että erityisesti sillä on itseisarvo. Teosvalintoja olisi kuitenkin pohdittava useista eri näkökulmista. Niin teemojen, tyylien, tekniikoi-

¹⁴⁶ Yenawine 2003, 6-9.

¹⁴⁷ Katso kappale 2.1.2.

¹⁴⁸ Peltola 2015, 46.

den ja aikakausien monipuolisuus kuin yllättävyys ja rajojen kokeilu voivat olla varteenotettavia valintaperusteita, jos kielenoppijaryhmän toiminta perustuu pääasiassa keskustelemaan kuvan tarkasteluun.

Opiskelijat itse eivät palautteessa tuoneet juurikaan teosten soveltuvuutta – hyvyttä tai huonoutta – esille, vaikka taidemuseokäynneillä nykytaide saattoi herättää hämmennystä. Tässä kontekstissa tärkeä palaute kuitenkin oli, että suomalaisen taiteen tarkastelu näyttäytyi erityisen merkityksellisenä; se koettiin hyväksi tavaksi tutustua suomalaiseen kulttuuriin ja integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan, samalla kun tulkinnoissa kuului eri kulttuurien ääni.

Vaikka juuri taide näyttäytyi kurssin innostavana ja tulkintoja herättävänä ytimenä, opiskelijoiden palautteessa tuli esiin myös ajatus, että mukana voisi ehkä olla muitakin kuin taidekuvia. Yenawine (2013) suosittelee kuitenkin, että keskusteluissa käsitellään aluksi vain taidetta sen erityislaatuisuuden vuoksi ja muihin aiheisiin ja sovelluksiin siirrytään vasta sitten, kun menetelmä on sisäistetty taiteen avulla.¹⁴⁹ Mielestäni kuitenkin esimerkiksi laadukkaat journalistiseen käyttöön syntyneet valokuvat voivat sopia tarkasteltaviksi jo alkuvaiheessa, varsinkin, jos niissä on edellä mainittuja piirteitä. New York Times -lehdellä onkin palvelu, jossa tarjotaan uutiskuvia VTS-keskustelujen aiheeksi.¹⁵⁰

Taidekuviin ja niiden tulkintoihin liittyi suoraan kolmas molemmista aineistoista noussut teema, kuvanlukutaidon ja (kriittisen) ajattelun kehittämiseen tähtäävä toiminta. Arvelin etukäteen, että ainakaan kyky kriittiseen ajatteluun ei olisi tässä yhteydessä merkittävää, koska kyse oli aikuisista, joilla on aikuisen kognitiiviset kyvyt, tietoa, kokemuksia ja osaamista, mutta kurssin kuluessa kehittyminen siinäkin oli yllätyksekseni selvää. Myönteisiksi asioiksi oppimisen kannalta koettiin taidekuvien katselun ja niistä keskustelemisen yhteydessä esiintyneet monenlaiset tulkinnat ja erilaiset tavat ajatella, siis jälleen yhteinen prosessointi ja merkityksen rakentuminen teoksille sillä tavalla. Palaute kertoo siitä, että opiskelijat tiedostivat asian, arvostivat toistensa mielipiteitä ja ymmärsivät keskustelun merkityksen oman ajattelunsa muotoutumisessa. Kehittyminen näkyi paitsi oppitunneilla, joilla erityisesti erilaisten tulkintojen mahdollisuus ja merkitysten rakentaminen yhdessä näyttivät tukevan monen ajattelua, myös kirjoitelmissa: useimmat opiskelijat tekivät kurssin lopussa enemmän havaintoja,

¹⁴⁹ Yenawine 2013, 24.

¹⁵⁰ Katso New York Times, What's Going on in This Picture?

huomasivat yksityiskohtia, päättelivät, perustelivat havaintojaan sekä spekuloidivat eri tulkintamahdollisuuksilla ja keskusteluissa myös oppivat korjaamaan eli muuttamaan mieltään. Tämä tukee aiemmin pääosin lapsiin ja nuoriin kohdistetuissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja. Landorf (2006) raportoi lääketieteen opiskelijoille suunnatusta VTS-kokeilusta, jonka ansiosta nämä oppivat ajattelemaan kriittisemmin ja analyttisemmin, toimimaan yhdessä, hyväksymään useampia näkökulmia ja yhdistämään tietoja.¹⁵¹

Vaikka tutkimukseni tavoitteena ei ollut selvittää kriittisen ajattelun ja kuvanlukutaidon kehittymistä, ne kulkivat mukana VTS-menetelmän tavoitteiden muodossa ja sen sisältämässä ajatuksessa, että ne kaikki – ajattelu, kuvanlukutaito, kieli ja vuorovaikutus – kietoutuvat yhteen. Johtopäätöksiä vedettäessä on tietenkin muistettava, että tässä otanta oli pieni, eikä tavoitteena ollut tehdä vaikutustutkimusta. Ajattelen, että rinnalla kulkee toinen, maahanmuuttajakontekstissa olennainen tulkinta tästä tuloksesta: erilaisten tulkintojen ja ajattelutapojen arvostaminen palautteessa kertoo empatiasta, kyvystä asettua toisen asemaan, millä voi olla merkitystä sopeutumisessa ja kotoutumisessa. Esitin tähän teemaan liittyviä kysymyksiä tutkielman johdannossa, mutta olen pyrkinyt keskittymään enemmän kielenoppimiseen tässä kontekstissa siinä pelossa, että ihmisten välinen kommunikaatio, suurempi ymmärrys ja suvaitsevainen ajattelu ovat liian suuria, laajoja ja vaikeasti määriteltäviä. Nyt olen kuitenkin taipuvainen ajattelemaan toisin ja perustelemaan tulosten perusteella entistä voimakkaammin tämänkaltaista toimintaa kaikessa opettamisessa, jos se tukee vuorovaikutustaitoja ja empatiakykyä, oli kyse lapsista, nuorista tai aikuisista.

¹⁵¹ Landorf 2006, 30.



Kuva 14. Elina Brotherus, *Le deuil du jeune moi qui a été*, 2011, värivalokuva, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen.

Ryhmä, taide ja fasilitointi yhdessä mahdollistavat edellä käsitellyä erilaisten tulkintojen ja ajattelutapojen esilletuloa. Fasilitointi tähtää osallistamiseen, ja sen tehtävänä on auttaa oppijaa lukemaan kuvaa, sanallistamaan havaintonsa, ajattelemaan ja olemaan vuorovaikutuksessa. Menetelmällä periaatteineen ja elementteineen ei välttämättä ollut osallistujille sinänsä merkitystä, tai he eivät tiedostaneet sitä, mutta tällä ei ole lopputuloksen kannalta merkitystä. Ryhmä omaksui joka tapauksessa toimintatavan melko nopeasti (tosin aina hiljainen katselu, kysymysten sisäistäminen ja toisten kuunteleminen eivät onnistuneet), ja arvioni mukaan fasilitointi tuki opiskelijoita puhumisessa antaen heille ikään kuin tukirakennelman, jonka varassa he saattoivat toimia. Erityisesti keskustelun yksinkertainen rakenne, havaintojen sa-

nallistaminen, osoittaminen, parafraasit ja toisten kuunteleminen olivat omiaan tukemaan kielellistä kehitystä, niin puheen tuottamista kuin ymmärtämistä. Kaikilta osin niin ei kuitenkaan ollut, sillä varsinkin toinen kysymys kaipaa luontevaa suomennosta, joka auttaisi kielennoppijaa paremmin kuin nykyiset versiot ilman, että alkuperäiseen kysymykseen (What do you see that makes you say that?) sisältyvät olennaiset piirteet jäisivät pois:

- *Mitä sellaista näet, mikä saa sinut sanomaan [niin]?*
- *Mitä sellaista näet (kuvassa/tässä), että se saa sinut sanomaan [niin]?*
- *Mikä kuvassa havaitsemasi saa sinut sanomaan [niin]?*
- *Mikä kuvassa saa sinut sanomaan niin?*
- *Mikä näkemäsi saa sinut sanomaan niin?*
- *Mitä sellaista näet kuvassa, joka (korrelaattivirhe!) saa sinut sanomaan [niin]?*
- *Miksi ajattelet, että se voisi olla...?" (jolloin tosin näkemisen idea jää pois.)*

Myös kolmannen kysymyksen muotoilu vielä-sanoineen (*What more can we find? > Mitä vielä voimme löytää?)* on mielestäni kömpelö käännös, vaikka toimikin tässä kontekstissa riittävän hyvin. Suomessa voisi aivan hyvin käyttää muotoa *Mitä muuta voimme löytää?* Englannin kielessä 'more' korostaa mahdollisuuksien runsautta ja on eri asia kuin 'else', joka voi antaa viestin siitä, että jokin vastaus on oikea ja jokin toinen väärä. Suomessa taas 'mitä muuta' voi yhtä hyvin tarkoittaa joko 'muuta' tai 'lisää', 'enemmän', 'vielä'. Toista kysymystä ei kurssin edetessä välttämättä enää tarvittu, kun opiskelijat oppivat etenemään havainnoista suoraan perusteluihin. He myös omaksuivat ehdollisten ilmaisujen käyttöä, mikä osaltaan tuki ajatusta monenlaisista tulkinnoista. Kaikki ryhmän keskusteluissa esille tullut kehittyminen ei kuitenkaan ehtinyt siirtyä kirjalliseen ilmaisuun. Käytyjen keskustelujen pohjalta olisin odottanut siinä monimutkaisempia lauserakenteita, runsaampaa konjunktioiden käyttöä, konditionaalimuotoja ja esimerkiksi syytä ilmaisevia lauseita. Monella tavalla niissäkin kuitenkin oli nähtävissä kielellistä kehitystä esimerkiksi tekstien laajuudessa ja lauseiden pituudessa.

Oma kehittymiseni liittyi kokonaisuuden hallinnan ohella erityisesti parafrasien tuottamiseen, mitä pidänkin hyvän fasilitoinnin ytimenä, myös erityisesti kielen oppimisen kannalta.

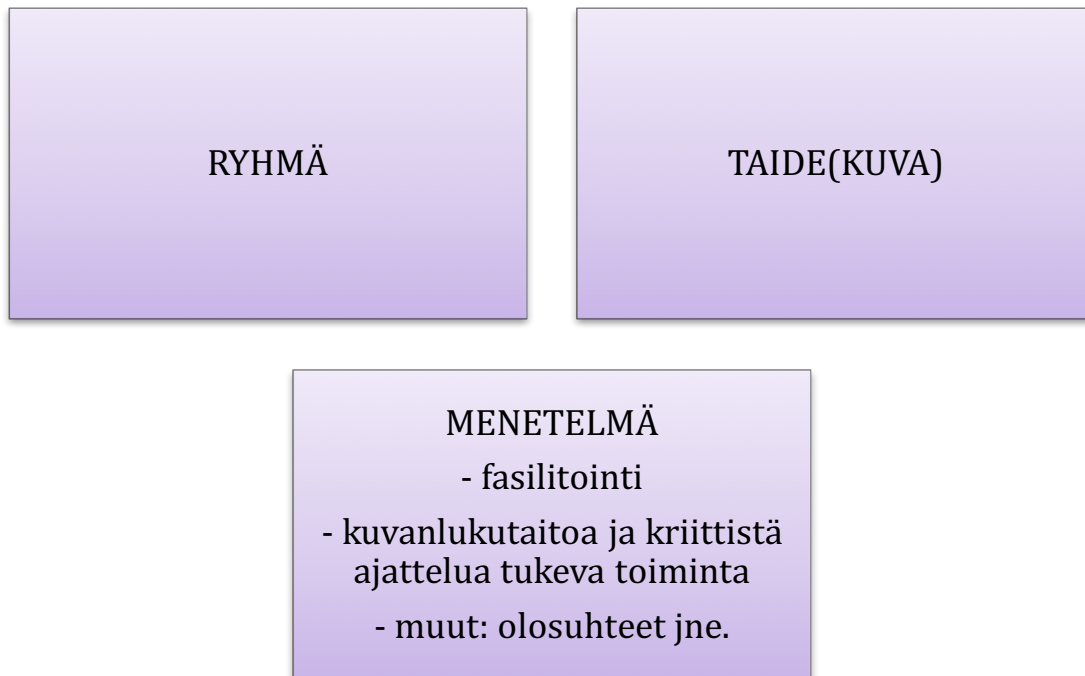
Parafraaseissa tavoitteena on ilmaisullisesti rikas, selkeä ja ehdollinen kieli. Opiskelijaa kannustetaan puhumaan ja käyttämään sitä kielitaitoa, mikä hänellä on, ja parafrasoin kuullessaan hän tietää tullessa ymmärretyksi ja saa samalla varmuuden oikeista ilmaisuista sekä muita mahdollisia tapoja ilmaista ajatus. Myös kuulijat prosessoivat mielessään sekä omaa potentiaalista puheenvuoroaan että toisten puhujien lausumia. Pysin alussa käyttämään yksinkertaista, selkokieltä lähellä olevaa puhetapaa, mutta kurssin loppua kohti tuntui, ettei siihen ollut erityistä tarvetta.

On selvää, että VTS-menetelmän kehittäjät Yenawine ja Housen ovat hyödyntäneet kognitiotieteen teoriaa ja erittäin tarkkaan miettineet kysymysten muotoilun ja koko keskustelun rakenteen – ja pääsääntöisesti ne toimivat. Joustavuudelle ja tilanteen mukaan soveltamiselle on kuitenkin myös tilaa, kun niin fasilitoija kuin osallistujat ovat omaksuneet menetelmän ja tietyt pääperiaatteet toteutuvat. Kysymysten muotoilua eri kielillä tulisi miettiä. Kokeilin menetelmän soveltamista myös parityöskentelyyn, ja tulokset olivat kannustavia: vaikka parafraasi jäi pois, taide kuitenkin antoi keskustelulle mielekkään, kiinnostavan aiheen ja kysymykset dialogia tukevan rakenteen.

Muut-teeman sisältämät asiat eivät liity suoranaisesti VTS-teoriaan tai aiempiin tutkimuksiin. Kokemukseni mukaan olosuhteilla on suuri merkitys oppimisessa, ja esimerkiksi rauhallinen, selkeä ja miellyttävä ympäristö tukee sitä. Luokkatilanteissa pyrin järjestämään olosuhteet sellaisiksi, että ne tukivat keskittymistä. Palaute kertoi tässä onnistutun. Mielenkiintoinen havainto oli, että opiskelijat pitivät museovierailuja hyödyllisinä, vaikka itse pelkäsin huomioiden hajaantumisen ja taustahälyn olevan este onnistumiselle. Taidemuseokäynneillä näytti olevan merkitystä myönteisinä kokemuksina ja mahdollisuutena integroitua, mikä olikin niiden tarkoitus, vaihtelun ohella. Edlin & al. (2013) puhuvatkin erityisestä kotoutumista edistävästä museolukutaidosta, johon kuuluu museoyhteisöön liittyminen, museossa tehtyjen löytöjen omaksi ottaminen ja kokemuksen jakaminen.¹⁵² Toinen oma kurssin aikainen huoleni oli oppijoiden oman äidinkielen tai muun yhteisen kielen käyttäminen keskustelujen yhteydessä suomen oppimisen esteenä osoittautui lopulta sekin turhaksi; sanojen etsiminen muun kuin kohdekielen avulla saattoi tukea kielen oppimista.

¹⁵² Edlin, Lannes & Bateman 2013.

Vaikka aineistoa analysoidessani jaoin havainnot alun perin viideksi teemaksi, lopulta fasiltointi, kuvanlukutaitoa ja kriittistä ajattelua tukeva toiminta sekä muut vaikuttavat tekijät tuntuivat kuuluvan yhteen muodostaen luontevan kokonaisuuden. Huomaankin nyt analyysissäni palaavani Visual Thinking Strategies -menetelmän ytimeen, joka koostuu kolmesta osasta: ryhmästä, taiteesta ja menetelmästä.



Kuvio 4. Pääteemat, lopullinen analyysi.

Pohtiessani tutkimuksen tuloksia ja niiden merkitystä kokonaisvaltaisesti totean, että keskitin aluksi päähuomioni kysymykseen aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimisesta kotoutumisaspektin jäädessä hieman taustalle tai tavallaan mahdolliseksi seuraukseksi kielitaidon karttumisesta. Tutkimustehtävän loppuosankin olin muotoillut: "[...] kielenoppimisessa ja si-
ten kotoutumisessa?". Paikallisen kielen omaksumista pidetään erittäin keskeisenä tekijänä onnistuneessa kotoutumisessa, ja kielellä on VTS-menetelmässä tärkeä osa. Osasin odottaa kielellistä kehitystä ja siinä varsinkin puhetaidon kohenemistä. Ajattelin etukäteen, että keskusteleva kuvan tarkastelu antaa oppimiseen mainiot keinot ja edellytykset: esimerkiksi visuaalisuus, kiinnostava aihe, sanallistaminen, osallistaminen, toimiminen yhdessä ja lisäksi vielä tavallisesta oppitunnista poikkeava tilanne kaikki voisivat tukea viestintätaitoja. Tältä osin

tutkimustulokset eivät yllättäneet: kurssin osallistujien suomen kielen taito kehittyi. Itse he pitivät tärkeinä sanaston laajenemista ja puhumaan oppimista, mutta edistyminen näkyi myös kirjoittamisessa.

Hyvin tärkeäksi tulokseksi osoittautui, että VTS-keskustelut tukivat osallistujien halua ja uskallusta käyttää kieltä aktiivisesti, kommunikoida. Rohkaistuminen puhumiseen ja omien mielipiteiden jakamiseen kertoo jo muustakin kuin pelkästä kommunikatiivisesta kompetenssista ja voi viedä kotoutumisprosessia eteenpäin. Näyttääkin siltä, että tutkimustehtävästä voisi jättää sanan 'siten' pois. Ajattelen, että vankalle teoria- ja tutkimuspohjalle rakennettu menetelmä antaa puitteet tukea maahan muuttaneiden kielenoppimista ja kotoutumista taiteen avulla monin tavoin, erityisesti kun käydään moniäänistä kulttuurienvälistä dialogia. Tulosten perusteella arvioin, että sopivassa vaiheessa kotoutumiskoulutusta tarjottuna keskustelevalle kuvan tarkastelu voi tukea paitsi VTS-menetelmän tavoitteiksi määriteltyjä kuvanlukutaitoa, kykyä kriittiseen ajatteluun ja viestintätaitoja, myös rohkaistumista kielen käyttämiseen ja omien ajatusten ilmaisemiseen, empatiaa, kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä sekä mahdollisesti johonkin kuulumisen ja osallisuuden tunnetta.

Tulkitsen, että osallistava, vuorovaikutusta korostava toimintatapa, ryhmän turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä taide kiinnostavaksi ja mielekkääksi koettuna keskustelun aiheena yhdessä muodostivat kotoutumiskoulutuksessa oleville hyvin soveltuvan kokonaisuuden. Tässä kontekstissa merkittäväksi tekijäksi nousivat monesta eri taustasta tulevan ryhmässä käydyn keskustelun pohjalta syntyneet tulkinnat taiteesta, erityisesti suomalaisesta taiteesta. Yllätyinkin siitä, miten motivoivana ja integroitumisen kannalta tärkeänä osallistajat pitivät sitä, että tarkastelun kohteena oli juuri suomalainen taide. Kiinnittymispintaa suomalaiseen yhteiskuntaan näytti syntyvän myös taidemuseovierailuista sekä taiteen tarkastelusta julkisissa rakennuksissa, kaduilla ja puistoissa, joista näin ehkä tuli helpommin lähestyttävää, yhteistä tilaa.

Kielenoppimisen ja kotoutumisen ohella tutkimustehtäväni kohdistui kysymykseen, miten VTS auttaa niissä aikuisia. Kurssin osallistujilla oli takanaan koulutusta, työkokemusta ja elettyä elämää. Yhteisissä keskusteluissa taideteoksista oli tilaa tuoda esiin omia tietoja, taitoja ja kokemusta, mikä voi auttaa tulkintojen tekemisessä ja merkitysten rakentamisessa. Ajattelen myös, että joillekin aito keskustelu esimerkiksi erilaisten tehtävien tekemisen sijaan voi olla

motivoiva tapa opiskella kieltä, varsinkin kun kielitaito sen jo sallii. Menetelmä sopii toki kaiken ikäisille, ja jokainen osallistuu keskusteluun omista lähtökohdistaan.

Tutkimus antoi lisätietoa Visual Thinking Strategies -menetelmästä paitsi siksi, että sen kohteena oli toiminta aikuisten maahan muuttaneiden kotoutumisen yhteydessä, myös siksi, että siinä tarkasteltiin osallistujien ja ohjaajan kokemuksia, ei niinkään tilastollisesti mitattavia vaikutuksia.

Lopuksi arvioin tutkimukseni metodologisia valintoja aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien toimivuuden, luotettavuuden ja yleistettävyyden kannalta. Kyse oli laadullisesta tutkimuksesta, jonka strategiana toteutin toimintatutkimusta. Tutkimuksen kohteena oli pedagoginen kokeilu, jossa olin itse sekä ohjaajan että tutkijan roolissa. Monipuolisen, ilmiöstä eri näkökulmia esiin tuovan aineiston keräämisessä olennainen osuus oli osallistuvalla havainnoinnilla. Keskeisenä analysointimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa oli teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä.

Opiskelijoilta kerättyyn aineistoon kuulunut tunneskaalakysely vaikutti lopulta kokonaisuuden kannalta melko turhalta: visuaalisesta asustaan huolimatta se oli suomea vasta oppiville merkityksiltään epämääräinen ja vaikea täyttää. Ensimmäisen kyselyn ajoitus ei ollut onnistunut, ja lisäksi otanta oli pieni. Työkalu soveltuneekin paremmin laajempiin, mahdollisesti kvantitatiivisiin tutkimuksiin ja ehkä myös tarkoitukseen, johon se on alun perin kehitetty, museoiden hyvinvointivaikutuksiin.

Palautekysely sen sijaan oli onnistunut, varsinkin, kun saatoin yhdistää sen avulla kerättyä tietoa omista muistiinpanoistani ja kirjoitelmista saatuun aineistoon. Kysely oli tarpeeksi yksinkertainen ja toi esiin osallistujien omia ajatuksia ohjaamatta niitä erityisesti mihinkään suuntaan. Ehkä siksikin sen avulla esiin nousi tärkeitä seikkoja, kuten suomalaisen taiteen kokeminen hyväksi ja mielekkääksi tarkastelun kohteeksi, jotka olisivat muuten jääneet vähälle huomiolle.

Kirjoitelmatehtävä on alun perin kehitetty ajattelun tutkimiseen, mutta käytin sitä tutkimuksessani soveltaen, koska halusin keskittyä kielen kehittymiseen. En kuitenkaan ottanut suoranaisia rakenteen tai sanaston yksikköjä tarkasteluun, vaan tulkitsin ilmiötä välillisesti. Itse

kirjoitelma sopi aineistonkeruumenetelmäksi tähän tarkoitukseen oikein hyvin, mutta valintani tarkasteltavaksi teokseksi ei ollut onnistunut. Olisi ollut ihanteellista, jos teos olisi herättänyt enemmän arvailuja ja pohdintaa tulkinnasta. Minun olisi ehkä pitänyt tutustua esteettisen ajattelun vaiheteoriaan ja siihen perustuviin teosvalintaohjeisiin tai pyytää apua niitä hallitsevalta tai muuten taidetta tuntevalta sopivan teoksen löytämiseksi.

Työpäiväkirjan aineistoanalyysiä aloittaessani mietin, olisiko minun kannattanut etukäteen määritellä tarkemmin, mistä asioista teen havaintoja. Vaikka muistiinpanot olivat melko kattavia, ne olivat myös aiheiltaan hieman sattumanvaraisia ja luonnollisesti subjektiivisia – koskivathan ne paitsi ohjaamani ryhmän, myös omaa toimintaani. Tietynlaista etäisyyttä ja sitä kautta objektiivisuutta tuntui kuitenkin syntyvän analysoidessa, koska tekstistä erotettuja irrallisia kommentteja saattoi tarkastella ulkopuolisin silmin. Sisällönanalyysiä tehdessäni olin ensin joutua umpikujaan, kun yritin toteuttaa sitä puhtaasti aineistolähtöisenä, siis ilman ennakkokäsityksiä, antaen asioiden nousta aineistosta; VTS-teoriasta hankkimani tiedot kuitenkin ohjasivat väistämättä jonkin verran ajatteluaani. Ratkaisu ongelmaan löytyi teoriaohjaavasta otteesta, jossa taustateorian vaikutuksen voi tunnistaa, mutta analyysin avulla ilmiötä voi mahdollisesti jäsentää uusilla tavoilla. Avointa lähestymistapaa tuki se, että analysoin ensin erikseen opiskelijoilta kerättyä aineistoa ja sitten vasta omaa työpäiväkirjaani. Lopulta aineistojen yhdistäminen tuki monin osin myös omia havaintojani ja tulkintojani.

Tavoitteeni oli pystyä tarkastelemaan ilmiötä samalla kertaa läheltä ja kaukaa, tarkasti ja kokonaiskuvaan liittäen, ja lisätä siten ymmärrystä. Kaiken kaikkiaan kokonaisuus toimi hyvin, kun sain eri aineistoista toisiaan tukevia, tarkentavia ja täydentäviä vastauksia kysymyksiini niin tutkittavien kuin tutkijan näkökulmasta. Subjektiivinen ote työpäiväkirjaan kirjoittaessa vaihtui analyttiseen sitä tutkiessa ja aineistoa koodatessa. Jossain kohdin jouduin tarkistamaan omaa, työpäiväkirjassa esiin tullutta käsitystäni opiskelijoilta saamani aineiston pohjalta. Toisaalta kokemukseni opetustyöstä auttoi minua suhteuttamaan joitakin tutkittavien kommentteja laajempaan kokonaisuuteen. Eri aineistojen yhdistely, eri näkökulmat, systemaattisuus ja huolellisuus tulivat tutkimuksen luotettavuutta.

Vaikka tutkimus koskee vain suppeaa, valikoitua joukkoa, sillä voi silti olla yleisempää merkitystä keskustelussa VTS-menetelmän käytöstä sinänsä, taiteen hyödyntämisessä kieltenopetuksessa, aikuisten kieltenopetuksessa, kotoutumiskoulutuksessa ja kotoutumisen tukena

muutenkin. Alasuutari (2011) näkee, että yleistettävyyttä tukee tutkimuksen kytkeminen laajempaan kontekstiin ja monipuolisen, eri tavoin kerätyn aineiston yhdisteleminen. Hän painottaa, että kaikkein tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on paikallinen selittäminen. Selityksen tulee perustua aineistoon ja olla yhtenäinen ja looginen. 'Yleistämisen' sijaan hän tarjoaakin kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla tarkoituksenmukaisempaa termiä 'suhteuttaminen'.¹⁵³

¹⁵³ Alasuutari 2011, 237-250.

6 Lopuksi

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten Visual Thinking Strategies -menetelmä eli keskusteleva kuvan tarkastelu auttaa aikuisia maahanmuuttajia oppimaan suomea ja siten kotoutumaan. Selvittääkseni kysymystä suunnittelin ja toteutin Jyväskylän kansalaisopiston kotoutumiskoulutuksessa oleville opiskelijoille valinnaisen kurssin, jossa tarkasteltiin lähinnä suomalaista kuvataidetta VTS-menetelmän avulla tavoitteena oppia siten suomea. Keskusteleva kuvan tarkastelu perustuu Arnheimin visuaalisen ajattelun teoriaan, johon yhdistyvät Houseinin esteettisen ajattelun vaiheteoria ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Kielellä on siinä keskeinen osa. Toteutin laadullista tutkimusta, jonka strategiana oli toimintatutkimus. Kurssin osallistujilta kerätyn ja minun tutkivana opettajana tuottamani aineiston muodostamaa kokonaisuutta analysoin pääasiassa teoriaohjaavuuden sävyttämän sisällönanalyysin keinoin.

Jos nyt aloittaisin hankkeen alusta, hankkisin ensin enemmän osaamista niin VTS-menetelmästä käytännössä kuin esimerkiksi teosvalintoihin vaikuttavasta esteettisen ajattelun vaiheteoriasta – tietoa ja osaamista, jota minulla nyt jo on. Tosin suhtaudun teosvalintoihin vaiheteorian pohjalta melko rennosti, mutta joka tapauksessa käyttäisin siihen enemmän aikaa. Voisin myös ottaa paremmin huomioon osallistujien toiveet ja ehkä selventää kurssin tavoitteita ja osuutta kotoutumiskoulutuksessa. Aineistonkeruussa voisin harkita kurssilaisien haastattelemista ja oppituntien tallentamista videolle systemaattisesti, mikä voisi tuottaa syvällisempää ja tarkempaa tietoa; tosin silloin aineistoa kertyisi ehkä liikaa maisterintutkielman laajuutta ajatellen.

Tutkimuksessa selvisi, että keskusteleva kuvan tarkastelu tuki aikuisia maahan muuttaneita paitsi suomen oppimisessa, myös kotoutumisessa, mistä kertoi esimerkiksi rohkaistuminen. Kielenoppimista ja kotoutumista näyttivät tukevan toiminta ryhmässä, taide tarkastelun kohteena ja menetelmä toiminnallisine elementteineen. Tutkimus toi uutta tietoa, tai pikemminkin uuden näkökulman aiempaan tietoon: tuli varmuus, että VTS ja suomalainen taide soveltuvat hyvin osaksi maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen kielenopetusta. Taide, keskustelu monikulttuurisessa ryhmässä ja erilaiset tulkinnat voivat tukea kotoutumista, joka ei ole vain assimilaatiota, sopeutumista vallitsevaan kulttuuriin, vaan kulttuurista monimuotoisuut-

ta. Erilaisten ajatusten, mielipiteiden ja tulkintojen hyväksyminen mahdollisina voi madaltaa kynnystä ymmärtää ja suvaita niin toisia ihmisiä kuin uutta kotimaata ja sen kulttuuria.



Kuva 14. Marcus Collin, Siirtolaiset, 1914, öljy kankaalle, 90,3 x 100 cm, Gösta Serlachiuksen taidesäätiö / Serlachius-museot, Mänttä, Kuva: Matias Uusikylä (2003).

Yksi tapa kehittää toimintaa edelleen voisi olla sekaryhmä, jossa on suomalaisia ja maahan tulleita yhdessä. Ensinnäkin se tukisi kielenoppimista, kun keskusteluun osallistuisi suomea opiskelevien ohella sitä äidinkielenään puhuvia, jolloin mallin antaminen ei jäisi ainoastaan ohjaajan tekemien parafrasien varaan. Samalla se lisäisi dialogia maassa jo ennestään asuvien ja hiljattain tulleiden välillä edistäen toisten ymmärtämistä ja hyväksymistä. Tarkasteltavana voisi olla suomalaista taidetta ja taidekuvia tulijoiden omista kulttuureista, mikä edelleen edistäisi kotoutumisen kahdensuuntaista prosessia. VTS-keskustelut sopisivat luonnollisesti hyvin myös suomalaisiin kouluihin, joissa on kotoutuvia lapsia ja nuoria. Tutustuttuani hieman CALTA21-ohjelmaan aloin myös ajatella, että olisi kiinnostavaa saada siitä lisätietoa ja kehittää saman tyyppinen taidepohjainen pedagoginen kokonaisuus Suomen olosuhteisiin osaksi kotoutumiskoulutusta sekä myös peruskouluihin ja toisen asteen oppilaitoksiin.

Mietin muitakin soveltamismahdollisuuksia. Voisiko kurssiin liittää enemmän kirjoittamista ja ehkä lukemista? Entä, jos siinä olisi myös toiminnallinen ulottuvuus, kuten taiteen tekemistä? Parityöskentelyä kokeilinkin kurssin aikana, ja se toimi varsin hyvin, kun menetelmän perusteet olivat hallussa. Siinä syntyi aito *lingua franca* -tilanne.

Näistäkin kehittämisideoista juontui ajatuksia jatkotutkimuksesta. Olisi hyvä saada täydentävää tietoa menetelmän vaikutuksista sekä kielenoppimisen että kotoutumisen kannalta. Kun kurssin osallistujat kokivat oppineensa erityisesti suullista ilmaisua ja sanastoa, voisi selvittää tarkemmin, millaisia vaikutuksia toiminnalla on kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Tutkimuksen tulisi kohdistua sekä aikuisiin, lapsiin että nuoriin ja myös erilaisiin tapoihin toteuttaa keskustelemaa kuvan tarkastelua monenlaisissa ympäristöissä. Vaikka koko menetelmä pohjautuukin visuaaliseen ajatteluun, kiinnittäisin huomiota myös muiden havaitsemisen ja oppimisen kanavien kuten auditiivisen ja kinesteettisen kanavan merkitykseen kielenoppimisessa.

Erityisen tärkeää olisi tutkia lisää taiteen merkitystä ja mahdollisuuksia kotoutumisen, kaksisuuntaisen prosessin ja moniäänisen dialogin kannalta. Aiheina voisivat olla esimerkiksi Visual Thinking Strategies ja inklusio, taiteen ja moniäänisen dialogin merkitys kotoutumisessa tai keskustelemaa kuvan tarkastelu kotoutujien ja maassa jo asuvien yhdistäjänä.

7 Kirjallisuus

7.1. Julkaistut

Alasuutari, Pertti (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere, Vastapaino.

Arnheim, Rudolf (1997) [1969]. *Visual Thinking*. University of California Press, Berkeley California.

Baldwin, James Mark (1975). *Thought and Things: A Study of the Development and Meaning of Thought or Generic Logic, (Volumes III and IV)*. Arno Press, New York.

Brattico, Pauli. (2008). *Biolingvistiikka: Johdatus kielen biologiaan, evoluutioon ja kognitiivisiin perusteisiin*. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki.

Britsch, Susan (2009). "ESOL Educators and the Experience of Visual Literacy". *TESOL Quarterly*, Vol. 43, No. 4, pp. 710-721.

CALTA21 (2017). "Cultures and Literacies through Art for the 21st Century". [INTERNET] <http://www.calta21.org> . Luettu 10.1.2017.

DeSantis, Karin & Housen, Abigail (1996). "A brief guide to developmental theory and aesthetic development". *Visual Understanding in Education (VUE)*.

DeSantis, Karin & Housen, Abigail (2007). "Aesthetic Development and Creative and Critical Thinking Skills Study. Highlights of Findings – San Antonio". *Visual Thinking Strategies*. [INTERNET] <http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0013/SAHighlights4507.pdf> Luettu 4.1.2017.

Dewey, John (1980) [1934]. *Art as Experience*. New York, Pedigree Books.

Dewey, John (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* Vol. 8.

Edlin, Margot & Lannes, Patricia & Bateman, Kitty (2013). "Strengthening Immigrant Voices through Museum-Community College Partnership". *Diversity and Democracy*, Winter 2013, Vol. 16, No. 1.

Eisner, Elliot W. (1992). "The misunderstood role of the arts in human development". *Phi Delta Kappan*, 73(8), 591.

Eisner, Elliot W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, New Haven & London.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.

Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. (2003). WSOY, Helsinki.

EUROPA (2012). Euroopan unionin perusoikeuskirja. [INTERNET] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT> Luettu 8.4.2016.

Finlex (1968). Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus. 77/1968. [INTERNET] http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2 . Luettu 8.4.2016.

Finlex (1999). Perustuslaki, § 17 Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. 11.6.1999/731. [INTERNET] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki%20%24%2017#a731-1999> . Luettu 8.4.2016.

Finlex (2004). Ulkomaalaislaki. 30.4.2004/301. [INTERNET] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ulkomaalaislaki> . Luettu 8.4.2016.

Finlex (2010). Laki kotoutumisen edistämisestä. 30.12.2010/1386. [INTERNET] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> . Luettu 8.4.2016.

Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997). "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research". *The modern language journal* 81: 3, 285-300.

Grohe, Michelle & Egan, Sara (2015). "School Partnership Program 2010-14 Elementary Longitudinal Case Study". Isabella Stewart Gardner Museum. [INTERNET] <http://www.gardnermuseum.org/FILE/6152.pdf> . Luettu 9.1.2017.

Hallamaa, Jaana, Launis, Veikko, Lötjönen, Salla & Sorvali, Irma (toim.) (2006). *Etiikkaa ihmis-tieteille*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Heikkinen, Hannu L.T. (2015). "Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat" (s. 204-219) teoksessa Valli & Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Hein, George E. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge, London.

Housen, Abigail (1999). "Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice". Luento konferenssissa *Aesthetic and Art Education: A Transdisciplinary Approach*, Lissabon 27.-29.9.1999. [INTERNET] <http://www.vtshome.org/system/resources/W1siZiIsIjIwMTIvMDQvMjYvMDI0fMTFfMDVfODM3X0V5ZW9mdGhlQmVob2xkZXIucGRmI1d/EyeftheBeholder.pdf> . Luettu 4.1.2017.

Housen, Abigail (2002). "Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer". *Arts and Learning Journal*, Vol. 18, No. 1, 2002, 99-131.

Housen, Abigail & Yenawine, Philip (2010). "Basic VTS at a Glance". [INTERNET] <http://teacherknowledge.net/cohort3/wp-content/uploads/2012/08/Basic-VTS-at-a-Glance.pdf> . Luettu 20.10.2016.

Isabella Stewart Gardner Museum (2017). "Education. Research. Reports". [INTERNET] <http://www.gardnermuseum.org/education/research/reports> . Luettu 9.1.2017.

Itkonen, Satu (2014). "Mitä näemme kun katsomme kuvaa? – Osallisuutta ja uusia näkökulmia VTS-menetelmällä" (s. 20-24) teoksessa Prusskij & Salmio (toim.), Kuvien tarinat. Artikkeleita ja tehtäviä lapsen oikeuksien näkökulmasta. Plan Suomi Säätiö. Lönnberg, Helsinki.

Itkonen, Satu (2015). Keskusteleva kuvan tarkastelu eli VTS-menetelmä. Seurakuntien lapsityön keskus ry. [INTERNET] http://www.evl-slk.fi/files/2145/Keskusteleva_kuvan_tarkastelu_Satu_Itkonen.pdf . Luettu 9.4.2016.

Itkonen, Satu, Utriainen, Anu, Leppälä, Osmo & Appelberg, Maria (2013). Ateneum Taidepakka. Ateneumin taidemuseo, Helsinki.

Jokinen, Kimmo (2008). "Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa?" (s. 243-250) teoksessa Lempiäinen, Löytty & Kinnunen (toim.), Tutkijan kirja. Vastapaino, Tampere.

Jyväskylän kaupunki, Jyväskylän kansalaisopisto (2012). Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Opetussuunnitelma 2012. Kopijyvä, Jyväskylä.

Jäppinen, Aija (2016). VTS ja visuaalinen lukutaito. Yhdysvaltalaisten käyttäjien näkemyksiä visuaalisesta lukutaidosta ja sen merkityksistä VTS-menetelmän osana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. [INTERNET] <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/49054> . Luettu 9.1.2017.

Järvinen, Heini-Marja (2014). "Katsaus kielenoppimisen teorioihin" (s. 68-88) teoksessa Pietilä & Lintunen (toim.), Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Gaudeamus, Helsinki.

Kiviniemi, Kari (2015). "Laadullinen tutkimus prosessina" (s. 74-88) teoksessa Aaltola & Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, Jyväskylä.

Krashen, Stephen D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, Oxford.

Krashen, Stephen D. & Terrell Tracy D. (1988) [1983]. The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Prentice Hall, New York.

Kuula, Arja (1999). Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino, Tampere.

Kuula, Arja (2006). "Yksityisyyden suoja tutkimuksessa" (s. 124-140) teoksessa Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali (toim.), Etiikkaa ihmistieteille. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.

- Laine, Timo (2015). "Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma" (s. 29-51) teoksessa Valli & Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Landorf, Hilary (2006). "What's Going on in This Picture? Visual Thinking Strategies and Adult Learning". *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20: 28-32.
- Larsen-Freeman, Diane (1997). "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition". *Applied Linguistics* 18: 2, 141-65.
- Larsen-Freeman, Diane (2015). "Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development'". *Language Teaching* 48: 4, 491-505.
- Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Minna (2013). "Kielikysymykset muuttoliikkeessä" (s. 163-183) teoksessa Martikainen, Saukkonen & Säävälä (toim.), Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Gaudeamus, Helsinki.
- Leavy, Patricia (2009). *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press, New York.
- Lempiäinen, Kirsti, Löytty, Olli & Kinnunen, Merja (toim.) (2008). *Tutkijan kirja*. Vastapaino, Tampere.
- Martikainen, Tuomas, Saukkonen, Pasi & Säävälä, Minna (toim.) (2013). *Muuttajat*. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Gaudeamus, Helsinki.
- Moran, Dermot (2000). *Introduction to Phenomenology*. Routledge, London.
- New York Times (2017). *The Learning Network. What's Going on in This Picture?* [INTERNET] <https://www.nytimes.com/column/learning-whats-going-on-in-this-picture> . Luettu 5.4.2017.
- Niikko, Anneli (2001). "Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana" (s. 241-256) teoksessa teoksessa Valli & Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2012:1*. Opetushallitus, Helsinki.
- Opetushallitus (2015a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015: 48*. Opetushallitus, Helsinki.
- Opetushallitus (2015b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96*. Opetushallitus, Helsinki.
- Parsons, Michael J. (1987). *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge University Press, Cambridge.

Peltola, Leena (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.

Perttula & Latomaa (toim.) (2005). Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Dialogia, Helsinki.

Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.) (2014). Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Gaudeamus, Helsinki.

Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.) (2014). ”Kielen oppiminen ja opettaminen” (s. 11-25) teoksessa Pietilä & Lintunen (toim.), Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Gaudeamus, Helsinki.

Prusskij, Christa & Salmio, Tiina (toim.) (2014). Kuvien tarinat. Artikkeleita ja tehtäviä lapsen oikeuksien näkökulmasta. Plan Suomi Säätiö. Lönnberg, Helsinki.

Rauste-von Wright, Maijaliisa, Wright, Johan v., & Soini, Tiina. (2003) [1994]. Oppiminen ja koulutus. WSOY, Helsinki.

Seppänen, Janne (2001). Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Vastapaino, Tampere.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2017). ”Maahanmuuttajien osallisuus ja kotoutuminen”. [INTERNET] <https://www.thl.fi/sv/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/maahanmuuttajien-osallisuus-ja-kotoutuminen> . Luettu 10.5.2017.

Thomson, Linda J. & Chatterjee, Helen J. (2015). ”Measuring the impact of museum activities on well-being: developing the Museum Well-being Measures Toolkit”. Museum Management and Curatorship, 30:1, 44-62.

Thomson, Linda J. & Chatterjee Helen J. (2013). ”UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit”. Arts and Humanities Research Council & UCL [INTERNET] https://www.ucl.ac.uk/museums/research/touch/museumwellbeingmeasures/UCL_Museum_Wellbeing_Measures_Toolkit_Sept2013.pdf . Luettu 6.11.2016.

Tilastokeskus (2016). ”Maahanmuuttajat ja kotoutuminen”. [INTERNET] <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html> . Luettu 20.12.2016.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012a). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [INTERNET] http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf . Luettu 17.10.2016.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012b). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet. Ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettiset periaatteet. [INTERNET]

<http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa/eettiset-periaatteet> . Luettu 17.10.2016.

Työ- ja elinkeinoministeriö (2013). Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Konserni 29/2013. Edita Publishing Oy, Helsinki.

Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.) (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus, Jyväskylä.

Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.) (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, Jyväskylä.

Visual Thinking Strategies (2017a). [INTERNET] <http://www.vtshome.org> . Luettu 30.1.2017.

Visual Thinking Strategies (2017b). [INTERNET] <http://vtshome.org>. Luettu 11.5.2017.

Visual Thinking Strategies (2017). Summaries of Selected VTS Research. [INTERNET] http://www.vtshome.org/system/resources/W1siZiIsIjIwMTEvMTAvMjUvMTFfMDhfMTNfNk1X3Z0c19yZXNlYXJjaF9zdW1tYXJpZXMucGRmI1d/vts_research_summaries.pdf . Luettu 4.1.2017.

Vygotskij, Lev Semënovič (1978). Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Harvard University Press. [Huom! Tekstissä muodossa Vygotski.]

Vygotskij, Lev Semënovič & Kozulin, Alex (1986). Thought and Language. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Wiesbrock, Anja (2011). "The Integration of Immigrants in Sweden: a Model for the European Union?". International Migration, 49: 48–66. [INTERNET] <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2435.2010.00662.x/full> . Luettu 27.4.2017.

Yenawine, Philip (1997). "Thoughts on Visual Literacy". [INTERNET] <http://www.vtshome.org/research/visual-thinking> . Luettu 23.2.2017.

Yenawine, Philip (1999). "Theory into Practice: The Visual Thinking Strategies". Luento konferenssissa Aesthetic and Art Education: A Transdisciplinary Approach, Lissabon 27.-29.9.1999. [INTERNET] <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/9Theory-into-Practice.pdf> . Luettu 11.5.2017.

Yenawine, Philip (2003). "Jump Starting Visual Literacy: Thoughts on Image Selection". Visual Thinking Strategies. [INTERNET] <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings> . Luettu 5.4.2017.

Yenawine, Philip (2012). "Visual Thinking Strategies". Luento tapahtumassa Inaugural European Symposium & Practicum, Amsterdam 27.-30.9.2012. [INTERNET] <https://vimeo.com/51146290>. Luettu 17.10.2016.

Yenawine, Philip (2013). Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines. Harvard Education Press, Cambridge, MA.

7.2. Julkaisemattomat (kirjoittajan hallussa)

Kang-O'Higgins, Yoon (2016). VTS Beginner Practicum –kurssi, Antwerpen 14.-15.11.2016. Luentodiat ja muistiinpanot.

Patrikainen, Saana & Tissari, Henna (2016). Taustahaastattelu 14.10.2016 Jyväskylän kansalaisopistossa. Muistiinpanot.

Thomson, Linda J. (2016). Sähköpostiviesti 10.8.2016.

Toiviainen, Kari (2016). Videotallenne Keskustellaan kuvista -kurssin oppitunnilta 13.10.2016.

7.3. Kuvat

Kuva 1. Esko Männikkö, Kuivaniemi, joulukuu, 1991, kromogeeninen värivedos, 41,5 x 51,5 cm, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Antti Kuivalainen.

Kuva 2. Marjaana Kella, Sarjasta Hypnoosi: Ola, 2000, kromogeeninen värivedos, 127,00 x 97,00 cm, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen.

Kuva 3. Albert Edelfelt, Ulkosaaristossa, 1898, öljy kankaalle, 86 x 146 cm, Antellin kokoelmat, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Hannu Aaltonen.

Kuva 4. VTS-kurssin viimeinen oppitunti, jolla tarkasteltiin muun muassa Vilho Lammen Silta-tanssit-teosta vuodelta 1930. Kuva Lauri Takatalo.

Kuva 5. Susanna Majuri, Elskar Fyr / Nousuvesi, 2006, digital c-print, 90 x 135 cm, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen.

Kuva 6. Henry Wuorila-Stenberg, Lopussa on alku, 2001, öljy kankaalle, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen.

Kuva 7. Tuntematon, Karjalainen äiti hoidokkeineen. Suomen valokuvataiteen museo, Alma Media, Uuden Suomen kokoelma. CC BY-NC 4.0. [INTERNET]

https://kuviakaikille.valokuvataiteenmuseumo.fi/kuvat/Maaseutu/409_d2004_17_r1_r41-444B_4.jpg . Luettu 3.5.2017.

Kuva 8. Sami Korhikoski, Viivan himo – Lust for Line, Jyväskylän taidemuseossa syksyllä 2016. Kuva: Hilkka Rauhala. Julkaistaan taiteilijan luvalla.

Kuva 9. Gunnar Berndtson, Morsiamen laulu, 1881, öljy kankaalle, 66 x 82,5 cm, Antellin kokoelmat, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Jouko Könönen.

Kuva 10. Helene Schjerfbeck, Toipilas, 1888, öljy kankaalle, 92 x 107 cm, Suomen kansallisgalleria/Ateneumin taidemuseo. Kuva: Kansallisgalleria / Yahia Eweis.

Kuva 11. Vilho Lampi, Siltatanssit, 1930, öljy kankaalle, 82 x 96 cm, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Hannu Karjalainen.

Kuva 12. Birger Carlstedt, Sommitelma, 1953, öljy kankaalle, 100,5 x 81 cm, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Pirje Mykkänen.

Kuva 13. Tyko Sallinen, Jytkyt, 1918, öljy kankaalle, 114,5 x 138 cm, Kansallisgalleria / Ateneumin taidemuseo, Kuva: Kansallisgalleria / Antti Kuivalainen.

Kuva 14. Elina Brotherus, Le deuil du jeune moi qui a été, 2011, värivalokuva, Kansallisgalleria / Nykytaiteen museo Kiasma, Kuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen.

Kuva 15. Marcus Collin, Siirtolaiset, 1914, öljy kankaalle, 90,3 x 100 cm, Gösta Serlachiuksen taidesäätiö / Serlachius-museot, Mänttä, Kuva: Matias Uusikylä (2003).

Liitteet

- Kurssin esittely (LIITE 1)
- Kurssin ohjelma (LIITE 2)
- Lupa tutkimukseen (LIITE 3)
- Teosluettelo (LIITE 4)

Kurssin esittely (LIITE 1)

Keskustellaan kuvista: kurssin esittely

Tällä kurssilla katsellaan taidetta ja keskustellaan siitä. Luokassa heijastetaan kankaalle kuvia taideteoksista. Käymme myös taidemuseossa ja puistossa tutustumassa taideteoksiin.

Kurssilla opit suomea puhumalla, kuuntelemalla ja vähän myös kirjoittamalla. Siellä ei opiskella kielioppia, eikä kotiläksyjä ole.

Keskustelussa käytetään VTS-menetelmää (Visual Thinking Strategies, suomeksi **keskustele-va kuvan tarkastelu**). Siinä katsotaan kuvia ja jutellaan yhdessä siitä, mitä kuvissa nähdään. Tavoitteena on kehittää kielitaitoa, kuvanlukutaitoa, vuorovaikutusta ja ajattelua.

Kurssi on valinnainen. Sen kesto on 10 x 90 minuuttia. Se alkaa torstaina 1.9.2016. Ryhmän koko on 10-12 opiskelijaa. Voit tulla kurssille, jos osaat jo vähän suomea.

Kurssi on samalla tutkimus: opiskelen Jyväskylän yliopistossa taidekasvatusta ja tutkin, miten keskusteleva kuvan tarkastelu auttaa maahan muuttaneiden aikuisten kielen oppimista.

Pyydän opiskelijoilta lupaa käyttää tutkimuksessa kurssilla kirjoitettuja tekstejä, kurssipalautetta ja pientä kyselyä sekä lupaa kuvata kaksi oppituntia videolle ja tutkia sitä. Opiskelijat esiintyvät tutkimuksessa nimettöminä (elleivät halua esiintyä omilla nimillään).

Toteutan kurssin yhdessä Jyväskylän taidemuseon kanssa. Museo pyytää opiskelijoilta lupaa käyttää samaa, edellä mainittua videomateriaalia ensi vuonna pidettävässä taidenäyttelyssä "Sata vuotta – tuhat tulkintaa". Myös tässä opiskelijat ovat nimettöminä (elleivät halua esiintyä omalla nimillään).

Hilkka Rauhala

Let's talk about pictures: introduction to the course

This course is about looking at art and talking about it. In the classroom, pictures of artworks are shown on the screen. We also visit the art museum and go to parks to see art.

In this course you learn Finnish by speaking and listening, and a little by writing as well. There are no grammar studies and no homework.

The method used in the conversations is called VTS, Visual Thinking Strategies. The idea is to look at pictures together and discuss the things we see in them. The aim is to develop language skills, visual literacy, communication skills and critical thinking.

The course is optional. The length is 10 x 90 minutes. It begins on Thursday 1 September. The size of the group is 10-12 students. You can take this course if you already know a little Finnish.

The course is also part of a study I am conducting as part of my Art Education studies at the University of Jyväskylä. The aim of my thesis is to study how VTS can help adult immigrants to adopt the Finnish language.

I am asking the students for permission to use the material produced by them during the course, such as texts, feedback and a questionnaire. In addition, I ask the students for permission to shoot a video of two lessons and study that as well. The students will be anonymous in the study (unless they prefer to use their own names).

I am doing the project together with Jyväskylä Art Museum. The museum is asking the students for permission to use the above mentioned video material in connection with their exhibition "A Hundred Years – A Thousand Interpretations" next year to celebrate the centenary of Finland. There, as well, the students will remain anonymous (unless they prefer otherwise).

Hilkka Rauhala

Kurssin ohjelma (LIITE 2)

Keskustellaan kuvista - opi suomea taiteen avulla

Kurssi Jyväskylän kansalaisopistossa syksyllä 2016.

Ohjaajana Hilikka Rauhala (hilikka.l.rauhala@student.jyu.fi, 040-5835261).

Kurssi alkaa 1.9. ja päättyy 10.11.2016. Tunnit pidetään joka **torstai klo 12.15-13.45** tilassa **Luentosali 1**, paitsi 15.9., 6.10. ja 27.10.*), kun vierailemme Jyväskylän taidemuseossa ja puistossa.

VIKKO	PÄIVÄ	KLO	OHJELMA
35	1.9.	12.15-13.45	Kurssin esittely Tutustumista Kysely
36	8.9.	12.15-13.45	Kysymykset Pieni kirjoitustehtävä Kuvia
37	15.9.	12.15-13.45	Vierailu Jyväskylän taidemuseossa *) Osoite: Kauppakatu 23 (Huom! tavataan siellä!) Näyttelyt: "Räppänä" – Simo Heikkilä ja Jussi Heikkilä "Viivan himo" – Sami Korkiakoski
38	22.9.	12.15-13.45	Kuvia
39	29.9.	12.15-13.45	Kuvia Kysely
40	6.10.	12.15-13.45	Kävelyretki; taidetta puistoissa *) Sovitaan, missä tavataan!
41	13.10.	12.15-13.45	Kuvia
(42	20.10.	<i>EI TUNTIA!</i>	
43	27.10.	12.15-13.45	Vierailu Jyväskylän taidemuseossa *) Osoite: Kauppakatu 23 (Huom! tavataan siellä!) Näyttely: "Graphica Creativa"
44	3.11.	12.15-13.45	Kuvia
45	10.11.	12.15-13.45	Pieni kirjoitustehtävä Kysely Palaute Kiitokset!

Lupa tutkimukseen (LIITE 3)

LUPA TUTKIMUKSEEN

Keskustellaan kuvista - opi suomea taiteen avulla

Kurssi Jyväskylän kansalaisopistossa syksyllä 2017. Ohjaajana Hilikka Rauhala.

Kurssi on samalla tutkimus: opiskelen Jyväskylän yliopistossa taidekasvatusta ja tutkin, miten keskusteleva kuvan tarkastelu auttaa maahan muuttaneiden aikuisten kielen oppimista.

Pyydän opiskelijoilta lupaa käyttää tutkimuksessa kurssilla kirjoitettuja **tekstejä, kurssipalautetta ja pientä kyselyä** sekä lupaa kuvata kaksi oppituntia **videolle** ja tutkia sitä. Opiskelijat esiintyvät tutkimuksessa nimettöminä (elleivät halua esiintyä omilla nimillään).

Toteutan kurssin yhdessä **Jyväskylän taidemuseon** kanssa. Taidemuseo pyytää opiskelijoilta lupaa käyttää samaa, edellä mainittua videomateriaalia ensi vuonna pidettävässä taidenäyttelyssä "Sata vuotta - tuhat tulkintaa". Myös tässä opiskelijat ovat nimettöminä (elleivät halua esiintyä omalla nimellään).

Hilikka Rauhala

The course is also part of a study I am conducting as part of my Art Education studies at the University of Jyväskylä. The aim of my thesis is to study how VTS can help adult immigrants to adopt the Finnish language.

I am asking the students for permission to use the material produced by them during the course, such **as texts, feedback and a questionnaire**. In addition, I ask the students for permission to shoot a **video** of two lessons and study that as well. The students will be anonymous in the study (unless they prefer to use their own names).

I am doing the project together with **Jyväskylä Art Museum**. The museum is asking the students for permission to use the above mentioned video material in connection with their exhibition "A Hundred Years - A Thousand Interpretations" next year to celebrate the centenary of Finland. There, as well, the students will remain anonymous (unless they prefer otherwise).

Hilikka Rauhala

.....

Olen lukenut ja ymmärtänyt yllä olevan tekstin. Hyväksyn sen, että Hilikka Rauhala tekee tutkimusta ja käyttää kurssilla kerättyä materiaalia (kirjoitettu teksti, kysely, palaute ja video). Hyväksyn myös sen, että Jyväskylän taidemuseo käyttää kurssilla kerättyä materiaalia Sata vuotta, tuhat tulkintaa -näyttelyssä.

Jyväskylässä _____ (päivämäärä)

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Teosluettelo (LIITE 4)

KESKUSTELLAAN KUVISTA: Teosluettelo ja lähdetiedot

MAALAUKSIA (taiteilijan mukaan)

Berndtson, Gunnar (1854-1895): **Morsiamen laulu** (1881). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Carlstedt, Birger (1907-1975): **Sommitelma** (1953). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Collin, Marcus (1882-1966). **Miehiä aterialla** (1925). Gösta Serlachiuksen taidekokoelma.

Collin, Marcus (1882-1966). **Siirtolaisia**. Gösta Serlachiuksen taidekokoelma.

de Lelie, Adriaan: **The Art Gallery of Jan Gildemeester Jansz** (1794-1795). Rijksmuseum.

Edelfelt, Albert (1854-1905). **Sukkaa kutova tyttö** (1886). Gösta Serlachiuksen taidekokoelma.

Edelfelt, Albert (1854-1905): **Ulkosaaristossa** (1898). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Gallen-Kallela, Akseli (1865-1931): **Kullervon sotaanlähtö** (1901). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Gallen-Kallela, Akseli (1865-1931): **Sammon puolustus** (1896). Sijainti: Turun taidemuseo. Wikimedia Commons, Public Domain.

Jansson, Tove (1914–2001)): **Perhe** (1942). Tove Janssonin kuolinpesä. Julkaistu Helsingin Sanomissa 13.3.2014.

Järnefelt, Eero (1863-1937): **Maalaispuodissa** (1905). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Lampi, Vilho (1898-1936): **Siltatanssit** (1930). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Marila, Sakari (1945-): **Kulkue** (1973). Suomen kansallisgalleria. Nykytaiteen museo Kiasma.

Sallinen, Tyko (1879-1955). **Jytkyt** (1918). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Schjerfbeck, Helene (1862-1946): **Toipilas** (1888). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Simberg, Hugo (1873-1917): **Haavoittunut enkeli** (1903). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Simberg, Hugo (1873-1917): **Satu I** (1895). Suomen kansallisgalleria. Ateneumin taidemuseo.

Sipilä, Sulho (1895-1949). **Kodin hetki** (1927). Gösta Serlachiuksen taidekokoelma.

Wuorila-Stenberg, Henry (1949-): **Lopussa on alku** (2001). Suomen kansallisgalleria. Nykytaiteen museo Kiasma.

VALOKUVIA (kuvaajan nimen mukaan)

Brotherus, Elina: **Le deuil du jeune moi qui a été** (2011). Suomen kansallisgalleria. Nykytaiteen museo Kiasma.

Kella, Marjaana: **Sarjasta Hypnoosi, Ola** (1992). Suomen kansallisgalleria. Nykytaiteen museo Kiasma.

Majuri, Susanna: **Nousuvesi / Elskar Fyr** (2006). Suomen kansallisgalleria. Kiasma.

Männikkö, Esko: **Kuivaniemi, jouluku** (1991) (1). Suomen kansallisgalleria. Kiasma.

Piiroinen, Heidi: **Naapurini Anisa** (2013).

Tuntematon: **Karjalainen äiti hoidokkeineen**. Suomen valokuvataiteen museo, Alma Media, Uuden Suomen kokoelma.

GRAFIKKAA

Waskilampi, Matti (1940-2013): **Väinämöisen kuulustelu** (1982). Suomen kansallisgalleria. Nykytaiteen museo Kiasma.

Jyväskylän julkisia taideteoksia: veistoksia ja maalauksia

Vangittu liike

Tekijä: Arvo Siikamäki
Valmistumisvuosi: 1980

Cygnaeuksenkatu 1

Ulkoseinämaalaus

Tekijä: Jaakko Valo
Valmistumisvuosi (1980-90?)

Kauppakatu 11

Kylväjä

Tekijä: Pauli Koskinen
Valmistumisvuosi: 1963

Yliopistonkatu 12

Yö

Tekijä: Kain Tapper
Valmistumisvuosi: 2003

Kirkkopuisto

Hevonen ja pienet pellot

Tekijä: Kirsi Tapper
Valmistumisvuosi 2012

Kaupungintalo

Teoksia Jyväskylän taidemuseon näyttelyissä

"Räppänä" Jussi Heikkilä ja Simo Heikkilä

"Viivan himo – Lust for Line" Sami Korhikoski

"Graphica Creativa: a PRESENT to the PAST"