

Toimittaneet

**Heli Paulasto ja Sari Pöyhönen**

**KIELI JA TAIDE – SOVELTAVAN  
KIELENTUTKIMUKSEN JA  
TAITEEN RISTEYMIÄ**

**LANGUAGE AND THE ARTS –  
CREATIVE INQUIRY IN  
APPLIED LINGUISTICS**

*AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 12.*

ISSN: 1798-7822

ISBN: 978-951-9388-70-0

AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 12.

# **Kieli ja taide – soveltavan kielen- tutkimuksen ja taiteen risteymiä**

## **Language and the arts – Creative Inquiry in applied linguistics**

Toimittaneet

Heli Paulasto ja Sari Pöyhönen



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2020  
© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

## Sisältö

- ☞ *Sari Pöyhönen & Heli Paulasto*  
**Kieli ja taide: lähtökohtia, menetelmiä ja tulevaisuuden suuntia..... i**
- ☞ *Kaarina Mononen & Hanna Lappalainen*  
**Taidetta ja tutkimusta näyttelyssä. Kuinka valokuvat  
yhdistyvät kielellisiin elämäkertoihin? ..... 1**
- ☞ *Niina Lilja, Riku Laakkonen, Laura Sariola & Terhi Tapaninen*  
**Kokemuksen keholliset esitykset: Sosiaalisen sirkuksen  
loppupiirit kielen käyttöä ja oppimista tukemassa .....32**
- ☞ *Johanna Vaattovaara & Tiina Syrjä*  
**Tutkiva käytäntö monialaisessa oppimisympäristössä –  
tapaustutkimus näyttelijäntaiteen ja suomen opiskelijoiden  
kielitietoisuuden ja asiantuntijuuden kasvun kokemuksista .....57**
- ☞ *Mervi Kastari*  
**S2-lukija tulkitusajana selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukupiirissä.....84**
- ☞ *Johanna Paalanen*  
**Luokahuonevuorovaikutusta ja kehollista  
taidekasvatusta lukion musiikintunnilla ..... 108**

✚	<i>Heli Paulasto and Anna Logrén</i> Negotiating membership and participation across languages in performative community arts .....	139
✚	<i>Piia Mikkola &amp; Riikka Nissi</i> Myyntityötä ja osallistumisen säätelyä. Tapaustutkimus taiteilijan ohjaamasta harjoituksesta henkilöstökoulutuksessa.....	163
✚	<i>Sari Karjalainen</i> Keskustelua kuvassa? Viiva ja väri vuorovaikutuksellisena toimintana .....	192
✚	<i>Sara Rönqvist</i> Towards a shared understanding: A study of the intersubjective management of critique between an artist and a critic.....	218
✚	<i>Veera Hatakka</i> Värinkuvaus maalaustaiteen kuvailutulkauksessa.....	242
✚	<i>Heli Tissari</i> Miten yksi keho muuttui moneksi: Eli mitä kielitieteilijä oppi musiikkitieteilijöiltä metaforista.....	268

**Sari Pöyhönen<sup>1</sup> & Heli Paulasto<sup>2</sup>**

Jyväskylän yliopisto<sup>1</sup>, Itä-Suomen yliopisto<sup>2</sup>

## **Kieli ja taide: lähtökohtia, menetelmiä ja tulevaisuuden suuntia**

This article introduces the AFinLA-e thematic issue focusing on creative inquiry in applied linguistics. This is a relatively new field of research, but it is expanding fast. Our aim is therefore to give a brief general introduction into this transdisciplinary field – its trajectories, approaches, methods and future directions – and to describe the contributions that the articles in this issue make into the growing body of work. The articles display a variety of research topics and approaches, illustrative of the diversity of research in the field. Art adopts a number of different roles: context, medium, process, partner, or the outcome of a research project. The articles cover various art forms, such as music, literature, visual arts, social circus, dance and photography, as well as a number of approaches to language and communication.

**Keywords: arts, arts-based research, artistic methods, creative inquiry**

**Asiasanat: taide, taideperustainen tutkimus, taidelähtöiset menetelmät**

## 1 Johdanto

Tämä teemajulkaisu esittelee taidetta, taiteentutkimusta ja soveltavaa kielentutkimusta eri tavoin yhdistävää suomalaista tutkimusta. Kyseessä on melko tuore, kansainvälisesti kasvava ja kehittyvä soveltavan kielentutkimuksen alue, ja sen ajankohtaisuudesta ja relevanssista kertoo muun muassa soveltavan kielitieteen maailmanyhdistyksessä vuonna 2018 perustettu *Creative Inquiry in Applied Linguistics* -tutkimusverkosto (Bradley & Harvey 2019). Kielentutkijat eivät ole yksin, vaan taideperustainen tutkimus ja taidelähtöisten menetelmien käyttö on yleistynyt laajemminkin ihmistieteissä, kuten yhteiskuntatieteissä, kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa, johtamisen ja työhyvinvoinnin tutkimuksessa, sosiaali- ja terveydenhuollon tutkimuksessa sekä humanistisessa lääketieteessä. Soveltavan taiteen ja soveltavan kielentutkimuksen risteämät voidaan siis nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista ja tutkimuksellista kiinnostusta taiteen soveltavaa käyttöä kohtaan.

Mikä sitten saa kielentutkijan tarttumaan taiteeseen? Lisääkö taide ymmärrystä kielestä? Onko se silta ihmisten kokemuksiin ja tutkittavaan yhteisöön? Voiko taidelähtöisten menetelmien avulla ymmärtää paremmin kielenoppimisen prosesseja? Kysymyksiä on lukuisia, ja niin on vastauksiakin, kuten teemanumeron yksitoista artikkelia osoittavat. Julkaisu antaa monipuolisen kuvan taidetta ja kielentutkimusta yhdistävästä tutkimuksesta Suomessa, ja sen ulkopuolellekin jää vielä useita hankkeita, kuten esimerkiksi *Itä-Helsingin uudet suomen kielet* (2016–2020) ja *Crossing Borders* (2017–2021).

Brittiläiset kielentutkijat Jessica Bradley ja Lou Harvey (2019: 93) ovat katsausartikkelissaan ryhmitelleet taidetta ja soveltavaa kielentutkimusta yhdistävää tutkimusta kolmeen luokkaan. Luokat eivät ole selvärajaisia, ja yksittäinen tutkimus voi sisältää niiden kaikkien piirteitä.

### *1) Mitä taide voi kertoa soveltavasta kielentutkimuksesta (research with the arts)?*

Tässä taidetta tarkastellaan osana kommunikaatiota. Kieli ja taide kytkeytyvät muun muassa affekteihin, materiaalisuuteen, kehollisuuteen, objekteihin ja paikkoihin. Hyvä esimerkki on Tong King Leen (2015) tutkimus, jossa hän tarkastelee kieleilyä (*translanguaging*) ja visuaalisuutta tekstiperustaisessa kuvataiteessa, kuten kalligrafiaa. Lee laventaa kieleilyn käyttöalaa tyyppillisistä oppimisen ja vuorovaikutuksen konteksteista ja osoittaa, että esteettisessä tekstissä kieleilyn tehtävänä puhkaista tekstuaalisen kielen ja visuaalisuuden raja.

2) *Mitä soveltava kielentutkimus voi kertoa taiteesta (research into the arts)?*

Tässä taidetta ja taiteen tekemistä tutkitaan (soveltavan) kielentutkimuksen menetelmin, kuten diskurssianalyysin tai lingvistisen etnografian avulla. Esimerkiksi Andrea Milde (2012) on tutkinut, miten näytelmä kehittyy harjoituksista esitykseksi ohjaajan ja näyttelijöiden vuorovaikutuksessa. Hänen tutkimuksensa tarjoaa teatterintutkimukseen uuden näkökulman, sillä valtaosa alan tutkimuksesta keskittyy valmiin esityksen eikä niinkään prosessin analyysiin (ks. esim. Koski 2010).

3) *Miten taideperustainen tutkimus ja taidelähtöiset menetelmät kehittävät soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja metodologiaa (research through the arts?)*

Tässä taide toimii siltana tutkittavaan (kielelliseen) ilmiöön, ja taidelähtöisin menetelmin voidaan tavoittaa sellaisia teemoja ja ryhmiä, jotka jäävät usein tutkimuksen katveeseen. Kielentutkijat Jessica Bradley, Emilee Moore, James Simpson ja taiteentutkija-kuvataiteilija Louise Atkinson (2018) ovat tarkastelleet kollaasimenetelmän ja lingvistisen etnografian keinoin, miten suurkaupungin lähiöissä asuvat kouluikäiset lapset ja nuoret havainnoivat ja tulkitsevat omaa ympäristöään. Kollaboratiivinen tutkimus yhdessä lasten ja nuorten kanssa haastaa kieli- maisematutkimuksen perusteita. Se ei kiinnitä katsetta vain tekstuaaliseen maise- maan vaan kaikkeen visuaaliseen ainekseen. Lisäksi kollaasityöskentely antaa lap- sille ja nuorille mahdollisuuden itse keräämängsä tutkimusmateriaalin (valokuvien, piirustusten, kenttämuistiinpanojen) avulla kuvitella ympäristönsä uudelleen. Tutki- muksella voi siten olla myös käsityksiä ja toimintaa muuttava tavoite.

Vaikka kolme luokkaa ovat liukuvia, ne auttavat hahmottamaan tutkimuksen moni- puolisuutta. Ne ohjaavat tarkastelemaan myös varhaisempaa soveltavaa kielentutkimusta, jossa vaikkapa taidelähtöiset menetelmät (*research through the arts*) ovat olleet keskeisiä, vaikka niitä on saatettu nimittää joksikin muuksi, kuten luoviksi menetelmiksi. Esimerkiksi kielenoppimisen, kielikäsitusten ja kieli-ideologioiden tutkimuksessa visuaalisia menetelmiä on käytetty jo pitkään. Tästä on esimerkkinä Brigitta Buschin (2006, 2012) tutkimus kielipot- reteista, ihmisen kehokuvista, joihin tutkimukseen osallistujat ovat voineet värein, symbolein ja sanoin kuvata kielibiografiaansa ja suhdettaan eri kieliin. Kielipotretit ja muut visuaaliset menetelmät yhdistettyinä haastatteluihin ovat mahdollistaneet kielellisten repertoaarien monipuolisen tutkimuksen ja kehittäneet ymmärrystä kielestä ja monikielisydestä (*research with the arts*). Visuaalisia näkökulmia monikielisyteen on käsitelty laajasti Paula Kalajan ja Anne Pitkänen-Huhdan (2018) toimittamassa teemanumerossa (ks. myös Kalaja, Alanen &

Dufva 2008; Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2016; lisää yleisemmin visuaalisista menetelmistä esim. Rose 2001). Monikielisyttä taiteessa ja taiteilijoiden monikielisyttä on taas soveltavan kielentutkimuksen menetelmin (*research into the arts*) tarkasteltu esimerkiksi *International Journal of Bilingualism* -lehdessä Penelope Gardner-Chlorosin (2014) toimittamana. Suomalaista näkökulmaa aiheeseen tuovat Sirkku Latomaa, Pasi Saukkonen ja Vaida Sriebaliute-Norho (2016), joiden koostama raportti käsittelee Koneen Säätiön rahoittamien *Monikielisyys ja taide* -hankkeiden tavoitteita ja toteutusta.

Seuraavaksi esittelemme taideperustaista tutkimusta ja taidelähtöisiä menetelmiä ja kuvaamme, millaisia lähtökohtia ne edustavat ja millaisia tutkimuksellisia ja taiteellisia valintoja niissä punnitaan. Tämän jälkeen tiivistämme teemanumeron artikkelien sisältöjä ja keskeisiä havaintoja. Lopuksi pohdimme, millaisiin suuntiin taidetta ja soveltavaa kielentutkimusta yhdistävä tutkimus voisi tulevaisuudessa kurkotella.

## 2 Taideperustainen tutkimus ja taidelähtöiset menetelmät

Taideperustainen tutkimus (*arts-based research*) on noussut viime vuosikymmeninä yhdeksi varteenotettavaksi lähestymistavaksi tutkia, ymmärtää, representoida ja haastaa ihmisten toimintaa, kokemuksia ja vuorovaikutusta (Savin-Baden & Wimpenny 2014). Taideperustainen tutkimus kiinnittyy tavallisesti laadulliseen tutkimukseen (Barone & Eisner 2012), ja erilaiset taidemuodot, kuten musiikki, kirjallisuus, kuvataide, teatteri ja tanssi, ovat löytäneet paikkansa esimerkiksi koulutuksen, kasvatuksen ja sosiaali- ja terveysalan tutkimuksessa (Wang, Coemans, Siegesmund & Hannes 2017). Tutkimuskirjallisuudessa käytetään myös käsitettä *artistic inquiry* (esim. McNiff 2018) tai *practice-based inquiry* silloin, kun halutaan painottaa ammattitaiteilijoiden tekemää taideperustaista tutkimusta (McNiff 2018). Suomenkielisiä vastineita ammattilaisten tekemästä tutkimuksesta ovat taiteellinen tutkimus (esim. Varto 2017) ja taiteessa tutkimus (Heimonen 2019ab).

Taideperustaisen tutkimuksen paradigmoja, lähestymistapoja ja nimityksiä on siis lukuisia (Savin-Baden & Wimpenny 2014; Leavy 2018: 5). Myös Suomessa taideperustaisen tutkimuksen lisäksi puhutaan vaikkapa soveltavasta taiteesta (joka ei välttämättä sisällä tutkimusaspektia) ja taidelähtöisistä menetelmistä, joiden tyypillisenä tavoitteena on muuttaa ihmisten käsityksiä ja/tai toimintaa. Taidelähtöisiä menetelmiä ovat esimerkiksi yhteisötaide, yhteisötanssi, sosiaalinen sirkus ja soveltava teatteri, ja niitä on käytetty esimerkiksi sosiaalityössä ja lastensuojelussa (Känkänen 2013), työyhteisöjen hyvinvoinnin edistämisessä (Rantala, Heimonen & Rönkä 2015; Mikkola & Nissi 2020; Väänänen 2011), kouluissa ja nuorisotutkimuksessa (Kiilakoski & Tervahartiala 2015), vankien ja päihdekuntoutujien parissa (Lehtonen 2016) sekä mielenterveyskuntoutujien kanssa (Jänntti 2019).



Taiteen ja soveltavan taiteen raja on usein häilyvä ja osin kiistanalainenkin. Soveltavaan taiteeseen kiinnitetään monesti välinearvo: taidetta käytetään terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen tai osallistujien voimauttamiseen (Känkänen 2013). Taiteen ja soveltavan taiteen taiteelliset kriteerit eivät välttämättä eroa toisistaan eikä taiteen esittämisaikaa (taideinstituutiossa tai sen ulkopuolella) tai taiteentekijöiden ammatillinen tausta aina kerro, onko kyse taiteesta vai soveltavasta taiteesta. Puhtaan (*pure*) ja soveltavan (*applied*) asettaminen vastakkain ei siten välttämättä kanna pitkälle (Nicholson 2014). Esimerkiksi soveltavan teatterin projektissa teatteriesityksen harjoittelu ja esiintyminen voi olla osallistujalle ja katsojalle mitä suurimmassa määrin taiteellinen kokemus, vaikka se olisikin kehystetty mielenterveyskuntoutujien asumispalvelujen kehittämiseen (Jänntti 2019: 277). Soveltavassa teatterissa korostuukin usein prosessi: valmista käsikirjoitusta ei ole, vaan sitä työstetään työryhmän voimin esitykseksi (esim. Koskenniemi 2007; Korhonen 2014; Lehtonen 2016).

Vaikka menetelmät ja tutkimusaiheet ovat moninaiset, taideperustaisen tutkimuksen lähtökohdat ovat kutakuinkin samat: tavoittaa sellaisia merkityksiä ja prosesseja, jotka muilla tutkimuksen tavoilla saattaisivat jäädä tavoittamatta (Barone & Eisner 2012; van der Vaart, van Hoven & Huigen 2018) ja jotka ovat toisinaan kielen ulottumattomissa (Fast 2018). Taideperustainen tutkimus, jossa keskeistä on taiteellinen, moniaistinen ja kokemuksellinen toiminta, kutsuu siis uudenlaiseen tietämisen tapaan ympäröivästä todellisuudesta (Kallio 2010), myös ei-tietämiseen (Heimonen, Kallio-Tavin & Pusa 2015). Taideperustainen tutkimus mahdollistaa siis muutkin kuin verbaliset merkitysten tuottamisen ja tietämisen tavat esimerkiksi visuaalisen ja kehollisen toiminnan kautta. Säveltäjä, muusikko ja äänisuunnittelija Sanna Salmenkallio (2016: 134) kuvaa tietoa ja tietämisen prosessia näin:

*Minun huomioni keskittyy usein elettyihin kehoihin, katseisiin, äänen väreihin ja tapoihin liikkua ja koskettaa, ottaa paikka tilassa. Aistinvaraiset asiat ovat minulle kaikkein kovinta ja tärkeintä faktatietoa kohteestaan. Niiden kautta pystyn samaistumaan toiseen ihmiseen, jonka kanssa en välttämättä jaa samoja kokemuksia tai ajatuksia. Aistimukset ja tunteet kuitenkin jaan.*

Sitaatista välittyy ajatus, että kieli ikään kuin tunkeutuu väliin, älyllistää aistinvaraisuutta ja vie tilaa assosiaatioilta ja keholliselta tietämiseltä. Salmenkallio (2016) kuitenkin jatkaa, että sanoilla on toki merkityksensä – ne ”jäsentävät käsiteltävää aihetta” ja tekemistä, kuten vaikkapa tarkkarajaista samatahtista rummutusta. Myös Mira Kallio (2010: 15) painottaa, että kuvataiteessa visuaalisen prosessin kielentäminen on olennaista. Visuaaliset prosessit eivät siis puhu puolestaan, vaan niiden käsitteellistämiseen tarvitaan kieltä. Taideperus-

taisessa soveltavassa kielentutkimuksessa kieli voidaan määrittää esimerkiksi ajassa ja paikassa liikkuvaksi multimodaaliseksi käytänteeksi (Bradley & Moore 2018: 91). Kieli ei siis ole irrallinen tai erillinen, eikä sitä tarvitse tunnistaa joksikin puhutuksi, kirjoitetuksi tai viitotuksi kieleksi.

Sosiaalisesti sitoutuneelle (*socially engaged*) taideperustaiselle tutkimukselle on ominaista kollaboratiivisuus ja osallistaminen, mikä ilmenee koko tutkimusprosessissa tutkimuskysymyksistä, aineistonkeruusta ja analyysistä aina tulosten raportointiin asti (Wang ym. 2017). Tällainen lähestymistapa on tyypillistä esimerkiksi taidelähtöisiä menetelmiä ja etnografiaa yhdistävälle tutkimukselle, jossa tutkimukseen osallistujat mielletään kanssatutkijoiksi (Oikarinen-Jabai 2019; Korjonen-Kuusipuro, Kuusisto & Tuominen 2019) ja jossa tavanomaisten tieteellisten julkaisujen lisäksi tietoa julkaistaan esimerkiksi lyhytelokuvina (Toinen koti 2018), radioesseinä (Fast 2019), videoina (Itä-Helsingin uudet suomen kielet 2017) osallistujien yhteisinä raportteina (Jäntti & Loisa 2018), taidenäyttelyinä ja näyttelykatalogeina (Vallius, Haapakangas, Pöyhönen, Saresma, Jäntti, Hiltunen & Säaskilahti 2019), teatteriesityksinä (Jäntti & Loisa 2018) tai poeettisina kertomuksina (Blackledge & Creese 2019; Herd & Pincus 2016).

Kollaboratiivisen ja osallistavan tutkimuksen lähtökohtana on varsin usein sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (*social justice*) edistäminen ja valtahierarkioiden purku. Tällaiselle sosiaalisesti sitoutuneelle tutkimukselle on ominaista myös monitoimijaisuus ja aktivismi. Yhteisesti tuotettua (*co-produced*) tutkimusta on tehty muun muassa asuinalueiden ja julkisten palvelujen kehittämiseksi. Esimerkiksi *Connective Communities* -hankkeessa tutkijat, taiteilijat, erilaisten yhteisöjen jäsenet ja organisaatioiden asiantuntijat tutkivat yhteisöjen historiallisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja demokraattisia konteksteja julkilausuttuna tarkoitukseen hahmottaa ja luoda yhteisöille parempaa tulevaisuutta. Hanke onnistui kaikessa utopistisuudessaan, vaikka yliopiston toimintakulttuuriin sen tavoitteet olivat vaikeasti sovitettavissa. Monialaiseen ja tasavertaiseen yhteistyöhön – tutkimuksen tuottamiseen – ei ollut akateemisissa instituutioissa totuttu. (Bell & Pahl 2018.)

Yhteisesti tuotettuun tutkimukseen ja taiteeseen liitetään varsin usein pyrkimys muuttaa yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaa. Tämän ajattelun taustalla on muun muassa tavoite osoittaa toiminnan (hyvinvointi)vaikuttavuutta esimerkiksi purkamalla totunnaisia ja sementoituneitakin sosiaalisia kategorioita ja voimauttamalla toimintaan osallistujia. Helen Nicholson (2014: 15) pohtii kuitenkin kriittisesti muutoksen ja vaikuttavuuden oikeutusta. Hän huomauttaa, että vaikuttavuuden määrittelemisen ruokkii monia kysymyksiä: Jos soveltavan teatterin tavoitteena on yhteiskunnan muuttaminen, onko selvää, millaista yhteiskuntaa on tavoiteltu? Kenen arvoja ja intressejä muutos palvelee? Jos taas tavoitteena on yksilöiden muuttaminen, onko toimintaa tehty yksilöille (*to individuals*), heidän kanssaan

(*with individuals*) vai onko toiminta ollut heidän tekemäänsä (*by individuals*)? Kysymykset ovat paitsi yhteiskuntapoliittisia myös tutkimuseettisiä (ks. myös Cameron, Frazer, Harvey, Rampton & Richardson 1992; Kantonen 2005).

Yhteisesti tuotettu tieto horjuttaa akateemista valta-asemaa etuoikeutettuna tiedon tuottajana ja julkistajana, sillä yhteisesti tuotetussa tutkimuksessa on huomioitava tietämisen (*knowing*) tavat ja tietäjät, jotka jäävät muutoin tutkimuksen ulkopuolelle. Yhteisesti tuotetun tutkimuksen kriittiset lähtökohdat kumpuavat myös joidenkin ryhmien, kuten kielellisten, kulttuuristen tai seksuaalisten vähemmistöjen, jatkuvasta tutkimisesta ja kohteena oleimisesta. (Bell & Pahl 2018.) Suomessa näitä valta-asemia on pyritty purkamaan esimerkiksi *Nuoret muslimit ja resilienssi* -hankkeessa, jossa nuoret suomalaiset muslimit ovat itse tiedon tuottajina yhdessä tutkijoiden kanssa (Oikarinen-Jabai 2019). Myös vastaanottokeskuksen arkea tarkastelevassa *Jag bor i Oravais* -hankkeessa toteutettiin valokuvaprojekti (Pöyhönen, Kokkonen, Tarnanen & Lappalainen 2020) yksin tulleiden alaikäisten nuorten ja ryhmäkodin ohjaajien kanssa. Yhteistyöstä syntyi kaksi näyttelyä ja valokuva-albumi, joka on materiaallinen muisto nuorten ajasta ryhmäkodissa. Valokuvaprojekti syvensi nuorten ja ohjaajien suhteita ja antoi nuorille mahdollisuuden kuvata tuntemuksiaan niin kuin he itse halusivat. Valokuvataiteesta tuli eräänlainen vapauden alue, jossa tunteet olivat sallittuja.

Yksi kollaboratiivisen taideperustaisen tutkimuksen piirteitä on monitieteisyys (Koskinen 2018), jossa taiteentutkija saattaa olla työryhmän jäsenenä myös taiteilija. Taiteilija-tutkija ja kielentutkija voivat yhdessä tutkia esimerkiksi prosessia, joka käynnistyy osallistujien kertomuksista ja materiaalistuu taideteokseksi (McKay & Bradley 2016). Taiteilija-tutkijalla on tieteenalansa lisäksi sisäistynyt ymmärrys taiteellisen prosessin käytännöstä, ja kielentutkija voi antaa panoksensa muun muassa kielellisen vuorovaikutuksen analysoijana. Esimerkiksi taiteilija-tutkija Jussi Lehtonen ja kielentutkija Sari Pöyhönen (2019) ovat yhdessä tutkineet ilmaisuyhteisön muodostumista *Toinen koti* -dokumenttiteatteriprojektissa. Lehtoselle tutkimus oli taiteellista, kun taas Pöyhönen ei pystynyt ammatillisesti asettumaan taiteilijan saappaisiin. Tämän vuoksi he ovat määritelleet tutkimuksensa taiteelliseksi toimintatutkimukseksi ja taideperustaiseksi lingvistiseksi etnografiaksi.

Monitieteisessä tutkimuksessa on riski jäädä hapuilemaan tieteenalojen väliin kuumatta oikein mihinkään, mikä on tunnistettu myös taiteilija-tutkijan kanssa tehtävässä monitieteisessä tutkimuksessa. Taiteilija-tutkijan osaaminen saatetaan tunnistaa kapeasti vain taidelähtöisten metodien hallitsijana, kuten tutkimustulosten visualisoijana, kun taas tutkimuksen tavoitteet ja tulokset ponnistavat toiselta tieteenalalta (Koskinen 2018; vrt. Bradley, Moore, Simpson & Atkinson 2018). Yhteistyön sisällöistä ja toimintatavoista onkin neuvoteltava koko prosessin ajan, jotta kukaan ei koe olevansa toisen astinlauta ja kaikki voivat hyö-

dyntää omaa tieteenalaansa ja metodista osaamistaan. Hyödyt eivät ole välttämättä entuudestaan tunnettuja, missä piileekin mahdollisuus luoda kummallekin osapuolelle uutta ja arvaamatonta (Koskinen 2018).

### 3 Yksitoista näkökulmaa kieleen ja taiteeseen

Tähän teemajulkaisuun on päätynt yksitoista artikkelia, jotka yhdistävät eri taiteita ja soveltavaa kielentutkimusta monin tavoin. Taide voi olla tutkijan uteliaisuuden lähde, tai taidelähtöiset menetelmät voivat laajentaa käsitteellistä tarkastelua ja menetelmällistä työkalupakia. Myös kielentutkimuksen menetelmien kirjo on laaja: kirjoittajat hyödyntävät muun muassa (lingvististä) etnografiaa ja osallistuvaa havainnointia, soveltavaa ja multimodaalista keskusteluanalyysia, kognitiivista kielentutkimusta, sisällönanalyysia ja lähilukua. Tutkimuksen valokiilassa ovat esimerkiksi taiteeseen kytkeytyvän vuorovaikutuksen multimodaalisuus, taiteen tekemisen tai tulkitsemisen mahdollistama kommunikaatio yli kieli- ja kulttuurirajojen ja fyysisten esteiden, taiteeseen kuuluva yhteisöllisyys sekä vuorovaikutus osana taitelijoiden työtä. Artikkeleissa taide on yksilöiden ja yhteisöjen sekä ammattilaisten ja harrastajien tuottamaa. Taide on tuotu opetukseen, työpaikoille, harrastuksiin, kuntoutukseen ja taidelaitoksiin.

Artikkelit suhteutuvat myös eri tavoin johdannossa esitettyyn kolmijakoon (Bradley & Harvey 2019). Taide on kielen- tai vuorovaikutuksen tutkimuksen kohteena Sari Karjalaisen ja Veera Hatakan kuvataidetta käsittelevissä tutkimuksissa. Taiteen tekemisen konteksteja tarkastellaan (multimodaalisen) keskusteluanalyysin keinoin Johanna Paalasen, Sara Rönqvistin, Heli Paulaston ja Anna Logrénin sekä Piia Mikkolan ja Riikka Nissin artikkeleissa. Teoreettisia ja metodologisia avauksia taiteen ja soveltavan kielentutkimuksen raja-alueelle tekevät erityisesti taidemenetelmiä kielenopetuksessa ja -oppimisessa tarkastelevat Mervi Kastari sekä Niina Lilja, Riku Laakkonen, Laura Sariola ja Terhi Tapaninen. Taiteen ja kielentutkimuksen menetelmien sosiaalisia, pedagogisia ja kognitiivisia solmukohtia käsittelevät Kaarina Mononen ja Hanna Lappalainen, Johanna Vaattovaara ja Tiina Syrjä sekä Heli Tissari.

Lähes kaikki tämän kokoelman artikkelit ilmentävät jonkinlaista yhteistoiminnallista työskentelyä tai vuorovaikutusta eri tahojen välillä. Näistä asetelmista kenties luonteenomaisin on taiteilijoiden ja kielentutkijoiden välinen yhteistyö. **Kaarina Mononen** ja **Hanna Lappalainen** esittelevät *Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa* -hanketta, jossa kerättiin Suomessa asuvien kielellisiä elämäkertoja haastattelujen avulla. Monitieteisen hankkeen tavoitteena on ravistella vallalla olevia käsityksiä Suomen kielistä ja kielenpuhujista sekä havainnollistaa 100-vuotiaan Suomen monikielisyttä. Osa haastatelluista valokuvattiin omissa ympäristöissään eli paikoissa ja tilanteissa, jotka ilmensivät heidän kielellistä elämäkertansa.

Elämäkerroista, valokuvista ja haastateltujen ääninäytteistä koottiin näyttely, johon Mononen ja Lappalainen artikkelissaan keskittyvät. He tarkastelevat, miten valokuvat ohjaavat näyttelyvieraina olleiden kielenopiskelijoiden tulkintoja elämäkerroista ja miten valokuvaaja ja valokuvatut itse tulkitsevat kuvan ja tekstin vuoropuhelua. Monosen ja Lappalaisen tutkimus on oivallinen esimerkki tieteen ja taiteen yhteistyöstä, jossa totutut tietämisen ja tekemisen tavat tulevat punnituksi (Koskinen 2018: 105).

Kun tarkastellaan kieltä taiteen tekemisen konteksteissa, taiteilija on useimmiten se henkilö, joka mahdollistaa sekä itse kontekstin että tutkimuksen toteutumisen. **Niina Lilja, Riku Laakkonen, Laura Sariola ja Terhi Tapaninen** – kaksi kielentutkijaa ja kaksi yhteisötaiteilijaa – tutkivat vuorovaikutuksellista ja kehollista kielenkäyttöä ja kielenoppimista sosiaalisen sirkuksen työpajoissa. Sosiaalinen sirkus määritellään tässä tutkimuksessa kohtaamisen taiteeksi ja pedagogiseksi toiminnaksi, jossa yksilöiden sosiaalista osallisuutta vahvistetaan esimerkiksi sirkustekniikoiden avulla. Tutkimukseen osallistujat olivat aikuisia maahanmuuttajia, jotka tarvitsivat tukea suomen kielen luku- ja kirjoitustaitoon. Myös tutkijat olivat aktiivisia osallistujia, sillä he olivat mukana harjoitteissa sekä artikkelin keskiössä olevissa sirkustuntien loppupiireissä. Hankkeen tavoitteena oli tarjota tilaisuus suomen kielen oppimiseen ja käyttöön kehollisten ja yhteisöllisten harjoitusten avulla. Tämän vuoksi tutkijat ja taiteilijat keskittyvät artikkelissa näitä tavoitteita edistäviin tilanteisiin, kuten yhdessä nauramiseen, hybrideihin kielellis-kehollisiin kokonaisuuksiin sekä toiminnan sanoittamiseen. Taide ei ole tässä tutkimuksessa kutistunut kielitaitoa kehittäväksi opetusmenetelmäksi, vaan se tunnistetaan myös toimijuutta ja kuulumisen tunnetta edistävänä toimintana. Sosiaalisen toimijuuden vahvistuminen voi puolestaan helpottaa osallistujien kiinnittymistä uuteen kieliyhteisöön.

Mitä toiselta voi oppia, ja mitä toiselle voi opettaa, kysyvät **Johanna Vaattovaara ja Tiina Syrjä** artikkelissaan, joka perustuu kielentutkimusta ja teatteritaidetta yhdistävään opetuskokeiluun. Siinä suomen kielen opiskelijat ja teatterityön opiskelijat osallistuivat samalle kurssille tutkimaan ja kehittämään omaa kielitietoisuuttaan. Suomen opiskelijat toimivat kieliasiantuntijoina näyttelijäopiskelijoille, kun nämä havainnoivat paikallismurteita ja työstivät niitä näyteltäviksi henkilöhahmoiksi. Astuminen ulos omasta tieteellisestä häkistä vapautti etenkin suomen opiskelijoita, jotka eivät omissa opinnoissaan olleet tottuneet toimimaan yhdessä toisen alan opiskelijoiden kanssa. Myös näyttelijäopiskelijat saivat varmuutta huomattessaan, että he voivat kehittyä kielellisinä asiantuntijoina ja tukea suomen opiskelijoita ymmärtämään kielenkäytön kehollisuutta ja näyttelijäntyössä olennaista, äänen kautta välittyvää kinesteettistä empatiaa. Yhteistoiminnallinen ja tutkiva opetustapa voimaannutti siten kummankin oppiaineen opiskelijoita ja vahvisti heidän ammatillista identiteettiään. Tiedettä

ja taidetta yhdistävä opetuskokeilu rohkaisi myös tutkijoita kriittisesti arvioimaan sosiolinguvistisen kielitietoisuuden tutkimuksen taustaolettamuksia, kuten vaikkapa ”kielen asiantuntijan” ja ”maallikon” dikotomiaa (ks. myös Koskinen 2018: 106).

Myös **Mervi Kastarin** artikkeli perustuu osin opetuskokeiluun. Hän tutkii lukupiiritointia aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa kysyen, miten aikuinen suomea toisena kielenä opiskeleva lukija tulkitsee suomenkielistä selkomukautettua romaania, millaisia haasteita tulkitsemisessa on ja millaista pedagogista ja yhteisöllistä tukea lukija tarvitsee. Taiteet ovat pitkään olleet luonteva osa koulun kielenopetuksen repertoaria (esim. musiikki, kuvataide, kirjallisuus, draama, roolipelit; ks. Ludke 2016; Alisaari & Heikkola 2017), mutta aikuisten kielenopetuksessa niiden rooli on vähäisempi. Osallistavina ja taide-elämyksiä tarjoavina kielenoppimisen konteksteina lukupiirejä (ja vaikkapa yhteisötaidetta, ks. Lilja, Laakkonen, Sariola & Tapaninen 2020) voitaisiin varmasti hyödyntää nykyistä enemmän. Menetelminä ne edellyttävät kuitenkin myös kriittistä tarkastelua ja oppijoiden näkökulman huomioimista, kuten Kastari tutkimuksessaan mainitsee: lukupiiriläisten toiveet ja taitotasot ovat yksilöllisiä, mutta yhteisöllisyydellä, kaunokirjallisella nautinnolla ja oikeanlaisen tuen tarjoamisella tekstin tulkintaan on suuri merkitys oppimismotivaatiolle ja onnistuneelle lukupiirikokemukselle.

**Johanna Paalanen** tarkastelee artikkelissaan vuorovaikutusta lukion musiikintunnilla, jossa risteävät institutionaaliset pedagogiset normit ja opiskelijoiden yksilölliset keholliset kokemukset taiteellisesta itseilmaisuudesta. Tilanne on opettajalle vaativa, sillä hänen tulisi toisaalta ylläpitää institutionaalista järjestystä ja samanaikaisesti luoda taiteellinen tila, jossa opiskelijat voivat turvallisesti ilmaista itseään. Tilanne voi olla myös opiskelijalle tukala: myötäilläkö vai vastustaako yhteismusisointia ryhmässä, jossa ei välttämättä tunne toisia opiskelijoita tai jonka toimintaan yhteismusisointi ei koulun ulkopuolella kuulu? Paalanen osoittaa multimodaalisen keskusteluanalyysin keinoin, miten epäsymmetriset institutionaaliset ja kehollishistorialliset vuorovaikutuksen kokemukset ilmenevät oppitunnin vuorovaikutuksessa. Hyvä esimerkki on huumori, joka voi ilmaista yhteisöllisyyttä mutta myös toimia sosiaalisena suojamekanismina. Taiteellisen toiminnan sulauttaminen osaksi institutionaalisia käytänteitä ei ole aina yksinkertaista.

Myös **Heli Paulasto** ja **Anna Logrén** tarttuvat artikkelissaan ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja kehollisuuteen soveltavan keskusteluanalyysin ja taiteensosiologian menetelmien näkökulmista. He havainnoivat, miten yhteisötaiteen keskeiset tavoitteet, osallisuus ja luovuus, toteutuvat kielellisesti, kehollisesti ja sosiaalisesti epäsymmetrisen yhteisötaideryhmän harjoituksissa. He analysoivat yhteisötanssiryhmän lingua franca -englanniksi ja suomeksi tapahtuvaa vuorovaikutusta, johon he itsekkin ryhmän jäsenenä osallistuivat. Tärkeänä osana vuorovaikutusta ovat koodinvaihto ja kieltenvälinen kääntäminen, mutta myös

eleitä ja liikeratoja käännetään intersemioottisesti (Baynham & Lee 2019). Draamallisen harjoituksen neuvottelu ja yhdessä tanssiminen kasvattavat ryhmäläisten yhteisöllisyyttä, joka näkyy kielellisenä mukaan ottamisena, monikielisen keskustelun normalisoitumisena ja tietoisena pyrkimyksenä tasoittaa ryhmän jäsenten lähtökohtaisia eroja. Analyysi myös osoittaa, kuinka osallistujien erilaiset henkilökohtaiset huomioid ja näkökulmat kytkeytyvät yhteisen taiteellisen tavoitteen toteutukseen.

Taiteen tekeminen on työtä siinä missä muutkin ammatit. Taiteilijan työ voi kuitenkin myös hybridisoitua yhteisötaiteilijan, taiteilija-kouluttajan ja taiteilija-kehittäjän työksi, jossa hän esimerkiksi edistää työyhteisöjen hyvinvointia. Tätä näkökulmaa nostavat esille **Piia Mikkola** ja **Riikka Nissi** analysoidessaan performanssitaiteilijan roolia oman osaamisensa ja tuotteensa markkinoijana organisaation johtoryhmäkoulutuksessa. He havainnoivat soveltavan ja multimodaalisen keskusteluanalyysin keinoin tilannetta, jossa taiteilija-kehittäjä esitteli koulutukseen osallistuvalla henkilökunnalle suunnittelemaansa kehollista harjoitusta ja pyrki myyntityötä muistuttavalla puhellaan saamaan heidät mukaan harjoitukseen. Mikkola ja Nissi keskittyvät analyysissään tarkastelemaan, millaista vuorovaikutuksellista osaamista taiteilija-kehittäjältä edellytetään ja miten osaaminen konkretisoituu harjoituksen toteutuksessa. Harjoitusta tarkastellaan myös osallistujien näkökulmasta. He eivät ole tottuneet keholliseen vuorovaikutukseen omassa työssään, jolloin kehollinen läsnäolo ja virittäytyminen samalle luovalle kanavalle kollegoiden kanssa oudoksuttaa ja koettelee sosiaalista dynamiikkaa. Johtoryhmän jäsenet hakevat solidaarisuutta keskenään epätavalliseen keholliseen performanssiharjoitukseen jouduttuaan. Tutkimus konkretisoi erään taiteen soveltavaan käyttöön sisältyvän ristiriidan: sen rooleja rikkovalla vaikutuksella haetaan uusia näkökulmia, mutta institutionaalisilla rooleilla on sosiaalinen merkityksensä ja taiteen tekemisen henkilökohtaisuus voi asettaa osallistujat haavoittuvaan asemaan. Taiteen yhteisöllisyyteen sisältyy siis myös riskejä, kun yhteisöllisyys on ulkoisesti ohjattua tai toiminta totutusta poikkeavaa. Taiteilija-kehittäjän haasteena on ottaa tämä työssään huomioon.

On selvää, että vuorovaikutus on perustavalla tavalla multimodaalista: siihen kuuluu paitsi kehollinen ilmaisu, kuten eleet, katset, kosketus ja liikehdintä, myös visuaalinen ilmaisu. Kuvataiteilija ja kielentutkija **Sari Karjalainen** käsittelee artikkelissaan kehollista ja visuaalista vuorovaikutusta toteuttamassaan kuvataidehankkeessa, jossa afaattiset henkilöt piirsivät, maalasivat ja tekivät kollaaseja yhdessä läheistensä kanssa. Kuvallinen työskentely pohjautui abstrakteille kuva-aiheille sekä viivan ja värin leikille. Sen tavoitteena oli ylittää osallisuuden ja vuorovaikutuksen kielellisiä esteitä – mahdollistaa vuorovaikutus, joka ei ole kieleen takertuvaa ja siten korosta osallistujien välistä epäsymmetriaa. Analysoidessaan afaattikkojen ja läheisten yhteisesti tuotettuja kuvia Karjalainen havainnoi, kuinka afaattisen henkilön ja läheisen tekemät kuvalliset elementit muodostavat kokonaisuuden. Yhteismaalaus

tukee siten jaettua ymmärrystä, intersubjektiivisuutta, ja tasoittaa epäsymmetriaa. Lähtökohdiltaan taiteellinen hanke tarjoaa uusia tutkimuksellisia näkökulmia ja mahdollisuuksia saat-  
taa yhteen afasiatutkimusta, taiteentutkimusta ja kielentutkimusta. Karjalaisen analyysi  
muistuttaa myös sensorista etnografiaa (Pink 2009, 2011), joka haastaa kielen ylivoiman mer-  
kitysten muodostamisessa.

Myös **Sara Rönqvistin** tutkimuksessa on kysymys kuvataiteesta, merkitysten muo-  
dostumisesta, multimodaalisuudesta ja intersubjektiivisuudesta. Hän analysoi kuvataiteilijan  
ja kriitikon välistä yksityistä keskustelua näyttelyssä, jossa taiteilijan teoksia on esillä. Kriiti-  
kon ja taiteilijan suhteet ovat vuorovaikutuksessa lähtökohtaisesti epäsymmetriset: kriitikolla  
on institutionaalisen asemansa takia enemmän valtaa ja toimijuutta johdatella keskustelua.  
Analyysi kuitenkin osoittaa, että kriitikko antaa palautetta melko varovaisesti välttämällä suoria  
kasvoja uhkaavia toimintoja. Taiteilija vastaa tyyppillisesti minimipalauttein tai esittäen vaih-  
toehtoisia tulkintoja osoittaen, että hänellä on episteemistä tietoa teosten syntyprosessista.  
Kriitikon ja taiteilijan intersubjektiivinen ymmärrys kasvaa ja kehittyy keskustelun aikana tai-  
teilijan prosessoidessa saamaansa palautetta. Rönqvistin tutkimus tarjoaa kielentutkimuk-  
sen perspektiivin taiteentutkimukselle kiinnittämällä huomiota kritiikkiin vuorovaikutusel-  
lisena suhteena. Se laajentaa myös soveltavaa kielentutkimusta tuoden taidelaitoksissa ta-  
pahtuvan tutkimuksen osaksi institutionaalista keskustelua.

Teemajulkaisun kaksi viimeistä artikkelia edustavat kognitiivista kielentutkimusta.  
**Veera Hatakka** tutkii suomalaisten taidemuseoiden käyttämien ja näkövammaisille suunnat-  
tujen kuvailutulkkauksen väri-ilmauksia. Siinä missä taide on afasiakuntoutujalle vuorovaiku-  
tusta, kielellinen kuvailu on näkövammaiselle taidemuseovieraalle keino kokea taidetta. Ha-  
takan tavoitteena onkin tarkastella visuaalisen elämyksen kielellistymistä kognitiivisesti kä-  
sitettäväksi kokemukseksi: miten värien sävyä ja valoisuutta sanallistetaan ja onko sanallis-  
taminen systemaattista? Tutkimus on tärkeä, sillä se voi osoittaa saavutettavuuden haasteita.  
Hatakan värisävyjen kuvailun tutkimus kehittää myös aiempaa kognitiivista kielentutkimusta,  
joka on keskittynyt yksilekseemisten päävärien semantiikkaan. Artikkelin kartoittaa yksityis-  
kohtaisesti havainnoijan, kielen semanttis-rakenteellisten keinojen sekä taiteellisen ilmaisun  
rooleja väli-ilmaisujen käytössä.

**Heli Tissari** on löytänyt yhteen musiikintutkijoiden kanssa pohtimaan tunneko-  
kemusten metaforia. Artikkelin havainnollistaa osuvasti tieteidenvälisen tutkimuksen hyötyjä.  
Se herättelee perkaamaan omaa tieteenalaa ja kääntämään katsetta toisen tieteenalan tutki-  
joiden osoittamaan suuntaan ja johtaa näin uusiin kysymyksiin, jotka ovat relevantteja mo-  
lemmille tieteenaloille. Tissari oli muun muassa tottunut tarkastelemaan metaforia yksilön  
kokemusten kannalta, kun taas musiikintutkijoiden tulkinnoissa painottuivat ryhmän koke-  
mukset ja yksilöiden aktiivinen vuorovaikutus ympäristönsä kanssa. Tissarin artikkeli osoittaa,



että kurkottelu toiselle tieteenalalle tarjoaa tiedollisesti hedelmällisiä näkökulmia. Tämä edellyttää halua oppia toiselta.

#### 4 Tulevaisuuden suuntia

Taide on paitsi tiedon tuottamisen myös tiedon julkaisemisen tapa. Taideperustainen kielentutkimus joutuu siten ottamaan kantaa siihen, mikä nähdään tietämisen ja julkaisemisen arvoisena. Taiteen kautta avautuvat käsitykset kielestä, vuorovaikutuksesta, tiedosta ja tietämisestä ovat sumearajaisia ja monimuotoisia, mikä on perinteisen tiedonvälityksen näkökulmasta haaste mutta samalla yksi tämän tutkimusalan suurimpia vahvuuksia. Taideperustaiselle tutkimukselle ominaista on kokemuksellisuus, joka tarjoaa uusia ihmistieteellisiä ja yhteiskunnallisia näkökulmia, esimerkiksi pyrkimällä nostamaan kielitietoisuutta tai tuomaan esille uusia keinoja tukea ihmisten kielellistä hyvinvointia taiteen avulla (ks. Lehtonen & Rätty 2018; Bradley & Harvey 2019). On kuitenkin tärkeää, että taideperustainen kielentutkimus ei jää pelkästään toiminnalliseksi yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen muodoksi vaan että se ottaa tehtäväkseen punnita soveltavan kielentutkimuksen teoreettisia ja metodisia valintoja (ks. esim. Andrews, Fay, Frimberger, Tordzro & Sitholé 2020; Harvey 2020). Pohdittavaksi nousee näin myös julkaiseminen. Taiteilijoiden ja tutkijoiden yhteiset hankkeet ovat usein hybridejä tutkimus- ja kehittämishankkeita, ja niissä tehdyt tuotokset tavoittelevat eri yleisöjä. Näyttelykatalogi (esim. Vallius ym. 2019) saattaa olla näkyvin ja osallistujille merkityksellisin hankkeen tuotos, jonka tutkimusryhmä on mahdollistanut. Niinpä taideperustainen kielentutkimus haastaa myös tieteellisten yhteisöjen käsityksiä siitä, millainen julkaiseminen tai millaiset tuotokset ovat tavoiteltavia ja arvokkaita, ja kenelle tutkijan tai taiteilijan työllä oletetaan olevan merkitystä.

Soveltavalle kielentutkimukselle on ominaista monitieteisyys (Bygate 2005), ja taiteentutkimus ja taidelähtöiset menetelmät ovat yksi perspektiivi todellisen maailman kielikysymyksiin (*real-world problems*, ks. Widdowson 2019). Mistään paradigman muutoksesta tai taiteellisesta käänteestä ei siten ole tarpeen puhua. Taideperustainen kielentutkimus voi kuitenkin edesauttaa tutkimuksen demokratisoitumista (Koskinen 2018; Phipps 2019), kun tutkijat, taiteilijat ja tutkimukseen osallistujat tarkastelevat kielenkäyttöä yhdessä. Osallistavat taidelähtöiset menetelmät tuovat kielikysymykset lähelle yksilöiden elämänpiiriä ja ravistelevat episteemisiä tietämisen tapoja (Eisner 2008). Taideperustainen kielentutkimus voi parhaimmillaan lisätä ymmärrystä kielenkäytöstä ja edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Bradley & Harvey 2019: 104). Tähän tehtävään liittyy kuitenkin suuri eettinen vastuu, erityisesti yhteisötaiteen tai osallistavan taiteen osalta (esim. Matarasso 2019: 103–153). Tutkijan

ja yhteisötaitelijan on aina pohdittava, kenelle ja kenen ehdoilla yhteisötaidehankkeita toteutetaan. Taidemenetelmissä korostuvat kehollisuuden ja tunteiden tasot, joiden aktivointi yhdessä muiden kanssa voi olla hyvin antoisaa – energisoivaa tai ajatuksia herättävää – mutta ylhäältä käsin johdettu taiteen tekeminen voi myös viedä osallistujat vahvasti epämu-kavuusalueelle ja haavoittuvaan tilaan. Se voi myös vahvistaa hierarkioita niiden purkamisen sijaan. Eettisten näkökohtien huomioiminen on siksi myös taideperustaisen soveltavan kielentutkimuksen kehittämisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Näitä kysymyksiä nostetaan esille useissa tämän julkaisun artikkeleissa, muun muassa afasiapotilaiden, maahanmuuttajien, lukiolaisten, yhteisötaideryhmän ja henkilöstökoulutukseen osallistuvan johtoryhmän taidekokemusten kautta.

Tämä teemajulkaisu valaisee taiteen ja soveltavan kielentutkimuksen välisten kytkösten moninaisuutta: taide voi yhdistyä muun muassa kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimukseen, kieliryhmien ja yhteisöjen tutkimukseen sekä vuorovaikutuksen tutkimukseen. Taide voi olla tutkimuksen kohde, aineistonkeruumenetelmä tai lopputulos. Se on henkilökohtaista, yhteisöllistä, yhteiskunnallista ja poliittista. Myös eri taiteenlajit, kuten sosiaalinen sirkus, tanssi, näyttämötaide, musiikki, kuvataide ja kirjallisuus, ovat edustettuina. On kuitenkin perusteltua myös todeta, että taidetta ja kielentutkimusta yhdistävä soveltavan kielentutkimuksen alue on vasta nupullaan. Minkä tahansa uuden tutkimusalan kehittyminen ja sen teoreettisten ja menetelmällisten rakenteiden vahvistuminen vaatii perustakseen runsaasti tutkimusta, moniulotteisia näkökulmia, kriittisiä puheenvuoroja ja ristivalotusta. Nämä prosessit ovat kuitenkin jo hyvässä vauhdissa myös suomalaisella soveltavan kielentutkimuksen kentällä.

*Artikkeli liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimushankkeeseen Rajojen yli – Kuulumisen performansseja ja narratiiveja taiteen keinoin (SA 308520) sekä Koneen Säätiön rahoittamaan hankkeeseen Monikulttuurinen tanssitaideryhmä kielellisen ilmaisun leikkikenttänä. Kiitämme teemajulkaisun toteutumiseen osallistuneita kirjoittajia, vertaisarvioijia sekä AFinLA:n toimituskuntaa hyvästä yhteistyöstä.*

## **Kirjallisuus**

Alisaari, J. & L.M. Heikkola 2017. Songs and poems in the language classroom: Teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 231–242.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.021>

- Andrews, J., R. Fay, K. Frimberger, G. Tordzro & T. Sitholé 2020. Theorising arts-based collaborative research processes. Teoksessa E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (toim.) *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Bristol: Multilingual Matters, 118–134.
- Barone, T. & E.W. Eisner 2012. *Arts based research*. Los Angeles: Sage.
- Baynham, M. & T.K. Lee 2019. *Translation and translanguaging*. London: Routledge.
- Bell, D.M. & K. Pahl 2018. Co-production: towards a utopian approach. *International Journal of Social Research Methodology*, 21 (1), 105–117.  
<https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1348581>
- Blackledge, A. & A. Creese 2019. *Voices of a city market. An ethnography*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bradley, J. & L. Harvey 2019. Creative inquiry in applied linguistics: Language, communication and the arts. Teoksessa C. Wright, L. Harvey & J. Simpson (toim.) *Voices and practices in applied linguistics: Diversifying a discipline*. York: White Rose University Press, 99–107. <https://doi.org/10.22599/BAAL1.f>
- Bradley, J. & E. Moore 2018. Resemiotisation and creative production: Extending the translanguaging lens. Teoksessa A. Sherris & E. Adami (toim.) *Making signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces*. Bristol: Multilingual Matters, 91–111.
- Bradley, J., E. Moore, J. Simpson & L. Atkinson 2018. Translanguaging space and creative activity: Theorising collaborative arts-based learning. *Language and Intercultural Communication*, 18 (1), 54–73. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1401120>
- Busch, B. 2006. Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. Teoksessa B. Busch, A. Jardine & A. Tjoutuku (toim.) *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PRAESA Occasional Papers 24, 5–17.
- Busch, B. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33 (5), 503–523.  
<https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Bygate, M. 2005. Applied linguistics: A pragmatic discipline, a generic discipline? *Applied Linguistics*, 26 (4), 568–581.
- Cameron, D., E. Frazer, P. Harvey, M. B. H. Rampton & K. Richardson 1992. *Researching language: Issues of power and method*. London, New York: Routledge.
- Crossing Borders 2017–2021. Hankkeen verkkosivu. <http://www.croboarts.org> [luettu 15.4.2020].
- Eisner, E. 2008. Art and knowledge. Teoksessa J. G. Knowles & A. L. Cole (toim.) *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Thousand Oaks: Sage, 3–12.

- Fast, H. 2018. Vocal Nest: non-verbal atmospheres that matter. *JAR - Journal of Artistic Research*, 16. <https://www.jar-online.net/exposition/abstract/vocal-nest-non-verbal-atmospheres-matter> [luettu 12.4.2020]
- Fast, H. 2019. Sairaalasinfonia 3.0: Radioessee. Artefact. Helsinki: Yleisradio. Saatavilla: <https://areena.yle.fi/1-4654669>
- Gardner-Chloros, P. 2014. Multilingualism and the arts: Introduction. *International Journal of Bilingualism*, 18 (2), 95–98. <https://doi.org/10.1177/1367006912458388>
- Harvey, L. 2020. Entangled trans-ing: Co-creating a performance of language and intercultural research. Teoksessa E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (toim.) *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Bristol: Multilingual Matters, 184–198.
- Heimonen, K. 2019a. Huojunta hulluuden ja outouden rajoilla. Tanssiminen julkisilla paikoilla. Teoksessa S. Jäntti, K. Heimonen, S. Kuuva & A. Mäkilä (toim.) *Hulluus ja kulttuurinen mielenterveystutkimus*. Jyväskylä: Nykylä, 255–280.
- Heimonen, K. 2019b. Tilallisuksien lävistys. Ruumiillisuuden kietoutuminen ympäristöön tanssimisessa. Teoksessa K. Hiltunen & N. Sääsilahti (toim.) *Kuulumisen reittejä taiteessa*. Turku: Eetos, 301–322.
- Heimonen, K., M. Kallio-Tavin & T. Pusa 2015. *Kesken-erillään. Taiteessa altistumisesta*. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Herd, D. & A. Pincus 2016. *Refugee tales*. Manchester: Comma Press.
- Itä-Helsingin uudet suomen kielet 2016–2019. Projektin verkkosivu. <https://blogs.helsinki.fi/uudetsuomet/> [luettu 15.4.2020]
- Itä-Helsingin uudet suomen kielet 2017. Merilahden koulun kielivideo. Saatavilla: <https://youtu.be/VbEzXcyrzXk>
- Jäntti, S. 2019. Kodin merkitysten rakentuminen Koti! Paikka maailmassa -esityksessä. Teoksessa K. Hiltunen & N. Sääsilahti (toim.) *Kuulumisen reittejä taiteessa*. Turku: Eetos, 275–300.
- Jäntti, S. & J. Loisa (toim.) 2018. *Kotiteatteriprojekti. Teatteri toipumisen välineenä -hankkeen loppuraportti*. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62728>
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2018. ALR special issue: Visual methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 157–176. <https://doi:10.1515/applirev-2017-0005>
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.

- Kallio, M. 2010. Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. *Synnyt/Origins*, 4, 15–25. [https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4\\_2010kallio.pdf](https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4_2010kallio.pdf) [luettu 15.4.2020]
- Kantonen, L. 2005. *Telтта: kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. Helsinki: Like.
- Kiilakoski, T. & M. Tervahartiala 2015. Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagogiikan aikakauskirja*, 16, 31–68.
- Korhonen, P. 2014. Soveltavasta teatterista ja teatterilähtöisistä menetelmistä - mitä tänään ajattelen. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) *Hyvä hankaus 2.0*. Koko-julkaisusarja 1. Helsinki: Taideyliopisto, 13–30.
- Korjonen-Kuusipuro, K., A.-K. Kuusisto & J. Tuominen 2019. Everyday negotiations of belonging – making Mexican masks together with unaccompanied minors in Finland. *Journal of Youth Studies*, 22 (4), 551–567. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1523539>
- Koskenniemi, P. 2007. *Devising ja muita merkillisyyksiä*. Helsinki: Opintokeskus Kansalaisfoorumi.
- Koski, P. (toim.) 2010. *Teatteriesityksen tutkiminen*. Helsinki: Like.
- Koskinen, I. 2018. Miksi tieteilijöiden kannattaa tehdä yhteistyötä taiteilijoiden kanssa. *Ajatus*, 75 (1), 93–120. <https://journal.fi/ajatus/article/view/77487>
- Känkänen, P. 2013. *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa: kohti tilaa ja kokemuksia*. Tohtorinväitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/39276>
- Latomaa, S., P. Saukkonen & V. Sriebaliute-Norho. 2016. *Monikielisyys on luovuutta! Tutkimus monikielisuuden ja taiteen yhdistämisestä*. CUPOREn verkkojulkaisuja 36. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätö. <https://www.cupore.fi/images/tiedostot/monikielisyysluovuutta.pdf> [luettu 14.4.2020].
- Leavy, P. 2018. Introduction to arts-based research. Teoksessa P. Leavy (toim.) *Handbook of arts-based research*. New York: Guilford Press, 3–26.
- Lee, T. K. 2015 Translanguaging and visibility: Translingual practices in literary art. *Applied Linguistics Review*, 6 (4), 441–465. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0022>
- Lehtonen, J. 2016. Ilmaisuyhteisön tarina. Ex-vankien ja taiteilijoiden yhteisö Vapauden kauhu –projektissa. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Vapauden kauhu. Kirjoituksia vankilasta vapautuvien teatterista*. Kansallisteatteri: ntamo, 108–131.

- Lehtonen, H. & R. Rätty 2018. Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytan-teita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta> [luettu 12.2.2020].
- Lehtonen, J. & S. Pöyhönen 2019. Documentary theatre as a platform for hope and social justice. Teoksessa E. Anttila & A. Suominen (toim.) *Critical articulations of hope from the margins of arts education. International perspectives and practices*. London: Routledge, 31–44.
- Lilja, N., R. Laakkonen, L. Sariola & T. Tapaninen 2020. Kokemuksen keholliset esitykset: Sosiaalisen sirkuksen loppupiirit kielen käyttöä ja oppimista tukemassa Teoksessa H. Paulasto & S. Pöyhönen (toim.) *Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74. 32–56.
- Ludke, K. M. 2016. Singing and arts activities in support of foreign language learning: An exploratory study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12 (4), 371–386. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1253700>
- Matarasso, F. 2019. *A Restless Art: How participation won, and why it matters*. London: Calouste Gulbenkian Foundation. <https://arestlessart.files.wordpress.com/2019/03/2019-a-restless-art.pdf> [luettu 15.4.2020].
- McKay, S. & J. Bradley 2016. How does art practice engage with narratives of migration from refugees? Lessons from ‘utopia’. *Journal of Arts & Communities*, 8 (1–2), 31–46. [https://doi.org/10.1386/jaac.8.1-2.31\\_1](https://doi.org/10.1386/jaac.8.1-2.31_1)
- McNiff, S. 2018. Philosophical and practical foundations of artistic inquiry: Creating paradigms, methods, and presentations based in art. Teoksessa P. Leavy (toim.) *Handbook of arts-based research*. New York: Guilford Press, 23–37.
- Mikkola, P. & R. Nissi 2020. Myyntityötä ja osallistumisen säätelyä. Tapaututkimus taiteilijan ohjaamasta harjoituksesta henkilöstökoulutuksessa. Teoksessa H. Paulasto & S. Pöyhönen (toim.) *Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74. 163–191.
- Milde, A. 2012. Spoken language and doing drama. Working Papers in Urban Language & Literacies, 89. <https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/research-centres/ldc/publications/workingpapers/the-papers/wp89.pdf> [luettu 28.2.2020].
- Nicholson, H. 2014. *Applied drama. The gift of theatre*. London: Palgrave Macmillan.

- Oikarinen-Jabai, H. 2019. Young Finnish people of Muslim background: Creating "spiritual becomings" and "coming communities" in their artworks. *Open Cultural Studies*, 3, 148–160. <https://doi.org/10.1515/culture-2019-0013>
- Phipps, A. 2019. *Decolonising multilingualism. Struggles to decreate*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/PHIPPS4054>
- Pink, S. 2009. *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Pink, S. 2011. Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, 11 (3), 261–276. <https://doi.org/10.1177/1468794111399835>
- Pitkänen-Huhta, A. & S. Pietikäinen (2016). Visual methods in researching language practices and language learning: Looking at, seeing, and designing language. Teoksessa K. A. King, Y.-J. Lai, & S. May (toim.) *Research methods in language and education. Encyclopedia of language and education* (3. painos). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8\\_29-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8_29-1)
- Pöyhönen, S., L. Kokkonen, M. Tarnanen & M. Lappalainen 2020. Belonging, trust and relationships: Collaborative photography with unaccompanied minors. Teoksessa E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (toim.) *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Bristol: Multilingual Matters, 58–75.
- Rantala, P., K. Heimonen & A.-L. Rönkä 2015. Taidelähtöiset menetelmät työyhteisön kehittämisessä. Taide peilinä TAIKA-hankkeen projektitoiminnassa. *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja, 2015*, 6–23.
- Rose, G. 2001. *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Salmenkallio, S. 2016. Rummutusta ennen sanoja. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Vapauden kauhu. Kirjoituksia vankilasta vapautuvien teatterista*. Kansallisteatteri: ntamo, 132–137.
- Savin-Baden, M. & K. Wimpenny 2014. *A practical guide to arts-related research*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Toinen koti 2018. Lyhytelokuva Toinen koti –dokumenttiteatteriesityksestä ja sananvapaudesta. Käsikirjoituksen suunnittelu Jussi Lehtonen ja Sari Pöyhönen. Kuvaus ja leikkaus Evelin Kask. Tekstitykset ja käännökset suomeksi ja englanniksi Tiina Kinnunen ja arabiaksi Sampsa Peltonen. Saatavilla: [https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/ajankohtaista/lue-sisalto/-/asset\\_publisher/yhbRkxQLJGsz/content/other-home-videos](https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/ajankohtaista/lue-sisalto/-/asset_publisher/yhbRkxQLJGsz/content/other-home-videos)
- Vallius, A., E.-L. Haapakangas, S. Pöyhönen, T. Saresma, S. Jäntti, K. Hiltunen & N. Säskilahti (toim.) 2019. Crossing Borders – Rajojen yli. Taidenäyttely Galleria Ratamossa 7.2.–

- 3.3.2019 <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/crossing-borders-nayttely.pdf> [luettu 3.2.2020].
- van der Vaart, G., B. van Hoven & P. Huigen 2018. Creative and arts-based research methods in academic research. Lessons from a participatory research project in the Netherlands. *Forum: Qualitative Social Research*, 19 (2) Art 19. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2961/4228> [luettu 12.3.2020].
- Varto, J. 2017. *Taiteellinen tutkimus. Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?* Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Väänänen I. (toim.) 2011. *Taide käy työssä: taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja C 74. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-827-115-7> [luettu 15.4.2020].
- Wang, Q., S. Coemans, R. Siegesmund, & K. Hannes 2017. Arts-based methods in socially engaged research practice: A classification framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2 (2), 5–38. <https://doi.org/10.18432/R26G8P>
- Widdowson, H. 2019. Disciplinarity and disparity in applied linguistics. Teoksessa C. Wright, L. Harvey & J. Simpson (toim.) *Voices and practices in applied linguistics: Diversifying a discipline*. York: White Rose University Press, 33–49. <https://doi.org/10.22599/BAAL1.c>.



**Kaarina Mononen & Hanna Lappalainen**

Helsingin yliopisto

## **Taidetta ja tutkimusta näyttelyssä. Kuinka valokuvat yhdistyvät kielellisiin elämäkertoihin?**

The aim of this study is to describe how linguistic biographies and photographic art complement each other in an exhibition. The exhibition was part of a project on biographies that were collected through conducting interviews, and some of the interviewees were subsequently photographed. The photos and written summaries that were based on the interviews were displayed together. This article discusses how photos are interpreted in relation to biographies. The data consist of the learning diaries of the students who visited the exhibition, interviews with the photographer and with some of those who were photographed. The linguistically oriented content analysis reveals that the interpretations of the photos were predominantly based on where the photographs were taken as well as on the appearance of the person in the photo. The informants also connected their observations to the use of languages and language attitudes of the interviewees who were photographed. In addition, the article analyses how the photographer discusses his choices of place and setting during the process of constructing linguistic biographies.

**Keywords:** linguistic biography, photographic art

**Asiasanat:** kielellinen elämäkerta, valokuvataide

## 1 Johdanto

Tämä artikkeli on osa Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa -tutkimushanketta, jossa on kerätty haastattelemalla yli sadan Suomessa asuvan kielellinen elämäkerta (ks. Nuolijärvi 2019; 100suomalaista-blogi). Projektissa yhdistetään paitsi eri tieteenalojen näkökulmia myös taidetta, sillä osa tutkittavista on haastattelun lisäksi myös valokuvattu. Aineistoa on esitelty näyttelyssä, joka esittää kielielämäkerran eri aistien kautta: sanallisen tekstin lisäksi kävijä näkee valokuvan ja voi kuunnella hankkeen verkkosivuilta kyseisen henkilön ääninäytteen. Artikkelissa tarkastelemme kielielämäkerran ja valokuvan suhdetta näyttelyvieraiden, valokuvaajan ja valokuvattujen näkökulmasta. Aineistona käytämme näyttelyssä käyneiden opiskelijoiden kirjoittamia oppimispäiväkirjoja sekä valokuvaajan ja valokuvattujen haastatteluja.<sup>1</sup>

Yksi hankkeen päämäärinä on vahvistaa vähemmistökielten näkyvyyttä ja vähentää toisenkielisiin kohdistuvia ennakkoluuloja esittelemällä Suomen kielellistä moninaisuutta. Tämä näkyy esimerkiksi vähemmistökielisten huomattavana määränä aineistossa suhteessa heidän osuuteensa koko Suomen väestöstä; myös näyttelyssä monikielisten osuus painottuu. Tutkittavilla on monenlaisia kielellisiä taustoja ja asuinhistorioita, mutta kaikki asuivat haastattelua tehtäessä Suomessa ja pystyivät osallistumaan siihen suomen tai ruotsin kielellä tai suomalaisella tai suomenruotsalaisella viittomakielellä. Näyttely on myös keino popularisoida tiedettä (Mustajoki 2013).

Haastateltujen esiintyminen valokuvattuina omissa ympäristöissään tuo kielelliseen elämäkertaan uuden näkökulman ja antaa katsojalle mahdollisuuden luoda omia tulkintojaan yksilöiden kielestä ja kuvan merkityksistä osana kielielämäkerta. Siinä missä sosiolingvistiikassa tutkimuksessa on pyritty aiemmin huolehtimaan tutkittavien anonymiteetistä tutkimustuloksia esiteltäessä, tässä hankkeessa on tähdätty uudenlaiseen avoimuuteen: näyttelyssä esillä olleilta haastatelluilta on saatu lupa käyttää heidän oikeaa etunimeään, ja he antavat omat kasvonsa tiivistelmien kielielämäkerroille.

Artikkelin tavoitteena on tutkia, miten näyttelyvieraat, valokuvatut ja valokuvaaja tulkitsevat kuvan ilmentävän valokuvatun kielielämäkerta. Etsimme vastausta tähän kysymykseen analysoimalla ensiksikin sitä, mitä elementtejä eri osapuolet nostavat kuvista esiin tulkintansa tueksi. Toiseksi tarkastelemme sitä, millaisia tietoisia päätöksiä valokuvaaja kertoo tehneensä valitessaan yhtäältä kuvauspaikkoja ja -asetelmia, toisaalta lopulliset näyttelykuvat vaihtoehtoisten joukossa. Analysoidessamme eri osapuolten tulkintoja valokuvista ja

---

<sup>1</sup> Olemme keränneet ja analysoineet aineiston yhdessä ja työstäneet artikkelia yhteistyönä, mutta tutkimus syntyi Monosen aloitteesta, ja hän on myös kantanut päävastuun kirjoittamisesta.

niiden taustalla olevista valinnoista fokukseen nousee konkreettisesti tutkimuksen ja taiteen vuoropuhelu.

## 2 Kielielämäkerrat ja kuvat tutkimuskohteena

Tutkimuksemme keskiössä on kielellinen elämäkerta. Kielielämäkerralla tarkoitamme yksilön elämäkertaa, jossa haastateltava tarkastelee elämäntapahtumiaan kielellisen repertuaarinsa ja kieleen liittyvien kokemusten, muistojen ja käsitysten kautta (ks. Karjalainen 2012: 90; Pavlenko 2007: 165–171). Kielielämäkertojen tutkimusta on tehty erityisesti monikielisuuden ja kielen oppimisen konteksteissa (Pavlenko 2007; Pietikäinen 2012; Karjalainen 2012; Busch 2017; 2018). Tässä tutkimuksessa on mukana eritaustaisia yksilöitä, mikä laajentaa kielielämäkertojen tutkimusta myös sellaisten yksilöiden tarkasteluun, jotka eivät ole perinteisessä mielessä monikielisiä vaan esimerkiksi käyttävät arjessaan yksinomaan suomea eivätkä osaa mainittavasti muita kieliä. Kielielämäkerrallinen tutkimus avaa mahdollisuuden tarkastella erityisesti yksilön subjektiivista asemoitumista, kieliasenteita, tunteita ja identiteetin rakentumista (Busch 2017: 46).

Visuaalisuuden merkitys on kasvanut koko yhteiskunnassa – myös kielentutkimuksessa (ks. esim. Bredekamp 2005; Busch 2018). Oman tutkimuksemme hypoteesina on, että samalla lailla valokuva voi näyttää jotain sen esittämän henkilön persoonasta ja näin täydentää, vahvistaa tai muuttaa sitä kuvaa, joka syntyy haastattelun perusteella muodostetusta kielielämäkerrasta. Kuvasta voi tehdä tulkintoja esimerkiksi yksilön vaatetuksesta ja ympäristöstä, ja se antaa enemmän liikkumatilaa tulkinnoille kuin kirjoitettu tiivistelmäteksti tai ääninäyte (Koski 1999: 17).

Kuva ei ole vain kuvitusta, vaan se tuo jotain lisää kielielämäkertaan. Näyttelyssä tiivistelmäteksti tulkitaan helposti kuvatekstin kaltaiseksi, vaikkei se varsinaisesti sitä ole, ja teksti vaikuttaa kuvan tulkintaan. Yhtä lailla myös kuvat ohjaavat tekstistä luotua merkitystä (Seppänen 2004: 39). Teksti on sekventiaalista, mutta kuvassa ei ole näin ilmeistä lukutapaa, vaikka sillä on omat lainalaisuutensa ja esimerkiksi kompositiolla korostetaan eri elementtejä (Kress & van Leeuwen 2006: 171–214). Valokuvalla on vahva yhteys kuvattuun, jonka läsnäolosta kuvaushetkellä on fyysinen, valon piirtämä jälki ja joka muodostaa sen materiaalsen ytimen (Seppänen 2014: 179). Valokuva onkin materiaalisuutensa vuoksi ”jotain suoraan todellisuudesta jäljennettyä” (Sontag 1984 [1977]: 144). Sen ikoninen suhde todellisuuteen ei ole kuitenkaan selvä jo siitä syystä, että kolmiulotteinen todellisuus esitetään kaksiulotteisena, kuvan ja kuvatun koko ovat erilaiset eikä värien toistuminenkaan ole aina samanlaista (ks. van Leeuwen 2011 [2001]; Seppänen 2014: 94). Valokuva on toisaalta objektiivinen esi-

tys, luonnonkaltainen, toisaalta valokuvaajan tuotos, jolla on kytköksensä kulttuuriin (Seppänen 2004: 153–156). Tämä ristiriitaisuus herättää jatkuvaa pohdintaa valokuvan totuudellisuudesta (Sontag 1984 [1977]: 84–85; Seppänen 2004: 150–152), mikä näkyy myös omassa aineistossamme. Kuva ei ole pelkästään otos kuvattavan elämästä vaan monen valinnan summana muodostunut teos, joka myös luo todellisuutta (Seppänen 2014: 137). Semioottisesti puhutaan *konnotaatioista*, mielle yhtymistä, joita kuvalla on ilmeisten merkitysten lisäksi. Valokuvaaja voi vahvistaa tiettyjä konnotaatioita esimerkiksi kuvakulman, rajauksen ja valaistuksen avulla. (Barthes 1990 [1977]: 44; van Leeuwen 2011 [2001]; Seppänen 2014: 182–183.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme niin katsojan, valokuvatun kuin valokuvaajan suhdetta valokuvaan ja heidän tulkintojaan tästä prosessin lopputuloksesta ja sen suhteesta kielielämäkertaan. Katsomisen konteksti, valokuvanäyttely osana kielentutkimusta, on olennaista ottaa huomioon, sillä se voi ohjata katsojaa suhtautumaan näkemäänsä tietyllä tavalla, esimerkiksi juuri kielitieteen näkökulmia etsien (ks. Lister & Wells 2011 [2001]). Tässä projektissa merkittävä tarkastelupiste onkin se, kuinka perinteisesti kirjoitettuun kieleen (merkkijärjestelmään) kiinnittynyt kielellinen elämäkerta on esitetty myös visuaalisesti, henkilön muotokuvan välityksellä. Totutusta poikkeavan yhdistelmän äärellä katsojat joutuvat pohtimaan käsityksiään siitä, mikä kielellinen elämäkerta on, miten se on mahdollista esittää ja miten nämä tulkinnat ovat perusteltavissa (Veivo & Huttunen 1999: 14–15).

Haastatteluissa nousevat toistuvasti esiin kieliin liittyvät tunteet. Yhtä lailla tunteet ovat nähtävissä myös kuvissa, joissa ne voivat paljastua valokuvatun ilmeestä.<sup>2</sup> Toisaalta kuvat herättävät tunteita katsojissa. Vaikka valokuvaaja pyrkisikin tiettyihin tulkintoihin esimerkiksi valaistuksella, hän ei voi täysin ennakoida kuvien herättämiä vaikutelmia (Seppänen 2014: 99). Kuvat ovat osaltaan asemoimassa yksilöitä erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin tai profiloimassa heitä kielenkäyttäjinä samaan tapaan kuin suullisesti kerrottu kielielämäkerta on osa heidän sosiaalista ja yksilöllistä matkakuvaustaan (*social and cultural itinerary*, Blommaert & Backus 2011: 22).

Kieli on kytköksissä yksilön kokemuksiin ja paikkaan (Pennycook 2010). Valokuvaajan ottama kuva henkilöstä ja samalla yhdestä hänen kielenkäyttönsä liittyvästä paikasta konkretisoi yksilön läsnäoloa tietyssä hetkessä ja valokuvatun suhdetta kuvanoton paikkaan (Seppänen 2014: 71, 177). Ympäristö voi olla tunnistettava maantieteellinen paikka, joka kertoo valokuvatun elämänpiiristä (Helsingin keskusta), tai se voi nostaa esille esimerkiksi harrastuksen (tietokonepelit) tai sosiaaliset suhteet (perhe).

---

<sup>2</sup> Kasvojenilmeiden ja tunteiden yhteyttä on tarkasteltu mm. keskusteluanalyysin keinoin (ks. esim. Kaukomaa 2015).

Sosiolingvistiikassa voidaan puhua metaforisesti “kielellisestä muotokuvasta”, kun kyseessä on sanallisesti muodostettu kuvaus yksilöistä ja heidän kielenkäytöstään (esim. Nuolijärvi 1986; Keskimaa 2018). Tiivistelmät ovat eräänlaisia tiiviitä kielellisiä muotokuvia. Vaikka nykyään sosiolingvistiikassa kielenulkoisen todellisuuden ja kielellisten valintojen suhde nähdään hyvin dynaamisena eikä kielenkäytön enää ajatella suoraan korreloivan taustamuuttujien kanssa, niiden välillä katsotaan silti olevan selvä yhteys (Eckert 2012). Kielelliset valinnat nähdään osana laajempaa sosiaalista tyyliä (Lehtonen 2015). Kuvan käyttö osana elämäkertaa ja yhdessä kielellisen haastatteluaineiston kanssa on tästäkin näkökulmasta perusteltua; kielenkäyttäjistä luodaan näin laajempi kuva, ja valokuvan kautta välittyy sellaisiakin seikkoja, joita sanallisesti ei voisi ilmaista. Näyttelyn tavoitteena ei ollut kuitenkaan luoda uusia kategorioita kielenkäyttäjistä vaan pikemminkin ravistella ennako-oletuksia näyttämällä, että monenlaiset Suomessa asuvat ihmiset käyttävät nykyään suomea ja ruotsia elämän eri osa-alueilla muiden kielten ohella.

### 3 Näyttely

Hankkeessa keskeistä on ollut tutkimuksen ja taiteen yhdistäminen; taidetta on edustanut valokuvaajan työpanos. Ajatus elämäkertahaastatteluja ja valokuvia yhdistävästä näyttelystä syntyi työryhmässä jo varhaisessa vaiheessa. Lähtökohtana oli yhden näyttelyn järjestäminen Helsingissä, mutta ajatus laajeni näyttelykiertueeksi. Artikkelimme aineisto on kerätty Helsingissä, Tampereella ja Oulussa pidetyistä näyttelyistä; myöhemmin pidetyt näyttelyt eivät ehtineet julkaisun aikataulusta johtuen mukaan. Helsingissä näyttely oli esillä suomenkielisen työväenopiston tiloissa (16.1.–14.2.2019), Tampereella yliopiston tiloissa (19.2.–18.3.2019) ja Oulussa kaupunginkirjastossa (20.3.–25.4.2019). Näiden näyttelypaikkojen etuna oli, että niihin kaikilla oli vapaa pääsy.

Näyttelykokonaisuus koostui valokuvista, tiivistelmistä, valokuvattujen haastatteluista poimituista lyhyistä ääninäytteistä, jotka olivat kuunneltavissa hankkeen verkkosivulla (<https://blogs.helsinki.fi/100suomalaista/nayttelyn-aanet/>), sekä videosta, joka sisälsi katkelmia 16 haastattelusta.<sup>3</sup> Seuraavaksi esittelemme tarkemmin valokuvia ja tiivistelmiä.

#### 3.1 Valokuvat

Hankkeessa oli mukana ammattivalokuvaaja Sakari Röyskö, jonka tehtävänä oli valokuvata osa haastatteluista. Kuvia kertyi yhteensä 33, joista 29 oli esillä painettuna ja neljä video-koosteella. Tässä artikkelissa keskitymme vain painettuihin kuviin.

---

<sup>3</sup> Video oli koostettu sellaisista haastatteluista, jotka eivät olleet muuten esillä näyttelyssä.

Valokuvaajalle annettiin varsin vapaat kädet valokuvien ottamiseen. Hän sai itse valita kuvattavat niiden joukosta, jotka olivat ilmoittaneet suostumuksensa haastattelun yhteydessä, mutta toiveena oli, että kuvattavat olisivat eri puolilta Suomea ja eritaustaisia. Valittuaan matriisista<sup>4</sup> sopivat henkilöt kuvaaja tutustui taustatietolomakkeisiin ja joihinkin videoihin, mutta olennaisin vaihe oli tapaamista edeltävä yhteydenotto puhelimitse. Tällöin hän kuulosteli, millainen henkilö oli kyseessä ja mitä ehdotuksia tällä oli kuvauspaikasta. Yleensä kuvia otettiin useammassa kuin yhdessä paikassa. Lopullisen valinnan näyttelyyn tulevasta kuvasta teki valokuvaaja, vaikka hän esittelikin joissakin tapauksissa eri vaihtoehtoja työryhmälle. Kuvaaja osallistui tiiviisti työryhmän kokouksiin, joten hän oli hyvin selvillä hankkeen kokonaisuudesta ja sen tavoitteista. Kuvaaja toi esiin avajaisten yhteydessä, että hän koki projektin alussa epävarmuutta siitä, miten hän pystyisi löytämään kuvan ja kielielämäkerran välisen yhteyden ja välittämään kuvassa haastateltujen ”kieliperimää”. Tätä taustaa vasten on kiinnostava tarkastella, miten hän kuvaa valintoja, kun näyttely on valmis.

Valokuvaaja kuvasi yhdeksän henkilöä heidän kotonaan sisätiloissa, viisi työpaikalla ja loput jossain muualla, kuten kotipihalla, luonnossa tai kaupunkimiljöössä. Yksi kuvista on lähikuva, kahdessa kuvassa puolestaan on selvästi tunnistettava, suurelle yleisölle tuttu paikka (Mannerheimin ratsastajapatsas, Helsingin rautatieasema). Muut kuvat ovat jotain tältä väliltä. Kuvia on kahta kokoa (40 x 60 cm ja 60 x 90 cm), ja niiden ripustus vaihteli kunkin näyttelypaikan mukaan.

### 3.2 Tiivistelmät

Näyttelyssä oli esillä kustakin valokuvatusta noin 150 sanan tiivistelmä A4-kokoisella taululla. Tiivistelmä on kirjoitettu noin tunnin mittaisen haastattelun pohjalta. Tiivistelmät esittelevät välähdyksiä yksilön kielellisistä vaiheista, käsityksistä ja nykyhetkestä. Ne ovat keskenään erilaisia ja keskittyvät eri asioihin sen mukaan, mikä vaikutti haastatellun puheessa merkitykselliseltä tai toisaalta täydensi näyttelyn kokonaisuutta. Monikielisten henkilöiden kielitausta tuotiin joka tapauksessa esiin. Tiivistelmät ovat syntyneet työryhmän jäsenten yhteistyönä. Niistä kolme on ruotsiksi, koska myös kyseiset haastattelut ovat ruotsinkielisiä. Tiivistelmissä esitettyjä sitaatteja on karkeistettu luettavuuden helpottamiseksi.

Thuyin tiivistelmä (alla) havainnollistaa, millaisesta tekstistä on kyse. Siihen on poimittu muutamia käännekohtia, joilla on ollut vaikutusta hänen kielenkäyttöön. Alussa on ilmaistu haastateltavan ikä syntymävuosikymmenen tarkkuudella ja kerrottu hänen kielelli-

---

<sup>4</sup> Matriisin tavoitteena oli koota tutkimukseen edustava otos suomalaisia, ja se oli laadittu hankkeen työryhmässä Suomen väestötietojen pohjalta mutta tietoisesti vähemmistökielten puhujien osuutta painottaen.

sestä taustastaan Vietnamista tulleiden pakolaisten lapsena. Tekstissä painottuu hänen suhteensa suomeen ja vietnamiin sekä niiden käyttö eri elämänvaiheissa. Thuyn omaa ääntä on tuotu kuuluville sitaatissa, jossa hän kertoo, miksi puhuu vanhemmilleen vietnamia.

### **Thuy**

*Suomenvietnamilainen Thuy on syntynyt 1980-luvulla pakolaisleirillä, josta vanhemmat pääsivät pian tyttärensä syntymän jälkeen muuttamaan Suomeen. Thuy oivalsi olevansa kaksikielinen ollessaan päiväkodissa, kun eteen tuli ymmärrysongelmia. Lukioikäisenä hän tutustui muihin vietnamilaisiin. Heidän kanssaan tuli tuolloin puhuttua enemmän suomea, mutta nykyään he käyttävät keskenään taas enemmän vietnamia.*

*Vanhempiensa kanssa Thuy puhuu vietnamia: ”Jos on yrittänyt puhua suomea heille, se on tuntunu oudolta tai väärältä.” Hän kokee, ettei hallitse vietnamin kieltä vaativammissa kielenkäyttötilanteissa, mutta pojalleen hän haluaa opettaa sitä ja ylläpitää näin vietnamilaista kulttuuria.*

*Thuyille puhutaan joskus asiakaspalvelutilanteissa ensin englantia, mikä on hänestä huvittavaa. Hän on paljon tekemisissä kirjoitetun suomen kielen kanssa, sillä esimerkiksi töissä hän kirjoittaa erilaisia raportteja.*

## **4 Aineisto ja metodit**

Artikkelin ydinaineiston muodostavat 25 opiskelijan oppimispäiväkirjat näyttelykäynnistä. Suurin osa päiväkirjoista on Helsingin yliopiston suomen kielen opiskelijoilta, neljä Oulun yliopiston Kielikontaktit-kurssin opiskelijoilta. Tehtäviä voidaan pitää eräänlaisina pedagogisina kokeiluina.<sup>5</sup> Opiskelijoiden tehtävänä oli käydä katsomassa näyttely, valita kolme yksilöä ja esitellä heidän kielielämäkertojaan tiivistelmän, valokuvan ja ääninäytteiden valossa; valinnat piti myös perustella. Tämän aineiston avulla selvitämme, miten yksi näyttelyn keskeinen kävijäryhmä (yliopisto-opiskelijat) tulkitsi kuvan ja kielielämäkerran suhdetta.

Toiseksi tarkastelemme seitsemän valokuvatun omia käsityksiä heistä otetusta kuvasta ja sen suhteesta kuvan rinnalla esitettyyn tiivistelmään. Avajaisissa julkisessa haastattelussa oli kuusi valokuvattua: Eila, Jalmari, Markku, Onni, Pinka ja Thuy. Näistä Onnia, Pinkaa ja Thuuya sekä lisäksi Eriä haastateltiin vielä erikseen oman kuvansa äärellä. Kaikki hankkeessa valokuvatut, kuten muutkin haastatellut, saivat kutsun avajaisiin, mutta tutkijoiden

---

<sup>5</sup> Ajatus käyttää aineistoa tutkimuksen osana syntyi vasta siinä vaiheessa, kun helsinkiläisopiskelijoiden oppimispäiväkirjat oli jo kerätty. Suurin osa opiskelijoista antoi tutkimusluvan siten vasta jälkikäteen.

tietoon tuli vain näiden seitsemän paikalla olo, mikä rajasi aineiston juuri näihin yksilöihin. Tämän osa-aineiston avulla tarkastelemme sitä, miten ne, jotka ovat näyttelyssä kuvauksen kohteena, kokevat valokuvan välittävän heidän kielellistä elämäkertansa.

Kolmannen osa-aineiston muodostavat hankkeen valokuvaajan ajatukset kuvista ja kuvausprosessista. Olemme haastatelleet häntä kuvien äärellä, ja lisäksi aineistoon sisältyvät hänen julkiset kuvaesittelynsä Tampereen ja Oulun näyttelyjen avajaisissa. Kaikkiaan valokuvaaja kommentoi yhteensä 15:tä valokuvaa. Itse tekemissämme haastatteluissa kuvien valintaa ohjasi osaltaan se, että suurin osa oppimispäiväkirjoista oli kerätty ja olimme alustavasti selvillä siitä, mitkä kuvat olivat herättäneet opiskelijoiden kiinnostuksen. Valokuvaajan haastatteluiden avulla pyrimme selvittämään, millaisia tietoisia valintoja lopullisten näyttelykuvien taustalla on ja mitä merkityksiä kuvaaja on itse pyrkinyt välittämään.

Sekä valokuvattujen että valokuvaajan haastattelut on video- tai äänitallennettu. Suullista aineistoa on kaikkiaan noin 1,5 tuntia (85 min). Siitä noin puolet on valokuvaajan julkista kuvaesittelyä (n. 17 min) ja hänen haastatteluun kuvien äärellä (n. 26 min) ja puolet valokuvattujen haastatteluja (42 min), joko yleisön edessä tai kahden kesken tutkijan kanssa. Haastatteluaineisto on litteroitu karkeasti.

Analysoimme aineistoja laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018), mutta kiinnitämme huomiota myös esittämistapaan eli kielellisiin valintoihin (Liebscher & Dailey-O’Cain 2009). Aineistot eroavat toisistaan tuottamistapansa ja julkisuutensa suhteen. Oppimispäiväkirjat on kirjoitettu kurssitehtävän suorittamiseksi. Suullinen haastatteluaineistokin jakautuu kahtia: osa on näyttelyjen avajaisyleisön kuullen kerrottua, osa on tallennettu tilanteissa, joissa valokuvattua tai valokuvaajaa on haastateltu vain tutkimusta varten ja paikalla on ollut korkeintaan joku satunnainen kuvien katselija tutkijan tai tutkijoiden lisäksi. Näissä jälkimmäisissä tilanteissa kysymykset ovat yksityiskohtaisempia, ja haastatellulla on ollut enemmän aikaa puhua.

## 5 Näyttelyn kävijät ja valokuvaaja kuvien tulkitsijoina

Seuraavaksi tarkastelemme, miten näyttelyn eri osapuolet tulkitsevat valokuvan ilmentävän valokuvattujen kielielämäkertaa. Lähdemme liikkeelle tarkastelemalla ensin sitä, mitkä valokuvat on oppimispäiväkirjoissa valittu useimmin tutkimuksen kohteiksi (5.1). Varsinainen analyysi kohdistuu siihen, miten näyttelykävijät tulkitsevat kuvan linkittyvän kuvatus kielielämäkertaan (5.2). Keskitymme toisaalta valokuvauspaikasta tehtyihin tulkintoihin (5.2.1), toisaalta valokuvatun olemuksesta ja ilmeistä tehtyihin päätelmiin (5.2.2). Tämän jälkeen tarkastelemme kuvauspaikan valintaprosessia siltä kannalta, miten se ilmentää valokuvaajan käsitystä kuvauspaikan ja kielielämäkerran suhteesta (5.3). Vaikka alaluvussa 5.2 päähuomio



on katsojien tulkinnoissa ja alaluvussa 5.3 valokuvaustilanteen osallistujien näkökulmissa, tuomme paikoin eri osapuolten näkemykset dialogiin valottamaan tulkintojen moninaisuutta. Lopuksi (5.4) otamme esimerkinomaisesti tarkasteluun kolme valokuvaa, joiden tulkinnasta on käytettävissä kaikkien osapuolten näkökulmat.

### 5.1 Näyttelykävijöiden mieleen jääneitä yksilöitä

Oppimispäiväkirjan ohjeistuksessa opiskelijoita pyydettiin poimimaan kolme yksilöä tarkempaan esittelyyn ja perustelemaan, miksi valitsi juuri heidät. Lisäksi kehoitettiin kuuntelemaan näiden ääninäytteet ja esittämään huomioita kuvasta: miten kuva kirjoittajan mielestä ilmentää tutkittavan kielielämäkertaa? Oulun kurssilla opiskelijoita pyydettiin lisäksi pohtimaan, kuinka monikielisyys näkyy tiivistelmässä. Osa opiskelijoista osallistui näyttelyn avajaisiin, joissa siis valokuvaaja esitteli yleisölle muutaman kuvan ja muutamaa valokuvattua haastateltiin, mikä on osaltaan voinut vaikuttaa kuvien valintaan ja tulkintaan.

Kaikkiaan aineistossamme huomion kohteeksi on nostettu 23 eri valokuvattua, eli vain kuutta ei kommentoida lainkaan. Taulukkoon 1 on koottu ne yksilöt, jotka on mainittu oppimispäiväkirjoissa vähintään kolmesti.

*Taulukko 1. Eniten mainintoja saaneet valokuvatut.*

VALOKUVATUN TAUSTA <sup>6</sup>	KUVAUSPAIKKA	MAININTOJEN MÄÄRÄ OPPIMISPÄIVÄKIRJOISSA
Pinka, s. 2010, suomi	Kilpisjärven ranta, taustalla Saana-tunturi (kuva 1)	8
Ulpu, s. 1980-L., suomi ja pohjoissaame	Saamelaimuseo	8
Leevi, s. 1980-L., kiina ja suomi	Järvenranta, lähikuva	6
Emmi, s. 1960-L., suomi	Kesäpuoti	6
Onni, s. 2000-L., suomi	Oma huone, tietokoneen äärellä (kuva 2)	5
Thuy, s. 1980-L., vietnam ja suomi	Mannerheimin ratsastajapatsas, Helsinki (kuva 3)	5

<sup>6</sup> Kielitaustan määrittely ei ole aivan yksiselitteistä. Moni käyttää arjessaan useita kieliä, mutta taulukkoon on otettu vain valokuvatun kotikielet viitteellisessä järjestyksessä. Kaikkia arjessa käytettyjä kieliä ei siis ole listattu, vaan fokus on perheen kielitaustassa.

Rostislav, 1970-L., venäjä ja suomi	Katu, lähikuva	4
Yohana, s. 1990-L., tigrinja ja arabia	Lähikuva	4
Aimo, s. 1960-L., suomi ja inarinsaame	Taustalla järvimaisema	3
Dallo, s. 1990-L., arabia, turkmeeni ja suomi	Helsingin päärautatieaseman keskushalli	3
Louis, s. 1920-L., tanska, ruotsi ja suomi	Koti, puhelimessa	3
Tara, s. 1990-L., kurdi ja suomi	Koti, sylissä kissa, taustalla toinen ihminen	3

Taulukko osoittaa, että eniten huomiota saivat Pinka sekä saamelaistaustainen Ulpu. Seuraavaksi useimmin on valittu kiinalaistaustainen Leevi ja Savosta kotoisin oleva Emmi. Kaikkiaan huomiota kiinnittää monikielisten tai -kulttuuristen yksilöiden runsaus.<sup>7</sup> Sellaisia, joilla suomi on ainut kotikieli, näiden eniten kommentteja saaneen yksilön joukossa on vain kolme: Pinka, Onni ja Emmi, mutta osa mielsi Pinkan saamelaistaustaiseksi (ks. alalukua 5.4). Pinkan kuvan saamaan runsaaseen huomioon vaikutti epäilemättä se, että kuvaa käytettiin Helsingin ja Oulun näyttelyn avajaiskutsussa sekä näyttelyjulisteissa, ja se, että kuvaaja esitteli kyseisen kuvan molemmissa avajaisissa. Tämän näkyvyyden ja toiston kautta kuvasta tuli ikään kuin auktorisoitu esimerkki hyvästä kuvasta, joka edusti koko näyttelyä (Seppänen 2004: 41–46). Suuri osa valituista yksilöistä on nuoria, vaikka valokuvatut kaikkiaan edustavat monipuolisesti eri ikäpolvia. Nuorten kiinnostavuus saattaa liittyä kommentoijien omaan ikään. Toisaalta opiskelijoiden omaa sukupolvea edustavan, pääkaupunkiseudulta kotoisin olevan Merin kuvaa ei kommentoinut kukaan.<sup>8</sup>

Kaikki opiskelijat eivät perustele valintojaan, tai teksteistä on vaikea päätellä, mitkä esiin nostetuista seikoista olivat varsinaisia valintaperusteita. Toisinaan perusteita esitetään useitakin.

7 Näyttelyn 29 valokuvatusta 15:llä on selvästi monikielinen tausta, mikä on selvästi suurempi osuus kuin koko haastatteluaineistossa. Tästä huolimatta monikielisiin yksilöihin kohdistunut kiinnostus on tässä merkille pantavaa. Poikkeuksen monikielisten ryhmässä muodostavat ruotsinkieliset, joita kommentoitiin suhteellisen vähän, todennäköisesti ruotsinkielisen tiivistelmän vuoksi.

8 Merin lisäksi kommentteja vaille jäi kaksi ruotsinkielistä sekä kolme keski-ikäistä suomenkielistä, jotka oli kuvattu hyvin arkisessa ympäristössä: kotona, parvekkeella tai kotipihalla. Näyttelystä tehtiin verkkokysely, johon vastasi 28 henkilöä, ja myös siinä vastaajat kommentoivat yleisimmin Pinkaa (7), kun tehtävänä oli valita 1–3 kiinnostavinta kuvaa tai elämäkertaa. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat Leevi (6) ja Eric (5). Kaikkiaan 22 valokuvattua mainittiin ainakin kerran.

Selvästi tyypillisimpiä ovat valokuvatun kielielämäkerran yleinen kiinnostavuus, joka monessa tapauksessa liittyy tämän monikieliseen taustaan, sekä valokuva. Lisäksi opiskelijat mainitsevat valintaperusteina jonkin tiivistelmässä mainitun yksityiskohtan (esim. haasteltavan esittämä mielipide murteista tai oikeakielisydestä), ääninäytteen tai näyttelyn avajaisten yhteydessä esiin tulleen seikan esimerkiksi valokuvatun haastattelusta. Kun valinnan perusteena on mainittu kuva, esiin nousevat niin esteettiset seikat<sup>9</sup>, omat tunnereaktiot kuin kuvan kiinnostavuus.

Opiskelijat ilmaisivat usein eksplisiittisesti pyrkineensä monipuolisuuteen: valittiin tarkoituksella eri-ikäisiä ja -taustaisia ihmisiä. Monipuolisuuteen ohjasi todennäköisesti kurssi, johon tehtävä liittyi: suurin osa kirjoittajista oli Suomi-kieliryhmän -kurssilta, jolla esitellään suomen kielen murteita, jossain määrin myös vähemmistökieliä ja S2-puhujien suomea. Oulun yliopiston opiskelijat tekivät tehtävän osana Kielikontaktit-kurssia, jolla käsiteltiin monikielisuuden tutkimusta. Jos aineisto olisi kerätty muiden alojen opiskelijoilta tai aivan muilta näyttelykävijöiltä, huomio olisi voinut kohdistua toisiin yksilöihin (ks. kuitenkin alaviitettä 6) ja myös muunlaisiin kuvan yksityiskohtiin kuin tässä tutkituilla opiskelijoilla.

## 5.2 Kuvan ja kielielämäkerran yhteyden rakentaminen

Seuraavaksi tarkastelemme kahdesta näkökulmasta sitä, miten näyttelykävijät tulkitsevat kuvan ilmentävän valokuvatun kielielämäkertaa. Paneudumme ensin niihin teksteihin, joissa esitetään tulkintoja kuvauspaikasta, ja tämän jälkeen analysoimme valokuvatun persoonasta ja ulkoisesta olemuksesta tehtyjä päätelmiä. Peilaamme joissakin tapauksissa näitä opiskelijoiden tekemiä tulkintoja valokuvaajan kommentteihin. Vaikka vertaammekin taiteilijan kuvaamia intentioita hänen luomansa tuotoksen tulkintaan, lähtökohtamme ei ole ensisijaisesti selvittää, miten hyvin katsojat tavoittavat nämä intentiot. Lähtökohtaisesti kaikki tulkinnat ovat yhtä arvokkaita ja kiinnostavia. Lisäksi on huomattava, että kaikki katsojan tekemät päätelmät eivät aina vastaa valokuvatun faktuaalista taustaa, mutta tämänkään seikan esiin nostamisen tarkoitus ei ole osoittaa katsojien olevan väärässä vaan valottaa kuvien katseluun liittyviä käsityksiä.

---

<sup>9</sup> Huomionarvoista on se, että näyttelyn eri elementeistä ainoastaan kuviin suhtauduttiin arvioitavina teoksina. Tämä on toki ymmärrettävää ajatellen taidenäyttelyn kontekstia, mutta toisaalta suomen kielen opiskelijat olisivat voineet opintotilustaan perusteella periaatteessa puntaroida myös tekstien onnistuneisuutta. Kommentit koskivat kuitenkin ainoastaan niiden sisältöä.

### 5.2.1 Tulkintoja kuvauspaikasta osana kielielämäkertaa

Kuvauspaikkaa kommentoidaan useissa oppimispäiväkirjoissa. Kirjoittajat rakentavat valokuvattujen kuuluvuutta kuvan paikkaan, ja kuvien arvioinnissa yhdistyvät sekä henkilökohtainen taso – valokuvatun suhde kuvauspaikkaan – että laajempi diskursiivinen taso, johon vaikuttavat esimerkiksi maisemakuvien kohdalla vakiintuneet kulttuuriset maisemakuvastot ja esteettiset mallit (Vallius 2016). Monet kuvat on mahdollista paikantaa, mutta paikantamisen helppous tai vaikeus riippuu tietenkin katsojan maantieteen tuntemuksesta. Helppoisimpana voinee silti pitää Thuyn kuvaa Mannerheimin ratsastajapatsaan vierellä. Myös esimerkiksi Pinkan kuva on mahdollista sijoittaa melko tarkasti Suomen kartalle. Näin teki kuitenkin vain yksi opiskelija, joka totesi kuvatun poseeraavan ”Saana-tunturi taustallaan”. Kolme kirjoittajaa mainitsee kuitenkin pohjoisen jollain tavalla kuvan miljöönä.

Haastateltavista yhdeksän on kuvattu sisätiloissa kotonaan, muutama kotipihalla. Toisinaan opiskelijat ovat tulkinneet kodiksi myös jonkin muun miljöön. Koti-tulkinta on merkityksellinen, sillä kotiin liitetään usein erilaisia kielellisessä elämäkerrassa esiin tulevia asioita. Esimerkissä 1 kommentoidun Pirkon tiivistelmässä korostuvat hänen pitkäaikainen asumisensa Etelä-Karjalassa sekä havainnot murre-eroista. Kirjoittaja kytkee kuvausympäristön valinnan tulkintaansa oman murteen arvostuksesta. Hän liittää *tuttuuden* sekä kotiin että murteeseen ja sitoo ne näin yhteen. Koti – tai kotiseutu yleisemminkin – on ympäristö, jossa koetaan usein suurinta vapautta puhua omaa murretta (ks. esim. Nuolijärvi 1986: 68–71; Vaattovaara 2009: 106–113), joten valokuvan voi nähdä vahvistavan kuvaa Pirkosta murteen puhujana.

- (1) Pirkko on ilmeisesti kuvattu omassa kodissaan, tutussa ja turvallisessa ympäristössä, joka mielestäni kuvaa hyvin hänen kielellistä elämäkertaansa. Oma murre on tuttu, turvallinen ja arvossaan.

Kodin merkitystä pohditaan myös kielen käyttöalan näkökulmasta suomenruotsalaisen lukiolaisen kuvan tulkinnan yhteydessä (esim. 2). Kuvassa, joka on otettu ulkoa iltahämärässä, Karin näky ikkunan kautta sisällä valaistussa huoneessa.

- (2) Karinin kuva toi mieleeni kaksi maailmaa; toinen on kotona (ehkä ruotsinkielinen maailma) ja toinen ulkona (ehkä monikielisen maailma.)

Valaistus korostaa sisä- ja ulkotilojen välistä kontrastia, minkä kirjoittaja kytkee eri kielten käyttöön. Tiivistelmässä Karin esitellään kolmikielisenä, mutta oletettavasti jo pelkästään tekstin ruotsinkielisyyden perusteella kirjoittaja sijoittaa ruotsin kodin sisäpuolelle

ja muut kielet sen ulkopuolelle. Vaikka kaksikielisellä Karjaalla ruotsin kielen käyttö onnistuu myös kodin ulkopuolella, opiskelijan tulkinta voi heijastaa sitä laajempaa diskurssia, jossa on tuotu esiin ruotsin käyttöalan kaventuminen (esim. Tandefelt 2003).

Valokuvaajan analyysissä samasta kuvasta korostuu enemmän Karinin vahva side omaan kotipaikkaansa (huom. sanavalinnat *juureva, kuulua, mun paikka, turvallinen*), mutta hänkin rakentaa vastakohdan omimman ympäristön ja *muun maailman* välille:

(3) Valokuvaaja:

tässä tää Kaarin niinku katsoo tonne muualle ja, tavallaan, on niinku toisaalla mut se on kuitenkin niinku läsnä vahvasti tässä, suomenruotsalaisena tässä, juurevassa, missäs tää nyt oli Karjaalla, ten-, tänne me kuulutaan ja, tää on niinku mun, mun paikka. täältä me turvallisesti ehkä katson niinku muuta maailmaa. miltä se näyttää.

Ulpun kuva liitetään viidessä oppimispäiväkirjassa saamelaisuuteen ja hänen synnyinseutuunsa – onhan hänellä yllään saamelaishuivi, ja saamelaisuus tulee esiin selvästi tiivistelmässä. Aineiston perusteella näyttää siis selvältä, että kuvauspaikan katsotaan ilmentävän kuvatun syntyperää ja etenkin saamelaisten tapauksessa kotiseutu on tyypillinen tulkinta kuvasta. Ulpu on kuvassa vanhassa tuvassa; tupaa kuvauspaikkana kommentoidaan kolmessa vastauksessa. Niistä kahdessa tuvan oletetaan olevan hänen uusi kotinsa. Lisäksi yhdessä mainitaan kuvasta välittyvän ”oikean kodin”, joka saattaa viitata laajemmin Lappiin ja saamelaisalueeseen.<sup>10</sup>

Toinen saamelainen, Aimo, on kuvattu Inarinjärven rannalla. Esimerkin 4 kirjoittaja tulkitsee kuvausympäristön pääkaupunkiseudulta Inariin palanneen Aimon nykyiseksi kotiseuduksi ja näkee valinnan heijastavan hänen identiteetissäänkin tapahtunutta muutosta.

(4) Kuvassaan Aimo on ilmeisesti kotiseudullaan luonnon helmassa, mikä kuvastaa Aimon kielilämäkerrassakin käsiteltyä uudelleen herännyttä kotiseuturakkautta sekä paluuta juurille Inariin.

Toinenkin opiskelija yhdistää Aimon kuvan Inariin, vaikka hän ei ”löydä yhteyttä materiaaliin”, millä hän ilmeisesti viittaa tiivistelmään. Kirjoittaja käsittää siis yhteyden konkreettisesti.

Jos kuvassa ei näy selvää, tunnistettavaa miljöötä, kuvaa ei välttämättä ole kommentoitu lainkaan, vaan valittujen yksilöiden esittelyssä korostuvat tiivistelmässä esitetyt

---

<sup>10</sup> Kuvan tupa on todellisuudessa Ulpun isoisan koti, joka on esillä hänen työpaikallaan Siidan saamelaismuseossa. Tällainen yhteys jää katsojalta ymmärrettävästi tunnistamatta, koska asia ei paljastu tiivistelmästä.

tiedot ja ääninäyte. Näin on esimerkiksi Leevin kohdalla: hänet on kuvattu veden äärellä, mutta vesi on häivytetty osaksi taustaa. Vaikka Leevi on yksi eniten huomiota saaneista yksilöistä (ks. taulukkoa 1), huomioita esitetään pääasiassa hänen tiivistelmänsä pohjalta. Hänen kuvaansa kommentoi vain yksi ja tämäkin negatiiviseen sävyyn. Kirjoittaja ilmaisee omana mielipiteenään (*mielestäni*), ettei sumeataustainen kuva sovi kuvaamaan Leeviä, jolla on tunnistettava tausta.

- (5) Toisin kuin muissa kuvissa, tausta on sumea eikä siitä, mitä sen on tarkoitus kuvata, voi sanoa varmasti mitään. Tulee miellelyhtymä taustattomuudesta, mikä ei mielestäni kuvaa Leeviä.

Valokuvaajalle juuri valittu tausta oli kuitenkin tietoinen päätös, ja hän kokee sen ilmentävän suomenkiinalaisen Leevin kielellistä ja kulttuurista taustaa: taustan värit ja muodot viittaavat aasialaiseen kuvakerrontaan.

- (6) Valokuvaaja:  
 siin on kiinalaista, tota, taideperimää tässä niinkun, vedessä, mikä tuolla heijastuu tohon lampeen ja, tietenki tää niinkun, no, tietenkä tämmöst ihmistä tossa nyt ei oo sinne pitää tulla ehkä enemmän jotain kaisloja piirrettyä ja, jotain lintuja mutta tota, siin on sitä samaa niinkun, fiilistä. mitä näissä tämmösis vanhoissa maalauksissa.

Tällaisia yhtymäkohtia saattoi olla vaikea nähdä, jos oli orientoitunut kieliaiheiseen näyttelyyn ja kirjoitettuun elämäkerrallisuuteen, eikä siihen, että kuvissa saattoi nähdä myös monenlaista symboliikkaa – ei vain suoria ja ilmeisiä merkityksiä (ks. Kress & van Leeuwen 2006: 13). Valokuvaajan tarkoituksena oli tässä tapauksessa liittää henkilö taustaansa mutta vähemmän ilmeisin keinoin. Kuvallisuuden tulkinta on tällaisissa tapauksissa tavallista vaikeampaa, vaikka visuaalisten järjestysten ymmärtäminen vaatii joka tapauksessa pohdintaa (ks. Seppänen 2004: 14–16).

Monissa kuvissa nähtiin yhteys yksilön käyttämiin kieliin, mikä ei ole yllättävää näyttelyn teeman valossa. Osa kuvista on mahdollista liittää juuri tiivistelmässä kuvattuihin paikkoihin, joissa eri kieliä käytetään tai kuullaan. Näin on esimerkiksi kuvassa, jossa Emmi istuu liikkeessään pöydän ääressä kirjoittamassa ja ovelta kurkistaa satunnainen ohikulkija. Kuva on yhdistetty Emmin työympäristöön ja siihen tiivistelmässäänkin mainittuun seikkaan, että hän kuulee työssään erilaisia kieliä. Yhdessä vastauksessa avoin ikkuna on nähty kuvastamassa Emmin mainitsemaa avoimempaa ilmapiiriä murteiden suhteen.

Seuraavassa yhteys kieliin ja niihin liittyviin paikkoihin löytyy valokuvatun moottoripyörän kautta:

- (7) Johanneksen hieno moottoripyörä kiinnitti huomioni. Kuvassa ei juurikaan näy ympäristöä, vain pimeä, ehkä sateen jäljiltä kostea maantie. Nuori mies on matkannut Suomessa eri paikkakunnilla fyysisesti, mutta sitäkin enemmän hän on saanut vaikutteita eri murteista ja kielellistä, tehnyt kielellistä matkaa, jonka varrelta puheeseen on tarttunut erilaisia piirteitä.

Toinen kirjoittaja puolestaan näki Johanneksen tarinan enemmän paikallaan pysyneenä ja ehdottaa, että tämä lähtisi liikkeelle. Tällaiset vapaammat tulkinnat, jotka eivät liity suoraan kuvattavaan paikkaan, ovat harvinaisempia, mutta esimerkiksi yksilön ominaisuuksia kuvataan jonkin verran, mitä tarkastelemme seuraavaksi.

### 5.2.2 Valokuvatun olemus ja ilmeet

Paikan lisäksi kielielämäkerran ja valokuvan välisiä yhteyksiä on etsitty valokuvatun ilmeistä ja olemuksesta. Erityisen ilmeiseksi tämä nousee Yohanan kohdalla, josta näyttelyssä oli esillä suuri kasvokuva; tällainen kuvauskulman rajaus herättää luonnollisesti erilaisia merkityksiä katsojan mielessä kuin kauempaa otetut kokovartalokuvat, joissa yksilön piirteet eivät näy niin selvästi (Seppänen 2004: 191; ks. myös van Leeuwen 2011 [2001]). Seuraavassa opiskelija peilaa kasvoja kielellisen repertuaarin muutokseen ja valokuvatun liikkuvuuteen:

- (8) Näyttelyssä Yohanan kuva on kasvokuva. Kasvot muuttavat elämän aikana muotoaan. Samoin on tehnyt Yohanan kielellinen repertuaarikin. Muutos on Yohanan elämässä vahvasti läsnä, sillä hän haluaa olla alati liikkeessä eikä rajoittua vain yhteen paikkaan.

Seuraavassa kommentissa kirjoittaja rakentaa linkin ääninäytteestä poimitun sitaatin ja kyseisen kasvokuvan välille:

- (9) ”Pirun paljon” ilmauksen tavoin Yohanasta otettu kuva huokuu itsevarmuutta ja ylpeyttä monikielisydestä.

Tulkintojen subjektiivisuutta havainnollistaa samasta kuvasta esitetty luonnehdinta, jossa Yohanaa kuvataan hyvin toisella tavalla. Tässäkin tapauksessa tulkintaa on saattanut ohjata ääninäyte, joka mainitaan eksplisiittisesti.

- (10) Muotokuvassaan hän katsoo lempeästi suoraan katselijaan, ja nauhalla hän puhuu suhteestaan kieleen pohtivasti ja reflektoiden.

Yksilön ominaisuuksia esitetään joskus myös löyhemmin erillään kielellisistä kokemuksista kuten seuraavassa Taran kohdalla. Esimerkissä 11 mainittuja luonteenpiirteitä on

vaikea löytää ainakaan hänestä kirjoitetusta tiivistelmästä, joten tulkinta perustunee nimenomaan kuvaan.<sup>11</sup> Kirjoittajan käyttämä *olemus*-sana voi sinänsä viitata sekä ihmisen sisäiseen että ulkoiseen kokonaisuuteen (KS s.v. *olemus*).

(11) Taran iloinen, lämmin ja itsevarma olemus välittyi kuvasta.

Esimerkissä 12 Pekka kuvataan *kiireisenä*, mikä on kirjoittajan tulkinta kuvasta: kuvattu seisoo pihalla kännykkäänsä keskittyneenä. Kirjoittaja kuitenkin luo yhteyden kännykästä puhekontakteihin, joita Pekalla on työssään. Ammatti käy ilmi tiivistelmästä.<sup>12</sup>

(12) Pekan kuva luo hänestä ainakin käsitystä kiireisenä kaupunkilaisena, koska siinä hän on lähellä kerrostaloja ja näpyttelee kännykkäänsä – luultavasti myyntiedustajana hänen puhekontaktinsa tapahtuvat asiakkaisiin paljolti myös kännykän kautta.

Yleensä kuitenkin ominaisuudet liitettiin tiiviisti osaksi elämäkerrassa tai ääninäytteessä esiin tullutta, kuten seuraavissa esimerkeissä, joissa Erkin ilmeiden ja olemuksen tulkitaan kertovan hänen kielikäsityksistään (esim. 13) ja Pinkan kuvausympäristön hänen luonteenpiirteistään (esim. 14).

(13) Erkin ilme ja olemus tuntuvat kuvaavan hänen järkähtämättömiä asenteitaan.

(14) Kuvassa hän on luonnossa, villin veden äärellä, joka mielestäni tuo hienosti ilmi edellämainitsemaani rohkeutta ja toisaalta maanläheisyyttä.

Kaikkiaan aineistossamme huomiota kiinnittää se, että kirjoittajat tiedostavat tekevänsä tulkintoja sen sijaan, että kuvaisivat todellisuutta. Tämä ilmenee erilaisten modaalisten aineiden kautta, joilla ilmaistaan epävarmuutta (esim. 1, 4: *ilmeisesti*; esim. 12: *luultavasti*;) tai sitä, että kyse on omasta mielipiteestä (esim. 5, 14: *mielestäni*).

<sup>11</sup> Ääninäytteessä Tara kertoo siitä, mitä Suomi maana hänelle merkitsee. Näyte antaa hänestä pikemminkin herkän kuin iloisen kuvan.

<sup>12</sup> Kaikkineen kommentit valokuvattujen työstä ovat vähäisiä, vaikka muissakin tapauksissa voisi löytää yhteyksiä tiivistelmässä mainittuun ammattiin (esim. tutkijana toimiva Erkki kirjastossa).



### 5.3 Valokuvausprosessin valinnat heijastamassa kuvaajan tulkintaa kielielämäkerrasta

Seuraavassa tarkastelussa huomiomme kohdistuu siihen, miten valokuvauspaikkaan ja -tapaan liittyvät valinnat heijastavat valokuvaajan näkemystä kuvan ja kielielämäkerran suhteesta. Tuomme esiin myös pari esimerkkiä, joissa valokuvaajan ja valokuvatun näkemykset poikkeavat hieman toisistaan.

Ensimmäinen valokuvattu oli Louis, 1920-luvulla syntynyt suomenjuutalainen liike- mies, joka kuvattiin kotonaan. Kuvausasetelma muodostui tilanteessa, jossa kuvattavan puhelin soi. Seuraavassa valokuvaaja kuvailee oivalluksen hetkeä referoiden omia ajatuksiaan kyseisessä tilanteessa. Hän myös erittelee miljöötä ja valokuvattavan vaatetuksen yksityiskohtia, joiden voi tulkita osaltaan perustelevan valittua kuvausasetelmaa.

(15) Valokuvaaja:

– – siinä, sohvalla istun ja, Louisille tuli puhelu. hänen siskonsa soitti Israelista ja, hän vastas tähän, puhelimeen ja, siitä sohvalta mä katoi että hyvänen aika että, tässähän, tässähän se kuva on että hän on nyt täydellisessä, kehyksessä ja, tavallaan hän oli asunu kuuskyt, vuotta tässä samassa, asunnossa. ja, se oli aivan huikee niinku ((naurahdus)), sävyt, sävyiltään se oli ihan samansävynen kaikki taulut ja tapetit ja, lattiat ja matot, melkeen niinku, oma, oma tota vaatetuski hänellä oli, sävy sävyyn tähän, tilanteeseen ja,

Valokuvaaja ehdotti tilanteen lavastamista lopuksi uudelleen. Hänen mainitsemansa kehykset muodostuvat Louisin kuvassa oviaukosta ja huoneiston seinistä. Kehyksistä tulikin lopulta yksi kuvia yhdistävä ja samalla näyttelyn kantava teema (*framing*; Kress & van Leeuwen 2006: 177; ks. alaluvussa 5.4 kuvaa 2, jossa Onni on ikkunan kehyksissä).<sup>13</sup>

Lousin kuvauspaikkana oli siis koti, jossa kuvaaja sai kuvattavansa kehyksiin keskellä vuosikymmenten ajan kerrostunutta elämänhistoriaa (*hän oli asunu kuuskyt, vuotta tässä samassa asunnossa*). Valokuvaajan havainto kielielämäkerran erilaisuudesta ja yhteyksistä Suomeen tulee esiin Dallon kohdalla, ja tämä käsitys näkyi suoraan kertomuksessa kuvauspaikan valinnasta. Paikkaa lähdettiin etsimään yhdessä kuvattavan kanssa, ja lähtökohtana korostuu Dallon ohuempi yhteys Suomeen.

<sup>13</sup> Kehykset ovat nähtävissä myös esimerkiksi Ericin toimistossa ja Emmin puodin ikkunasta otetussa kuvassa.

(16) Valokuvaaja:

ja, hänellä kun ei ollut mitään juuria, varsinaisesti Suomessa ei ollut mitään paikkaa. mikä olisi ollut hänelle, ((naurahdus)) tämmönen, kulttuuri, mh kulttuuristi, sitova tai, tai muutenkaan, kantapaikka niin, mä sitten menin häntä vastaan tänne koululle, koululle ja tota, missä hän opiskelee suomen kieltä ja, sano et hei että, voinko mä lähtee sun kanssa niinku, mä me-, mä tuun sun kans tänne, minne oot menossa ja, katotaan mihin, johdatutetaan ja, mm ja sitte päädyttiin tänne, rautatieasemalle – –

Muissakin tapauksissa kuvauspaikka valikoitui usein monesta vaihtoehdosta, kun taas joskus valinta oli miltei pakon sanelemaa esimerkiksi kuvattavan terveydentilan tai aikataulujen vuoksi. Paikka ei siis valikoitunut ensisijaisesti kielielämäkerran perusteella.

Ericin kohdalla taas oli esillä kaksi vaihtoehtoista kuvauspaikkaa, jotka nousivat esiin myös näyttelyn avajaisissa tehdyissä haastatteluissa (vrt. Thuy alaluvussa 5.4). Ericin työpaikka oli molemmille sopiva sijainnin ja aikataulujen vuoksi, mutta se oli lopulta valokuvaajan valinta. Toisena vaihtoehtona oli siirtolapuutarha.

(17)

Eric: mä ehdotin että me niinku ka-, kaveraan kanoja että mä menisin, kano-, kanan kansa haastama- niinku juttelemaan ja sitten ois kana ja minä.

Haastattelija: joo? joo,

Eric: että joku semmone,

Haastattelija: ((naurahdus)) joo,

Eric: mut sitte, se oli Espoossa vähän kauemp- tää on nyt kuitenkin keskustassa helppo paikka,

Haastattelija: olisk tää sen takia että tää oli helppo paikka.

Eric: no ehkä se oli, o- ou-, osa siitä, (-),

Eric arvelee siis paikan valikoituneen helpon sijainnin perusteella, mutta kuvaaja kertoo haastattelussa, että häntä kiehtoivat toimiston parvekkeelta avautuvat hienot näkyvät Helsingin keskeisille paikoille. Sekä kuvaaja että kuvattava kuitenkin toteavat, että paikka ei ilmennä henkilöä omimmillaan. Valokuvaaja kertoo havainneensa, että tässä Ericin työminää ilmentävässä kuvassa näkyy enemmänkin velvollisuus, taakka (esim. 18). Ericin vaihtoehtoisessa visiossa tämä olisi seurustellut kanojen kanssa, mikä olisi korostanut mitä todennäköisimmin hänestä ja hänen kielielämäkerrastaan toisenlaisia piirteitä, esimerkiksi maanläheistä yhteyttä toiseen kotimaahan.

(18) Valokuvaaja:

ja, ehkä se siirtolapuutarha vois ol-, ois voinu olla rennompi paikka hänelle niinkun, tehdä se kuva koska, se oli ehkä sit se mitä hän rakasti. et tää, oisko tää ollu enemmän niinku velvollisuus.

Kuvista näkyikin siis vain jokin puoli kuvattavasta eikä aina suinkaan niistä kaikkein ominaisin. Työpaikkakuva on realistinen osa Ericin kielenkäytön arkea, vaikei ollutkaan hänelle kaikkein mieluisin vaihtoehto. Vaikka valokuvaaja on kuunnellut kuvattavien toiveita ja neuvotellut heidän kanssaan kuvauspaikoista, hän myöntää toisinaan johdatelleensa heitä toivomaansa suuntaan:

(19) Valokuvaaja:

et kuitenkin mä aika ovelasti johdattelen ihmisiä, niinku tekemään ne ratkasut mitä mä, oon ajatellu, osittain.

Kaikissa kuvissa linkki kielielämäkertaan ja erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin ei ole yhtä ilmeinen, mutta esimerkiksi Jalmarin kuvassa, jossa hän tavoittelee ylähyllällä olevaa kirjaa kirjastossa, tällainen yhteys on tietoisesti rakennettu ja aineistomme perusteella myös tunnistettu.<sup>14</sup> Romaniväestöön kuuluva Jalmari on asunut pitkään Ruotsissa ja tullut aikuisena opiskelemaan Tampereelle Suomen teologiselle opistolle. Tämä on merkinnyt suomen kielen uutta haltuunottoa ja oman kielenkäytön laajentamista myös opintojen saralla. Seuraavassa valokuvaaja kommentoi paitsi omaansa myös kuvattavan toimintaa kuvaustilanteessa.

(20) Valokuvaaja:

tähän tota, halusin, lisätä tämmöstä mystisyyttä tämmösellä, samanlaisella tiukalla valaistuksella ja, tämmösellä, asennolla, missä hän kurottaa tänne, ylähyllylle, ottaamaan kirjaa, ja, todella pidän tästä, Jalmarin heittäytymisestä, hän lähti, estoitta mukaan ((naurahdus)),

Valokuvaaja kertoo valaistusratkaisustaan ja käyttää ilmausta *lisätä mystisyyttä*, millä hän osoittaa, ettei taiteellinen vaikutelma synny itsestään. Valaistus on olennainen osa kuvan onnistumista, ja kuvaaja kertookin käyttäneensä kahta kuvaa lukuun ottamatta aina lisävaloa. Useissa tapauksissa valolla on ollut aivan erityinen tehtävä korostamassa kuvattua henkilöä tai joitakin puolia hänestä, Jalmarin kuvassa siis ”mystisyyden” lisääminen (ks. Kress & van Leeuwen 2006: 176). Jalmari analysoi itse kuvaansa avajaisten haastattelussa seuraavasti:

---

<sup>14</sup> Jalmari ei itse kuitenkaan yhdistänyt haastattelutilanteessa kuvauspaikkaa kielielämäkertansa.

(21)

- Haastattelija: – – nyt kun tähän on, on tota, tallennettu tämmönen, välähdys, kirjastovierailusta niin millainen puoli sinusta näkyy, tässä kuvassa. mitä ajattelet että, että, mitä se kuvastaa.
- Jalmari: no, ehkä se kuvastaa että, ((yskäys)) haluan, haluan oppia lisää, tuolta ylhäältä jotain, yläilmoista, kenties Jumala voi antaa mulle lisää viisautta.

Kuvattava on heittäytynyt tilanteeseen valokuvaajan ohjeiden mukaan ja nyt valmiin kuvan äärellä näkee sen kuvastavan haluaan oppia uutta. Kurotus ylöspäin saa symbolisen merkityksen: Jalmarille se kertoo pyrkimyksestä etsiä viisautta Jumalalta. Hän näkee kuvassa ylikuonnollisen ulottuvuuden, joka sopii hyvin yhteen valokuvaajan ilmaiseman mystisyyden<sup>15</sup> tavoittelun kanssa.

Lopuksi osoitamme kolmen esimerkkitapauksen avulla, miten valokuvan ja kielielämäkerran suhde näyttäytyy, kun erilaiset osa-aineistot ja näkökulmat tuodaan yhteen.

#### 5.4 Esimerkkitapaukset

Esittelemme Pinkan, Onnin ja Thuyn valokuviiin ja niiden syntyyn liittyviä kommentteja valottaaksemme, millaisia näkökulmia eri aineistot tuovat kuvien ja kielielämäkerran suhteeseen. Nämä yksilöt on valittu sillä perusteella, että heidän kuvansa ovat herättäneet kiinnostusta näyttelykävijöissä (ks. taulukkoa 1). Heitä on haastateltu avajaisten yhteydessä ja heidän kuvistaan on myös valokuvaajan kommentit.

---

15 KS s.v. *mystinen* 'salaperäinen, arvoituksellinen, selittämätön'

## Pinka



*Kuva 1. Pinka. Valokuvaaja Sakari Röyskö.*

Kuten edellä kävi ilmi, Pinka sai aineistossamme eniten mainintoja. Tähän oli epäilemättä vaikutusta paitsi kuvan esteettisillä ansioilla (esim. 23), joihin monessa kommentissa viitataan, myös kuvan ja kuvatun esillä ololla niin näyttelyn markkinoinnissa kuin Helsingin avajaisissakin. Pinka on kuvattu luonnossa veden äärellä, ja taustalla näkyy tunturimaisema. Maantieteellinen paikka nouseekin keskeiseksi näyttelykävijöiden kommentteissa: se mainitaan kuudesti, luonto jollain tapaa kaikissa. Paikan tunnistaminen epäilemättä auttoi kuvan tulkinnassa: kytkös kielielämäkertaan eli Pinkan asuinpaikkaan on helposti havaittavissa.

- (22) Pinkan valitsin myös yhdeksi tarkemman tarkastelun kohteeksi, koska hänen kuvansa oli mielestäni kaikista vaikuttavin, ja tutkimukseen osallistuneista Pinka asui kaikista pohjoisimmassa. Pinkan kuvasta välittyi pohjoista tunnelmaa ja siinä oli samaan aikaan jotain hyvin suomalaista.

Valokuvaaja totesi kuvanneensa Saana-tunturin epätavallisemmasta kulmasta, eli hän rikkoi tietoisesti kanonisoitua maisemakuvausperinnettä (Häyrynen 2005: 183–189).

(23) Valokuvaaja:

sit mä, tiedustelin että on- onko jotain toista paikkaa että, sais vähän niinku, tota, tunturia paremmin vielä tonne taustalle ja, mut kuitenkin, no joo. no sit menttiin tähän toiseen, paikkaan mikä on niinku tän järven ihan rannassa, rannassa ja, siinä näkyy sitte Saana-tunturi tässä oikealla, ei ei ihan nin, niin tunnustettavasti kun se yleensä näkyy se, koko muoto se, jyrkkä, eturinne siinä.

Toisaalta kuva toistaa vakiintunutta Lapin maisemakuvausta, jonka tunnuksiksi liitettiin jo varhain saamelainen kansallispukuineen (Häyrynen 2005: 13). Saamelaisuuspäätelmä, jonka neljä opiskelijaa teki, osoittaa, että kuvan voima on vahvempi kuin tiivistelmän, sillä tiivistelmässä saamelaisuudesta ei mainita mitään. Tulkinta voikin juontua juuri vakiintuneesta kuvausperinteestä. On huomattava, ettei valokuvaaja ohjannut valokuvattavien pukeutumista, vaan he saivat päättää vaatetuksensa itse. Tässä tapauksessa valintaan vaikutti Pinkan äiti, joka valitsi tyttärelleen saamelaisasua jäljittelevän asun, joten assosiaatiot saamelaisuuteen ovat ymmärrettäviä.

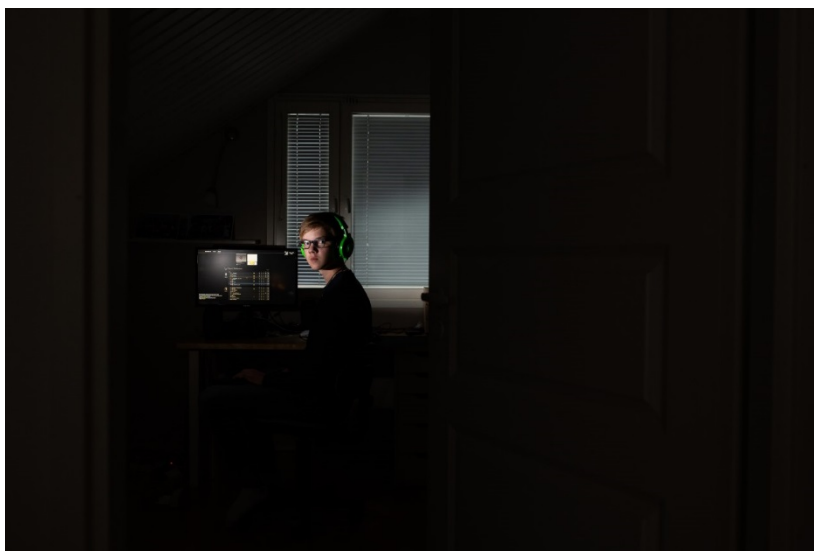
(24)

Haastattelija: miltäs sä itse näytät tossa o. onks se se, kuvaako se hyvin sinua.  
 Pinka: joo minun mielestä ei koska äiti minun mielestä yritti vähän liikaa.  
 Haastattelija: mitä äiti yritti.  
 Pinka: äi-, tuo pipoki on äidin.  
 Haastattelija: aijaa, ((naurahdus))  
 Pinka: mä en tiä halusiko mie näytän (-) ku, (-) ni hyvältä.  
 Haastattelija: okei?  
 Pinka: ((hiljainen vuoro))  
 Haastattelija: mitä, se kuvasta ei,  
 Pinka: minun mielestä tuo ei kuvasta (hirveesti) minua mutta,  
 Haastattelija: aijaa. jo- jos, sinä olisit saanut valita ni mitä siinä kuvassa olisi. sinulla ei olis pipoa,  
 Pinka: no, tuo pipo on hyvä mutta minun mielestä tuo, puuhka on, liian iso.

Pinka kommentoi asuaan kriittisesti eikä kokenut kuvan ilmentävän täysin häntä itseään. Päähineen puuhka ei miellytä häntä; toisessa kohdassa hän toteaa, ettei olisi laittanut ylleen toppahousuja. Haastattelusta ei käy aivan selväksi, mihin Pinka viittaa puhuessaan äidin liiallisesta yrittämisestä: onko kyse pelkästään pyrkimyksestä varmistaa, että tytär olisi kuvassa edukseen (*halusiko mie näytän - - hyvältä*), vai liittyykö kommentti myös siihen, että vaatetus tuntui Pinkasta vieraalta?

Yhdessä oppimispäiväkirjassa kuva luonnossa, “villin veden äärellä”, liitettiin rohkeuteen ja maanläheisyyteen (esim. 14), ja toisessa tekstissä kuvatus katse ja olemus mainittiin *avoimeksi*, *rohkeaksi* ja *päättäväiseksi*. Molemmat kirjoittajat yhdistivät ominaisuudet Pinkan kielelliseen käyttäytymiseen: tiivistelmässä hänen kerrotaan puhuvan vieraille ihmisille rohkeasti ja käyttävän ennakkoluulottomasti eri aksentteja leikeissään; hän myös kertoo käyttävänsä vieraita kieliä. Joillakin kirjoittajilla oli Pinkasta omakohtaistakin tuntumaa näyttelyn avajaisista, joissa hän esiintyi kiistämättä ikäisekseen rohkeasti. Myös luonnon puhtaus ja yksinkertaisuus mainittiin osana Pinkan kielellisen elämäkerran perustan rakentumista.

### Onni



Kuva 2. Onni. Valokuvaaja Sakari Röyskö.

Onnin kuva yhdistetään oppimispäiväkirjoissa englannin kielen osaamiseen, koska pelaaminen kuvaa nykynuorten tyypillistä kielenkäyttötilannetta, johon englanti liittyy (ks. esim. Pitkänen-Huhta & Nikula 2013: 110). Näin siis myös muitakin kuin vähemmistöryhmiä edustavien kuvissa eri kielet ovat selvästi esillä. Englanti mainittiin neljässä oppimispäiväkirjassa; kaksi opiskelijaa kertoo arvanneensa englannin kuuluvan Onnin kielivarantoon jo ennen tiivistelmän lukemista, toinen oman taustansa perustella (ks. esim. 25). Esimerkin 25 kirjoittaja todentaa omaa kuulumistaan samaan viiteryhmään viittaamalla Onniin englanninkielisellä *gamer*-nimityksellä. Yhden kirjoittajan mielestä kuva on todenmukainen mutta harmittavan stereotyyppinen; toinen kiinnittää huomiota sulkeutuneesta huoneesta tietokoneen kautta avautuvaan muuhun maailmaan (esim. 26).

(25) Onnin valitsin, koska hän oli pelaaja, gamer. Olen hyvin kiinnostunut pelaamiseen liittyvästä terminologiasta ja kielestä, sillä pelaan itsekin. Kuten epäilin jo ennen kuin edes luin hänen tiivistelmänsä, Onnin elämässä englantia elää vahvana.

(26) Ikkunassa sälekaihtimet on tiukasti kiinni, mutta tietokoneen ruudun kautta ovi on auki maailmaan.

Onni arvioi itse kuvan yllättävän hyväksi; hän ei olisi uskonut tällaiseen lopputulokseen. Voinee siis päätellä, että hän kokee kuvan välittävän olennaisen puolen itsestään.

(27)

Haastattelija: eli, onks siinä jotain yllättävää sulle tossa kuvassa niinku, nyt ku näät ton.

Onni: tota, on se ehkä yllättävä hyvä. ((naurahdus)) että tota, kylä, ajattelin et se nyt iha sillei, tollasta voi saada.

Kuvausasetelman keskeinen valinta, pelaaminen, nousee suoraan kielielämäkerasta. Kuvassa on kuitenkin todellisesta tilanteesta poikkeava yksityiskohta, johon Onni kiinnittää huomiota: näppäimistö on sylissä, vaikka se on pelatessa pöydällä. Tässä ratkaisussa valokuvaaja on laittanut etusijalle taiteen, hyvän valokuvauksellisen asetelman, eikä ole pyrkinyt ensisijaisesti normaalin pelitilanteen dokumentointiin.

Valokuvaaja kertoo, että tähän kuvaan hänellä oli jo ennalta selvä näkemys, joka myös pysyi loppuun asti:

(28) Valokuvaaja:

mulla oli hyvin vahva visio siitä että Onni istuu, huoneessa jossa on, videoruudun, valo, kasvoilla ja ja tosiaan tämmönen kuva siitä sitten tuli. ihan tota, etukäteen, suunniteltu, melkeenpä. joo, otin Onnista pari muutaki, variaatiota, erilaista taustaa mutta, kyllä tää videopelitunnelma oli niin vahva tässä kaverissa ja huone sopi siihen hyvin niin se päättyi sitten näyttelykuvaksi.

Tässä tapauksessa etukäteen muodostettu idea päättyi myös näyttelyyn, eikä valokuvaaja lähtenyt etsimään mitään yllättävää ratkaisua. Videopelejä pelaava teinipoika oli ollut valokuvaajan ensimmäinen ajatus kuvattavasta eikä vaikutelma muuttunut.



## Thuy



Kuva 3. Thuy. Valokuvaaja Sakari Röyskö.

Thuyn kuvauspaikka Mannerheimin ratsastajapatsaan juurella Helsingissä on suomalaiselle helposti tunnistettava, ja sen yhteydessä kolme oppimispäiväkirjan kirjoittajaa mainitsee Helsingin ydinkeskustan. Kahdessa kommentissa tuodaan esiin se, että kuva osoittaa valokuvatun ”täydellistä” tai ”saumatonta” sopeutumista Suomeen. Toisaalta toinen löytää siitä lisäksi yhteyden myös siihen, että Thuyta kohdellaan vieraskielisenä hyvästä suomen taidosta huolimatta (ks. 3.2: Thuyn tiivistelmä). Avajaishaastattelussa Thuy kertoo pyöriänsä usein kuvauspaikan ohi, ja tämä kommentti on poimittu myös yhteen oppimispäiväkirjaan. Tutkijan kanssa tehdyssä haastattelussa hän kuitenkin pohtii, miksi näyttelyyn valittiin tämä eikä toista kuvaa, joka hänestä olisi ollut vielä osuvampi. Hänestä vaihtoehtoinen kuva olisi liittynyt selvemmin varsinaisen tutkimushaastattelun teemaan, *kielenkäyttöön*, jonka hän mainitsee kahdesti.

(29)

- Thuy: sit se keskustelu myös niinku painottu sit enemmän siihen niinku, mun poikaan ja siihen niinku, tulevaisuuteen siihen niinku kielenkäyttöön. se niinku jäi ehkä niinku mieleen,
- Haastattelija: mm,
- Thuy: just se et, et sit tostaki tuli esille se, mun niinku, tavote siihen niinku mun pojan kanssa (siit) kielenkäytöstä. nii se ehkä tuli jäi mieleen ja mä jotenkin jollain tavalla ehkä odotin että,

Haastattelija: mm,  
 Thuy: et sieltä ois poimiu-, poimutunu valokuva jossa mä oisin  
 pojan kanssa.  
 Haastattelija mm. joo.  
 Thuy: mutta, toi on, ihan hyvä ((naurahdus)) myös.

Valokuvaaja puolestaan perustelee kuvan valintaa toisenlaisella idealla, jossa maahanmuuttajan suhde kohdekulttuuriin tulee näkyväksi. Kun kuvattava on tunnetun historiallisen hahmon kanssa samassa kuvassa ja samantapaisessa asetelmassa, se luo uusia kerrostumia ja mielle yhtymiä Suomeen ja suomalaisuuteen ja näin myös uudistaa tuttua kuvastoa (Häyrynen 2005: 63).

(30) Valokuvaaja:

mä halusin kuitenkin leikitellä, tän niinkun, maahanmuuttaja, Suomi, tota retoriikan kanssa että tässä on kuitenkin, tämmöstä kontrastia et tää maahanmuuttaja poseeraa tässä, tämmöses patsasmaisessa asennossa, ja sitte tuolla taustalla on tää Mannerheimin patsas. ja, siin on sitä kontrastia, molemmat on tavallaan tossa jalustalla.

Valinnan taustalla on juuri kuvan tematiikka ja siinä esiintyvät hahmot ja laajemmat yhteydet yhteiskuntaan ja puhujan taustaan. Pojan kanssa otettu kuva olisi taas nostanut perheen kielivalinnat etualalle.

## 6 Tutkimuksen ja taiteen vuoropuhelua

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet sitä, miten tutkimus ja taide asettuvat vuoropuheluun aineistossa, joka on kerätty valokuvanäyttelyn ympäriltä. Tutkimuskohteena on ollut erityisesti se, miten kuvien tulkitaan kytkeytyvän kielielämäkertoihin, joita näyttelyssä on esitelty myös lyhyiden tiivistelmien ja ääninäytteiden muodossa. Olemme lähestyneet aihetta niin katsojien, valokuvattujen kuin valokuvaajankin näkökulmasta. Aineistona olemme käyttäneet katsojien kokemuksia sisältäviä oppimispäiväkirjoja sekä valokuvattujen ja valokuvaajan haastatteluita.

Kuva asettuu osaksi kielielämäkerta ensinnäkin katsojien tulkinnan kautta. Keskeisiksi teemoiksi nousevat elämäkerran yhteydet kuvauspaikkaan ja valokuvatun olemuksen arviointi. Vaikka kuvien vieressä esitetyt tiivistelmät väistämättä ohjasivat kuvan tulkintaa tai antoivat vihjeitä siihen, nekään eivät suoraan kerro, mikä on henkilön suhde valokuvausympäristöön – esimerkiksi onko hänet kuvattu kotonaan vai lomanviettopaikassa. Tulkinnan

konteksti osana oppimistehtävää on merkityksellinen. Tehtävänantoa, jossa pyydetään analysoimaan myös kuvia, ei ole selvästikään koettu oudoksi tai vaikeaksi, sillä kuva-analyysiin on viime vuosina sosiaalistuttu jo koulussa (ks. esim. LOPS 2015). Kuvissa nähdään vihjeitä esimerkiksi eri kielten käytöstä, kieliasteista sekä kielenkäytössä ja kieli-identiteetissä tapahtuneista muutoksista. Erityisen paljon kiinnostusta näyttelyssä herättivät vähemmistökielten puhujat, joiden kielielämäkerran kuvittaminen on ehkä ollut helpompaa kuin suomenkielisten, ja siksi näihin on ollut helpompi tarttua. Erityisesti Pinkan kuva osoittaa, että myös kuvan estetiikalla ja keskeisellä asemalla näyttelyjen markkinoinnissa on merkitystä.

Toiseksi kuvaa osana kielielämäkertaa sanoittaa valokuvaaja, joka pohtii kuvan roolia niin kuvausprosessin kulun kuin omien intentioidensa kautta. Kuvaaja tuo usein esiin jonkin tiivistelmässä ja kielielämäkerrassa esiintyvän seikan valokuvausta ohjanneena seikkana. Monesti kuvaajan ja katsojien näkökulmat ovat olleet samansuuntaisia, joskus kuvista kuitenkin esitetään erilaisia puolia. Monipuolinen visuaalinen materiaali mahdollisti sen, että katsojat ovat rakentaneet kuvista sellaisiakin oivaltavia ja uskottavia tulkintoja, jotka eivät ainakaan haastattelujen perusteella ole olleet valokuvaajalla mielessä kuvaustilanteessa. Tällaisia ovat erityisesti ne, joissa opiskelijat ovat edenneet varsin abstraktille tasolle ja irrottaneet konkreettisesta ympäristöstä ja sen artefakteista. Kuvien tulkinnan avoimuus aiheutti myös kritiikkiä, kuten kävi ilmi Leevin kuvaa koskevassa kommentissa. Näyttääkin siltä, että näyttelykävijät, jotka ovat enemmän kiinni tekstissä ja perinteisessä tavassa lähestyä kielielämäkertaa, etsivät konkreettisia yksityiskohtia (esim. tunnistettava ympäristö), joihin tarttua. Ne opiskelijat, jotka puolestaan heittäytyvät vapaammin kuvan vietäväksi, tulkitsevat kuvan ilmeitä ja kehrittelevät päätelmiä myös kuvan olemuksen kautta ja liittävätkin sen osaksi elämäkertaa (esim. Yohanan kuva). Valokuvaaja kertoi eri yhteyksissä, että pyrki välttämään helppoja ja liian ilmeisiä ratkaisuja (esim. Thuyn kuvien valinta), mutta eräs näyttelykävijä arvostelee silti pelaajakuvaa (Onni) stereotyyppisyydestä. Kuvaaja on tehnyt tietoisia ratkaisuja elämäkerran esittämisessä, mutta työ on edennyt myös hiljaisen tiedon ja ammattitaidon varassa, joskus spontaanisti tilanteiden ehdoilla.

Kolmanneksi kuvaa tulkitaan osana kielielämäkertaa valokuvattujen kuvasta ja kuvaustilanteesta tekemien havaintojen kautta, joissa arvioidaan muun muassa kuvauspaikan valikoitumista, omaa ulkonäköä ja kuvan onnistuneisuutta. Osa kuvatuista oli yllätynyt kuvaajan tekemästä lopullisesta valinnasta tai tuntui pohtivan, oliko valittu kuvauspaikka lopulta kaikkein paras ilmentämään heidän kielielämäkertansa. Haastattelujen vertailu osoittaa, että kuvausprosessi on tapahtunut yhteistyössä. Valokuvattu on esimerkiksi ehdottanut kuvauspaikkoja ja valinnut oman asunsa, valokuvaaja on puolestaan hyväksynyt tai hylännyt ehdotetut paikat ja päättänyt lopulliset näyttelykuvat.

Kielentutkijoina liikuimme uusilla alueilla, kun pohdimme kuvien ja kielielämäkerrojen yhdistymistä laajalle yleisölle suunnatussa näyttelyssä. Yritys ymmärtää valokuvien osuutta tuotti uudenlaisen aineiston, metapuhetta ja -kieltä kuvista, kuvausprosessista ja kielielämäkerroista ja avasi niitä tavoitteita ja toiveita, joita kuvausprosessiin sisältyi. Kuvien monitasoisuus yllätti, kun niiden syntyä ja merkityksiä tarkasteli muiden silmin. Vaikka tutkimuksen ja taiteen kytkös oli keskeinen ajatus hankkeen alusta lähtien, idea valokuvan ja kielielämäkerran suhteen tutkimisesta syntyi vasta tutkimusprosessin kuluessa. Tähän tapaus-tutkimukseen kerätty aineisto ei näin ollen ole pitkäjänteisen suunnittelun tulos vaan ennemminkin kokeilu, jossa aineistonkeruu on ollut osin spontaania ja sidoksissa esimerkiksi näyttelyaikatauluun. Saatuihin tuloksiin vaikuttaa luonnollisesti se, että opiskelijat ovat nimenomaan suomen kielen (eivätkä esim. valokuvauksen) opiskelijoita, kuten myös se, millainen tehtävänanto heille on annettu ja mistä näyttelyistä aineisto on kerätty (esim. avajaisten ohjelma, ripustusratkaisut). Samoin vaikutusta on ollut sillä, keitä valokuvatuista on ollut mahdollista haastatella näyttelykuvan äärellä. Tutkimusta olisi mahdollista jatkaa moneen suuntaan – varsinkin jos näyttelykiertue jatkuu. Tällöin katsojien kokemuksia voisi kerätä toisenlaisilta ryhmiltä, ja oppimispäiväkirjojen ohella voisi hyödyntää myös haastatteluja, joissa tutkittavien tulkinnoista pääsisi esittämään tarkentavia kysymyksiä.

## Kiitokset

Kiitämme anonyymeja vertaisarvioijia sekä Pirkko Nuolijärveä arvokkaista parannusehdotuksista artikkelimme edeltävään versioon. Lämpimät kiitokset myös valokuvaaja Sakari Röyskölle, valokuvatuille ja oppimispäiväkirjansa luovuttaneille opiskelijoille. Koneen Säätiötä kiitämme hankkeen rahoituksesta.

## Kirjallisuus

- Barthes, R. 1990 [1977]. *Image. Music. Text*. Kääntänyt S. Heath. 6. painos. London: Fontana.
- Blommaert, J. & A. Backus 2011. *Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity*. Working Papers in Urban Language and Literacies 67. [https://www.academia.edu/6365319/WP67\\_Blommaert\\_and\\_Backus\\_2011.\\_Repertoires\\_revisited\\_Knowing\\_language\\_in\\_superdiversity](https://www.academia.edu/6365319/WP67_Blommaert_and_Backus_2011._Repertoires_revisited_Knowing_language_in_superdiversity)
- Bredenkamp, H. 2005. Einleitung: Drehmomente – Merkmale und Ansprache des Iconic turn. Teoksessa C. Maar & H. Burda (toim.) *Iconic turn: Die neue Macht der Bilder 3*. painos. Köln: DuMont, 15–26.

- Busch, B. 2017. Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.) *Researching multilingualism: critical and ethnographic approaches*. London: Routledge, 46–59.
- Busch, B. 2018. The language portrait in multilingualism research: theoretical and methodological considerations. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 236. [https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/busch18\\_The\\_language\\_portrait\\_copy.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18_The_language_portrait_copy.pdf)
- Eckert, P. 2012. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87–100. doi: 10.1146/annurev-anthro-092611-145828.
- Häyrynen, M. 2005. *Kuvitettu maa. Suomen kansallisten maisemakuvastojen rakentuminen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karjalainen, A. 2012. *Liikkuva ja muuttuva suomi. Diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikkalaisten kielielämäkerroista*. Jyväskylä Studies in Humanities 186. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4895-5>
- Kaukoma, T. 2015. *Facial expressions as an interactional resource in everyday face-to-face conversation*. Helsinki: University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1236-1>
- Keskimaa, S. 2018. *Kalle Pääntalon Iijoki-sarja kielielämäkertana*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 165. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526220536>.
- Koski, M. 1999. Todellisuuden kuvia, kuvia todellisuudesta. Teoksessa J. Kukkonen & T.-J. Vuorenmaa (toim.) *Valoa 1839–1999. Otteita suomalaisen valokuvan historiaan*. Helsinki: Suomen valokuvataiteen museo, 11–25.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- KS = Kielitoimiston sanakirja Helsinki: Kotimaisten kielten keskus 2018. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018 [luettu 2.10.2019].
- van Leeuwen, T. 2011 [2001]. Semiotics and iconography. Teoksessa T. van Leeuwen & C. Jewitt (toim.) *The handbook of visual analysis*. London: SAGE publications ltd. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9780857020062>
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monitietoisuudessa Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Liebscher, G. & J. Dailey-O'Cain 2009. Language attitudes in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 13 (2), 195–222.

- Lister, M. & L. Wells 2011 [2001]. Seeing Beyond Belief: Cultural Studies as an Approach to Analysing the Visual. Teoksessa T. van Leeuwen & C. Jewitt (toim.) *The handbook of visual analysis*. London: SAGE. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9780857020062>
- LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.  
[https://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Mustajoki, A. 2013. Johdanto. Teoksessa U. Strellman & J. Vaattovaara (toim.) *Tieteen yleista-juistaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 15–20.
- Nuolijärvi, P. 1986. *Kieliyhteisön vaihto ja muuttajan identiteetti*. Tietolipas 100. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nuolijärvi, P. 2019. Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa. *Kielikello*, 3/2019.  
<https://www.kielikello.fi/-/sata-suomalaista-kielellista-elamakertaa>
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188. DOI:10.1093/applin/amm008.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa: neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä*, 116 (3), 410–442.
- Pitkänen-Huhta, A. & T. Nikula 2013. Teenagers making sense of their foreign language practices: individual accounts indexing social discourses. Teoksessa P. Benson & L. Cooker (toim.) *The applied linguistic individual. Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield: Equinox Publishing, 104–118.
- 100suomalaista-blogi. <https://blogs.helsinki.fi/100suomalaista/>
- Seppänen, J. 2004. *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2014. *Levoton valokuva*. Tampere: Vastapaino.
- Sontag, S. 1984 [1977]. *Valokuvauksesta*. Kääntäneet K. Cederström & P. Virtanen. Helsinki: Love kirjat.
- Tandefelt, M. 2003. *Tänk om ... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken i Finland.  
[http://scripta.kotus.fi/www/verkkajulkaisut/tank\\_om/](http://scripta.kotus.fi/www/verkkajulkaisut/tank_om/) [luettu 2.10.2019].
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Vaattovaara, J. 2009. *Meän tapa puhua. Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vallius, A. 2016. Kuvallistettu kuuluminen – valokuvahaastattelu ja visuaalinen analyysi paikkasuhteiden tutkimuksessa. *Terra*, 128, 148–160. [http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1819539\\_](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1819539_)

Veivo, H. & T. Huttunen. 1999. *Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Edita.

**Niina Lilja<sup>1</sup>, Riku Laakkonen<sup>2</sup>, Laura Sariola<sup>2</sup> & Terhi Tapaninen<sup>3</sup>**

Tampereen yliopisto<sup>1</sup>, Kulttuurikeskus PiiPoo<sup>2</sup>, Tampereen Aikuiskoulutuskeskus<sup>3</sup>

## **Kokemuksen keholliset esitykset: Sosiaalisen sirkuksen loppupiirit kielen käyttöä ja oppimista tukemassa**

The term *social circus* refers to pedagogical circus activities that are used to foster collaboration and interaction between the participants. This paper is based on a research project that aimed to analyze how the embodied nature of social circus activities is related to second language use and learning. The participants are adult second language speakers of Finnish with emerging literacy, and the data has been gathered with the methods of video-ethnography and analyzed using multimodal conversation analysis (Mondada 2014). The focus of analysis on the participants' turns that combine the grammatical resources of Finnish with embodied means. These turns occur as part of a reflective activity during which the participants share their thoughts on the circus activities. The analysis shows how the collaborative nature of the circus activities is reflected in language use and highlights the embodied nature of language use and learning.

**Keywords: social circus, interaction, syntactic-bodily units**

**Asiasanat: sosiaalinen sirkus, vuorovaikutus, kehollisuus, vuoron rakenneyksiköt**



## 1 Johdanto

Sosiaalinen sirkus on pedagogista toimintaa, jossa sirkustekniikoiden harjoittelun kautta tavoitellaan sosiaalista osallisuutta ja vuorovaikutustaitojen vahvistamista (Spiegel 2016; Bessone 2017a; Hannes & Uten 2018). Harjoittelun kohteena voi olla vaikkapa jongleeraus, klovneria, improvisaatio tai akrobatia eri muodoissaan. Harjoittelun tavoitteena ei kuitenkaan välttämättä ole taiteellisen tuotoksen valmistaminen, esimerkiksi sirkusesitys, vaan harjoitteluprosessi itsessään ja sen kautta voimaantuminen. Kiinnostus sosiaalisen sirkuksen menetelmiä kohtaan on lisääntynyt Euroopassa 1990-luvulta alkaen, ja niitä käytetään esimerkiksi ikäihmisten, mielenterveyskuntoutujien, vankien ja maahanmuuttajien ryhmissä (ks. esim. Hannes & Uten 2018).

Nyksirkusta taidemuotona luonnehtii elinvoimaisuus ja määrittelyn vaikeus. Määrittelyn vaikeus on yhteydessä sirkuslajien monipuolisuuteen ja jatkuvaan muutokseen: monet sirkusteokset syntyvät eri taiteenlajien sekoittumisesta. (Ks. Guy 2005; Bessone 2017b.) Sirkus mahdollistaa melkein mitä tahansa, ja sirkukseen liitetään usein myös ajatus sen kyvystä kyseenalaistaa vallalla olevat ideologiat ja näkökulmat siihen, mikä on toivottavaa tai ylipäätään mahdollista. Vaikka sosiaalisessa sirkuksessa ei pyritä samanlaiseen virtuositeettiin tai näyttävyyteen kuin sirkuksessa taidemuotona, joitakin sirkustaiteelle ominaisia piirteitä löytyy myös sosiaalisen sirkuksen harjoituksista. Ensinnäkin sosiaalista sirkusta luonnehtii kehollisuus: toimintatavat ovat luonteeltaan läpeensä kehollisia, mistä syystä sosiaalista sirkusta on joissakin yhteyksissä nimitetty myös sosiaalisesti kinestetiseksi (ks. Spiegel 2016). Toimintaa luonnehtii myös yhdenvertaisuus ja yhteisöllisyys: harjoituksia tehdään yhdessä ja toisiinsa luottaminen on harjoitusten onnistumisen kannalta olennaista. On luotettava siihen, että kaveri on tarpeeksi voimakas olemaan ihmispyramidin alimpana osana tai että muut osallistujat tukevat vaikkapa käsilläseisannon harjoittelussa. (Ks. Bessone 2017a.)

Tässä artikkelissa tarkastelemme yhtä sosiaaliselle sirkukselle tyypillistä toimintatyyppiä, sirkustuntien loppupiirejä. Tavoitteenamme on lisätä ymmärrystä kielen käytön ja oppimisen hetkistä sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutuksessa. Tutkimusaineistomme on koottu videoetnografisin ja osallistuvan havainnoinnin menetelmin ryhmässä, jonka osallistujat olivat aikuisia maahanmuuttajia, jotka oli määritelty luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitseviksi suomen kielen oppijoiksi. He olivat tutkimusaineiston kokoamisen hetkellä suomen kielen opinnoissaan alkuvaiheessa. Osallistujien kielivalikoima vaihteli, ja suomen lisäksi heillä ei ollut käytössään muuta sellaista kieltä, jota kaikki olisivat osanneet. Tarkastelun kohteena olevat sirkustunnit järjestettiin Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa ja Lasten

ja nuorten säätiön hallinnoimassa *Sirkuksesta siivet elämään* -hankkeessa<sup>1</sup>. Hankkeen tavoitteena on ohjata osallistujanuoria löytämään omia vahvuuksiaan ja vahvistamaan elämäntaitojaan, kuten itsetuntoa, sosiaalisia taitoja ja rohkeutta toimia (Lasten ja nuorten säätiö 2019). Toiminnan tavoitteet sosiaalisessa sirkuksessa määritellään usein dialogissa osallistujien ja ohjaavan taiteilijan välillä. Lisäksi tavoitteita voi olla määrittelemässä myös jokin muu taho, kuten tässä tapauksessa sirkustunteja organisoiva hanke. Tämä on yksi syy siihen, miksi sosiaalista sirkusta voi pitää soveltavana taiteena, taiteen soveltamisena tai yhteisötaiteena (ks. esim. Karttunen 2017).

Analyysissa keskitymme erityisesti sirkustuntien loppupiireihin. Jokaisen sirkustuntin lopuksi osallistujat kokoontuvat piiriin, jossa kunkin osallistujan tehtävänä on ilmaista lyhyesti vuorollaan, mitä hän ajatteli menneestä sirkustunnista. Keskitymme näihin loppupiireihin koska ne ovat toistuva ja olennainen pedagoginen osa sirkustunteja: tuntien lopuksi kokoonnutaan yhteen, kerrataan menneen tunnin tapahtumat ja annetaan jokaiselle mahdollisuus kertoa niistä ajatuksista ja kokemuksista, joita tunnin aikana on syntynyt ja jotka ovat tuntuneet tärkeiltä. Koska loppupiireissä kutsutaan jokaista osallistujaa kertomaan jotakin, ne ovat myös kielen käytön ja oppimisen näkökulmasta kiinnostava analyysin kohde. Analysoimme erityisesti sitä, miten osallistujat näissä tilanteissa välittävät kokemuksensa muille kielellisten ja kehollisten resurssien avulla. Näytämme, miten heidän vuoronsa rakentuvat kielen ja kehollisen toiminnan yhteispelissä esityksiksi, jotka rakentavat vuorovaikutuksellista koherenssia palatessaan tunnin aikaisempiin hetkiin. Analysoidessamme yksityiskohtaisesti näitä osallistujien vuoroja avaamme samalla uusia näkökulmia luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien kielenkäyttöön sekä siihen, miten sosiaalinen sirkus taidepohjaisena toimintamuotona tukee kielen käyttöä ja oppimista.

Taustoitamme artikkeliamme ensin pohtimalla sosiaalista sirkusta suhteessa nykyiseen taiteen tutkimuksen ja taiteellisten menetelmien kenttään. Tästä jatkamme kirjoittamalla siitä, mitä aikaisemmassa vuorovaikutusanalyttisessä tutkimuksessa on havaittu kielen ja kehon yhteispelin organisoitumisesta erilaisissa kielenkäyttökonteksteissa ja erityisesti kielenoppijoiden vuorovaikutuksessa. Aineiston ja analyysimenetelmien esittelyn jälkeen siirrymme analyysiin. Analyysissa luomme ensin katsauksen siihen, millaisia asioita sosiaalisen sirkuksen osallistujat tuovat esiin sirkustoimintaa tuntien loppupiireissä reflektoidessaan. Sitten siirrymme analysoimaan tarkemmin heidän vuorojensa rakentumista. Tuomme esille myös, miten loppupiireissä syntyy kielen oppimisen hetkiä. Analysoimme havainnollistaa, miten sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutus vahvistaa osallistujien kielellistä toimijuutta.

---

<sup>1</sup> Koko hanketta hallinnoiva viranomainen Suomessa oli Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus.

## 2 Sosiaalinen sirkus kohtaamisen taiteena

Taiteiden merkitys inhimillisen elämän ymmärtämisessä on keskeinen. Meneillään olevassa eri taiteenalojen tutkimusta yhdistävässä ArtsEqual-hankkeessa tarkastellaan taiteen yhteiskunnallista merkitystä ja vaikutuksia erityisesti tasa-arvoisen osallisuuden näkökulmasta. Lähtökohtana on ajatus siitä, että taide kuuluu kaikille ja että taiteen keinoin on mahdollista tukea ihmisten osallisuutta ja osallistumista yhteiskuntaan ja erilaisiin yhteisöihin. (Westerlund ym. 2016; ks. myös esim. Honkasalo ja Laukkanen 2015.) Taidetta eri paikkoihin ja erilaisille ihmisryhmille vievät hankkeet, kuten Suomen Kulttuurirahaston rahoittama Taidetta hoitolaitoksiin -projekti, ja taidetta yhdessä eri ihmisyhteisöjen kanssa tekevät yhteisötaiteen hankkeet ovat viime vuosina olleet näkyvästi esillä. Taiteen ja taidekasvatuksen kentän muutoksessa keskusteluun on syntynyt ja syntyy myös uusia käsitteitä. Puhutaan esimerkiksi taiteen soveltamisesta, soveltavasta taiteesta, sitoutuneesta taiteesta ja yhteisötaiteesta, eikä ole vielä olemassa täysin yhteisesti jaettua käsitystä siitä, mihin näillä käsitteillä viitataan (Kanttonen 2010, 75; Westerlund ym. 2016; Karttunen 2017, 2018). *Yhteisötaide* on kuitenkin yleistymässä ja vakiintumassa oleva käsite. Sitä käytetään viittamassa taiteeseen, jonka tavoitteet eivät välttämättä määrity ensisijaisesti taiteellisista päämääristä käsin vaan jolla on yleensä myös eri tavoin ihmisten välisten suhteiden ja osallisuuden vahvistamiseen liittyviä tavoitteita.

Yhteisötaiteilijuutta analysoinut Karttunen (2017, 2018) kirjoittaa yhteisötaiteilijoiden haastatteluja kuvatessaan, että monessa hänen haastattelussaan yhteisötaidetta luonnehdittiin ”kohtaamisen taiteeksi”, jossa korostuu ihmisten välinen vuorovaikutus. Tällainen kohtaamista ja vuorovaikutusta korostava luonnehdinta sopii kuvaamaan myös sosiaalista sirkusta. Yhteisötaiteellinen työskentely ei välttämättä johda taiteelliseen lopputulokseen, vaan yhteisesti jaetun taiteen tekemisen prosessi on siinä keskeinen. Voidaankin puhua keskeneräisyyden estetiikasta. Yhteisötaiteessa toiminta syntyy taiteilijan ja osallistujien yhteistyönä. Osallistujat luovat yhdessä taidehetkiä, jotka katoavat uuden keskeneräisyyden edestä. (Heikkinen 2002.) Yhteisötaiteellisissa prosesseissa ei korosteta erikseen taidollisia tai tiedollisia, emotionaalisia tai sosiaalisia tavoitteita, vaan kaikki nähdään osatavoitteina. Draamakasvatuksesta kirjoittanut Heikkinen näkee tällaiset prosessit mahdollisuutena rakentaa siltoja yksilön ja ryhmän välille. Prosesseissa voi rakentua Turnerin (1982) sanoin ”liminaalisia tiloja”, joissa vakava ja leikillisuus yhdistyvät, tai Greenwoodin (2001: 193–205) sanoin ”kolmansia tiloja”, jotka rakentavat siltaa eritaustaisten osallistujien välille ja joissa on mahdollisuus uusille ajatuksille ja ideoille – uudenlaiselle maailman hahmottamille.

Tarkasteltaessa erilaisia sosiaalisen sirkuksen hankkeiden kuvauksia on helppo havaita, että kuvauksissa korostuvat sellaiset luonnehdinnat toiminnan tavoitteista kuin *osallisuuden tukeminen, voimaantuminen, syrjäytymisen ehkäisy* ja *sosiaalisten taitojen oppiminen* (ks. esim. Nuorisosirkusliitto 2019, Sirkuksen tiedotuskeskus 2019, Sorin sirkus 2019). Kuvauksissa yleensä myös tuodaan esiin, että sosiaalisessa sirkuksessa sirkustaidetta käytetään näiden muiden päämäärien tavoittelussa. Sosiaalisen sirkuksen sanotaan sopivan kaikille, mutta erityisesti syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvien päämäärien eksplikointi osoittaa, että usein toiminta on suunnattu ihmisryhmille, joiden nähdään olevan tavalla tai toisella marginaalissa tai marginaaliin joutumisen vaarassa (ks. Bessone 2017a; Hannes & Uten 2018). Toiminnan suuntaaminen tavalla tai toisella syrjäytymisvaarassa oleville ihmisille pohjaa ajatukseen siitä, että taiteen keinoin voidaan edistää ihmisten välistä tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. On kuitenkin tärkeä tunnistaa myös tällaiseen tavoitteeseen liittyvät haasteet ja pohdita, millainen asema taiteelliseen toimintaan osallistuvalla henkilöllä tarjoutuu, jos hänet lähtökohtaisesti kutsutaan osallistumaan, koska hänen määritellään olevan marginaalisessa asemassa tai syrjäytymisvaarassa. Tärkeä kysymys koskee esimerkiksi sitä, onko osallistujan mahdollista toteuttaa omia tavoitteitaan ja päämääriään ja tuetaanko tätä vai motivoituuko taiteellinen työskentely esimerkiksi pyrkimyksistä ”sopeuttaa” osallistuja tiettyihin muualta päin määrittyviin tavoitteisiin (Honkasalo & Laukkanen 2015; Spiegel 2016). Tämä kysymys on olennainen ja monella tavalla keskeinen myös oman aineistomme näkökulmasta, jossa osallistujina ovat kotoutumiskoulutuksessa olevat maahanmuuttaja-aikuiset.

Kotouttamiseen ja kotoutumiseen liittyvissä diskursseissa tarjoutuu maahanmuuttajalle usein positio, jossa hänet kuvataan erilaisten kotouttavien toimenpiteiden kohteeksi ja jossa häneltä edellytetään aktiivista sopeutumista uuden kotimaan yhteiskuntaan ja sen toimintatapoihin (Vuori 2015; Sotkasiira 2018). Maahanmuuttaja voi olla taustaltaan monikielinen, mutta usein häneltä kuitenkin ”puuttuu” nimenomaan uuden kotimaan kieli eli se kieli, jonka oppimista pidetään kotouttamista koskevissa dokumenteissa tärkeänä – ellei tärkeimpänä – kotoutumista edistävänä tekijänä (kriittistä analyysia tästä diskurssista ks. esim. Hogan-Brun ym. 2009; Tarnanen & Pöyhönen 2011). Kielitaidon hankkimiseen on tarjolla koulutusta, mutta siinä maahanmuuttaja väistämättä määrittyy toiseksi nimenomaan uuden kotimaan kielen osaamattomuuden takia (Shohamy 2009). Tässä esittämämme analyysin näkökulmasta olennaista on se, että aineistomme osallistujat ovat kotoutumiskoulutuksen osallistujia, joiden elämässä kielen oppijan positio on merkityksellinen, sillä he osallistuvat koulutukseen, jonka tavoitteena on suomen kielen taidon kehittäminen. Lisäksi heidät on määritelty oppijoiksi, jotka tarvitsevat tukea luku- ja kirjoitustaitoon, joten suomen kielen oppimisen lisäksi heille on asetettu tavoitteeksi sosiaalistua paremmin länsimaisiin tekstikäytänteisiin. He siis osallistuvat jokapäiväisissä opinnoissaan koulutukseen saavuttaakseen sellaisen

kielitaidon tason, joka on osin yhteiskunnan määrittelemä ja jonka saavuttaminen joissakin tapauksissa on edellytys myös esimerkiksi kansalaisuuden saamiselle. Kun tämä oppijaryhmä osallistuu sosiaalisen sirkuksen toimintaan, kielen oppimisen vaade jää kuitenkin hetkeksi syrjään, sillä sirkuksessa ei olla lähtökohtaisesti oppimassa kieltä vaan tekemässä sirkusta.

Tarkastelemillamme sirkustunneilla ohjaajien toiminnan taustalla vaikutti ja vaikuttaa ajatus siitä, että osallistujille pyritään takaamaan vapaus itse määritellä oman osallistumisensa aste. Ohjaajien näkökulmasta jokainen samassa tilassa oleva henkilö oli osallistuja, mutta osallistumiseen ei vaadittu välttämättä tekemistä vaan osallistua saattoi myös esimerkiksi katsomalla. Tällainen näkökulma koettiin tärkeäksi, jotta osallistujilla olisi vapaus itse ohjata toimintaansa ja vaikuttaa siinä syntyviin vuorovaikutuksen ja oppimisen hetkiin. Parhaimmillaan sirkustoiminta voikin tarjota paikan vapautua tavanomaisesta olemisen tavasta ja löytää uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa ja katsoa tulevaisuuteen. Samanlainen uudensuunnitelmien löytämisen mahdollisuus korostuu myös muunlaisesta yhteisötaiteesta puhuttaessa: taide on arvokasta, koska sen kautta löytyy uudensuunnitelmia tehdä ja nähdä (Karttunen 2017, 2018; Toikko 2002).

Osallistamisen ja taiteen avulla oppimisen lisäksi taiteentutkimuksessa on viime vuosina puhuttu runsaasti myös hyvinvointivaikutuksista. Erilaiset selvitykset taiteen vaikutuksista hyvinvointiin ovat usein rohkaisevia, mutta toisaalta positiivisten hyvinvointivaikutusten löytäminen on usein myös tutkimusten lähtökohtana. (Ks. Westerlund ym. 2016.) Myös sosiaalista sirkusta koskeva aikaisempi tutkimus ja hanketoiminta on suurelta osin painottunut nimenomaan hyvinvointivaikutusten arviointiin ja mittaamiseen (ks. esim. Tampereen yliopisto 2019). Sirkustoiminta on hyvin yhteisöllistä, ja myös sen hyvinvointivaikutukset liitetään usein juuri yhteisöllisyyteen: onnistumiset ja epäonnistumiset koetaan yhdessä ja yhteinen innostus auttaa jaksamaan harjoittelua (ks. esim. Honkasalo & Laukkanen 2015). Vähemmän on tutkimusta taideopetuksen kulusta tai niiden menetelmien kuvauksia, jotka synnyttävät osallistujissa positiivisia ja voimauttavia kokemuksia (Westerlund ym. 2016). Tässä artikkelissa tuomme yhden välähdyksen siihen, mitä osallistujat itse sanovat sosiaalisen sirkuksen toiminnasta ja pyrimme tätä kautta luomaan ymmärrystä siitä, millaista toimintaa sosiaalinen sirkus on ja miten sen avulla pyritään kohti osallistujien voimauttamista.

### **3 Kielelliset ja keholliset resurssit kielenoppijoiden vuorovaikutuksessa**

Sosiaalisen sirkuksen loppupiirejä analysoidessamme keskityimme osallistujien vuoroihin, joita analysoimme multimodaalisen keskustelunanalyysin keinoin. Nämä vuorot ovat usein hybridejä kokonaisuuksia, joissa merkitystä rakennetaan sanallisen ja kehollisen toiminnan

yhteispelinä. Verbaalisista ja kehollisista osista koostuvia vuorovaikutuksen yksikköjä on analysoitu jonkin verran myös aikaisemmassa vuorovaikutuslingvistiksessä tutkimuksessa. Niitä on kutsuttu esimerkiksi yhdistelmälausumiksi (*composite utterance*) (Enfield 2009), multimodaaliksi lausumiksi (*multimodal utterance*) (Goodwin 2006) ja hybrideiksi konstruktioiksi (*hybrid construction*) (Mori & Hayashi 2006). Keevallik (2013) kirjoittaa kehollisia demonstraatioita käsittelevässä artikkelissaan, että lausuma-nimitykset näille vuoroille ovat ongelmallisia siksi, että lausuma-sanaan liittyy lausumisen ja siten nimenomaan sanallisen toiminnan implikaatio (englanniksi *utterance* ja *utter*). Siksi hän kutsuu analyysissään samantyyppisiä kokonaisuuksia syntaktis-kehollisiksi yksiköiksi (*syntactic-bodily unit*). Keevallikin termi on perusteltu ja toimiva, mutta suomeksi vähän monimutkainen. Tässä artikkelissa käytämme nimitystä *hybridi kokonaisuus* tai *hybridi vuoro*.

Keevallik (2013) on analysoinut kehollisia demonstraatioita ja näihin liittyviä kielellisiä johtolauseita erityisesti tanssitunneilta nauhoitetusta aineistosta. Tanssitunneilla keholla on erityinen asema havainnollistamassa esimerkiksi opettajan antamia ohjeistuksia siitä, miten tulee toimia (ks. myös Keevallik 2010, Lilja ym. tulossa). Keevallik havaitsi, että kehollista demonstraatiota edeltää usein kielellinen osuus, joka hänen suuressa aineistossaan alkaa tyypillisesti partikkelilla tai konjunktiolla, jota seuraa subjekti tai muunlainen viittaus ilmauksen toimijaan sekä predikaatti. Predikaatteina toimivat verbit ovat näissä lauseissa hyvin geneerisiä (*be, have, do, see, go, come*), mikä on Keevallikin analyysin mukana yhteydessä siihen, että lausumien pääinformaatio välittyy kehollisen demonstraation kautta (Keevallik 2013: 9). Demonstraation merkityksen syntymisessä olennaista on se, että se sijoittuu yleensä verbin täydennyksen paikalle ja tulee tulkituksi sellaiseksi.

Lausumia, joissa kehollinen toiminta korvaa kieliopillisesti pakollisen elementin, pidettäisiin kirjoitetun kielen näkökulmasta tarkasteltuna elliptisinä – jotenkin puutteellisina. Puhutun vuorovaikutuksen näkökulmasta ne eivät sitä kuitenkaan ole, sillä vaikka vuoron kielellisesti toteutuvasta osasta näyttäisi ”puuttuvan” jotakin, merkitys tulee kokonaiseksi kielen ja kehollisen toiminnan kokonaisuudessa. Tällaiset hybridit kokonaisuudet ovat kiinnostavia myös siitä näkökulmasta, miten vastaanottajat niihin reagoivat: millaisia kokonaisuuksia vastaanottajat siis käsittelevät ”kokonaisina” ja ymmärrettävinä. Vuorojen rakenneyksiköitä on analysoitu aikaisemmassa vuorovaikutuslingvistiksessä tutkimuksessa ja osoitettu, että osallistujat suuntautuvat esimerkiksi syntaktisesti ja prosodisesti kokonaiseen yksiköihin (Sacks ym. 1974). Tässä analysoimamme vuorot jäävät usein syntaktisen rakenteen näkökulmasta kesken. Toiminnan näkökulmasta osallistujat kuitenkin näyttävät käsittelevän niitä kokonaisina yksiköinä, koska he osoittavat omissa seuraavissa vuoroissaan ymmärrystä eri tavoin.

Erityisesti kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on pohdittu myös sitä, käyttävätkö toisen kielen puhujat tällaisia hybridejä vuoroja kielitaidon puutteita kompensoidakseen (Olsher 2004, Mori & Hayashi 2006), ja kielitaidon ”aukkojen paikkaaminen” on toki mahdollinen selitys vuorojen esiintymiselle nimenomaan aloittelevien kielenkäyttäjien puheessa. Tässä artikkelissa tarkastelemme osallistujien vuoroja vuorovaikutuksellisinakin tekoina multimodaalisesta näkökulmasta. Tällöin olennaisempaa on se, mitä osallistujat kehollisilla, kielellisillä ja materiaalisilla resursseilla saavat aikaiseksi, kuin se, onko heidän tuotoksensa kirjoitetun kielen näkökulmasta kokonainen tai korvataanko kehollisella toiminnalla mahdollisia aukkoja sanavarastossa. Pyrkimyksenämme on siis tutkia vuorovaikutusta sen omista lainalaisuuksista käsin ns. ”kirjoitetun kielen vinoumaa” välttämällä (Linell 2005). Analyysissä näytämme, miten osallistujat rakentavat hybrideillä vuoroillaan vuorovaikutuksellista koherenssia viitatessaan kekseliäästi tuntien aikaisempiin hetkiin. Analyysissämme korostuu ajatus siitä, että vuorovaikutuksessa toimiminen edellyttää kielenkäyttäjältä paljon muutakin kuin kielen sanaston ja rakenteiden hallintaa tai taitoa tuottaa kontekstiinsa sopivia puheenvuoroja. Se edellyttää myös kykyä muotoilla vuorot vastaanottajille niin, että ne ovat vuorovaikutuksen sekventiaalisessa ja toiminnallisessa kontekstissa ymmärrettäviä ja hyväksyttävissä ja että niihin on mahdollista vastata. Tällaista kykyä kutsutaan vuorovaikutuskompetenssiksi (Hall ym. 2011; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Analyysimme tuo esiin sen aikaisemmassakin tutkimuksessa monipuolisesti havainnollistetun seikan, että aikuiset toisen kielen käyttäjät voivat olla vuorovaikutuksellisesti hyvin kompetentteja, vaikka he olisivat vuorovaikutuksen pääasiallisen kielen oppimisprosessissa vasta alkuvaiheessa (ks. myös Lilja & Piirainen-Marsh 2019).

#### 4 Aineisto ja metodit

Tutkimusaineistomme on peräisin sirkustunneilta, jotka järjestettiin Sirkuksesta siivet elämään -hankkeessa (Lasten ja nuorten säätiö 2019). Tuntien osallistujat ovat kotoutumiskoulutukseen osallistuvia maahanmuuttaja-aikuisia, jotka opiskelivat luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien ryhmässä. Sirkustunnit järjestettiin siinä oppilaitoksessa, jossa ryhmä osallistui kielikoulutukseen, ja pidettiin suuressa luokassa, joka oli aina ennen tuntien aloitusta järjesteltävä uudelleen, jotta liikkuminen tilassa mahdollistui. Tällainen toiseen tarkoitukseen tehtyjen tilojen ”valtaaminen” taiteellisen toiminnan käyttöön on myös yksi yhteisötaiteellista toimintaa määrittävä seikka.

Tuntien opettajina toimivat kulttuurikeskus PiiPoosta Riku Laakkonen ja Laura Sariola. Kun Niina ja Terhi tiedustelivat heiltä mahdollisuutta sirkustoiminnan videointiin, he suhtautuivat pyyntöön positiivisesti mutta pitivät tärkeänä, että tutkijat osallistuisivat myös

itse toimintaan. Olemme kirjoittaneet tämän artikkelin sirkusohjaajien ja tutkijoiden yhteistyössä, ja tämän yhteistyön myötä tutkimuksemme on saanut myös toimintatutkimuksellisia piirteitä. Yhdessä olemme tunnistaneeet sirkustunneilta erityisesti sellaisia toiminnan ohjaamiseen liittyviä vuorovaikutuskäytänteitä, jotka edesauttavat yhteisen ymmärtämisen saavuttamista ja tukevat kielen käyttämistä ja oppimista (ks. myös Lilja, Laakkonen, Sariola & Tapaninen tulossa). Yhteistyön pohjalta Laura ja Riku ovat kehittäneet työtään sosiaalisen sirkuksen ohjaajina ja kokeilleet myös uudentlaisia tapoja toimia.

Tallensimme kevään 2018 aikana yhteensä kymmenen kahden tunnin mittaista sirkuskokoonantumista edellä kuvatun ryhmän kanssa. Tutkimusaineistomme tässä artikkelissa koostuu näistä noin 20 videolle tallennetusta tunnista sekä tuntien jälkeen kirjoittamamme muistiinpanoista.

Ohjaajien lisäksi tarvitsimme tuntien videonauhoitukseen luonnollisesti luvan myös osallistujilta. Kirjallisen luvan pyytäminen ei ollut tarkoituksenmukaista tilanteessa, jossa osallistujien luku- ja kirjoitustaito ei ollut vahva millään kielellä. Tästä syystä mukanaamme oli ensimmäisen kokoonantumisen aluksi kolmea eri kieltä puhuvat tulkit. Heidän avullaan informaatio tutkimuksesta sekä kuvauslupapyyntömme saatiin viestittyä kaikille osallistujille ja osallistujat antoivat tuntien videonauhoitukseen ja tutkimuskäyttöön luvan. Informaation perillemenon varmistamiseksi tutkimuksesta ja kuvaamisesta puhuttiin myös osalla seuraavista tunneista. Kameran olivat myös sillä tavalla näkyvissä koko ajan, että osallistujat tiesivät olevansa kuvauksen kohteena eikä kukaan osallistujista kieltäytynyt kuvaamisesta. Osa heistä ei aina tullut mukaan sirkustunneille, jotka järjestettiin yhtä aikaa muun opetuksen kanssa. Heillä siis oli vapaus valita, osallistuvatko he vai eivät. Emme kyselleet poissaolijoiden syitä tai perusteita poissaoloille sen yksityiskohtaisemmin, mutta erityisesti jos he poissaolon jälkeen palasivat sirkustunneille, tulkitsimme, että poissaolon syy oli muualla kuin tuntien videonauhoituksissa tai sirkustoiminnassa sinänsä. Tunneilla oli mukana seitsemän sellaista osallistujaa, jotka osallistuivat tunneille säännöllisesti lähes joka kerta sekä noin 10 muuta osallistujaa, jotka olivat mukana silloin tällöin.

Aineiston analyysin menetelmämme on multimodaalinen keskustelunanalyysi (Mondada 2014, 2016). Keskustelunanalyttisen tutkimuksen tavoitteena on analysoida vuorovaikutusta jäsentäviä säännönmukaisuuksia ja tehdä näkyväksi ne kompetenssit, joita osallistujilla on ja joita tarvitaan vuorovaikutuksessa toimimiseen (Heritage 1984: 241). Lähtökohtana multimodaalisessa keskustelunanalyysissä on, että mikään modaliteetti (kieli, eleet, ilmeet, liikkeet, asennot jne.) ei ole toisia keskeisempi, vaan niiden merkitys syntyy tilanteisesti. Tässä tarkastelemme erityisesti, miten osallistujat ilmaisevat kielellisiä ja kehollisia keinoja yhdistelemällä ja toistensa tuella sen, mikä edeltäneessä sirkustunnissa on ollut hei-



dän näkökulmastaan merkityksellistä. Analyysimme pohjaa ja tuo uusia näkökulmia erityisesti aikaisempaan hybridejä vuoroja kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa tarkastelemaan tutkimukseen (Olsher 2004, Mori & Hayashi 2009).

Olemme litteroineet analyysin kohteena olevat vuorovaikutustilanteet Mondadan (n.d.) kehittämiä multimodaalisen litteroinnin konventioita noudattaen, mutta kuitenkin niin, että osallistujien kehollisesta toiminnasta on näkyvissä vain se, mikä kulloinkin on analyysin näkökulmasta välttämätöntä. Litteraateissa osallistujien kehollisen toiminnan kuvaus on merkitty puherivien alapuolelle. Osallistujien nimet litteraateissa ovat pseudonyymejä, mutta me kirjoittajat esiinnyimme niissä omilla nimillämme.

## **5 Loppupiirien pedagogiikka: yhteisöllisyys, demonstraatiot ja toiminnan sanoittaminen**

Lähdemme analyysissa liikkeelle kokonaiskatsauksella siihen, millaisia asioita analyysin kohteena olevissa loppupiireissä nostetaan esille. Tuntien loppukeskustelujen aikana osallistujat yleensä ryhtyvät piirimuodostelmaan joko seisten tai istuen sen mukaan, millaista toiminta ennen piirin muodostamista on ollut. Piirimuodostelma antaa kaikille osallistujille mahdollisuuden havaita ja nähdä toisensa. Tilankäytön näkökulmasta piiri on tasa-arvoistava: kaikki ovat siinä samassa asemassa ja kaikilla on tilaa saman verran. Näin piirimuodostelma auttaa rakentamaan osallistumiskehikkoa (Goodwin & Goodwin 2004), jossa jokaisella on yhtäläinen osallistumisen mahdollisuus.

Osallistujien esiin nostamat pohdinnat sirkustuntien merkityksellisistä hetkistä ovat aineistomme kymmenessä loppupiirissä ainoastaan positiivisia. Osallistujat tuovat usein ilmi sen, että sirkuksessa on hauskaa ja siellä saa nauraa paljon. Myös yhdessä olemista ja tekemistä kiitellään. Yksittäisistä sirkusharjoitteista ja leikeistä useimmin nousee esille jongleeraus, josta moni tuntuu pitävän. Positiivisten ilmausten korostumiselle on varmasti monia syitä, joita pohdimme analyysin aikana tarkemmin. Aloitamme analyysin kuitenkin esittämällä esimerkin, joka havainnollistaa sisällöllisesti niitä seikkoja, jotka loppupiirikeskusteluissa toistuvat ja jotka ovat myös muusta näkökulmasta olennaisia analysoitaessa loppupiirejä sirkuspedagogisena aktiviteettina.

### **5.1 Sirkuksen yhteisöllisyys ja yhdessä nauraminen**

Esimerkissä 1 ovat äänessä Ali ja Musa. Piirissä edetään yleensä järjestyksessä vuorotellen ja tässä Alia ja Musaa ennen jo useampi opiskelija on käyttänyt oman vuoronsa. Ennen Alin vuoroa ohjaaja-Laura on tuottanut oman reflektionsa, ja hän siirtää vuoron Alille kysymällä

”millaista oli sirkuksessa tänään”. Ali aloittaa vuoronsa muutamalla ei-leksikaalisella äännähdyksellä ja alkaa liikutella käsiään jongleerausliikkeitä mukaillen (r. 1). Hän jatkaa jongleerauksen esittämistä aina riville 10 saakka.

*Esimerkki 1a) Kuin yksi perhe*

```

01 ALI:   aa (0.4) +öö * (.)
           +talkaa jongleerata käsillään->
           *siirtää katseensa vasemmalla
           puolellaan seisovaan Lauraan->
02 LAU:  >pa-< jongleeraus (.) palloja=
03 MUS:   =pallo
04 HAM:   =pallo[n
05 LAU:   [pallon
06 ALI:   pallon
07 LAU:  >pallo< joo=
08 ALI:   =on hyvä
09 LAU:   *hmm.
    ali:   *siirtää katseensa Laurasta piiriin ->
10 ALI:   öö+
           +lopettaa jongleerausliikkeen

```

Kun Ali alkaa tehdä jongleerausliikkeitä, hän kääntää katseensa vasemmalla puolellaan seisovaan Lauraan. Katse kutsuu Lauraa yhteistyöhön (ks. Kurhila 2006) ja Laura ryhtyykin pian Alin liikkeen alettua sanoittamaan Alin toimintaa (r. 2). Jo nämä esimerkin kaksi ensimmäistä riviä kertovat aineistomme loppupiireille ominaisesta toiminnasta paljon. Ensinnäkin toisten kehollisen toiminnan sanoittaminen on aineistomme loppupiireille hyvin tyyppillistä. Sanoittaja ei välttämättä aina ole ohjaaja, vaan se voi olla myös toinen osallistuja. Toiseksi esiin nostettu toiminta on jongleeraus, joka tulee loppupiireissä usein mainituksi tunneilta mieleen jääneenä seikkana.

Lauran vuoroa seuraavat sekä Musan että Hamidin vuorot (r. 3, 4), joissa he molemmat toistavat Lauran vuorosta *pallo*-sanana. Myös Ali viittaa myös sanallisesti palloihin (r. 6) ja jatkaa sitten sanomalla *on hyvä* (r. 8). Verbaalisesti Ali siis esimerkin aikana muotoilee lausuman *pallon on hyvä*, joka rakentuu ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi yhdessä samanaikaisesti tuotetun jongleerausliikkeen kanssa. Laura ottaa Alin vuoron vastaan *hmm*-partikkelilla, ja käsittelee Alin puheenvuoroa kokonaisena ja ymmärrettävänä (r. 9) (ks. VISK § 798). Ali kuitenkin jatkaa tuottamalla *öö*-äänteen, joka viestii hänen halustaan vielä pitää vuoroa, ja kääntämällä katseensa Laurasta piirin kehälle (r. 9, 10). Toinen osallistuja, Hamid, puuttuu tässä vaiheessa puheeseen ja tarjoaa piirin toiselta laidalta Alille *kaikki on hyvä* -ilmauksen (r. 12), jonka Ali hyväksyy toistamalla (r. 13).

Esimerkki 1b) *Kuin yksi perhe*

```

11      (.)
12 HAM:  kaikki o:n [hyvä
13 ALI:      [*kaikki on +hyvä
              *katse Lauraan ->
              +levittää kätensä sivuilleen
14 LAU:  joo
15 ALI:  >*joo<
              ->*katse takaisin piiriin
16 RIK:  hm↑m.
17      (.)
18 MUS:  [°jhoo°
19 ALI:  [+ja yksi perhe
              +levittää kädet sivuilleen ympyrän muotoisesti
20      (.)
21 LAU:  hm[m
22 RIK:  [jhoo=
23 LAU:  =niin on
24 RIK:  ↑joo

```

Tätäkin Laura käsittelee riittävänä ja hyväksyttävä kontribuutiona *joo*-partikkelilla (r. 14), mutta Ali jatkaa edelleen sanomalla myös nopeasti *joo* ja jatkamalla sitten *ja yksi perhe* -ilmauksella (r. 19). Tätä ilmausta tuottaessaan hän levittää kätensä sivuilleen ja liikuttaa niitä osoittaen kohti ympyrän kehiä. Ele havainnollistaa, että yhdellä perheellä Ali viittaa nimenomaan ympyrässä seisoviin osallistujiin: osallistujat ovat kuin yksi perhe. Alin ilmauksessa korostuu siis ajatus sirkustoiminnan yhteisöllisyydestä.

Samanlainen maininta nousee esiin myös seuraavassa Musan vuorossa, jossa Musa kertoo, että sirkuksessa kaikki on ollut hyvää ja viittaa erityisesti nauruun ja ystäviin (r. 30, 31).

Esimerkki 1c) *Kuin yksi perhe*

```

((...)) poistettu muutama vuoro)
30 MUS:  ^hyvä kaikki: (.) ee jalkapallo ja ^nauraa ja
              ^katse Rikuun                    ^katse piiriin->
31      &kaikki ystävä (.) [katsoo
              &osoittaa oikealla kädellään ympyrän kehiä kohti
32 RIK:      [joo

```

Tällaiset ystävyyttä ja yhteisöllisyyttä korostavat maininnat toistuvat aineistossamme. Myös nauru ja hauskuus nousee esiin, kuten tässä Musan kommentissa. Näiden mainintojen toistuminen tukee aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nostettua havaintoa siitä, että sosiaalisessa sirkuksessa yhdessä tekeminen on yksi niistä asioista, jotka tuottavat hyviä kokemuksia – ja mahdollisesti tämän kautta myös hyvinvointia (ks. Honkasalo & Laukkanen 2015; Westerlund ym. 2016). Yhteisöllisyys myös konkretisoituu tässä loppupiireille ominaisessa halukkuudessa auttaa toisia puhujia heidän tuotoksessaan. Erityisesti sirkusharjoitukseen liittyvä sanasto on kaikille osallistujille yhtä uutta ja myös tästä syystä toisten tukeminen ja heidän esittämiensä toimintojen sanoittaminen on tarkoituksenmukaista toimintaa.

## **5.2 Hybridit kuvaukset vuorovaikutuskompetenssia osoittamassa**

Hyvin usein osallistujien vuorot loppupiirissä rakentuvat osin kielestä ja osin kehollista aineksista (eleistä, imitaatioista, esityksistä) koostuviksi hybrideiksi kokonaisuuksiksi. Nämä hybridit kokonaisuudet ovat hyvin kontekstisidonnaisia ja niiden ymmärtäminen mahdollista vain sen sirkustunnin kontekstissa, jossa ne tapahtuvat. Esimerkissä 2 on kolme kiinnostuksen kohteenamme olevaa (lihavoitua) vuoroa, joista ensimmäinen on Ahmedin vuoro rivillä kaksi. Sitä ennen toimintaa koordinoiva Riku on siirtänyt puheenvuoron Ahmedille osoittamalla tätä vasemmalla kädellään. Loppupiirin aluksi esitetty kysymys on tällä kertaa kuulunut ”mitä tykkäsitte”.

## Esimerkki 2) Hybridit kokonaisuudet kokemuksen välittäjinä

01 LAU: nii [lämmin  
**02 AHM:** [joo (.) **tykkäsin(.)** ^@AAAGGGHH@=  
^hymyilee->  
03 RIK: =[eh HEHHÄH [heh heh heh heh heh  
04 LAU: [eh heh heh [ heh heh heh  
05 MUS: [eh heh heh [ hehe  
06 NII: [eh heh heh [heh he  
07 TER: [eh heh heh [he heh  
08 AHM: [eh heh heh  
((yhteinen nauru jatkuu jonkin aikaa;  
MUS alkaa kutittaa vieressään istuvaa AHMia,  
AHM estelee))  
09 RIK: [lhy+VÄ sittem mitä sää tyk+käsitf  
+ojentaa vasemman  
käden kohti MUSAA +  
10 NII: [°he heh°  
11 NII: °he heh°  
**12 MUS:** **tykkään (.) [lammas (.) lam:mas**  
13 AHM: [( - - )  
14 RIK: lammas (.) >susi ja lammas< joo joo  
15 se o hyvä [joo  
16 TER: [hyvä  
17 ALI: ( - ) lammas \*ja paljon liha  
\*silittää oikealla kädellä MUSAn selkää ->  
18 TER: [eh hah hah ha  
19 MUS: [eh hah heh  
20 RIK: [hehheh heh  
((useimmat osallistujat nauravat hetken yhteen ääneen))  
**21 ALI:** °eh heh \*heh° (.) \*(0.4) **mikä tämä\***  
->\*vie käden syliinsä  
\*vie oikean käden osoittamaan nenäänsä  
\*katse Lauraan  
22 LAU: <nenä>  
23 (.)  
24 RIK: pellen ne[nä  
**25 ALI:** **[ne\*nä ai jai [ystävä**  
->\*vie oikean käden etusormen nenältään ja  
osoittaa kohti Rikua, liikuttaa sormeaa Rikusta  
itseensä ja takaisin ->  
26 LAU: [mh?  
27 LAU: =\*mh?  
28 (.)  
29 RIK: joo?\*  
ali: -> \*  
30 LAU: =(se on)  
**31 ALI:** **\*tosi hyvä**  
\*näyttää kummallakin kädellä peukkua, liikuttelee käsiä  
eteen ja taakse-->

Ahmed kehystää vuoronsa *tykätä*-verbillä, joka tässä on mennessä aikamuodossa ja yksikön ensimmäisessä persoonassa. Verbin täydennyksen tilalla hän kuitenkin tuottaa eileksikaalisen äännähdyksen, joka kuulostaa milteipä karjaisulta (r. 2). Äännähdystä tai huu-dahdusta tuottaessaan Ahmed hymyilee ja jatkaa hymyilyä myös sen jälkeen. Hymy kutsuu vastavuoroisuutta, ja useat osallistujat alkavatkin nauraa reaktioksi Ahmedin vuoroon. Nauru osoittaa, että nauravat osallistujat käsittelevät Ahmedin vuoroa ymmärrettävänä kokonaisuutena (ks. Keevallik 2013). Huvittuneisuuden syy on mahdollisesti vuoron yllättävässä rakenteessa. Tunnilla on aikaisemmin leikitty susi ja lammas -leikkiä, jonka yhteydessä suden roolissa olleet osallistujat ovat karjuneet kuuluvasti. Ahmedin vuoro viittaa tähän toimintaan toistamalla siitä huomiota herättäneen äänteellisen elementin.

Rakenteellisesti Ahmedin vuoro on kekseliäs. Karjunta toimii tietynlaisena demonstraationa, ja saa merkityksensä sitä kautta, että juuri tässä kontekstissa se tunnistetaan (intertekstuaaliseksi) viittaukseksi tunnilla aikaisemmin tapahtuneeseen leikkiin. Karjunnan sijoittuminen *tykätä*-verbin jälkeen sen täydennyksen paikalle ja ajoittuminen heti verbin päättyminen jälkeen ovat myös tärkeitä elementtejä sen merkitystä rakentamassa (ks. myös Keevallik 2013). Karjunnan esittäminen palauttaa muiden osallistujien mieleen tunnilla yhdessä koetun aikaisemman hetken tunnelman ja välittää täten erinomaisesti kokemuksen siitä, mistä Ahmed on tällä sirkustunnilla pitänyt. Samankaltainen vuorovaikutuksellinen pätevyys näkyy myös tämän esimerkin seuraavissa vuoroissa. Kun yhteisestä naurusta on selvitty, Riku siirtää vuoron piirissä seuraavana istuvalle Musalle (r. 9). Musan vuoro alkaa persoonamuodossa taivutetulla *tykätä*-verbillä, jota seuraa perusmuodossa oleva substantiivi, *lammas* (r.12). *Lammas*-substantiivi viittaa samaan susi ja lammas -leikkiin, josta Ahmedkin kertoi edellisessä vuorossa pitäneensä. Tämä tulkinta näyttää olevan heti selvä muille osallistujille, sillä kukaan ei nosta Musan vuoroa ongelmalliseksi. Sen sijaan Riku toistaa seuraavassa vuorossa ensin *lammas*-sanan ja sitten koko *susi ja lammas* -fraasin eli sen fraasin, joka tunnilla aikaisemmin on esitelty leikin nimenä. Riku jatkaa vielä vuoroa osoittamalla samanmielisyttä Musan vuoron kanssa ja arvioimalla itsekin, että kyseinen leikki on hyvä (r. 15).

Musan vuorossa *lammas*-substantiivi tulee siis tulkituksi viittavan varsinaisen lampaan sijasta itse toimintaan eli susi ja lammas -leikin leikkimiseen. Tämäntyyppinen vuorojen rakenne, jossa tekemiseen viitataan substantiivilla, toistuu aineistossamme. Osallistujien vuorojen alussa on usein *tykätä*-verbi taivutetussa muodossa (usein yksikön kolmannessa persoonassa). Verbiä sitten seuraa joko kehollinen demonstraatio tai substantiivi-ilmaus, joka on jonkin aikaisempaan toimintaan keskeisesti viittaavaa sana, kuten *lammas* tässä. Koska loppupiirin vuorot liittyvät sisällöllisesti yleensä johonkin mielekkääksi koettuun tekemiseen ja koska ne alkavat usein nimenomaan opiskelijoille tutulla *tykätä*-verbillä, vuoron jatko vaatisi esimerkiksi verbaalisubstantiivin (jongleeraaminen, tykkään jongleeraamisesta) ollakseen

kieliopillisesti sujuva. Verbaalisubstantiivit eivät kuitenkaan kuulu vielä näiden alkeisoppijoiden sanavarastoon. He ratkaisevatkin asian luovasti viittaamalla tekemiseen käyttämällä substantiivia. Usein vuoroon liittyy myös kehollisia elementtejä.

Musan vieressä seuraavana istuu Ali, joka vie kätensä Musan selälle ja alkaa silittää sitä viitaten siihen, että lampaassa on paljon lihaa (r. 17). Siinä leikissä, johon Ahmed ja Musa tässä ovat viitanneet, sudet ottivat lampaista kiinni aikeenaan syödä lampaat. Tässä kontekstissa tämä Alin vuoro on ymmärrettävä ja herättää joissakin osallistujilla hilpeyttä (r. 18–21). Ali nauraa myös itse hetkisen ja ottaa sitten vuoron itselleen: hän vie nauraessaan oikean kätensä nenälleen ja koskettaa nenäänsä kevyesti. Sitten hän kääntää katseensa hieman oikealla puolellaan istuvaan Lauraan ja kysyy *mikä tämä on* (r. 21). Laura antaa heti vastauksen (r. 22), jota Riku vielä täydentää tulkitsemalla kysymyksen enemmän tunnin kontekstiin liittyväksi: Riku tulkitsee, että Ali haluaa tässä viitata pellen nenään. Kyseisellä tunnilla on tehty klovneriaan liittyviä harjoituksia ja osallistujilla on ollut käytössään klovnin irtönenä. Tässä siis jälleen tulkitaan *nenä*-substantiivin viittavan kokonaiseen toimintaan eli klovni-harjoitukseen.

Ali jatkaa vielä vuoroaan rinnastamalla *nenä*-substantiiviin *ystävä*-sanaan. Klovni-harjoituksen yhteydessä jokainen osallistuja sai hetkeksi mennä piirin keskelle ja esitellä oman klovnihahmonsaa. Tässä yhteydessä Ali esitti lassoavaa klovnia ja lassosi esimerkiksi Rikua. Nyt hän elehtii esittäen köyden vetämistä: hän vie käsiään eteenpäin ja lähemmäs omaa kehoaan katse Rikuun suunnattuna (r. 25, 31). Tämä kehollinen esitys viittaa siihen, mitä Ali teki omassa klovniesityksessään. Esitys ja viittaus aikaisempaan esitykseen näyttää olevan muille ymmärrettävä. Tämä näkyy esimerkiksi Lauran ja Rikun ymmärrystä viestivissä dialogipartikkeleissa (r. 26–29). Kehollisen esityksensä aikana Ali artikuloi myös verbaalisen arvion *tosi hyvä* (r. 31).

Kiinnostavaa näissä osallistujien vuoroissa on se, että he pystyvät hyvin vähillä verbaalisilla resursseilla loihtimaan esiin kokonaisen kuvitellun maailman. Menneen tunnin leikeistä ja harjoitteista ja näihin liittyvistä kokemuksistaan puhuessaan he puhuvat melko abstrakteista asioista, mutta onnistuvat kuitenkin tuomaan esille oman kokemuksensa näistä luovasti rakennetuilla kielellä ja kehollisista elementeistä koostuvilla esityksillään. Tällaisten kekseliäiden vuorojen rakentamisen kyky kertoo vuorovaikutuskompetenssista ja osoittaa sen muissakin tutkimuksissa esille tuodun seikan, että kielenkäyttäjä voi toimia vuorovaikutuksellisesti hyvin pätevästi, vaikka hänellä olisi vain vähän sillä hetkellä puhumansa kielen resursseja käytössään. Vuorovaikutuskompetenssia osoittaa myös se, että vuorot on taitavasti kontekstiinsa sovitettu ja muotoiltu juuri hetkessä läsnä oleville vastaanottajille ymmärrettäväksi. Kyky muotoilla vuorot niin, että ne ovat vastaanottajalle ymmärrettäviä, on yksi olennainen osa vuorovaikutuskompetenssia.

### 5.3 Toiminnan sanoittaminen luo oppimisen mahdollisuuksia

Loppupiirikeskusteluille on tyypillistä, että niissä tuetaan toisia puhujia vuorojen tuottamisessa ja sanoitetaan heidän kehollista toimintaansa. Tätä havainnollisti esimerkki 1, jossa ohjaaja-Laura sanoitti Alin esittämää jongleerausta. Toiminnan sanoittamiseen liittyy usein paljon toisteluja. Näin ollen se synnyttää hetkiä, joiden aikana osallistujat kiinnittävät huomiota kieleen ja erityisesti tiettyyn sanaan tai ilmaukseen. Tätä havainnollistaa esimerkki 3. Esimerkissä puheenvuoro on Huldalla, joka ilmaisee pitävänsä jongleerauksesta. *Jongleeraus*-sanaan kiinnitetään paljon huomiota.

#### Esimerkki 3) Toiminnan sanoittaminen ja toistelu

```

+ Huldän eleet      ^ Rikun eleet      * Annan eleet

01 HUL:  +ööö mi+nä tykkää tämä pallo
          +nostaa avokämmenet eteen, kyynärpäät koukussa
          +nostelee avokämmeniä
          edessään ylös, alas ->

02      (.)
03 RIK:  joo jonglee+ra[us
          hul:      -->+
04 SAI:      [jon[gleeraus
05 AHM:      [°jongleeraus°
06 MUS:      [jongleeraus
07 AHM:  =jongleera^us
          rik:      ^kävelee Huldän luo--->

08      (.)
09 MUS:  jong[leeraus
10 HUL:  [jongleeraus
11      (.)
12 HUL:  jongla?^
          -->^kumartuu Huldaa kohti->

13      (.)
14 RIK:  <jong[leeraus> ((liioitellun selvästi artikuloitettuna))
15 LAU:  [jongleera[us
16 HUL:  [jonglee[:?
17 LAU:  [pitkä [sana
18 RIK:  [ra[us
19 HUL:  [raus
20 RIK:  =j@oo:@ ^hyvä
          ^peruuttaa piirin keskelle

21 TER:  =oo[o wau hyvä
22 HUL:  [jongleera[us
23 RIK:  [jongleer[aus
24 LAU:  [wa:u (.) hienoo (.) joo
25      (.)
26 RIK:  hyvä +entä sinä
          +kumartuu Annaan päin--->

27      (.)
28 ANN:  *sama (.) ku nämä (kolme)
          *nostaa kädet eteensä, peukut
          ojennettuina, nostelee ylös alas 3 krt

```



Huldan vuoro on hybridi sanallisesta osasta ja kehollisesta toiminnasta koostuva kokonaisuus ja alkaa samaan tapaan hakuäänteellä kuin esimerkissä 1 fokuksessa ollut Alin vuoro. Hakuäänteen jälkeen Hulda nostaa kätensä kämmenpuoli ylöspäin vartalonsa eteen ja alkaa liikutella niitä jongleerausta esittäen (r. 1). Samanaikaisesti hän tuottaa kokonaisen lausuman, joka koostuu subjektista (minä), yksikön kolmannessa persoonassa olevasta verbistä *tykkää* sekä sen täydennyksen paikalla olevasta nominilausekkeesta *tämä pallo*. Koska hän samalla elehtii jongleerausta esittäen, hänen vuoronsa tulee tulkituksi viittaavan palloilla tehtävään tekemiseen eli jongleeraukseen eikä niinkään palloihin sinänsä. Tämä tulkitinta näkyy heti seuraavassa vuorossa, jossa ohjaaja-Riku ottaa Huldan vuoron vastaa *jo*-dialogipartikkelilla ja tarjoamalla *jongleeraus*-sanana. Riku siis sanoittaa Huldan esittämää toimintaa. Kiinnostavaa tässä on se, että heti Rikun tarjoaman sanan jälkeen useampi osallistuja (Saida, Ahmed, Musa) toistaa sanan, Musa jopa kahdesti (r. 6, 9). Toistot osoittavat, että osallistujat kuuntelevat hyvin tarkasti ja että sana herättää heissä jonkinlaisen kiinnostuksen. Toistojen aikana Riku kävelee Huldan luo, ja tämä ohjaajan toiminta tekee näkyväksi sen, että hänen huomionsa on nyt kokonaan Huldan vuorossa.

Toisto on yksi kielen oppimisen peruspilareista ja hyvin tyypillinen ilmiö kakkoskielissä vuorovaikutuksessa (ks. Suni 2008, Lilja 2010). Tässä myös Hulda toistaa keskeisen sanan ensin kokonaan (r. 10) sitten uudelleen jättäen sanan kesken ja päättäen sen nousevaan sävelkuun (r.12). Riku kumartuu Huldaa kohtia ja toistaa sanan vielä kertaalleen liioitellun selvästi artikuloiden (r. 14). Toinen ohjaaja eli Laura toistaa sanan samanaikaisesti (r. 15). Koska sana on näin lukuisilla toistoilla sekä Rikun liikkumisen kautta nostettu yhteisen huomion kohteeksi, Huldan on mahdollista harjoitella sitä edelleen ja hän toistaakin sanan alkuosan vielä kerran päättäen tälläkin kertaa toiston nousevaan sävelkulkuun, joka hakee toisilta osallistujilta vahvistusta (r. 16, ks. Sacks & Schegloff 1979).

Riku toistaa tämän jälkeen sanasta sen loppuosan eli sen osan, joka Huldan edeltävästä toistosta jäi puuttumaan (r. 18). Sana siis ikään kuin pilkotaan tässä osiin, ja samanaikaisesti Laura myös puhuu sanan ominaisuuksista toteamalla, että huomion kohteena oleva sana on pitkä. Kun Huldakin toistaa sanan loppuosan, toistoon suhtaudutaan innostunein kannustuksin, joita tuottavat sekä Riku (r. 20) että tutkija-Terhi (r. 21). Tällainen pienistäkin onnistumisista iloitseminen ja välillä jopa liioitellun innostuneiden kannustusten tuottaminen on aineistomme sirkustunneille tyypillistä ja omiaan myös luomaan hilpeää ilmapiiriä (ks. myös Hannes & Uten 2018: 100–101). Yhtäaikaisesti Rikun ja Terhin kannustusten kanssa Hulda toistaa sanan vielä kertaalleen ja myös Laura kehuu Huldan toistoja (r. 24), minkä jälkeen vuoro annetaan seuraavalle puhujalle eli Annalle, joka kertoo pitävänsä samasta asiasta kuin edelliset puhujat eli jongleerauksesta.

Tämä esimerkki 3 havainnollistaa siis sitä, miten loppupiireissä sanoitetaan osallistujien kehollisesti esittämää toimintaa ja miten tämän sanoittamisen kautta syntyy kielen oppimisen hetkiä. Yhteinen riemastus siitä, että osallistuja onnistuu toistamaan pitkäksi kuvaillun sanan, havainnollistaa sitä sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutukselle ominaista piirrettä, että yrittämistä tuetaan ja toisten vähäisistäkin onnistumisista iloitaan yhdessä.

Esimerkin viimeisestä vuorosta näkyy kuitenkin myös se aineistossamme tyypillinen piirre, että osallistujat ovat usein samaa mieltä edellä äänessä olleiden kanssa. Ylipäättään positiivisten mainintojen korostuminen ja se, että kukaan ei nosta esiin mitään negatiivista, kertoo siitä, että tällaisessa pedagogisessa toiminnassa on paljon samanmielisyyteen kannustavia ainesosia: jo piirimuodostelma tilankäytöllisenä ulottuvuutena kutsuu jonkinlaiseen samanlinjaisuuteen. Kun moni osallistuja tuo esiin positiivisia mainintoja, joista yhdessä iloitaan ja jotka saavat kannustusta osakseen, on varmasti vaikea lähteä joukossa esittämään toisenlaisia näkökulmia. Lisäksi loppupiiri kielellisenä toimintana tapahtuu suomeksi ja koska osallistujat ovat vielä opinnoissaan alkuvaiheessa, heidän voi olla vaikea esittää vastakkaisia näkemyksiä tai kritiikkiä suomeksi.

Sosiaalisen sirkuksen tunneilla on toki käytössä monenlaisia muitakin toiminnallisia menetelmiä palautteen antamiseen – myös sellaisia, joissa yksilöllisen mielipiteet eivät korostu niin selvästi ja joissa on siksi ehkä helpompi esittää myös kritiikkiä toimintaa kohtaan. Voidaan esimerkiksi asettua patsaaksi siihen asentoon tai siihen paikkaan, jossa tunnin aikana tapahtui jotakin itselle mieluista tai mieleen jäävää tai toisaalta epämieluisaa. Tai voidaan vaikka heittää palloa tai tiputtaa se sen mukaan, miten mukavaa toiminta oli. Meidän aineistomme tällaisia muita toiminnallisia menetelmiä ei kuitenkaan sattunut ja nimenomaan tässä ryhmässä tuntuikin olevan tärkeää se, että tuntien aloituksen ja lopetuksen rutiinit tapahtuivat samalla tavalla tapaamisesta toiseen. Rutiinien toistuminen on omiaan synnyttämään tietynlaista turvallisuuden tunnetta. Lisäksi aineistosta näkyy, että osallistujat oppivat melko nopeasti sen, että jo piirimuodostelmaan asettuminen sirkustunnin lopuksi tarkoittaa loppupiiriä. Siksi uudenlaisen ja mahdollisesti ohjeistukseltaan monimutkaisen palautteenannon ja reflektion menetelmän ottaminen mukaan ei välttämättä olisi ollut perusteltua. Aineistossamme on kevään 2018 loppupuolella yksi kokoontuminen, jossa osallistujat ovat ennen loppupiiriä istumassa eri puolilla huonetta – kuitenkin niin, että kuulo- ja näköyhteys osallistujien välillä on hyvä. Tässä tilanteessa ohjaajat eivät kutsukaan osallistujia siirtymään piiriin vaan pyytävät heitä refleктоimaan tuntia siltä paikalta, jossa he ovat. Videolta näkyy, miten tämä aiheuttaa joissakin osallistujissa vaikeuksia ymmärtää, mitä on tapahtumassa ja asiaa joudutaan muutama kerta selittämään. Vaikuttaa siis siltä, että osallistujat tunnistavat tunnin lopuille tutun aktiviteetin myös ja ennen kaikkea sitä kautta, että

siinä asetutaan piirimuodostelmaan. Kielitaidon alkuvaiheessa olevien oppijoiden ohjaamisen näkökulmasta tämä on mielestämme melko tärkeä havainto: toiminnan raamien tuttuus on tärkeää, jotta mahdollisimman häiriötön kielen käyttö ja sitä kautta myös oppiminen mahdollistuisi. Tämä on tärkeää erityisesti sirkustoiminnassa, jota luonnehtii monenlainen yllätyksellisyys. Muun yllätyksellisyyden vastapainoksi tunneilla on tärkeää olla myös pysyviä elementtejä.

## 6 Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet sirkustuntien loppupiirejä ja analysoineet, miten aikuiset suomen kielen opinnoissaan alkuvaiheessa olevat kielenkäyttäjät kertovat sirkustoittoa koskevista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Osallistujat tuovat loppupiireissä esiin positiivisia kokemuksiaan sosiaalisesta sirkuksesta. Kommenteissa korostuvat toiminnan yhteisöllisyys ja hauskuus – aivan erityisesti naurun merkitys. Nämä seikat ovat samoja, joita on nostettu esiin myös aikaisemmassa sirkuksen ja muiden yhteisötaiteellisten menetelmien hyvinvointivaikutuksia tarkastelevassa tutkimuksessa (ks. Lidman & Kinnunen 2014). Yhteisöllisyys myös näkyy loppupiireissä konkreettisesti siinä, että osallistujat tukevat toisiaan vuorojen tuottamisessa ja sanoittavat toistensa toimintaa. Ketään ei siis jätetä yksin vaan myös kielellisessä toiminnassa voi luottaa toisten apuun. Tähän sosiaaliselle sirkukselle ominaiseen yhteisöllisyyteen tiivistyy se, mikä on merkityksellistä ja tärkeää taidepohjaisessa toiminnassa myös kielen käyttöä ja oppimista ajatellen: Sirkustoiminnassa opitaan luottamaan kavereiden tukeen. Tämä luottamus heijastuu myös kielenkäyttöön, sillä loppupiireissä(kin) on näkyvissä se, miten osallistujat auttavat toisiaan ja myös hakevat toisiltaan apua kielellisten kokonaisuuksien muotoilussa. Yhteisöllisyys siis tukee osallistujien kielenkäyttöä ja toimijuutta, ja toisaalta tekee näkyväksi myös kielen luonteen pohjimmiltaan dialogisena ilmiönä. (Ks. myös Anttila 2013, 2019.) Yhteisessä toiminnassa ja toisten tuella saadaan aikaa paljon enemmän kuin mihin kukaan yksittäinen osallistuja itseksensä kykenisi. Tällaisen ajatuksen ja vahvistaminen kieltä oppivien keskuudessa voisi olla tärkeää, sillä oppimisen prosessia todennäköisesti helpottaisi ymmärrys siitä, että kielenkäytössä ei ole kyse ainoastaan (tai edes ensisijaisesti) yksilöllisestä taidosta vaan kielenkäyttö on vuorovaikutusta ja yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen vaikuttavat kaikki vuorovaikutustilanteen osallistujat: ymmärtämisen saavuttaminen ei siis ole kenenkään vastuulla yksin.

Näytimme analyysissa, miten osallistujien sirkustoittoa refleктоivat vuorot rakentuvat kielen ja kehollisen toiminnan yhteispelissä hybrideiksi kokonaisuuksiksi. Koska sosiaalinen sirkus perustuu pitkälti kehollisuuteen, leikkiin ja kuviteltuun, osallistujien hybridit

vuorot viittaavat usein kuviteltuun leikin maailmaan. Ne ovat kiinteästi sidoksissa tunnin aikana rakentuneeseen vuorovaikutukselliseen ympäristöön, sirkustunnin mikrokontekstiin, ja siksi toisinaan ymmärrettävissä vain niille osallistujille, jotka ovat olleet läsnä samalla sirkustunnilla. Osallistujien vuorot ovat rakenteensa puolesta kekseliäitä yhdistellessään kieltä ja kehollista toimintaa. Ne eivät yleensä aiheuta ymmärtämisen ongelmia, vaan ne vastaanotetaan naurulla tai muilla ymmärtämistä osoittavilla reaktioilla. Sikäli vuorot tekevät näkyväksi aikuisten luku- ja kirjoitustaidon ryhmään osallistuvien suomi toisena kielenä -käyttäjien vuorovaikutus-kompetenssia ja kielellistä luovuutta.

Tässä analysoimamme aineisto on peräisin luku- ja kirjoitustaidon ryhmästä. Olemme jatkaneet tämän aineiston keräämisen jälkeen tutkimustamme myös ryhmissä, joissa on jo pidemmälle suomen kielen opinnoissaan edenneitä osallistujia. Havaintojemme mukaan sirkustoiminta on kuitenkin erityisen hyödyllistä ryhmissä, joiden osallistujien akateemiset opiskelutaidot ovat vähäiset, sillä näissä ryhmissä toiminnalliset oppimisen menetelmät tukevat konkreettista ja kehollista oppimisen prosessia erityisen hyvin. Toisaalta minäkään oppimisen tai opettamisen menetelmä ei ole täydellinen ja riittävä itsessään vaan aina tarvitaan vaihtelua oppimisen ja opettamisen tapoihin.

Taidepohjaisen toiminnan merkitys kielen käyttöä ja oppimista tukemassa on myös siinä, että yleensä toiminnassa etsitään ja parhaimmillaan myös löydetään uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa ja tuuletetaan kaavamaisia odotuksia osallistumisen rooleista tai normeista. Erityisesti tässä analysoidun ryhmän tapauksessa olennaista oli se, että sirkusvuorovaikutus toi särön luokkahuoneelle tyypillisiin kielenoppijan ja -opettajan rooleihin. Sosiaalisen sirkuksen pedagogiikassa korostuu ajatus siitä, että myös ohjaajat ovat osallistujia ja vaikka heillä onkin pääasiallinen vastuu toiminnan ohjaamisesta, he voivat hetkittäin siirtää ohjaamisen oikeuden myös muille (ks. Hannes & Uten 2018, Lilja ym. tulossa). He myös pyrkivät esimerkiksi asettumaan niin, ettei heidän roolinsa tilankäytöllisesti korostuisi: he eivät esimerkiksi ole koskaan ryhmän edessä vaan aina tasa-arvoisessa asetelmassa muiden osallistujien kanssa piirimuodostelmassa (ks. Cirque de Soleil 2013). Ohjaajien haasteena tällaisessa toiminnassa on se, että heillä tulee olla kyky kuvitella mahdollisuuksia ja uusia tekemisen tapoja sen sijaan että he ohjaisivat siihen, miten aina ennenkin on tehty (Miller, Saxton ja Morgan 2001, 95–108). Joillekin osallistujille taas kielenoppijan roolista irtautuminen voi olla tärkeä ja voimauttava kokemus.

## Kirjallisuus

- Anttila, E. 2013. *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Theatre Academy Helsinki: Acta Scenica 37.
- Anttila, E. 2019. Migrating pedagogies: Encountering immigrant pupils through movement and dance. *International Journal of Critical Pedagogy* 10 (1), 75–96. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1531/1319>
- Bessone, I. 2017a. Social circus as an organised cultural encounter. Embodied knowledge, trust and creativity at play. *Journal of Intercultural Studies*, 38 (6), 651–664. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1379962>
- Bessone, I. 2017b. *Italian ‘contemporary’ circus in a neoliberal scenario: artistic labour, embodied knowledge, and responsible selfhood*. Julkaisematon väitöskirja. University of Milan.
- Cirque du Soleil 2013. *Handbook for participant. Social circus basic training, part 1 - 2*. Cirque du soleil.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Enfield, N. 2009. *The anatomy of meaning: speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. 2006. Human sociality as mutual orientation in a rich interactive environment: Multimodal utterances and pointing in aphasia. Teoksessa N. Enfield & S. C. Levinson (toim.) *Roots of human sociality*. London: Berg Press, 96–125.
- Goodwin, C. & M. H. Goodwin 2004. Participation. Teoksessa A. Duranti (toim.) *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 222–224.
- Greenwood, J. 2001. Within a third space. *Research in drama education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 6 (2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/13569780120070731>
- Guy, J.-M. 2005. (toim.). *Sirkuksen vallankumous*. Kääntänyt Maija Paavilainen. Tampere: Vastapaino.
- Hall, J.-K., J. Hellermann & S. Pekarek Doehler 2011. *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hannes, K. & L. Uten 2018. On the act of giving, receiving and rendering: piloting the use of YouTube videos to develop a contextually inspired portrait of social circus trainers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 96–108. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.001>

- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisaalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hogan-Brun, G., C. Mar-Molinero & P. Stevenson 2009. Testing regimes. Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship. Teoksessa G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (toim.) *Discourses on language and integration* (Discourse Approaches to Politics, Society and Culture; No. 33). Amsterdam: John Benjamins, 1–14.
- Honkasalo, M.-L. & A. Laukkanen 2015. Osallisuus ja yhteisöllisyys hyvinvointia edistämässä. Taiteen ja kulttuurin vaikuttavuuden arviointi EU-hankkeissa. *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja 2015*, 24–40.
- Kantonen, L. 2010. Yhteisötaiteen estetiikkaa ja menetelmiä. Teoksessa L. Kantonen (toim.) *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 74–84.
- Karttunen, S. 2017. Laajentuva taiteilijuus – yhteisötaiteilijoiden toiminta ja identiteetti hybridisaatio-käsitteen valossa. *Tahiti 1 / 2017*.
- Karttunen, S. 2018. Mitä yhteistä on yhteisötaiteella ja fasilitoinnilla? Kysymyksiä yhteisöllisen taidetoiminnan filosofis-metodologisesta perustasta. *Cuporen työpapereita 7*. Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore.
- Keevallik, L. 2013. The Interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. *Research on Language & Social Interaction*, 46 (1), 1–21.  
DOI: 10.1080/08351813.2013.753710
- Lasten ja nuorten säätiö 2019. Sirkuksesta siivet elämään. <https://www.nuori.fi/toiminta/sirkuksesta-siivet-elamaan/> [luettu 10.12.2019].
- Lidman, J. & R. Kinnunen 2014. Wellbeing effects from social circus. Teoksessa K. Kekäläinen (toim.) *Studying social circus: openings and perspectives*. University of Tampere: Centre for Practice as Research in Theatre, 45–51.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019. Connecting the language classroom and the wild: re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40 (4), 594–623. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>
- Lilja, N., R. Laakkonen, R. Sariola & T. Tapaninen (tulossa). Vuorovaikutus sosiaalisessa sirkuksessa: nähtäväksi rakennetut ohjailevat vuorot ja osallistujaroolien joustavuus. Teoksessa R. Nissi, E. Lehtinen & M. Simonen (toim.) *Kohtaamisia kentällä: Soveltava keskustelututkimus ammatillisissa konteksteissa*. Helsinki: SKS.

- Linell, P. 2005. *The written language bias in linguistics: its nature, origins and transformation*. London: Routledge.
- Mondada, L. 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Mondada, L. 2016. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20 (3), 336–366. [https://doi.org/10.1111/josl.1\\_12177](https://doi.org/10.1111/josl.1_12177)
- Mondada, L. n.d. Conventions for multimodal transcription. [https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription\\_\[luettu 10.12.2019\]](https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription_[luettu%2010.12.2019]).
- Mori, J. & M. Hayashi 2006. The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27, 195–219.
- Nuorisosirkusliitto 2019. Suomen Nuorisosirkusliitto ry. <https://snsl.fi> [luettu 10.12.2019].
- Olsher, D. 2004. Talk and gesture: the embodied completion of sequential actions in spoken interaction. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (toim.) *Second language conversations*. London: Continuum, 221–245.
- Pekarek Doehler, S. & E. Pochon-Berger 2015. The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton De Gruyter, 233–267.
- Sacks, H. & E. A. Schegloff 1979. Two preferences in the organization of reference to persons in conversation. Teoksessa G. Psathas (toim.) *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York, NY: Irvington Press, 15–21.
- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Shohamy, E. 2009. Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship? Teoksessa G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (toim.) *Discourses on language and integration* (Discourse Approaches to Politics, Society and Culture; No. 33). Amsterdam: John Benjamins, 45–59.
- Sirkuksen tiedotuskeskus 2019. Sirkuksen tiedotuskeskus. <https://sirkusinfo.fi> [luettu 10.12.2019].
- Sorin sirkus 2019. Sorin sirkus. <https://www.sorinsirkus.fi> [luettu 10.12.2019].
- Sotkasiira, T. 2018. Kotoutumista vai hyvinvointia? Metafora-analyysi syrjäseutujen kotopalveluista. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis & K. Turtiainen (toim.) *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä*. Tampere: Vastapaino, 30–52.

- Spiegel, B. J. 2016. Social circus: The cultural politics of embodying social transformation. *The Drama Review*, 60 (4), 50–67. [https://doi.org/10.1162/DRAM\\_a\\_00595](https://doi.org/10.1162/DRAM_a_00595)
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tammelin-Laine, T. 2014. *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä opimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tampereen yliopisto 2019. Sosiaalinen sirkus. <https://research.uta.fi/t7-fi/sosiaalinen-sirkus/>[luettu 10.12.2019].
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–151.
- Toikko, T. 2002. Marginaalit ja sosiokulttuurisen työn mahdollisuudet. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: SoPhi, 272–288.
- Turner, V. W. 1982. *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. Performance studies series. New York: Performing Arts Journal Publications.
- VISK = A. Hakulinen, Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R. & Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>.
- Vuori, J. 2015. Kotouttaminen arjen kansalaisuuden rakentamisena. *Yhteiskuntapolitiikka*, 4, 395–404.
- Westerlund, H., K. Lehtikoinen, E. Anttila, P. Houni, S. Karttunen, L. Väkevä, P. Furu, M. Heinonen, S-M Jansson, M-L Juntunen, L. Kantonen, T. Laes, L. Laininen, A. Laukkanen & A. Pässilä 2016. *ArtsEqual. Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen*. Helsinki: Taideyliopisto.



**Johanna Vaattovaara & Tiina Syrjä**

Tampereen yliopisto

## **Tutkiva käytäntö monialaisessa oppimisympäristössä – tapaustutkimus näyttelijätaiteen ja suomen opiskelijoiden kielitietoisuuden ja asiantuntijuuden kasvun kokemuksista**

This article deals with professional growth and language awareness of an interdisciplinary learning environment designed for and with BA students of Theatre arts (n=12) and MA students of Finnish language (n=19). Research was set out to investigate the language regard of the course participants following principles of Exploratory Practice, which positions learners as co-researchers. Autoethnographic-like diary writing was used as a means for individual ‘puzzling’ (Hanks 2017, 2019) throughout the course. Based on qualitative content analysis of the participants’ diary data, the article presents a case study on the professional growths as reflected on by the participants during the course. The analysis reveals that the puzzling-based cross-disciplinary course offered as a fruitful learning environment from the point of view of recognition, deepening and widening of one’s expertise in terms of but also beyond language awareness. The initial findings of the study encourage to challenge the layperson–professional dichotomy often present in Folk linguistic research settings.

**Keywords: language awareness, exploratory practice, sociolinguistics, multidisciplinary**

**Asiasanat: kielitietoisuus, tutkiva käytäntö, sosiolingvistiikka, monialaisuus**

## 1 Johdanto

Tämä artikkeli pohjaa tutkimuksen ja opetuksen yhteen sulauttavaan kokeiluun, jonka toteutimme näyttelijäntaiteen ja suomen kielen tutkintokoulutuksen tutkivina opettajina<sup>1</sup>. Tässä tarkastelemamme kurssi yhdisti teatteritaiteen ja suomen kielen maisteriopiskelijat yhteistoiminnallisessa oppimisympäristössä, jonka keskiössä oli kielitietoisuuksien tutkiminen. Monialaista tutkimusasetelmaa motivoivat sekä pedagogiset että tieteelliset tavoitteet. Lähtökohtana oli kokeilevasti kehittää sosiolingvististä kielitietoisuustutkimusta osallistamalla monialainen kurssiyhteisö tutkimaan ja työstämään omaa kielitietoisuuttaan. Missä määrin ja millä tavoin suhde kieleen lingvisteiksi ja näyttelijöiksi kouluttautuvilla on keskenään erilainen? Mitä kielitieteen ja näyttelijäntaiteen opiskelijat voivat oppia toisiltaan, ja millaisia implikaatioita osallistava tutkimus voi tarjota kielitietoisuustutkimukselle?

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan, millä tavalla näyttelijöiksi ja kieliasiantuntijoiksi opiskelevien kielitietoisuudet ovat muokkautuneet ja tulleet haastetuiksi yhteistoiminnallisessa, tutkivassa oppimisympäristössä. Kielitietoisuuksien kasvu osoittautui integroituvan osaamisen kasvun kokemuksiin myös laajemmin, mistä syystä tulemme valotta-neeksi asiantuntijuuksien kasvun kokemuksia tässä tutkivassa oppimisympäristössä myös yleisemmällä tasolla.

Kurssin pedagoginen toimintamalli ja siihen integroitu tutkimus nojasivat tutkivan käytännön (Exploratory Practice, EP; suomennos Korhosen 2010) periaatteisiin. EP (tästä lähtien TK) on alkuaan kehitetty kieltenopetuksen kontekstissa ja sen tarpeisiin (Allwright 2003; Allwright & Hanks 2009; Hanks 2019: 165). TK on inklusiivinen toimintatutkimuksellinen lähestymistapa, jossa kaikki opiskelijat ja opettaja(t) asemoituvat tutkijoiksi. Tämä merkitsi opiskelijoille samalla tiettyä asiantuntijaroolin ottamista, mikä monialaisen oppimisympäristön työprosesseissa korostui. Tutkivan käytännön ytimessä on ymmärryksen kasvuun pyrkiminen etukäteen määriteltyjen tarkempien osaamistavoitteiden sijaan, oppimisympäristön hyvinvointi ennen tehokkuutta, ja tasa-arvoisuus opettajajohtoisuuden sijaan (Allwright & Hanks 2009; Hanks 2017, 2019). Meille ohjaajille oli tärkeää, että kurssi kokemuksena tuntui opiskelijoista heidän oppimistaan varten räätälöidyltä, ei tutkimustamme varten räätälöidyltä ympäristöltä. Arvoimme artikkelin päätteeksi tätä pedagogiikan ja akateemisen tutkimuksen risteyttävää asetelmaa.

Kielitietoisuuden määrittelemme Dennis R. Prestonin (2011) tavoin kokonaisvaltaiseksi kielikäsitteeksi (language regard). Määritelmä kattaa soveltavan kielentutkimuksen

---

<sup>1</sup> Vaattovaara on sosiolingvisti ja suomen kielen apulaisprofessori, Syrjä näyttämöpuheen asiantuntija ja näyttelijäntaiteen yliopistonlehtori Tampereen yliopistossa.

kentällä yleisesti oppimisen ja opetuksen tutkimuksessa käytetyn määritelmän language awareness (ks. Cots & Garrett 2017a). Prestonin holistisempi käsite on peräisin kansanlingvistiikan (folk linguistics) piiristä, joka tunnetaan erityisesti murrekäsitysten tutkimuksesta, vaikkakaan ei rajoitu siihen. Prestonin määritelmä (2011) pitää sisällään kielellisiin elementteihin liittyvän huomion (attention), mielteet (perceptions) sekä asenteet, uskomukset ja eritasoiset kieli-ideologiset prosessit ja kielellisen tietoisuuden muodot (vrt. myös Preston 1996). Aistien näkökulmaa Preston ei mainitse, mutta tässä luemme tietoisuuden muotoihin myös näyttelijäntaiteen keskiössä olevan ruumiillisuuden, joka tutkimuskontekstissamme nousee yhdeksi relevantiksi kielitietoisuuden ulottuvuudeksi. Näyttelijän ruumissa mimesis ja diskurssi yhdistyvät ja näyttelijän ruumis myös linkittää diskurssin ja yleisön toisiinsa (de Toro & Valdes 1995).

Kurssilla työstiin erityisesti kielen alueelliseen variaatioon kytkeytyvää sosiaalista indeksisyyttä ja kielitietoisuuden tasoja ja muotoja. Yhteistoiminnallisin keinoin tavoiteltiin tietoisuuden syventämistä niistä mekanismeista, jotka muokkaavat kielellisten tuotosien merkityspotentiaaleja (vrt. esim. Agha 2003; Eckert 2008; Vaattovaara & Poutiainen 2017). Näihin liittyvää teoreettis-käytännöllistä osaamista ja osallistujien kielitietoisuuksia työstiin jäljempänä tarkemmin esiteltävien projektiluontoisten tehtävänantojen avulla. Tavoitteena oli osallistaa opiskelijat tutkimaan ja suhteuttamaan toisiinsa erilaisia kielellisiä resursseja ja metakäsittelmään niitä. TK:n periaatteita soveltamalla luotiin kurssista toimintaympäristö, jossa kaikille osallistujille tarjoutui asiantuntijan rooli, ja jossa he asettivat jatkuvaan reflektioon perustuvassa työprosessissaan henkilökohtaisia kysymyksiä ja tavoitteita oman kielitietoisuutensa tutkimiseksi. Keskeisenä työvälineenä omien subjektiivisten kielitietoisuuksien tutkimisessa oli aktiivinen reflektiivisen päiväkirjan kirjoittaminen, jossa mallinnettiin autoetnografisen kirjoittamisen periaatteita (esim. Ellis & Bochner 2000; Hokkanen 2016; Pensoneau-Conway, Adams & Bolen 2017). Autoetnografia on etnografisen tutkimuksen muoto, jossa tutkija asettaa itsensä tutkimuksen kohteeksi: henkilökohtaiset kokemukset, tunteet sekä oma ääni tulevat tutkimusmateriaaliksi refleктоivan kirjoittamisen kautta. Esittelemme kurssia ja siihen integroitua tutkivan käytänteen mallia tarkemmin tulevissa luvuissa.

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan osallistujien reflektiivisestä päiväkirja-aineistosta, millä tavalla he ovat kokeneet tämän oppimisympäristön sekä tieteen ja taiteen rajapinnalla tehdyn yhteistyön tukeneen ammatillista kehittymistään erityisesti kielitietoisuuksien kasvun näkökulmasta.

## 2 Kielitietoisuus, kielikäsitteet ja kielellinen asiantuntijuus

Kieliasenne- ja kielitietoisuustutkimuksessa on perinteisesti tehty kahtiajako kieliasiantuntijoiden (linguists) ja maallikoiden (non-linguists, folk, laypersons) välillä. Tämä on seurausta siitä, että vasta 1980-luvulta lähtien maallikoiden kielikäsitteiden tutkiminen näiden omilla ehdoilla on tunnustettu ja tunnustettu osaksi sosiolingvististä tutkimusagenda (Preston 1989; Niedzielski & Preston 2000). Niedzielskin ja Prestonin (2000) esittämä klassinen, karkeaksi yleistykseksi tarkoitettu kahtiajako kieliasiantuntijoiden vs. maallikoiden kieliteoreettisen ajattelun välillä (ks. myös Preston 2017: 381) lienee ollut omiaan suosimaan kansanlingvistisiä tutkimusasetelmia, joiden taustalla on lähtöoletus yhtäältä kielen asiantuntijoiden lähestymistavoista kieleen kategorisesti keskenään samanlaisina ja toisaalta tässä kategorisesti erilaisina kuin maallikoiden näkemykset. Tämä lähtökohta heijastuu esimerkiksi tutkimusmetodologiaan: kansanlingvistiin tutkimuksiin on tyypillisesti rajattu ensisijaisesti alueellisin perustein vastaajajoukoksi henkilöitä tai ryhmiä, joilla ei ole kielitieteellistä koulutusta, tai taustakysymysten avulla on varmistettu, että vastaajajoukosta on ollut eristettävissä kielitieteellistä koulutusta nauttinut joukko. Erikseen on voitu tutkia ”semimaallikoita” (Saviniemi 2015). Samalla kun voidaan todeta, että kielen ammattilaisten ja maallikoiden erottelu on tyypillisten kansanlingvististen tutkimusasetelmien kannalta sangen perusteltua, voi kriittinen lähestymistapa tutkimusperinteessä kanonisoituneisiin lähtökohtiin mahdollistaa uudenlaisia asetelmia ja nostaa keskusteluun tutkimuksellisia ideologioita, jollaisista yksikään tutkimusperinne ei liene vapaa (ks. Denzin & Lincoln 2003: 33).

Niedzielskin ja Prestonin (2000) kansanlingvistiksi tavoitteenasettelussa keskeisiä argumentteja on, että nk. tavalliset ihmiset (muut kuin lingvistit) tietävät kielestä jokseenkin yhtä paljon mutta vain eri asioita (vrt. myös Agha 2003). Tämän voidaan väittää jääneen kansanlingvistiikan perinteessä toistaiseksi vaille riittävän monipuolista empiiristen tutkimusten vastakaikua. Problematiikkaa on aiemmin sivuttu ainakin kansanlingvistiikan ja soveltavan kielitietoisuustutkimuksen leikkauspisteistä keskustelun yhteyksissä (ks. esim. Wilton & Stegu 2011; Stegu, Preston, Wilton & Finkbeiner 2018; Cots & Garrett 2017b), mutta lisää tarvitaan tutkimusta siitä, millaisia kieliasiantuntijuuksia on olemassa. Soveltavan kielitutkimuksen alueella tehdyt tutkimukset ovat tähän mennessä jo osoittaneet (esim. Kalaja & Barcelos 2012; Kalaja 2016; Vaattovaara 2016; Honko 2018) että samankin ammattikunnan, kuten kielenopettajien, keskuudessa vallitsee erilaisia kielikäsitteitä, jotka voivat myös olla yksilötasolla dynaamisia. Käsillä oleva eksploratiivinen tutkimusasetelmamme pyrkii tuomaan uutta tutkimustietoa samanaikaisesti sekä kieliasiantuntijoiden (sellaisiksi koulutautuvien) kielitietoisuuksista että näyttelijäntaiteen tekijöiden kielitietoisuuksista, joita tässä artikkelissa tutkimustavoitteen asettamisessa rajoissa tarkastelemme.

Näyttelijöiksi kouluttautuvat lähestyvät kieltä erityisesti sen ruumiillistamisen ja ruumiillistumisen kautta. Näyttelijän ammattitaitoon kuuluukin olennaisesti kyky suodattaa ja muokata tekstiä oman kehonsa läpi (roolihenkilön) moniaistisesti havaittaviksi puheeksi, ääneksi, liikkeeksi ja toiminnoiksi. Tässä prosessissa korostuvat puheen ja kielen materiaaliset ja musiikilliset ominaisuudet (Syrjä 2007; Hulkko 2013).

Motiivi tutkia kohderyhmiemme kielitietoisuuksia toimintatutkimuksellisin keinoin perustuu paitsi tieteen ja taiteen väliseen tutkimuskontekstiimme myös kriittiseen kysymyksen siitä, milloin ja miten voidaan tietää, että tutkijoina annamme osallistujille heidän näkökulmastaan mielekkäitä välineitä kielitietoisuutensa ilmaisemiseen (ks. esim. Johnstone & Kiesling 2008; Vaattovaara 2012). Jos tutkittava on vastaajan asemassa ja tutkijan pyynnöstä vaikkapa tuottaa näkemyksensä suomen murrealueista (mikä on kansanlingvistiikan tutkimusalueella usein esitetty pyyntö; suomen kontekstissa ks. esim. Mielikäinen & Palander 2014) tai mielikuviinsa perustuvan imitaation pyydetystä kielimuodosta (esim. Vaattovaara, Kunnas ja Saviniemi 2018), kyseessä on tutkijan luoma konteksti. Siinä vastauksia saadaan tutkijalähtöisiin kysymyksiin, joihin osallistujilla ei välttämättä ole henkilökohtaista suhdetta. Tutkivan käytännön avulla analysoimmekin myös, millä tavoin sovellettu lähestymistapa vallittuine toimintamuotoineen tarjoaa mahdollisuuksia osallistujille prosessoida omaa kielideologista ajatteluaan. Kielellisten muotojen, niiden käytön sekä reflektioiden niiden käytöstä tiedetään olevan jatkuvasti muokkautuvia (Woolard 2008; Eckert 2008; Preston 2011; Agha 2003). Olemme kiinnostuneet siitä, miten kielellä työskentelevillä on mahdollisuus muodostaa ja muokata henkilökohtaista suhdettaan tuohon liikkeeseen ja hyödyntää kielitietoisuuttaan ammatillisena voimavarana.

### 3 Tutkimuskonteksti ja siinä sovelletut työskentelymuodot

Kurssi toi ensimmäistä kertaa yhteen Tampereen yliopiston suomen kielen pää- ja sivuaineopiskelijoita (n= 19) sekä teatterityön tutkinto-ohjelman (Nätyn) kolmannen vuosikurssin näyttelijäopiskelijat (n=12). Idea yhteisestä kurssikokeilusta syntyi kohtaamisessamme eräässä kokouksessa, jolloin oivalsimme hukatuksi mahdollisuudeksi sen, että saman tiedekunnan alaisuudessa opetetaan yhteiseen ydinainekseen – puhutun kielen variaatioon – liittyviä asioita eri kohderyhmille. Miksi ei hyödyntää näyttelijäntaiteen koulutuksessa puhekielen vaihteluun erikoistuneen oppialan tutkimuspohjaisuutta, ja miksi ei tuoda taiteellista ja taiteentutkimuksen näkökulmaa kielitieteilijöiden ulottuville? Kurssin tutkiva ote otettiin luontevaksi lähtökohdaksi, olihan meidän aloitettava suunnittelukin yhteisen rajapinnan tutkimisesta. Tästä haluttiin tehdä kurssin koko toimintaa läpäisevä periaate. TK Johannalle en-tuudestaan tuttua toimintamallina (Vaattovaara 2017) otettiin lähtökohdaksi. Jälkeenpäin

Tiina kylläkin oivalsi, että näyttelijäntaiteen koulutuksen toimintamallit sisältävät paljon samankaltaisuutta TK:n periaatteiden kanssa, vaikkei niitä olekaan samoin käsittein sanallistettu.

Tutkiva käytäntö tulee lähelle muita toimintatutkimuksen muotoja (Hanks 2017: 57-78) korostaen osallistujien itse asettamia kysymyksiä ja sitä kautta sekä oppimisympäristön tasa-arvoisuutta. Ideana on, että opiskelijat ja opettaja(t) toimivat tasavertaisina tutkijoina ja oppimisympäristön muokkaajina. Yhteistoiminnallisuuden kautta tavoitellaan samanaikaisesti henkilökohtaisuutta ja yhteisiä päämääriä, ennen muuta ymmärryksen kasvua (working for understanding) täsmällisten, opettajajohtoisesti asetettujen osaamistavoitteiden tai ongelmanratkaisujen sijaan (ks. Allwright & Hanks 2009; Hanks 2017: 81-105). Keskeisiä periaatteita on myös ajatus hyvinvoinnista (quality of life, QoL). TK:n toimintamallissa korostuvat osallistujien toimijuus, autonomia eli sekä vapaus että velvollisuus muokata omaa oppimisprosessia ja asettaa tavoitteita omalle, kehittymiselle niiden väljempien osaamistavoitteiden puitteissa, jotka kurssille oli määritelty.

Tutkimukselliset tavoitteet kurssilla nojasivat erityisesti kielitietoisuustutkimuksen kehittämiseen (ks. lukua 2), jonka nähtiin samalla palvelevan kaikkien osallistujien etuja ja kurssin pedagogisia tavoitteita. Tieteellistä motiivia Johanna pohtii omassa reflektiopäiväkirjassaan näin (ks. esimerkkiä 1):

- (1) En koskaan ole ollut sisimmässäni täysin tyytyväinen tutkimusasetelmiini (--) tuo kansanlingvistinen paradoksi on vaivannut minua aina. Ehkä tarvitsin yliopistopedagogin vuoteni käsittelemään reflektion merkitys, ja itse harjaantumaan siihen. (--) Silloin tajusin, että lähellekään toisen ajatuksia ei kerta kaikkiaan pääse kyselemällä tai reaktiotesteillä, vaan antamalla tilaa, kuuntelemalla, kuulemalla, mitä toisella \*todella\* on sanottavaa, itsestään lähtevästi, ihmisen omilla ehdoilla ja niitten kysymysten kautta, joita itse kukin ihan itse haluaa asettaa. (Johanna 2.1.2019)

Kuukauden mittaisen kurssin aikana yhteisiä tapaamisia oli pääsääntöisesti kahdesti kolme tuntia viikossa. Lisäksi ohjelma sisälsi kaksi vain suomen opiskelijoille suunnattua tapaamiskertaa sekä yhteisiä työsessioita kielistudiossa. Kurssin suunnittelua ohjasi paitsi TK:n periaate ja sen puitteissa työstettävät sosiolingvistisen tutkimuksen tavoitteet myös aiempi teatterityön pakollisen opintojakson kurssisuunnitelma, joka sisälsi näyttelijöille olennaisen tavoitteen oppia imitoimaan murteita ja lähestymään roolihahmon fyysistä ilmeä tarkasti tuotetun puheen avulla. Puhe ymmärretään siis osaksi kehollista roolinrakennusta, ja kielistudiosessiot liittyivät tähän murreimitaatiotehtävään. Sitä näyttelijäopiskelijat lähestyvät kinesteettisen empatian (Parviainen 2003) avulla: millaisia ruumiillisuuksia imitoitavan ihmisen puhunta ehdottaa ja tuo mukanaan, ja mitä vaikkapa parikymmenvuotiaan pääkaupunki-

laistaustaisen miehen on kehollaan tehtävä tavoittaakseen iäkkään kittiläläisen makkaranteikijänaisen äänneet ja intonaation, äänen soinnin ja hengityksen rytmin. Suomenopiskelijoiden rooli murreimitaatiotehtävässä jätettiin avoimemmaksi, mutta heidät ohjattiin ottamaan ammatillisen kehittymisensä suunnassa jonkinlaisen mentorin tai kielikonsultin rooli (ks. tarkemmin lukua 5).

Murreimitaatioprosessin lisäksi kurssilla tutkittiin yhteistoiminnallisesti sosiaalisia tyylejä ja niihin liittyviä asemoitumisia (Coupland 2007; Eckert 2008; Jaffe 2009). Tämä tapahtui tyylientutkimistehtäväksi nimittämämme tehtävänannon kautta. Tehtävänantona oli valmistella kahden näyttelijäopiskelijan ja 3–4 kielenopiskelijan muodostamissa ryhmissä dialogiperformanssi, jossa kohtasi kaksi ryhmän itse valitsemaa ja kehittelemää todellisiin henkilöihin pohjaavaa hahmoa. Performanssin esittäjinä toimivat näyttelijäopiskelijat, joiden osaamistavoitteisiin pienimuotoiset esitykselliset avaukset kurssien aikana olennaisesti kuuluvat. Myös tässä suomenopiskelijat ottivat paikkaa jonkinlaisina kielikonsultteina. Näiden kahden ongelmalähtöisen, kurssin mittaan työstetyn kahden tehtäväprosessin ohella kurssityöskentely sisälsi tieteellisten artikkelien lukemista, lukupiirityöskentelyä niiden pohjalta sekä variaatiotietoisuuden tutkimista kansanlingvistiikassa vakiintuneen mentaalimurrekarttatehtävän avulla, jossa osallistujat rajaavat ja nimeävät karttapohjalle murrealueita oman käsityksensä mukaan (ks. esim. Preston 1989, Diercks 2002). Nämä oheistehtävät oli ajoitettu virittämään keskustelua ja ruokkimaan ajatuksia päätehtävien parissa.

Koko kurssin ajan opiskelijoiden tuli pitää reflektiivistä päiväkirjaa autoetnografisen kirjoittamisen periaatteisiin nojaten. Tässä tapauksessa autoetnografisen kirjoittamisen periaatetta sovellettiin väljästi tutkivan käytännön välineenä, ei varsinaisena autoetnografisena metodina sen yleisesti ymmärretyssä muodossa (esim. Ellis & Bochner 2000; Hokkanen 2016). Menetelmää nimitimmekin siis reflektiopäiväkirjaksi, jota ohjattiin työstämään autoetnografisen kirjoittamisen periaattein tietämättä tarkkaan ennalta, ketkä kaikki ja miten aiheistoja tulisivat tutkimaan. Opiskelijoita neuvottiin kirjoittamaan refleктоivan asiantuntijan (tai sellaiseksi kasvavan) roolissa itseään varten samalla tiedostaen, että opiskelijoiden tietoisuus siitä, että tekstejä lukevat myös vähintään opettajat, heijastuu jossakin määrin kirjoittamisen orientaatioon ja tuotettuihin teksteihin. Kirjoittamista rohkaistiin tekemään systemaattisesti kurssiin liittyvien toimien yhteydessä: ennen tapaamisia, tapaamisten jälkeen, artikkeleita lukiessa ja ylipäätään aina, kun oli tilaisuus, tarve ja motivaatio työstää kurssiin ja sen tavoitteisiin liittyviä asioita<sup>2</sup>. Työmuotoa tuettiin arviointikriteerein (ks. tarkemmin lukua

---

<sup>2</sup> Päiväkirjaa oli vapaus kirjoittaa koneella tai kynällä esimerkiksi muistivihkoon. Reflektiopäiväkirjat sai kurssin päätteeksi palauttaa joko paperisena tai sähköisenä tiedostona. Yksi opiskelija palautti päiväkirjansa käsin kirjoitettujen tekstien kopioina.

4.2), jotka osaamistavoitteisiin pohjaten jättivät runsaasti tilaa yksilöllisille tavoitteille. Myös me opettajat TK:n periaatteen mukaisesti asetuimme opiskelijoiden tavoin omien ajatus-temme tutkijoiksi päiväkirjan kirjoittamisen avulla.

## 4 Metodologia ja aineisto

### 4.1 Aineisto ja sen analyysiprosessi

Tutkimuksen metodologiaan lukeutuu koko se toiminta, jota tutkimuskontekstina olleella kurssilla tehtiin. Pääaineistona tässä tutkimuksessa ovat opiskelijoiden reflektiopäiväkirjat, joista analysoimme mainintoja ja kertomuksia oman osaamisen kasvusta erityisesti kielitietoisuuden ja siihen liittyvän asiantuntijuuden kasvun näkökulmasta. Luvussa 4.2. tarkastelemme päiväkirjamenetelmän toimivuutta pohjaten aineistohavaintoihin sekä muihin havaintoihimme kurssin ohjaajina. Analyysissä hyödynnämme myös anonyymisti tai nimellä annettuja kurssipalautteita sekä omia havaintomuistiinpanojamme ja päiväkirjojamme. Analyysin ulkopuolelle jää tässä yhteydessä videotallenneaineisto, joka muodostuu tyyliperformansseista ja murreimitaatioesityksistä sekä näiden ryhmäreflektioista. Rajaamme käsittelyn ulkopuolelle myös reflektiiviset aloitustekstit, jotka opiskelijat kirjoittivat alkulämmittelynä ennen kurssin ensimmäistä tapaamista käynnistääkseen oman kielitietoisuutensa tutkimisen ja orientoituakseen kurssiin ja sen toimintatapoihin.

Tutkiaksemme reflektiopäiväkirja-aineistosta sitä, millä tavalla osallistujat kokivat kielitietoisuutensa ja sitä koskevan asiantuntemuksensa muokkautuneen ja kasvaneen tässä tieteen ja taiteen törmäyttävässä kurssiympäristössä, olemme lukeneet aineistoa systemaattisesti tästä temaattisesta näkökulmasta. Tutkittavanamme on ollut 18 kielenopiskelijan<sup>3</sup> sekä 12 näyttelijäopiskelijan reflektiopäiväkirjaa. Kirjallinen informoitu tutkimuslupa materiaaleihin saatiin jokaiselta kurssilaiselta. Analyysin yhteydessä sekä luvussa 4.2. luonnehdimme tarkemmin tekstejä sekä sitä, millaisena reflektion välineenä ne kirjoittajilleen näyttäytyvät.

Tätä tutkimusta varten olemme kumpikin tahoillamme lukeneet aineistoa, laatineet muistiinpanoja ja jakaneet havaintojamme niistä sekä kurssikokemuksistamme sekä kasvokkain keskustellen että sähköisen alustan kautta. Toimintatavassamme voi nähdä elementtejä tiimietnografiasta (Creese, Takhi & Blackledge 2016), jota myös kurssin blogissa yhdessä opiskelijoiden kanssa jakamamme otteet reflektiopäiväkirjoistamme edustavat. Kurssin sisäiset blogipostaukset ovat toimineet eräänlaisina osallistujien vinjetteinä (Creese, Takhi &

---

<sup>3</sup> Yhden kurssille osallistuneen kielenopiskelijan päiväkirja puuttuu.



Blackledge 2016: 207-211), jotka tekevät näkyväksi osallistujien sitoumuksia ja asemoitumisia kurssikontekstissa.

Tässä käsiteltävän opiskelijoiden reflektiopäiväkirja-aineiston tutkiminen perustuu sen temaattiseen ja analyttiseen lukemiseen: aineiston yhä uudelleen ja uudelleen lukemiseen (Palmu 2007: 146-147; Coffey & Atkinson 1996). Aluksi päiväkirja-aineisto ryhmiteltiin osallistujien affiliaation mukaisesti näyttelijäopiskelijoiden ja suomenopiskelijoiden teksteihin. Sitten aineistoa luettiin läpi kohderyhmittäin useaan otteeseen aineistolähtöisen, osin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018: 133). Ensimmäisten lukukierrosten jälkeen päiväkirjoista laadittiin muistiinpanoja liittyen päiväkirjojen kohtiin, joissa tuotiin esiin oppimisen kokemuksia. Nämä olivat aineistosta helposti poimittavissa silloin, kun kyse oli eksplisiittisistä sana- tai tyypillisesti lausetason maininnoista ja kiteytyksistä siitä, mitä oli koettu opitun. Uudet lukukierrokset tutustuttivat aineistoon syvällisemmin ja tuottivat uusia havaintoja siitä. Lähiluennan kautta aineistosta tunnistettiin kirjoittajien erilaisia tapoja tuoda esiin oppimistaan myös muuten kuin reflektiivisen metakäsittelyn kautta. Epäsuoremmin oppimisen kokemuksista raportoitiin esimerkiksi narratiiveina, jotka saattoivat koskea vaikkapa yksittäistä kieliasiaa, josta oli käyty keskustelua luokkahuoneen ulkopuolella perheenjäsenen kanssa (vrt. myös Barkhuizen 2011; Bamberg & Georgapoulou 2008). Tällöin kirjoittaja asemoi itsensä tyypillisesti asiantuntijaksi, ja käsitelty asia tai yksityiskohta kytkeytyi joko metatekstillä osoitetusti tai implisiittisemmin johonkin sellaiseen oppimisen kokemukseen, jonka lähtökohdat olivat kurssityöskentelyssä, kurssilukemistossa tai molemmissa.

## 4.2 Reflektiopäiväkirjoista oman kehittymisen tutkimisen välineenä

Ennen siirtymistä analyysiosaan tarkastelemme tässä lyhyesti reflektiopäiväkirjaa tutkittavia osallistavana menetelmänä, jota opiskelijat päiväkirjateksteissäänkin meta-analysoivat.

- (2) Ehkä reflektiopäiväkirjan myötä olen myös oppinut paljon uutta itsestäni opiskelijana ja kirjoittajana. Koko kirjoitusprosessi on mielestäni ollut hyvin sujuva ja merkityksellinen tämän kurssin oivallusten ja oppimisen kannalta. Välillä on toki ollut hetkiä, ettei saa oikein kiinni siitä, mistä kirjoittaa tai alkaa kyseenalaistaa esimerkiksi sitä, tuleeko nyt kirjoitettua aivan ohi aiheen tai onko tämä kunnollista reflektiota laisinkaan. Tavallaan ajan kanssa on kuitenkin oppinut heittäytymään reflektiopäiväkirjan matkaan ja oppinut tuomaan omia ajatuksiaan ja reflektoimaan itseään syvemmin. (UA\_Suo)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Kirjainlyhenteet viittaavat osallistujien nimikirjaimiin ja koodin jälkiosa koulutusohjelmaan (Suo=suomen kieli tai Näty). Osallistajat ovat antaneet luvan tuoda esiin tutkimusjulkaisuissa yliopiston, koulutusohjelman ja kurssin nimen, mutta käytämme yksilöistä anonymiteettiä suojaavia, muunneltuja kirjainlyhenteitä.

Yllä siteeratun suomenopiskelijan lainaus tiivistää hyvin sen yleisen orientaation ja vaikeudet, joita kielenopiskelijoilla keskimäärin oli reflektiopäiväkirjojen kirjoittamiseen annetuista ohjeista huolimatta. Työtapana autoetnografinen reflektiopäiväkirja oli kielenopiskelijoille tyypillisesti uusi kokemus, kun taas näyttelijäopiskelijoille tämä edusti totunnaista tapaa tutkia omaa työskentely- ja kehittymisprosessia. Taustalla on teatterityön opetussuunnitelma, joka korostaa reflektiota oppimisen välineenä. Nätyläisten harjaantuneisuus reflektioon näkyikin valmiutena käsitellä henkilökohtaisia kokemuksia ja näyttelijäntyöllisiä prosesseja avoimesti esimerkiksi tähän tapaan:

- (3) Tuntuu siltä, että olen päässyt pikkuhiljaa lähemmäs [murreimitaatiotehtävän] Topia, jotenkin henkisesti. Se on hyvin erikoinen fiilis, sillä onhan siltanani hänen luokseen ollut vain parin minuutin äänite. Silti tuntuu, että tunnen hänet yhä paremmin, alan esimerkiksi ymmärtää hänen huumorintajuun ja asennettaan. Olen ollut Topiin tosi ihastunut, mikä on toisaalta ihanaa mutta toisaalta vähän ahdistavaa - ihastua nyt äänitteeseen, hyvänen aika. Muistutan itselleni, ettei Topia ole muualla kuin äänitteessä enkä ikinä voi hänen kanssaan naureskella. Nyt pitää luoda oma Topini omaan ruumiiseeni ja sitten sitä ihastella. (TK\_Näty)

Työtapa aiheutti alkuun useimmille suomenopiskelijoille epävarmuutta siitä, onko reflektio riittävää tai oikeanlaista (ks. esimerkkiä 2). Kirjoituspaineita kielenopiskelijoille aiheutti, että reflektiopäiväkirja arvioitiin: 50 % arvosanasta muodostui yhteisiin tapaamisiin ja työskentelyihin osallistumisesta, 50 % reflektiopäiväkirjasta. Arviointikriteerit (sitoutuminen päiväkirjan jatkuvaan kirjoittamiseen, itsereflektion pohjaaminen henkilökohtaisille tavoitteenasetteluille, aktiivisuus omavalintaisten päiväkirjaotteiden jakamisessa kurssin Moodle-ympäristön sisäisessä blogissa) käsiteltiin kurssin alussa ja niihin palattiin kurssin mittaan eri yhteyksissä, milloin kysymyksiä nousi. Nätyläisten suorituksia ei koulutusohjelman arviointikulttuurin linjan mukaisesti arvioitu numeerisesti, mikä saattoi osaltaan selittää sitä, että heidän päiväkirjansa olivat laajuudeltaan niukempia (noin 900-2000 sanaa) kuin kieltenopiskelijoiden päiväkirjat (noin 1800-5200 sanaa). Nätyläisten päiväkirjoille oli toisaalta ominaista henkilökohtaisen kehittymisen erittelevä analyysi (ks. esimerkkiä 3), siinä missä kielenopiskelijoiden päiväkirjoissa oli enemmän metakuvausta esimerkiksi siitä, mitä tapaamisissa oli tehty.

Kuten TA\_Suo:n esimerkkinä 3 siteeratusta päiväkirjaotteesta ilmenee, ajan kanssa tähän työtapaan uomaannuttiin. Tässä auttoi, että reflektiopäiväkirjaan liittyvistä paineista tai huolista keskusteltiin useaan otteeseen yhdessä. Myös muiden kurssitovereiden sekä opettajien päiväkirjaotteiden jaot blogissa rohkaisivat ja rakensivat yhteisön luottamusta siihen, että henkilökohtaisia ajatuksia voi tuoda esiin avoimesti ja tutkivasti.

Reflektiopäiväkirjoissa käsiteltyjen yksityiskohtien ja pohdintojen ajattelemme aktiivisesti muokkaavan kokemuksia ja oppimista, ei vain heijastavan niitä. Suomenopiskelijoiden reflektiopäiväkirjoissa esiintyi omaelämäkerrallisia elementtejä, omaa kielellisen historian ja opiskelijanpolkujen pohdintaa, anekdootteja kieliasioista ja kurssin tapahtumista sekä keskusteluista esimerkiksi perheenjäsenten kanssa. Päiväkirjoissa oli myös läpinäkyvää pohdintaa autoetnografisen kirjoittamisen haasteista työmuotona:

- (4) Tämän kirjoittaminen on ollut kyllä melkoista opettelua kun aina yleensä kun kirjoitetaan jostain yliopistossa niin on selkeät tavoitteet ja nyt tavoite on laaja-alaisempi. (--) Nyt tuntuu, että vaatii ponnistuksia kirjoittaa rehellisesti ja vapautuneesti ja välillä tuntuu että tämä on eräänlainen reflektion performanssi. (KL\_Suo)

Kuten oletettavaa oli, reflektiopäiväkirjojen avulla kirjoittajat ovat työstäneet ajatuksiaan samalla tietoisina siitä, että tekstejä tulevat lukemaan kurssin opettajat, jotka myös arvioivat reflektiopäiväkirjat ennakkoon sovittujen arviointikriteerien mukaisesti. Aineistoa tutkittaessa ja tulkittaessa tämä on pidettävä mielessä aineiston luonteeseen vaikuttavana seikkana, ja aineistoa on muutoinkin tulkittava suhteessa siihen kontekstiin, jossa se on tuotettu. Tässä aineistolla on kielitietoisuuden tutkimiseksi myös vahvuutensa: (itse)tutkijoiden työstöt kontekstisidonnaisine subjektiivisuuksineen on keino tavoittaa kielitietoisuuden tasoja ja muotoja sellaisina kuin ne siinä hetkessä ovat relevantteja yksilöiden elämässä (vrt. myös Hokkanen 2016: 16; Ellis & Bochner 2000). Pedagogisesta näkökulmasta tämä työmuoto kääntyi useimpien kokemuksissa alkukankeuden jälkeen myönteiseksi kokemukseksi, kuten EL\_Suo kirjoittaa:

- (5) Minä pidin kurssista todella paljon, se oli inspiroiva ja innostava. Reflektiopäiväkirja työmetodina sai aikaan sen, että kurssin vaikutukset ulottuivat paljon luentosalia kauemmas. (EL\_Suo)

## 5 Yhteistoiminnasta osaamisen kasvuun

Seuraavassa teemme läpileikkaavan analyysin reflektiopäiväkirja-aineistosta. Analyysi näyttää, millä tavalla tieteen ja taiteen rajapinnalla toteutettu yhteistoiminta on tukenut osallistujien kielitietoisuuksia ja kieli-ideologisen ajattelun työstämistä. Osaamisen kasvu otettiin reflektiopäiväkirjoista yleisemmäksi tarkastelukehikoksi kahdesta syystä. Ensinnäkin kielitietoisuuskasvu näyttäytyy aineistossa moniulotteisena ja -tasoisena ilmiönä, joka ei ole eristettävissä kurssin tuottamasta muusta oppimisesta. Toiseksi aineistosta ei myöskään ole

eristettävissä sellaista kielitietoisuuteen liittyvää kasvua, joka palautuisi vain eri aloja edustavien opiskelijoiden yhteistoimintaan. Kurssi rakentui paitsi läpi kurssin kiinteästi työskennelleiden sekaryhmien kohtaamisille myös tilapäisesti muodostettujen alakohtaisten, profesorioryhmiksi nimittämiemme ryhmien keskusteluille sekä oheiskirjallisuuden itsenäiselle lukemiselle ja kaikkien prosessien ohessa reflektiopäiväkirjan itsenäiselle kirjoittamiselle. Yhteisessä blogissa jaetut otteet päiväkirjoista ruokkivat reflektiopäiväkirjojen kirjoittajien ajatuksia, joiden käsittelyssä kannustettiin oman osaamisen tarkasteluun elämänlaajuisesti (life wide) ja -syvyydestä (life deep) (Karlsson & Kjisik 2011).

Osaamisen kasvun kokemukset jäsentyivät aineistolähtöisen analyysimme mukaan kolmeen kategoriaan: (1) oman alan asiantuntijuuden tunnistaminen, (2) tieto- ja taitopohjan ja ymmärryksen syveneminen sekä (3) työskentelytaitojen kehittyminen. Käsittelemme seuraavassa näitä osa-alueita lähemmin omissa alaluvuissaan (5.1–5.3) erityisesti kielitietoisuuden näkökulmasta. Yhteistoiminnassa kehittyi myös osallistujien oman alan asiantuntijuudesta kommunikoinnin osaaminen, jonka tässä vaiheessa hahmotamme integroituvan osaksi edellä mainittuja kolmea osaamisen kasvun aluetta. Olemme käsitelleet yleistajuistamista osaamisena työskentelytaitojen käsittelyn yhteydessä keskitetysti luvussa 5.3, sillä tämä liittyy tiedollisen kumppanuuden rakentamiseen, joka puolestaan on kiinteästi sidoksissa työskentelytaitoihin.

### 5.1 Oman alan asiantuntijuuden tunnistaminen

Molempien osallistujaryhmien reflektiopäiväkirjoissa usein käsittelemä asia oli myönteinen kokemus erilaisten opiskelukulttuurien ja uusien ihmisten kohtaamisesta. Näyttelijäopiskelijat työskentelevät läpi opintojensa kiinteässä ryhmässä, mikä hitsaa heitä yhteen toisella tavalla kuin kieltenopiskelijoiden eri suuntiin ja tahtiin kulkevat opiskelupolut, jotka mahdollistavat ja tuottavat löyhempiä verkostoja. Sekä reflektiopäiväkirjojen että omien havaintojemme nojalla voidaan sanoa, että tunnelman muodostuminen alusta pitäen yhteistyömyönteiseksi ja jopa innostuneeksi oli kokemuksena yhteinen (ks. esimerkkiä 6).

- (6) Eka kohtaaminen nätyläisten kanssa oli mukava. Jännä, miten heidän energisyytensä ja ulospäinsuuntautuneisuutensa tarttuu jäyhiin kielenopiskelijoihinkin. (EL\_Suo)

Välitön ja energinen tunnelma oli kurssille sekä tutkimuksen että oppimisen näkökulmasta suotuisa lähtökohta, tiedetäänhän ilmapiirillä olevan keskeinen merkitys oppimiselle. Kielitietoisuuden kasvun näkökulmasta kahden eri alan opiskelijoiden tuleminen yhteen osoittautui ehkä kaikkein merkityksellisimmäksi nimenomaan oman asiantuntijuuden

**tunnistamisen** näkökulmasta. Tämä kokemus välittyi erityisesti kielenopiskelijoiden päiväkirjoista, joissa usein kirjoitettiin samalla itseluottamuksen kasvusta esimerkiksi seuraavaan tapaan (ks. esimerkkejä 7 ja 8):

- (7) Nyt kun “fennistikupla” on puhjennut, olen paljon luottavaisempi omaan osaamiseeni. Aiemmin nimittäin pystyin vertailemaan tietojani vain sellaisten kanssa, jotka ovat käyneet samat kurssit, ja siinä vertailussa olen keskitasoa. Kurssilla huomasin, että tiedänkin suomen kielestä oikeastaan aika paljon sellaista, mitä ei-lingvistikot eivät tiedä. (LM\_Suo)
- (8) Ennen kurssia oli olo, että en minä nyt mitään oikeasti osaa tai ole ainakaan mikään asiantuntija, mutta käsitys omasta osaamisesta on kyllä muuttunut hieman toisenlaiseksi. Osaanhan minä jotakin, paljonkin. (KL\_Suo)

Useat suomen opiskelijat kirjoittivat reflektiopäiväkirjojensa alkumetreillä siitä, miten heitä pelotti heille annettu asiantuntijarooli. Tämä tuotti oivalluksen, että kielenopiskelijoille on yleisesti ottaen tarjolla opintojensa aikana ennen kaikkea oppijan rooli. Nätyssä asiantuntijuuden kehittyminen on sen sijaan sisäänrakennettuna opetussuunnitelmaan ja toimintamalleihin ensimmäisestä kurssista lähtien. Näyttelijäopiskelijoista kukaan ei lähestynyt asiantuntijaroolin ottamista tällä kurssilla mitenkään poikkeuksellisena, mitä selittää se, että he ovat tottuneet läpi opintojensa työstämään tietoisesti asiantuntijuuttaan ja taiteilijanidentiteettiään. Näyttelijän asiantuntijuuden katsotaan kerrostuvan vähitellen hänen kehoonsa erilaisina ruumiillisina käytänteinä ja näyttelijän tekniikoina. Näiden purkaminen sanallisesti voi myös olla hankalaa ja osittain jopa mahdotonta. Näyttelijänkoulutuksessa reflektointi on kuitenkin olennainen osa opiskelua muun muassa siksi, että näyttelijä oppisi perustelevaan valintojaan ja kertomaan niistä muulle työryhmälle. Kieliasiantuntijoiden koulutus sen sijaan rakentuu leimallisemmin oppilas-opettaja -asetelmalle.

JK\_Suo julkaisi kurssin blogissa päiväkirjastaan merkinnän päivältä 29.1., jossa hänkin LM\_Suo:n tapaan (ks. esimerkkiä 7) viittasi alakohtaisiin kupliin (lihavointi lisätty):

- (9) Toinen asia mikä nousi esiin nätyläisten mukaantulossa, oli oma asiantuntijuus. **Yliopistolla ollaan jotenkin niin omassa kuplassaan** ja usein muiden kieliasiantuntijoiden ympäröimänä, **että ei osaa nähdä omaa asiantuntijuuttaan** tai sitä että ylipäätään osaa tai tietää jotakin ”maallikoita” enemmän tai syvällisemmin. Nätyläisten esittämät kysymykset jotenkin avasivat ja havainnollistivat itselleni sitä, että jotain on tässä vuosien mittaan opittu, ja vahvasti omaa käsitystäni omasta asiantuntijuudestani, joka hetkittäin on ehkä tässä horjunutkin.

Oppimisen yhteisöllisyyttä ja ajatusten julkisten jakamisten merkitystä ilmentää se, että kirjoituspäivämääristä päätellen JK\_Suo:n postauksen innoittamina useat kielenopiskelijat tulivat päiväkirjoissaan pohtineeksi omakohtaisesti “fennistikuplan”, “lingvistikuplan” tai

“yliopistokuplan” puhkeamista pohtiessaan omaan asiantuntemukseensa liittyneitä oivalluksia (ks. esimerkkiä 7 edellä). Päiväkirja-aineistossa viitattiin myös oman ajattelun avartumiseen sekä suhteutettiin erilaisia kieliasiantuntijuuksia toisiinsa. Huomionarvoista on, että myös näyttelijäntaiteen opiskelijat kokevat olevansa kielen ammattilaisia:

(10) Tietous kielen ammattilaisuudesta tuli näkyväksi: miten me näyttelijöinä jatkamme “kielen perintöä”, olemme tietoisia sen historiasta, monimuotoisuudesta, muuttuvuudesta ajan kanssa on toisenlaista perintötiedon tutkimista ja tietoutta kuin kielen opiskelijoilla. (EB\_Näty)

Tuonnempana ilmenee, että työskentelyissä kurssin aikana moni kielenopiskelija koki hetkiä, jolloin oma asiantuntemus tai rooli tilanteessa ei ollut selkeä. Paikoittainen epävarmuus vaikuttaa kuitenkin olleen jopa edellytys oman asiantuntemuksen kasvulle (ks. myös Hanks 2017) tai niille hyvinvoinnin kokemuksille, jotka olivat seurausta merkityksellisistä oppimisprosesseista. Nämä tunteet näyttävät liittyneen asiantuntijan rooliin, joka kurssilaisille alusta lähtien annettiin. Tämä ”rohkaisi uskomaan omiin tietoihin ja taitoihin”, kuten eräs kurssilainen (PE\_Suo) kirjoitti. Seuraavat oppimisen osa-alueiden käsittelyt avaavat tätä tulokintaa tarkemmin.

## 5.2 Tieto- ja taitopohjan ja ymmärryksen syveneminen

Kurssilla käsitellyt teoreettiset kysymykset ja keskustelut tuottivat reflektiopäiväkirjoissa usein paitsi aiemmin opiskeltuihin kurseihin tai asioihin myös omiin muistoihin liittyvää pohdintaa sekä kriittistä reflektiota opinnoista. Kielenopiskelijat olivat havahtuneet kokemukseen siitä, että kielitieteellisen tiedon käsittely tuntuu toisen alan opiskelijoiden kanssa yhteen päästyä liian kapea-alaiselta. Oivallusten vanavedestä voi lukea myös kritiikkiä perinteisiä opetus- ja arviointimenetelmiä kohtaan (ks. esimerkkiä 11).

(11) Aloin ajattelemaan, että miten paljon siinä onkaan menettänyt, kun on keskittynyt kielen variaation kurssilla vain murteiden piirteisiin, ja tankannut niitä osatakseen erotella murteet ja luetella niiden piirteet (tenttiä varten). (KM\_Suo)

Kielenopiskelijoiden oman asiantuntemuksen kapeutta tai erityisluonnetta auttoivat hahmottamaan yhteiset keskustelut nätyläisten kanssa. Erityisiä oivalluksia kielenopiskelijat saivat kinesteettisen ja auditiivis-kinesteettisen empatian käsitteiden tarkastelusta (Parviainen 2003; Syrjä 2007). Auditiivis-kinesteettisellä empatialla tarkoitetaan äänen kautta välittyvää kokemusta ja tietoa ääntelijän kehosta: kuulija ikään kuin eläytyvästi vastaanottaa omaan kehoonsa puhujan kehon piirteitä, jotka heijastuvat tämän äänestä (Syrjä 2007: 215).

Tämä konkretisoitui nätyläisten reflektioissa ja kielistudioharjoituksissa, joita kielenopiskelijat sovituisia määrin kävivät seuraamassa ja mentoroimassa. Päiväkirjoista ilmenee eri tavoin, miten yhteistoiminta tässä on avartanut kielenopiskelijoiden lähestymistapoja kieleen:

(12) Ruumiillisuuden ajatus sai minutkin maiskuttelemaan sanoja ja kieltä ylipäättänsä suussa, aivan kuten pieni lapsi. Tämä näkökulma auttaa minua myös työni puolesta. Opetan maahanmuuttajille suomea, ja usein vielä aivan alkeiskursseja. Kielen maistelua hekin tekevät suomen opiskelun aloitettuaan. (RP\_Suo)

(13) Nätyläisten tuomat aivan erilaiset näkökulmat kieleen ja sen käyttöön ovat avartaneet varsinkin omaa ajatusmaailmaa valtavasti, siitä olen ehkä eniten kiitollinen. (KL\_Suo)

Kielenopiskelijoista suurin osa käsitteli päiväkirjoissaan jollakin tavalla sitä, miten he ovat alkaneet havainnoida kieltä laajemmin tai syvemmin arjessa ja miten ”oppiminen jatkuu kurssin jälkeenkin”. Aineistossa on myös kriittistä käsittelyä siitä lähtöoletuksesta, että lähestymistavat kieleen automaattisesti olisivat opiskelualakohtaisesti jakautuneita:

(14) Minun on välillä hankalaa sopeutua siihen kahtiajakoon, jota kurssilla välillä kuvitellaan erialojen opiskelijoiden välille. Toki kielenopiskelijana käsittelen teksteissäni ensisijaisesti kieltä jollakin tavalla abstraktina tai vähintäänkin tieteellisenä, mutta olen silti hyvin tietoinen siitä, miltä vaikkapa eri tavoin tuotettu ääni tuntuu kehossa. (IK\_Suo)

IK\_Suo:n mainitsema kahtiajako oli roolien näkökulmasta toisaalta todellinen ja näkyi kurssilla esimerkiksi siinä, että kielenopiskelijat olivat ujoja heittäytymään imitaatioiden kokeiluun, mihin Tiina heitä kielistudiossa kannusti.

Kielenopiskelijoiden käsittelyt reflektiopäiväkirjoissa eivät aina tuoneet esiin kovin syvällisiä yksityiskohtia oppimisesta, minkä voi nähdä tämän ”vapaan” suoritusmuodon varjopuolena. Toisaalta tämä kertonee tottumattomuudesta reflektioon, jota kuitenkin pidetään laadukkaana oppimisen edellytyksenä. Nätyläisten harjaantumisesta reflektioon kertoo se yksityiskohtaisuus, jolla he omaa työprosessiaan ja imitointiin liittyviä fyysisiä havaintojaan päiväkirjoissa usein käsittelivät:

(15) Tuntuu, että Otto Hakulisen äänen löytäminen vaatii paljon energiaa. Puhe-energiaa. Suun takaosa on auki ja ylöspäin kaarella. Ja sitten kurkussa pitää olla sellanen aukinaisuus, että ei ole liian tiivis meininki. Välillä kun teen pitkää pätäkää, nämä asetukset laimenevat ja löytämäni ääni häviää. Sen kuulee myös nauhalta kun se löytyy uudestaan. (TS\_Näty)

Muutamit kirjoittajat kirjoittivat omista ja LM\_Suo myös ryhmätyöskentelyiden yhteydessä havaitsemistaan toisten ”kriisiytymisen” tunteista, jollaiset ovat oppimisprosesseille yleisesti ottaen ominaisia (ks. esim. Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014).

- (16) X ja Z myös totesivat hieman kriisiytyneensä tajuttuaan, että murrerajat ovat oikeastaan aika keinotekoiset. (→) Minua murteiden rajat tai niiden keinotekoisuus ei ole tällä kurssilla yllättänyt. Ehkä siksi, että minä ja monet [X-paikkakuntalaiset] ystäväni olemme muuttaneet ympäri Suomen, ja olen huomannut, että murteet ja idiolektit ovat hyvin joustavia. (LM\_Suo)

“Kriisiytyminen” liittyi tässä kurssin oheislukemiston ja mentaalimurrekarttatehtävän tuottamiin oivalluksiin, jotka kytkeytyivät erityisesti tilan subjektiivisuuteen ja kielimuotoihin kuviteltuina konstruktioina (Johnstone 2011; Piippo, Vaattovaara ja Voutilainen 2016: 83-105). Näistä käsittelyistä opettaja saattoi oivaltaa, että opiskelijoiden henkilökohtaisilla poluilla voi olla merkitystä sen kannalta, missä määrin he ovat omiaan sosiaalistumaan konstruktivistiseen kieli- ja tilakäsitykseen (ks. esimerkkiä 16). Dialektologista kielikäsitystä haastoivat paitsi aihetta käsittelevä oheiskirjallisuus ja luento-osuudet myös sekaryhmien keskustelut, joissa tutkittiin ja vertailtiin kokemuksia mentaalimurrekarttojen tuottamisesta ja lopputuloksista. Kansanlingvivistisesti herättävä havainto oli, että tehtävän äärellä molempien alojen opiskelijat toivat esiin häpeän ja “tyhmyden” tunteitaan, jotka nousivat tiedon aukkoisuudesta ja kyvyttömyydestä muistaa faktatietoa murrealueista. Oli odotettavissa, että kielenopiskelijat olisivat tässä erityisen itsekriittisiä, mutta myös nätyläiset kokivat, että heidän olisi kuulunut tietää murteista enemmän. Tässä yhteydessä toisaalta nousi sekaryhmissä uusia oivalluksia siitä, millaisella logiikalla murteita subjektiivisesti voidaan jäsentää. Näin moninäkökulmaista keskustelua olisi tuskin syntynyt ilman monialaista yhteiskeskustelua.

Aineiston perusteella laajasti jaettuna oppimiskokemuksena otamme tässä esiin erään näyttelijän tyyliperformanssin, johon kurssin tapahtumista ja tilanteista viitattiin lähes kaikissa reflektiopäiväkirjoissa. Näyttelijäopiskelija kertoo performanssistaan omassa päiväkirjassaan näin:

- (17) Tänään oli tyyli-tehtävän esitykset. Olin viikonloppuna miettinyt, että tahdon tutkia savon murteen stereotyyppiä ja sen rikkomista yhdistämällä sitä todellakin survomalla sen paikkaan, johon se ei sovi. Sain ajatuksen lukea uutisia, koska jossakin murteen stereotyyppiin liittyvässä tutkimuksessa sanottiin, että savonkieliset uutiset olisi vaikea ottaa vakavasti. Valitsin litte-roida kymmenen uutiset Jokelan kouluammunnasta. Ajattelin että se on ainakin vakava aihe, sille ei kukaan naura. Koska en lähtökohtaisesti myöskään halua tehdä murteestani hauskaa, päinvastoin. Tavoittelen hetkeä, jolloin koomiset stereotyyppit puheestani katoaisivat edes hetkeksi pois. Loin tilanteen, jonka merkkasin uutisenluvuksi. Istuin pöydän takana, pyörin tunarin, ja luin uutisen puvuntakissa ja kauluspaidassa niin vakavasti ja selkeästi kuin pystyin. Ainoa ero normiuutisiin oli se, että olin kääntänyt tismalleen saman uutisen savoksi. En ollut muuttanut sanajärjestyksiä enkä sanoja, vaan viänsin tekstin omalle kielelleni sellaisenaan. (TN\_Näty)

Lukupiirisessiossa 5. helmikuuta oli keskusteltu kahden kaikille yhteisen luettavan äärellä mediahuumorin resursseista. Etenkin näyttelijäopiskelijat olivat tässä yhteydessä



pohtineet kriittisesti sitä, millaisia stereotyyppioita näyttämöllä mediahuumorin nimissä vahvistetaan. Yhteinen käsittely havahdutti myös kielenopiskelijoita kriittisyyteen niitä keinoja kohtaan (vähemmistö- ja murrestereotyyppiat), joita massaviihteessä käytetään. TN\_Näтын performanssi osui siten otolliseen maaperään ja onnistui parissa minuutissa liikuttamaan kurssiyhteisön kielitietoisuutta merkittävämmiin kuin tieteelliset artikkelit ja kaikki luennot yhteensä, joiden avulla vastaavaa kriittistä ajattelua on aiemmin pyritty kielenopiskelijoissa herättämään (Johannan päiväkirjamerkintä).

TN\_Näty oli työstänyt performanssin itsenäisesti kurssin ajalle osuneen opintomatkaviikkonsa aikana, ja se oli vaikuttava siksikin, että esityksen sisältö oli muille yllätys. Erityisen pysäyttävä ja osallistujat kielen sosiaalisen indeksisyyden mekanismien ymmärtämisen tutkiskeluun herättävä esitys oli kuitenkin siitä syystä, että se sai aikaan tunnesidoksen asiaan, jota aiemmin oli yhteiseen lukemistoon ja opettajan alustukseen pohjaten käsitelty. Eräs suomenopiskelija kirjoittaa päiväkirjassaan näin:

(18) Jäin miettimään omaa kapeakatseisuuttani, että miksi edes ajattelin, ettei savolaismurteella voisi puhua vakavasti. Eihän murteella puhuminen pitäisi viedä keneltäkään ihmiseltä vakavuutta pois. Hämmästyin myös sitä, miten itse suomen kielen opiskelijana ja kohtuullisesti itsekini kotimurrettani puhuvana jotenkin alistui ajattelemaan tällä tavoin. (--) Toivon, että T.N:n esityksen myötä ajatusmaailmani avartui edes hieman, ja että pääsisin tällaisesta stereotyyppisestä ajatusmallista etäämmälle.” (NS\_Suo)

Performanssin esittäjä itse koki tilanteen näin:

(19) Oli hienoa, että tilanne herätti keskustelua. Jo keskustelun alkupuolella huomasin, että kädet tärisi ja piti päästä kirjoittamaan asioita ylös, koska tuntui että olin jonkin olennaisen äärellä. X tiivistä sen olennaisuuden hienosti sanomalla, että hetkeksi murre vapautui stereotyyppiastaan ja roolistaan, ja oli vakavasti otettava. Tällaista en muista koskaan tapahtuneen itselleni. [--] Löysin siis jotain itselleni merkittävää tänään. TN\_Näty

Kurssilla oli aiemmin käsitelty suomenopiskelijoiden kanssa Tiinan yhden luennon verran kieltä näyttelijäntaiteen näkökulmasta ennen yhteistyön aloittamista nätyläisten kanssa. Lingvisteille kehollisuuden käsittely oli päiväkirjamerkintöjen perusteella ollut ajatuksia avartava alustus. Kieleen ja kehollisuuteen liittyvät oivallukset tulivat läpi kaikkien reflektiopäiväkirjoissa. Näyttelijäntaiteen näkökulman käsittely eri tavoin kurssin aikana aktivoi kielenopiskelijat ottamaan etäisyyttä kielitieteen lähestymistapoihin ja tutkimaan omia kokemuksiaan. Monet esimerkiksi totesivat, että ovat alkaneet tehdä uudenlaista ajatustyötä ja keskustelleensa kurssilla saamistaan oivalluksista läheistensä kanssa, mikä on vienyt omaa ajattelua ja etenkin kokemusta asiantuntijuudesta eteenpäin: ”saanut ajatukset rullaamaan”, kuten eräs opiskelija kirjoitti.

### 5.3 Työskentelytaitojen kehittyminen – yhteistoiminnan ilo ja vaikeus

Työskentelytaitojen kehittyminen oli yksi kurssin yleisistä osaamistavoitteista, mikä osaltaan on motivoinut päiväkirjoihin pohdintaa niiden kehittymisestä – tähän liittyvää reflektiota ja paineiden kokemusten käsittelyä esiintyi suomenopiskelijoiden teksteissä paljon. Näyttelijäntaiteen opiskelijoiden paine liittyi tavoitteeseen saada työstettyä lyhyehkössä ajassa sekä murreimitaatio että tyyliperformanssi, ja tehdä se riittävän laadukkaasti. Tässä heidän roolinsa oli selvä. Suomenopiskelijoilla puolestaan oli paine löytää oma asiantuntijaroolinsa: konsultin tai mentorin rooli ja hahmottaa yhdessä tiiminsä kanssa se, millaisen panoksen työstöihin niin murreimitaatioiden harjoitteluissa kuin tyyliperformanssitehtävissä he voisivat tuoda. Tässä suhteessa ryhmien sisäinen dynamiikka kehittyi henkilökemioista mutta myös siitä riippuen, miten nopeasti ryhmässä syntyi alustava idea, jota lähdettiin työstämään.

Seuraavassa otamme lähempään tarkasteluun kurssin ylijarajaisen yhteistyön merkityksellisuuden kielitietoisuuksia kehittävänä oppimisympäristönä käsittelemällä yhteistointaan pohjaavia työskentelytuokioita 7. ja 8. helmikuuta. Viisihenkisen sekaryhmän jäsenet ovat käsitelleet näinä päivinä pidettyjä työpajoja omista näkökulmistaan reflektiopäiväkirjoissaan. Ryhmässä oli kolme kielenopiskelijaa ja kaksi näyttelijäopiskelijaa. Helmikuun 7. päivä kyseessä oli järjestyksessään toinen työsessio, jossa tyyliperformanssitehtäviä työstettiin. EL\_Suo kuvaa ryhmän tunnelmia tyyliperformanssitehtävissä näin:

(20) Tänäpäni oli kiva aamupäivä yliopistolla. Mielestäni meidän ryhmämme on tasapainoinen, kaikki pääsevät ääneen ja osallistumaan. Etukäteen mietin, miten me kielenopiskelijat voisimme olla mukana imitaatiotehtävissä [tarkoittaa tyyliitehtävää], mutta huoleni osoittautui aiheettomaksi. Pidän luovasta työskentelystä ja olen siinä omimmillani, ja tämänpäiväinen oli hyvä muistutus siitä. Meinasin jopa tunnin lopussa heittää toiselle ryhmälle ideoita heidän dialogiaan varten (Tuure Boelius ja Laura Huhtasaari) mutta hillitsin itseni. (EL\_Suo)

Kokemuksen myönteisyys tästä työsessiosta tässä kyseisessä ryhmässä oli päiväkirjojen ja opettajien havainnoinnin perusteella yhteinen. Toinen suomenopiskelija kirjoitti samaisesta tilanteesta omassa päiväkirjassaan näin:

(21) Ryhmätyöskentely oli erittäin mielenkiintoista ja ryhmämme toimi oikein hyvin. (--) Oma tietoisuuteni on selvästi kasvanut siihen suuntaan, että en katso kieltä vain lingvistin linssien läpi. Katsontakantani on ruumiillistunut ja mietin myös sitä, miten ääni tuotetaan. Tämä yhteistyö antaa mahtavia työkaluja ja monipuolistaa kielikäsitystani lingvistinä.”(MP\_Suo)

Näyttelijäopiskelija (ML\_Nätyn) tätä työsessiota käsittelevästä päiväkirjamerkinästä ilmenee, että samalla kun hän on pitänyt työtuokiota onnistuneena, hän on kriittinen

ja huolissaan omasta performanssistaan, johon hän kokee olevan liian vähän aikaa valmistautua:

- (22) Turo ja Maicci on uudet sohvaperunat! Joo! Ihan sika hyvä idea EL\_Suo:lta. Tämmöinen dialogi saatiin aikaiseksi [dialogin kuvaus päiväkirjassa]. Tää tehtävä tuntuu sen verran hätäselältä, että vähän kiusallistuttaa näyttää nää. Kun tää kuvataan arkistoon ja tässä on tää katsomoasetelma. (--) Sain nyt iltapäivän aikana pariltakin luokkalaiselta ihan yllättävä positiivista palautetta mun Turo hahmosta. Tuntu tosi hyvältä, kun en itse ollut uskonut jostain syystä siihen. (ML\_Näty)

Osa samaisen ryhmän jäsenistä kokoontui kielistudiossa 8. helmikuuta. Siellä ryhmän jäsen (ÄM\_Näty) työsti peräpohjalaista 1800-luvulla syntyynyttä iäkstä naispuhujaa, jota (ÄM\_Näty) nimittää suolimummoksi. EL\_Suo:n ja ÄM\_Näty:n yhteistyön ja oppimisen kokemukset tulevat läpi molempien päiväkirjoissa. ÄM\_Näty kirjoittaa:

- (23) Itselle murteen opettelu oli hidasta, joka yllätti minut. Minulla on tapana oppia aika nopeasti teksti ulkoa, mutta tämän kanssa tehtävä osoittautui hitaaksi ja työlääksi, enkä millään muistanut kaikkia sanoja, vaikka olin kuunnellut nauhan varmaan sataviisikymmenkertaisesti. (--) Olen huomannut Kittilän suolimummaa tehdessäni, että imitaatiotehtävää on helppo lähestyä kuunnellen puheen sävelkulkua, kohdistamisesta ja matkimalla imitoitavan äänenkorkeuksia; milloin hän puhuu itselleen, milloin jorinoi niitä-näitä ja milloin haluaa saada asian varmasti kaikille ymmärretyksi.

EL\_Suo kielimentorin roolistaan puolestaan kirjoittaa:

- (24) ÄM\_Näty:llä on taipumus nostaa puheen korkeutta enemmän kuin olisi näytteen kannalta tarpeen. Yhdessä löysimme hänelle ergonomisemman puhutavan, joka ei edellytä niin voimakasta äänenkorkeuden nostamista mutta tulee lähemmäs murrenäytteen kohdehenkilön puhutapaa. (EL\_Suo)

Useissa ryhmissä ilmeni tyyliperformanssien työstösesioissa ongelmia, joiden taustalla oli tunne siitä, että tehtävässä ei päästä yhdessä eteenpäin. Molemmat osallistujaryhmät kirjoittivat tilanteen aiheuttamista paineista, näyttelijät siihen tapaan kuin ÄM\_Näty edellä (esimerkki 23), useat kielenopiskelijat puolestaan siitä, miten he olivat hukassa oman roolinsa kanssa.

- (25) Huomasin, että minun oli hieman hankala olla ryhmäni kanssa, sillä minulla oli turhautunut olo. Tuntui, ettei oikein hyviä ideoita tullut ja siksi olin aika hiljainen. En uskaltanut kertoa omia ehdotuksiani hahmoista, joita voisi tehtävänannossa hyödyntää, kun ajattelin niiden olevan tylsäköjä. **Minulle tuli sellainen ajatus, että tarvitaanko tässä tehtävässä meitä suomen opiskelijoita.** En oikein osannut toimia tilanteessa. Päätös henkilöistä syntyi onneksi tunnin lopuksi ja päätimme jatkaa työskentelyä seuraavalla kerralla. (TL\_Suo)

Kielenopiskelijat oli pyritty sijoittamaan sellaisiin työryhmiin, joissa näyttelijäopiskelijat työstäisivät ryhmän kielenopiskelijoille mahdollisimman tuttua murretta. Tämä ei ollut aina mahdollista, koska eri murteiden kokemuspohjaista asiantuntemusta ei ollut tasaisesti saatavilla. Näin oli esimerkiksi inkeriläismurteen kohdalla. Näyttelijäopiskelija JL\_Näty kirjoittaa omasta Muolaan murteen imitaation työprosessistaan:

- (26) En osaa oikein myöskään kysyä mitään kielen opiskelijoilta, sillä se oma työskentely on lähinnä musiikin kuuntelua ja sen imitointia. Tai se oma kuulo on se, minkä kanssa työskentelee, ja siihen omaan kuuloaistiin ei voi toinen ihminen tulla osaksi. Se, miten suomen kielen opiskelija voisi olla avuksi, on kuunnella itse alkuperäistä äänitettä ja sitten minun äänitettä ja vertailla näitä havainnoiden. Ainoa palaute, mitä olen itse saanut, on että ”kuulostaa kyllä tosi samalta” ja ”hyvä”. Ja kun kysyn tarkentavia kysymyksiä, niin vastaus on ollut, että ”ei tuu mieleen mitään.” Täten oli mukavaa, kun kaakkoismurretta puhuva opiskelija antoi joitain sanatarkkoja huomioita, miten painotan liikaa lopputavua tai en tee tarpeeksi liudennusta ”kottii” -sanaan. **Tuntui ensimmäistä kertaa hyödylliseltä tämä yhteistyö.**

Päiväkirjojen vertailu paljastaa, ettei oman ryhmän sisällä välttämättä aina tunnistettu yhteistyön hyödyllisyyttä prosessin aikana. KL\_Suo, johon (JL\_Näty) edellä viittaa, kirjoitti:

- (27) Oli viime viikon loppukeskustelussa aika pettymys, että kukaan näyttelijöistä ei sanonut, että meistä kielenopiskelijoista olisi ollut mitään apua. JL\_Nätykin sanoi, että hän oli ollut pahoillaan meidän takia kielistudiossa ja ilmeisesti kommunikoinut vain, ettei meille olisi tullut paha mieli. Voi että; toivottavasti hän puhui kahdesta muusta opiskelijasta, kun itse olin kuitenkin kokenut, että minusta oli jotain apua ja ainakin yritin olla kovasti aktiivinen, vaikka sainkin JL\_Nätystä sen kuvan, että hän olisi ehkä mieluummin vain treenannut ja treenannut imitaatioita kuulokkeet korvilla.

Kurssin kohokohtana päiväkirjoissa usein käsiteltiin viimeistä kurssitapaamista, johon KL\_Suo edellisessä sitaatissa viittaa. Päätöstilaisuus oli näyttämölle tuotu 1800–1900-lukujen vaihteessa syntyneiden murrenäytteisiin perustuva imitaatioiden kavalkadi, jossa näyttelijät olivat sonnustautuneet 1960-luvulle sijoittuvan nauhoitusajan ja tyylin mukaisiin asuihin. Suomenopiskelijat olivat professioteiimeissä valmistelleet murrealueiden lyhyet esitelyt. Istuimme kaikki suuressa ringissä, mukaan lukien muutamista kieltenopettajista ja Nätytyn henkilökunnasta koostunut ulkopuolinen yleisö. Tunnelma oli samanaikaisesti sekä lämminhenkinen että jännittänyt, mihin oman sävynsä toi tilanteen videotaltiointi<sup>5</sup>.

---

5 Kiitämme Matias Paloa ja Juho Rantosta esitystilanteiden videoinnista ja tallentamisesta tutkimuskäyttöön.

Näyttelijäopiskelijat esittivät tilanteessa verrattain lyhyessä ajassa valmistellut imitaatiot. Kielenopiskelijat olivat laittaneet likoon tieteellisen tiedon yleistajuistamisen taitonsa murrealueita esitellessään. He olivat joutuneet käyttämään asiantuntijatietonsa lisäksi yhteistyötaitojaan neuvotellessaan toisten ryhmäläistensä ja toisten tiimienkin kanssa työnjaoista ja esittelyjen yksityiskohdista, kuten kielenpiirteiden esittelyssä sovellettavasta mekielestä ja yleistajuistamisen tasosta. Työstöihin oli ollut käytettävissä pari päivää.

Päätöstilaisuus ei ollut ainoa, jossa kielenopiskelijat joutuivat pohtimaan omaa asiantuntemustaan ja tapoja, joilla parhaiten käsitellä asiantuntijatietoa. Esimerkiksi kielistudiotyöskentelyä käsittelevien päiväkirjamerkintöjen yhteydessä vastaavaa pohdintaa käytiin:

(28) Oli aika hankalaa löytää omaa paikkaansa tässä kontekstissa, mutta jälkikäteen jäi jonkinlainen olo, että itsestä oli tilanteessa ehkä jotakin hyötyä. Asiantuntijan rooli ja omasta alasta puhuminen jäi mietityttämään, koska välillä oli hankala säädellä sitä, millä tavalla osaamisalansa asioista puhuu” (IK\_Suo)

Ryhmiä jäsenet auttoivat toisiaan paikoin joustavasti ryhmärajojen yli. Näyttelijä saattoi siis saada tukea muualtakin kuin varsinaiselta mentoriitiimiltään, ja kielenopiskelijat muodostivat ehkä näytelmäisten mallin inspiroimina professoryhmän, jossa opittiin sensitiiviseksi ja kollegiaalisiksi myös naapuriryhmien tarpeille.

Meille opettajille kurssiyhteistyö oli myös kasvattava kokemus. Vaikka keskeiset toimintatavat, ohjeet ja työnjaot olivatkin ennakkoon yhdessä suunniteltuja, paikallista neuvottelua käytiin ja yhtä opetusaikaakin muutettiin kurssitapaamisissa tarpeiden mukaan. Opettajien väliset neuvottelut ja muutamat väärinkäsitystenkin käsittelyt, jotka juontuivat opetus-kulttuurisista eroista, saattoivat aiheuttaa paikoin epävarmuuden tunteita opiskelijoissa. Palautteiden ja päiväkirjamerkintöjen perusteella heille näyttää kuitenkin välittyneen tunne siitä, että kyseiset neuvottelut olivat luonnollinen osa kurssin joustavaa yhteistoimintaa, jota muutenkin tarpeen mukaan muokattiin.

## 6 Kokoavat tulokset ja pohdinta

Olemme edellä tutkineet autoetnografista kirjoittamistapaa soveltavasta reflektiivisestä päiväkirja-aineistosta, millä tavalla Tutkivan käytännön (TK) periaatteille rakentuva oppimisympäristö kielitieteen ja näyttelijäntaiteen rajapinnalla on tukenut osallistujensa ammatillista kehittymistä ja erityisesti kielitietoisuuksien kasvua yhteistoiminnallisissa prosesseissa. Lähestymistapana TK oli paitsi tutkimusmenetelmällisesti myös pedagogisesti perusteltu. Työkokonaisuuteen kuuluvan reflektiivisen kirjoittamisen opiskelijat kokivat pääsääntöisesti ”terapeuttisena”, ”vapauttavana”, ”antoisana” ja ”kiinnostavana” työmuotona joitakin vaivanneen alkukankeuden jälkeen.

Kielitietoisuuden tutkimuskontekstina kurssi toimi osallistujille henkilökohtaisesti merkityksellisenä oppimiskontekstina ja vastaavasti oppimisympäristö toimi sosiolingvistisen kielitietoisuustutkimuksen paikallisena tutkimuskontekstina. Olemme erityisesti kiinnittäneet huomiota tutkimustavoitteen mukaisesti yhteistoimintaan kielitieteellisen ja näyttelijätaiteellisen asiantuntemuksen törmäytyksissä. Tätä tutkimusta varten keskityimme lukemaan päiväkirja-aineistoa kielitietoisuuden kasvujen näkökulmasta. Aineiston laadullinen sisällönanalyysi osoittaa kielitietoisuuksien kasvun kytkeytyvän opiskelijoiden kokemuksissa kolmeen osa-alueeseen: (1) oman alan asiantuntijuuden tunnistamiseen, (2) tieto- ja taitopohjan ja ymmärryksen syvenemiseen sekä (3) työskentelytaitojen kehittymiseen. Näihin kaikkiin liittyy oman tieteen- tai taiteenalan tiedon käsittelyn kokemuksia opiskelijoille uusista näkökulmista tavalla, joita olemme pyrkinneet havainnollistamaan analyysin yhteydessä antamalla äänen opiskelijoille aineistolainauksen muodossa. Vaikkei monialaisen oppimisympäristön merkitys ole irrotettavissa muista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, aineistosta ilmenee, että opiskelijoiden kielitietoisuutta ja osaamista laajemminkin on ravinnut erityisesti yhteistoiminta toisen alan opiskelijoiden kanssa. Työskentelymuodot, joissa jokaiselle oli tarjolla asiantuntijan rooli oman tieteen tai taiteen alansa lähtökohdista, pakottivat metakäsittämään kielellisiä elementtejä ja kielikäsitteitä myös muiden kanssa.

Nätyläiset ovat tottuneet toimimaan eri alojen asiantuntijoista koostuvissa työryhmissä, joten heidän näkökulmastaan kurssissa ei ollut kyse sen kaltaisesta ”kuplan puhkeamisesta”, josta kielenopiskelijat kirjoittivat omissa päiväkirjoissaan. Kielenopiskelijoiden päiväkirjoissa erityisen merkityksellisenä näyttäytyvät paitsi kielen kehollisuus myös itseluottamuksen kasvun kokemukset, jotka tuottivat TK:n periaatteissa keskeistä hyvinvoinnin (Quality of life) kokemusta. Tämä saa pohtimaan, millaiset elementit itseluottamusta tässä kurssiympäristössä ovat rakentaneet, miksi vastaavia kokemuksia ei koeta ainakaan samassa määrin tavallisilla kursseilla – mitä tavanomaisemmissakin oppimisympäristöissä kannattaisi pyrkiä tekemään toisin?

TK:n periaatteiden mukainen tasa-arvoisuus toteutui erityisesti kurssin suoritustavassa ja sen taustalla olevissa autonomisuuden periaatteissa. Autoetnografisen päiväkirjan kirjoittaminen oli osallistujille keskeinen väline oman oppimisen ja kielitietoisuuden tutkimisessa, joka antoi jokaiselle sekä vapauden että vaatimuksen tutkia omia ajatuksiaan, asettaa henkilökohtaisia tavoitteitaan kurssin aikana ja muokata omaa oppimisprosessiaan. Siinä tasa-arvoisuus TK:n periaatteisiin nähden ontuu, että opiskelijoiden tuottama päiväkirjamateriaali on ainakin tässä vaiheessa päätynyt vain meidän opettajien tutkittavaksi, ja me opettajat myös hallinnoimme aineistoja opiskelijoiden luvalla. Muilla osallistujilla on automaattinen pääsy ainoastaan omiin päiväkirjoihinsa sekä muiden

päiväkirjoista niihin osiin, joita osallistujat ovat vapaaehtoisesti jakaneet kurssin blogissa eräänlaisina oman tutkijanäänensä vinjetteinä (vrt. Creese ym. 2016). Se vapaus, jonka pyrimme opiskelijoille TK:n hengessä antamaan, ei ollut aina omiaan tuottamaan hyvinvointia siksi, että vapautta koettiin olevan liikaa (ks. lukua 5.3). Merkille pantavaa kuitenkin on, että opiskelijoiden ajoittaisten epävarmuuksien ja stressin kokemuksista huolimatta yksikään ei pudottautunut kurssilta (kielenopiskelijoille kurssi oli vapaavalintainen, nätyläisille pakollinen), eikä kukaan loppupalauttekeskustelussa tai edes anonyymissä kurssipalautteessa todennut pitäneensä kurssia epämiellyttävänä kokemuksena, vaan päinvastoin monet etenkin kielenopiskelijat kommentoivat sitä voimaannuttavana. Työprosessien aikana koetut hankaluudet tuntuvat kääntyneen työvoitoiksi. Opettajina ymmärsimme nyt selvemmin TK:n periaatteista sen, joka tähdentää pitkäjänteisyyteen ja yhteiseen tavoitteeseen pyrkimisen mahdollistamista (ks. Hanks 2017: 226-228). Kuten aiemmin (luvussa 5.1) jo totesimme, paikoittainen epävarmuuksien sieto vaikuttaa olleen jopa edellytys oman kielitietoisuuden ja laajemminkin asiantuntijuuden kasvulle.

Kurssissa on monenlaista kehitettävää, mihin liittyvän käsittelyn tässä sivuutamme. Oppimisympäristön näkökulmasta tässä on paikallaan kuitenkin todeta, että monet opiskelijat havahtuivat muistamaan vasta loppukeskustelun yhteydessä kirjallisia tutkimuslupia kerätessämme, että akateeminen tutkimustavoite oli integroitu kurssiin. Opiskelijoille tämä yhteinen taival edusti tutkimusretkeä ennen muuta omaan kielitietoisuuteen ja asiantuntijuuden kasvuun.

Kuten etnografi Sirpa Lappalainen toteaa (2007: 10), tutkittavien tieto ei koskaan voi täysin tulla tutkijan tiedoksi. Päiväkirja-aineisto tuo kuitenkin näkyväksi kielitietoisuuden kasvun prosessoiteja ajallisesti laajemmaltikin kuin vain kurssin ajalta. Aineiston perusteella vaikuttaa osin sattumanvaraiselta ja esimerkiksi oman kouluaikaisen äidinkielenopettajan ohjaukseen palautuvana, millä tavoin kieli-ideologinen ajattelu on opintojen avulla lähtenyt muotoutumaan. Aineisto antaa osviittaa siitä, että lukuisat tekijät ennen yliopisto-opintoja ovat vaikuttaneet yksilöiden kielitietoisuuteen ja siihen, miten kieltä lähestytään. Tätä on aiheellista tutkia jatkossa tarkemmin, kuten myös näyttelijää kielellisenä asiantuntijana. Myös tätä on tutkittu vain vähän, vaikka näyttelijä on työssään jatkuvasti tekemisissä sekä kirjoitetun että puhumalla ja muulla tavoin ruumiillistetun kielen kanssa.

Päiväkirjat havahduttavat pohtimaan kriittisesti niin opetussuunnitelmallisia kysymyksiä kuin sitä, millaisiin taustaoletuksiin dikotomia ”maallikko” ja ”kielen asiantuntija” kansanlingvistiikassa perustuu. Käsillä olevasta aineistoista tulemme jatkossa analysoimaan tarkemmin erilaisia kieli-asiatuntijuuksia. Tällaiselle tutkimukselle on paikkansa niin

sosiolingvistisen kieliasennetutkimuksen kuin soveltavan kielentutkimuksen ja myös taiteentutkimuksen tavoitteita silmällä pitäen.

## Kirjallisuus

- Agha, A. 2003. The social life of cultural value. *Language & Communication*, 23 (3–4), 231–273.
- Allwright, D. 2003. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7 (2), 113–114.
- Allwright, D. & J. Hanks 2009. *The developing language learner: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamberg, M. & A. Georgapoulou 2008. Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text & Talk*, 28 (3), 377–396.
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 394–414.
- Coffey, A. & P. Atkinson 1996. *Making Sense of Qualitative Data, Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks/London and New Delhi: Sage Publications.
- Cots, J. M. & P. Garrett 2017a. Language Awareness. Opening up the field of study. Teoksessa P. Garrett & J.M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of Language Awareness*. London: Routledge, 1–20.
- Cots, J. M. & P. Garrett 2017b (toim.). *The Routledge handbook of Language Awareness*. London: Routledge.
- Coupland, N. 2007. *Style. Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., J. K. Takhi & A. Blackledge 2016. Reflexivity in Team Ethnography: Using Researcher Vignettes. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.) *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 189–214.
- Denzin, N.K. & Y. S. Lincoln 2003. *Collecting and interpreting qualitative materials*. 2. painos. Thousand Oaks/London: Sage.
- Diercks, W. 2002. Mental Maps: linguistic-Geographic Concepts. Teoksessa D. Long & D.R. Preston (toim.) *Handbook of Perceptual Dialectology*, vol. 2. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins, 51–70.
- Eckert, P. 2008. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistic*, 12 (4), 453–476. DOI:10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x
- Ellis, C. & A. P. Bochner 2000. *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject*. Teoksessa K.N. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications, 733–768.



- Hanks, J. 2017. *Exploratory Practice in Language Teaching. Puzzling about principles and practices*. Research and Practice in Applied Linguistics. London: Palgrave Macmillan.
- Hanks, J. 2019. From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching*, 52, 143–187.
- Honko, M. 2018. Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirja-merkinnöissä. *Puhe ja Kieli*, 37 (4), 215–238. <https://doi.org/10.23997/pk.63203>
- Hokkanen, S. 2016. *To Serve and to Experience: An Autoethnographic study of simultaneous church interpreting*. Doctoral dissertation. University of Tampere.
- Hulkko, P. 2007. *Amoraliasta Riittaän – ehdotuksia näyttämön materiaaliseksi etiikaksi*. Acta Scenica 32. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos 2012. Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. Teoksessa C. A. Chappelle (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kalaja, P. 2016. ”Englanti on tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää”: kielikäsitteistä diskursiivisesti ja pitkittäisesti. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä, & T. Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa - The language user in changing institutions. AFinLAn vuosikirja 2016*, 108–126. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 74. Jyväskylä, Finland: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Jaffe, A. (toim.) 2009. *Stance. Sociolinguistic perspectives*. Oxford Studies in Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Johnstone, B., & S. F. Kiesling 2008. Indexicality and experience: Exploring the meanings of /aw/ monophthongization in Pittsburgh. *Journal of Sociolinguistics*, 12, 5–33. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00351.x>
- Karlsson, L. & F. Kjisik 2011. Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner. Teoksessa K. Pitkänen, J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (toim.) *Out-of-classroom language learning*. Language Centre Publications 2. University of Helsinki, 85–106.
- Korhonen, T. 2010. Kielenoppijan autonomiasta kieliautonomiaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2010/kielenoppijan-autonomiasta-kieliautonomiaan>
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Mielikäinen, A. & M. Palander 2014. *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. Suomi 203. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Niedzielski, N. & D. R. Preston 2000. *Folk Linguistics*. Mouton de Gruyter.

- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Parviainen, J. 2003. Kinaesthetic Empathy. *Dialogue and Universalism*, XIII (11–12), 154–165.
- Pekrun, R. & L. Linnenbrink-Garcia 2014. Introduction to emotions in education. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 1–10.
- Pensoneau-Conway, S.L., T.E. Adams & D.M. Bolen (toim.) 2017. *Doing autoethnography*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Preston, D.R. 1989. *Perceptual dialectology. Nonlinguists' views of areal linguistics*. Topics in sociolinguistics 7. Dordrecht: Foris.
- Preston, D. R. 1996. Whaddayaknow? The modes of folk linguistic awareness. *Language awareness*, 5 (1), 40–74.
- Preston, D. R. 2011. The power of language regard: Discrimination, classification, comprehension, and production. *Dialectologia*, (Special issue II), 9–33.
- Preston, D. R. 2017. Folk Linguistics and Language Awareness. Teoksessa P. Garrett & J.M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of Language Awareness*. London: Routledge, 375–386.
- Saviniemi, M. 2015. ”On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä.” *Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 127. Oulu: Oulun yliopisto.
- Stegu, M., Preston, D.R., Wilton, A. & C. Finkbeiner 2018. Panel discussion: language awareness vs. folk linguistics vs. applied linguistics. *Language Awareness* 27, 186-196
- Syrjä, T. 2007. *Vieras kieli suussa. Vieraalla kielellä näyttölemisen ulottuvuuksia näyttelijäopiskelijan äänessä, puheessa ja kehossa*. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- de Toro, F & M. Valdes 1995. Theatre Semiotics. *Text and Staging in Modern Theatre*. Espanjasta kääntänyt J. Lewis. Toronto: University of Toronto, 23–24.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vaattovaara, J. 2016. Kieltenopettajien opetukselliset lähestymistavat ja kielinäkemykset kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23 (1), 3–13.

- Vaattovaara, J. 2017. Evidencing the passion of language teachers' research engagement: The case of a University Pedagogy ALMS course module. *Language Learning in Higher Education*, 7 (2), 461–473.
- Vaattovaara, J. & S. Poutiainen 2017. Kieli-ideologiat kierrätyksessä. Tapaustutkimus ”lässytys”-uutisen kommenttiketjusta osana uutisprosessia. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 75. Jyväskylä, 282–301.
- Vaattovaara, J., N. Kunnas & M. Saviniemi 2018. Stadi imitoituna. Teoksessa S. Brunni, N. Kunnas, S. Palviainen & J. Sivonen (toim.) *Kuinka mahottomasti nää tekkiit. Juhlakirja Professori Harri Mantilan kunniaksi*. Oulu: Studia humaniora ouluensia, 289–326.
- Wilton, A. & M. Stegu 2011. Bringing the ‘folk’ into applied linguistics. *AILA Review* 24 (2011), 1–14.
- Woolard, K. 2008. Why *dat* now? Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 432–452.

**Mervi Kastari**

Jyväskylän yliopisto

## **S2-lukija tulkitsijana selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukupiirissä**

This article discusses reading circles of adult Finnish as a second language (L2) readers. The books that were read and discussed in the circles were easy-to-read fiction. The study focuses on how the readers interpret what they read and what kind of support they need for their interpretations. The analysis utilizes the concept of scaffolding, used in socio-cultural learning theory. The readers' reading stances vary from what is literally said in the text to creating their own interpretations of the hidden meanings of the text. The latter are not very common in the reading circles, although many participants express a wish to create and discuss interpretations too. The analysis shows that interpretations can emerge if the participants are scaffolded in the reading circle by the teacher and other readers. The study thus provides useful information for designing reading circles in adult language education.

**Keywords:** L2 reading, easy-to-read literature, interpretation, reading-circles

**Asiasanat:** lukeminen toisella kielellä, selkomukautettu kaunokirjallisuus, tulkinta, lukupiirit

## 1 Johdanto

Kaunokirjallisuus ja lukupiirit ovat osa aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opetusta. Opettajat ja koulutuksenjärjestäjät näkevät niissä mahdollisuuden tukea kielenoppimista ja hyödyntävät kirjallisuutta ja lukupiirejä osana työtään. Tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan toisella kielellään lukevien henkilöiden tulkintaa selkomukautetusta kaunokirjallisuudesta. Aineisto on kerätty kotoutumiskoulutuksen lukupiireistä. Artikkelini on osa soveltavan kielitieteen väitöskirjatutkimustani, joka käsittelee selkomukautettua kaunokirjallisuutta S2- eli suomi toisena kielenä -kontekstissa. Olen aiemmin tarkastellut aihetta kielenoppimisen näkökulmasta, ja rajaan kielenoppimisen tässä artikkelini ulkopuolelle joitain pieniä huomioita lukuun ottamatta.

Artikkelini tutkimuskysymykset ovat, miten aikuinen S2-lukija muodostaa tulkintaa ja tulkitsee selkomukautettua romaania, millaisia haasteita hän siinä kohtaa ja millaista tukea hän tarvitsee. Tällaista tietoa on toistaiseksi melko vähän. Aiemmassa S2-tutkimuksessa keskeisin on Vaaralan (2009) novellien lukemista koskeva tutkimus. S2-lukijoiden tulkintoja selkokirjallisuudesta on niin ikään tutkittu hyvin vähän. Artikkelin tarkoituksena on tuottaa tietoa S2-lukijoiden lukupiirien kehittämiseen.

Artikkeli rakentuu siten, että luvussa 2 kartoitan tutkimuksen keskeisimpiä viitekehyskäsitteitä ja käsitteitä, kuten selkomukautettua kaunokirjallisuutta sekä *tuen* (sosiokulttuurinen *scaffolding*) ja *tulkinnan* käsitteitä. Lisäksi kuvaan tutkimuksen aineiston ja menetelmät. Luvussa 3 tarkastelen lukupiiriä ja selkoteoksia tuen muotoina, lukupiirin kirjoja koskevia kysymyksiä lukijan tukena sekä itse tulkinnan muodostamista ja sen haasteita ja tukemista. Luku 4 muodostaa yhteenvedon esitetystä.

## 2 Tutkimuksen taustaa ja käsitteitä

### 2.1 Selkomukautettu kaunokirjallisuus

Selkomukautettu kaunokirjallisuus on tuotettu siten, että alkuperäinen yleiskielinen teos on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan ymmärrettävämmäksi ja luettavammaksi (Leskelä 2019: 95). Suomalaisen selkomukautettujen teosten kieli on pääosin vaativan tason selkokieltä, joka lähestyy yleiskieltä. Tällöin sanasto, rakenteet ja sisällöt ovat monimuotoisia ja antavat lukijalle mahdollisuuden kohdata vaikeampia ja mutkikkaampia kielellisiä rakenteita. (Leskelä 2019: 170–171, 274.) Laajimmin tutkittuja kaunokirjallisia selkomukautuksia ovat englanninkieliset *graded readers* -teokset, jotka on suunnattu kielenoppijoille. Sheehan (2015: 294) katsoo, että *graded readers* -teosten lukeminen tuo kielenoppijalle kielellistä tukea helpotetulla kielellään, mutta tarjoaa silti haastavaa sisältöä. Liian vaikea kieli

edellyttää toisella kielellä lukevalta dekodeeraavaa lukutapaa, mikä ei mahdollista sujuvaa lukemista ja on hyvin epämotivoivaa lukijalle. Tällainen lukeminen vaatii kovaa ponnistelua, jatkuvaa sanojen kääntämistä ja tuntemattomien kieliopillisten konstruktioiden selvittämistä, joten on epätodennäköistä saavuttaa lukunautinto. (Claridge 2011: 23, 190.) Sheehan (2015: 303–304, 307) toteaaakin, että helpotettu kieli auttaa kielenoppijoita pääsemään osallisiksi sisällöistä, jotka olisivat heidän ulottumattomissaan alkuperäisessä kieliasussaan.

Sheehan (2015: 303–304) arvioi, että kielellisesti yksinkertaistetut ja lyhennetyt teokset eivät varmastikaan tuo lukijan ulottuville kaikkia mahdollisia lukukokemuksia ja koko alkuperäistä teosta, mutta kyseessä onkin kompromissi, joka mahdollistaa kaunokirjallisuuden lukemisen ylipäätään. Lisäksi on huomioitava ensimmäisen kielen (jatkossa L1) ja toisen kielen (L2) lukijan todennäköinen näkökulma- ja kokemuksellinen ero. Claridge (2011: 3, 48, 49) katsoo, että *graded readers* -teoksia on kritisoitu joissain tutkimuksissa muun muassa siksi, että niiden lukukokemusta ei ole irrotettu tutkijan omasta, L1-lukijan näkökulmasta. Toisaalta on kysytty varsin vähän, miten L2-lukija kokee niiden lukemisen. Myös S2-lukijan kokemus selkoteoksesta on todennäköisesti erilainen kuin S1-lukijan (ks. L1- ja L2-lukemisen eroista Vaarala 2009: 150–258), ja tämä on tärkeää muistaa esimerkiksi selkomukautetun romaanin tulkinnallisuutta tai muita taiteellisia ominaisuuksia pohdittaessa. Day ja Bamford (1998: 64) tuovat vertailukohdaksi muut eri lukijaryhmille suunnatut kirjallisuuden lajit, kuten lasten- tai nuortenkirjallisuuden, joita nykyisin pidetään omina kirjallisuuden tyyppeinään. Ne tuskin ylttäisivät tähän asemaan, jos niitä tarkasteltaisiin esimerkiksi vain aikuisen lukijan näkökulmasta. Selkomukautus ei ole välttämättä sama teos kuin yleiskielinen alkuperäisteos, mutta se voi olla kehittyvällä toisella kielellään lukevan näkökulmasta mielekäs kaunokirjallinen lukukokemus.

## 2.2 Kaunokirjallisuuden tulkinta

Kaunokirjallinen tulkinta on yksinkertaista sen määrittämistä, mistä tekstissä on lukijan mielestä kyse (Culler 1997: 64). Yhden S2-lukijan mielestä kirja henkilö voi esimerkiksi olla sairas mutta toisen mielestä vain esittää sairasta. Nämä ovat kaksi erilaista tulkintaa kirjan sisällöistä. Tulkitseminen onkin aina luonteeltaan spekulatiivista (Culler 1997: 64). Rosenblattin (1986: 123) mukaan tekstin merkitykset eivät ole itse tekstissä eivätkä lukijan mielessä vaan ne muodostuvat transaktiossa, lukijan ja tekstin vuorovaikutuksessa.

Tulkinnan muodostamisen lähtökohtana ovat havainto ja ymmärrys. Teksteistä havaitaan yksilöllisesti eri asioita, sillä havainto riippuu yksilöllisistä skeemoista, joita käytetään tulkintatoiminnassa, ja lukija myös suhteuttaa havaintonsa johonkin itselleen tuttuun (Weber

1996: 234). Yhtä lailla myös tekstin ymmärtäminen on välttämätöntä (Davis 1992: 359). Lukeminen on tulkitsevaa toimintaa juuri ymmärryksen näkökulmasta: se on kasvavan ymmärryksen kokemusta, joka muuttuu ajan myötä (Langer 1990: 231, 232, 248). Nämä tulkinnan muodostamisen lähtökohdat muotoutuvat eri lukijoille yksilöllisesti erilaisiksi. Silti tekstiä ei voi panna tarkoittamaan mitä vain, ja lukijan on ainakin periaatteen tasolla pystyttävä vaikuuttamaan myös muut tulkintansa asianmukaisuudesta (Culler 1997: 65–66).

Yksilöllisten tekijöiden lisäksi tulkintaan voivat vaikuttaa monenlaiset kontekstit, kuten luetusta keskustelu (Vaarala 2009: 14, 16). Lukupiireille on luonteenomaista, että lukeminen ja tulkinnosta keskustelu yhdistyvät (Kusanagi 2015: 236). Tulkinta on usein suuresti sosiaalista (Culler 1997: 64) ja dynaamista. Vaarala (2009: 211) korostaa lukemisen prosessiluonnetta, jossa tulkinnat voivat muuttua eri lukukertojen välillä ja ryhmäkeskustelujen myötä. Hänen mukaansa kirjallisuus merkityksineen ja tulkintoineen syntyykin L2-oppijoiden vuorovaikutuksessa tekstin ympärillä (2009: 75). Tulkinta on siis toimintana prosessimaista, ja prosessiin vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset kontekstit. Tulkinnan muodostamista ja itse tulkintaa ei näin ole helppoa erottaa toisistaan. Culler (1997: 63, 65) katsookin, että tulkinta on aina kertomus lukemisesta, siitä miten tulkintaan on päästy ja millä perusteella.

### 2.3 Tulkinnan tuki

Lukupiirit tarjoavat tukea toisella kielellä lukemiseen ja kaunokirjallisen tulkinnan muodostamiseen. Tämä *tuki*, *scaffolding*, on sosiokulttuurisen oppimisen teorian käsite. Teoria on saanut alkunsa Vygotskylta (1978), mutta termi *scaffolding* ei ollut alunalkujaan Vygotskyn käyttämä vaan se on luotu myöhemmin (Swain ym. 2015: 25). *Scaffolding* merkitsee tuettua suoriutumista (Ohta 2000: 86). Siinä ei ainoastaan auteta oppijaa tekemään jotain, vaan johdattetaan hänet tietoon siitä, miten jotain tehdään (Gibbons 2003: 249). *Scaffolding* on joskus suomennettu *rakennustelineopetuksiksi* (Lehtonen 2015: 29). Swain ym. (2015: xvii–xviii) ovat huomanneet, että *scaffolding*-termiä sovelletaan toisinaan mekanistisesti, mitä he pitävät Vygotskyn teorian tarkoituksen vastaisena.

Käytän *scaffolding*-käsitteestä tässä artikkelissa nimitystä *tuki* ja *tukeminen*. Vastavaan nimitysvalintaan on päätynyt Suni (2008: 118). Kyseessä ei ole ainoastaan pedagoginen menetelmä vaan tuki on laajempi ja myös yhteisöllinen ilmiö. Lukupiirissä tuki ilmenee monimuotoisena. Se on esimerkiksi tukeutumista keskustelukumppaniin tai kirjaan, tai se voi sisältyä opettajan ja osallistujien vuorovaikutukseen tai osallistujien vertaisvuorovaikutukseen (ks. Swain ym. 2015: 25; Suni 2008: 79, 117–118). Opettaja voi tukea tulkinnan muodostamista omalla toiminnallaan. Tutkimissani lukupiireissä käytettiin esimerkiksi kirjaa koskevia kysymyksiä, jotka toimivat keskustelun tukena. Palaan tähän luvussa 3.

## 2.4 Aineisto ja analyysi

Artikkelin aineisto on koottu lukupiireistä, jotka toimivat kahdessa sisäsuomalaisessa oppilaitoksessa, yhdessä kokeiluna ja toisessa vakituisesti. Lukupiirit toimivat osana kotoutumiskoulutusta, mutta olivat opiskelijoille vapaaehtoista toimintaa. Lukupiirejä oli kolme, ja ne kokoontuivat vuosina 2016 ja 2017. Käytän analyysissä hyväkseni etnografisen tutkimuksen tapaa kuvata tutkimuskohdetta tulkitsevan analyysin avulla (ks. Brewer 2000: 105–106). Etnografia on menetelmä, jolla tutkitaan sosiaalisia tilanteita olemalla niissä mukana ja havainnoimalla niitä (Emerson ym. 2011: 34).

Lukupiireillä oli eri opettajia ja yhden lukupiirin vetäjäksi tarjouduin itse. En ollut sitä vetäessäni vielä osallistunut muihin lukupiireihin. Tämän oman lukupiirini osalta tutkimusasetelma on retrospektiivinen, sillä vedin lukupiiriä ensin ja sen päätyttyä palasin tutkimusta varten kokoamani aineiston pariin tutkijana. Tässä mielessä tutkimuksessani on osin myös autoetnografisen asetelman piirteitä, sillä olin näin myös kentän toimija enkä vain havainnoitsija (ks. Nissi 2014: 336). Se, että olin yhden lukupiirin opettaja-osallistuja, tuottaa minulle yhden elämysmaailman lisää tutkimukseni kenttätöystä. Tämä laajentaa etnografista kompetenssiani kentän suhteen, koska olen ollut lukupiireissä sekä sisä- että ulkopuolinen. (Ks. Marttila 2014: 376–377.) Tutkimuseettiseltä kannalta se kuitenkin samalla edellyttää tietoista etäännytyistä, toiseuden ja tutkijuuden rakentamista suhteessa kenttään (Nissi 2014: 354). Lukupiirissäni toimin opettajana, ja tutkijana toimin, kun palasin myöhemmin aineiston pariin. Tämän artikkelin tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkijan roolissa kenttätöyövaiheiden lopulla ja oman lukupiirini jo päätyttyä. Autoetnografiasta poiketen itsehavainnointi ei ole ensisijainen tiedonhankinnan keinoni, ja fokus on S2-lukijoissa.

Tutkimus valmisteltiin selvittämällä huolellisesti tutkimuseettiset näkökohdat kuten tutkimusluvut ja osallistujien informointi. Ennen lukupiirien alkua kävin oppilaitoksissa esittelemässä tutkimustani niissä ryhmissä, joista oli mahdollista osallistua lukupiireihin. Esittelyn jälkeen harkinta-aikaa tutkimuksen osallistumiseen oli 1–2 viikkoa. Osallistujilla oli tiedossaan myös, että mikäli he eivät halua oman lukupiirinsä olevan mukana tutkimuksessa, minä voin tarvittaessa mennä johonkin toiseen lukupiiriin ja että tällaisen toiveen voi kertoa omalle opettajalle. Harkinta-ajan jälkeen järjestettiin tilaisuus, jossa selvitettiin tutkimusluvun sisältö ennen allekirjoittamista. Pyysin luvat myös opettajilta. Minulla oli suostumuslomakkeiden liitteeksi suomenkielinen selkomukautus ja englanninkielinen käännös. Käytin sekä esittelytilaisuudessa että tutkimuslupien läpikäynnissä Papunetin (Papunetin kuvapankki) havainnollistavia kuvia kertoessani esimerkiksi tallennuksesta ja kerroin asiat myös englanniksi. Osallistujilta pyydettiin kirjallinen suostumus vapaavalintaiseen haastatteluun,



haastattelujen ja lukupiiritapaamisten video- ja äänitallentamiseen sekä tallenteiden käyttöön tutkimustarkoituksessa. Samoin selostettiin, että kerätty materiaali säilytetään siten, ettei ulkopuolisilla ole siihen pääsyä.

Lukupiirit kokoontuivat kerran viikossa 10–13 kertaa noin 3 kuukauden ajan ja ne kaikki olivat ohjattuja lukupiirejä. Lukupiireissä toimittiin samojen periaatteiden mukaan, vaikka opettajat eivät olleet yhteistyössä keskenään. Kussakin lukupiirissä luettiin yksi kirja. Kaikkien lukupiiritapaamisten perusrakenteeseen kuului, että joka kerraksi luettiin ennalta kirjasta 1–2 lukua, ja aluksi käytiin läpi opettajan tuomia valmiita sisältökysymyksiä pareina tai pienryhminä. Tämän jälkeen keskusteltiin vielä koko lukupiirin kesken opettajan johdolla.

Lukupiirien teokset olivat (1) Leena Lehtolaisen (2012) *Ensimmäinen murhani*, (2) Henning Mankellin (2005) *Valokuvaajan kuolema* ja (3) Sisko Istanmäen (2006) *Liian paksu perhoseksi*. Viittaan jatkossa teoksiin suluissa mainituilla numerotunnisteilla. Teokset 1 ja 2 ovat dekkareita, joissa molemmissa päähenkilönä oleva poliisi selvittää murhaa. Teos 3 taas on 1960-luvun maaseudulle sijoittuva kertomus ison naisen ja pienen miehen parisuhteesta. Kaikki teokset sisältävät niin pää- kuin sivuhenkilöiden elämäntilanteita, iloja ja suruja sekä ihmissuhteita.

Aineistoni koostuu lukupiirien video- ja äänitallenteista, joita on noin 10 tuntia, sekä haastatteluista (n=24). Tallenteita on kaikista lukupiireistä. Lisäksi minulla on kenttämui-  
tiinpanoja tilanteista. Olen poiminut aineistosta jaksoja, jotka sisältävät tulkitsevaa keskustelua tai muulla tavoin tuovat vastauksia tässä artikkelissa asettamiini tutkimuskysymyksiin. Haastatteluista taas käytän osan, joka täydentää vastauksia tutkimuskysymyksiin, esimerkiksi haastattelukysymykset toiveista lukupiiriä kohtaan. Valitsemani jaksot olen litteroinut alkuperäiskielet säilyttäen. Käyttämäni litteraatio on ns. karkeaa litteraatiota, jossa henkilön puhe on merkitty sanatarkasti, mutta ilman täsmällisempiä, esimerkiksi keskustelunanalyysissä käytettyjä litterointimerkkejä, koska aineistoa tarkastellaan asiasisältöjen tasolla (ks. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2017).

Haastattelin analyysiani varten kahdeksaa henkilöä (yht. 24) kustakin lukupiiristä. Haastateltavilta henkilöiltä kerättiin haastattelun yhteydessä taustatietoja. Nämä lukupiiriläiset olivat 20–50 vuoden ikäisiä, ja he olivat olleet Suomessa seitsemästä kuukaudesta 3,5 vuoteen. Heistä 16:lla oli korkeakoulutus tai korkeakouluopintoja. Neljällä oli ammattikoulutus, yhdellä lukiokoulutus ja kahdella peruskoulutusta. Yhdeltä ei ole koulutustaustatietoa. Osallistujien kielitaito vaihteli arviolta A1.3-tasolta B1-tasolle. Kaikilla ei ollut ajantasaista tietoa kielitaitonsa tasosta, joten tasoarviot perustuvat minun ja osallistujien omaan arvioon. Osallistujat olivat kotoisin Euroopasta (8 osallistujaa), Kaakkois-Aasiasta (6), Lähi-idästä (4), Pohjois-Afrikasta (2), Itä-Aasiasta (1), Länsi-Afrikasta (1), Oseaniasta (1) ja Pohjois-Amerikasta

(1). Kirjallisuuden lukemista harrasti entuudestaan muilla osaamillaan kielillä 15 haastateltavaa, jotka kertoivat olevansa aktiivisia lukijoita. Sen sijaan 9 haastateltavaa kertoi, ettei pitänyt lukemisesta entuudestaan. Analyysilukujen keskustelu- ja haastattelujaksoissa osallistujien nimet on muutettu.

### 3 Kaunokirjallinen tulkinta ja kokemukset lukupiiristä

Lähden tässä luvussa liikkeelle lukupiirin tarkastelusta aluksi hieman etäämmältä siten, että tarkastelen osallistujien ajatuksia lukupiireistä ja selkoteoksista sekä heidän tavoitteitaan ja motivaatioitaan. Näin tulee näkyviin lukupiirin ja selkoteosten yksilöllisesti vaihteleva merkitys tuen muotoina. Tämän jälkeen näkökulma siirtyy asteittain syvemmälle ensin lukupiirin käytäntöihin ja erityisesti sisältökysymyksiin tuen muotoina sekä osallistujien haluun muodostaa tulkintaa. Sitten siirryn edelleen itse tulkinnan muodostamiseen sekä sen tukemiseen ja haasteisiin.

#### 3.1 Lukupiiri ja selkoteokset tuen muotoina osallistujien näkökulmasta

Halu oppia suomea oli tavallisin syy tulla lukupiiriin. Sen mainitsi jossain muodossa jokainen haastateltu lukupiiriläinen, mutta vain kuusi henkilöä mainitsi lisäksi pitävänsä lukemisesta, vaikka 15 haastateltua osallistujaa harrasti jo ennalta kaunokirjallisuutta muilla osaamillaan kielillä. Kuitenkin ne, jotka lukupiiriin jäivät, nauttivat aina myös lukemisesta vähintään jollain lailla, mikä ilmeni haastatteluissa ja aktiivisena toimintana lukupiirissä. Edwin luki kirjan (3) itsenäisesti loppuun työharjoittelussa ja tiivistää esimerkissä 1 lukukokemuksensa:

(1) *Edwin: Kirja tuntui ihanalta. ---. ---. [Puhetta oppimiskokemuksista.]  
Tarinassa ensin he erottuvainen [erosivat], sitten yksin ja sitten yhdessä. Tosi hyvä lopulta. Ei surullinen. Ernin äiti kuollut surullinen juttu, mutta aina kiusaa.*

Edwinin kuvaus kirjasta ihanana ei ollut poikkeava vaan kaikkia kolmea selkoteosta kiiteltiin lukukokemuksena. Jotkut mainitsivat myös, ettei selkoteoksen lukeminen ollut kielellisesti aivan helppoa, mutta lukunautinto tai tarinan jännittävyys sai jatkamaan.

Pääosin lukupiireissä viihdyttiin ja kaunokirjallisella nautinnolla oli siinä keskeinen merkitys. Kuitenkin esimerkiksi Danielille lukupiiri oli toisenlainen kokemus. Tullessaan lukupiiriin Daniel oli erittäin motivoitunut:

(2) *Mervi: Miksi sä tulit lukupiiriin?  
Daniel: Haluan oppia suomea enemmän. Koska mä olen... mmm... Ma olen valmis.  
I'm ready. I'm ready to go to anywhere I can get Finnish language.*

*Mervi: Okei. Vaikka sä sanoit, että tää lukupiiri ei oo ihan niinku... Sä sanoit, että et tykkää kirjoista.*

*Daniel: It's language. I'm ready.*

Esimerkissä 2 Daniel kuvaa, kuinka hän on valmis mihin vain oppiakseen suomea, ja on tullut siksi lukupiiriin, vaikka ei pidä kirjoista. Hänen laillaan myös kaksi muuta haastateltua osallistujaa tuli motivoituneena lukupiiriin, vaikka eivät pitäneet kirjoista. Lopulta he kuitenkin keskeyttivät lukupiirin ja sanoivat, etteivät halua lukea kirjaa.

Yhteensä yhdeksän haastateltua osallistujaa tuli lukupiiriin ilmoittaen, ettei pidä kirjallisuudesta. Heistä kuusi kuitenkin, jopa omaksi yllätykseksensä, piti lukupiirin kirjasta ja osallistui aktiivisesti. Ainakin osa tunsikin myös tarvetta tulkitsevaan keskusteluun tai oppi sitä lukupiirissä. Eräs osallistuja esimerkiksi saattoi aluksi lukea vastauksia ääneen suoraan kirjasta, mutta kertoi myöhemmin alkaneensa kaivata kysymyksiä, joihin ei olisi suoraa vastausta. Kolme haastateltua osallistujaa, joukossaan Daniel, kuitenkin suhtautui kirjaan jatkuvasti toisin. He eivät nauttineet kaunokirjallisuuden lukemisesta ja lopulta keskeyttivät lukupiiriin osallistumisensa. Heidän ensisijainen motivaationsa lukupiiriin osallistumisessa oli suomen oppiminen, mutta se ei yksin riittänyt. Lukupiiri on hyvä kielenoppimisen muoto hyvin monille, mutta ei aivan kaikille (Kastari 2019: 360). Esimerkiksi juuri Danielille se ei ollut toimivin keino, ja hän hakeutuikin siitä pois.

Lukunautinnon kokemus oli keskeistä lukupiirissä jatkamisessa ja sitä voidaan myös tukea. Selkokirjallisuudelle on asetettu tavoite tarjota mahdollisuus kielellisiin elämyksiin ja pääsy kirjallisuuden maailmaan (Leskelä, 2019: 71). *Graded readers* -kirjallisuuden on katsottu tukevan L2-lukijan lukunautintoa mukautetulla sisällöllään ja leksikaalisella ja syntaktisella tasollaan. Kielitaidon tasoon nähden liian vaikea kieli johtaa dekodeavaan lukutapaan, joka ei mahdollista sujuvaa lukemista. (Claridge 2011: 23, 107, 190.) Tätä kautta selkokieli tukee S2-lukijan kaunokirjallista lukunautintoa ja lukemista. Monet olivat epävarmoja kielitaidostaan eivätkä odottaneet pystyvänsä lukemaan kokonaista kirjaa. Lukupiiri tuki lukemisen aloittamista ja se oli joillekin yksi syy tulla lukupiiriin. Esimerkiksi Pauline kuvaa esimerkissä 3:

(3) *Pauline: Minusta oli tosi hyvä, kun minä saan kirjan, meidän [lukupiirin] kirjan koulussa. Sitten minä voin aloittaa. --- otin [lainaksi kirjastosta] ne kirjat [kolme selkokirjaa] ennen lukupiiriä, --- ja minä en voinut aloittaa lukemista. Minä pelkäsin. Mutta kun lukupiiri alkoi, minun täytyi aloittaa lukemista, kun se oli mahdollista.*

Joillakin taustalla vaikuttivat myös epäonnistumisen kokemukset yleiskielisen kaunokirjallisuuden parissa. Toisin kuin yleiskieliset teokset romaanien selkomukautukset toivat

kaunokirjallisuuden heidän ulottuvilleen kielitaidon vaiheen (noin A1.3–B1) estämättä. Haastatteluissa kuvattiin iloa, kun lukeminen onnistui. Eräs hypähteli tuolissaan kuvatessaan haastattelussa onnistumisen tunnettaan kirjan parissa: ”Ja minä voin lukea! Minä voin lukea!” Kehittyvästä kielitaidostakin voi nauttia käyttämällä sitä itselle merkitykselliseen toimintaan, kuten tässä kaunokirjalliseen lukemiseen, jonka selkokieli tekee mahdolliseksi.

Muutamat mainitsivat lukupiiriin tulon syyksi halun ymmärtää kirjaa paremmin ja kokivat myös, että lukupiiri auttoi tässä. Esimerkiksi Kylie kertoo seuraavasti:

(4) *Mervi: Mitä sä ajattelet kirjojen lukemisesta suomeksi?*

*Kylie: Ajattelen, että ehkä jos luet yksin, on vähän vaikeaa. Arvostan, että voimme osallistua lukupiirissä.*

---

*Mervi: Lukupiirissä te puhutte siitä kirjasta. Auttaako se sinua jotenkin?*

*Kylie: Ehkä miten selitämme kirjasta.*

Kylie ilmaisee esimerkissä 4 saavansa tukea lukupiiristä, kun kirjan sisältöjä selitettiin. Myös Vaarala (2009: 212–213) ja Kim (2004: 162) ovat havainneet, että ryhmässä toimiminen on L2-lukijalle tärkeää ymmärryksen helpottamiseksi. Vera kuvailee lukupiirin merkitystä lukemiselleen toisesta näkökulmasta:

(5) *Vera: ---. ---. Minä en tykkää lukemista, mutta nyt se on mielenkiintoista.*

*Mervi: Mikä siitä tekee mielenkiintoista?*

*Vera: Se on rumatyö, mä menee kurssikaverin kanssa.*

*Mervi: Aa, millainen työ?*

*Vera: Se on ryma [ryhmä], me lue yhdessä ja keskustelee.*

Vera toteaa esimerkissä 5, ettei pitänyt lukemisesta, mutta lukupiirissä siitä tuli kiinnostavaa, koska se oli ryhmätyötä. Tämä lukupiirin yhteisöllinen ulottuvuus sai hänet osallistumaan peräti kahteen lukupiiriin.

### 3.2 Lukupiirin kysymykset lukijan tukena ja halu muodostaa tulkinta

Kaikissa kolmessa lukupiirissä käytettiin keskustelun pohjana opettajien tuomia, valmiita kysymyksiä luetusta. Osa kysymyksistä oli sisällönymmärtämistä kontrolloivia kysymyksiä: ”Mitä laatikossa oli?” Vastauksen näihin kysymyksiin saattoi lukea usein suoraan kirjasta. Kysymys oli kuitenkin kirjan juonenkulun ymmärtämisen kannalta olennainen. Toiset taas olivat tulkintakysymyksiä: ”Miksi Rouva oli niin ilkeä?” Tähän ei ollut ilmiselvää vastausta kirjassa, vaan vastaaminen vaati tulkinnan muodostamista.

Nämä kysymykset jakoivat mielipiteitä voimakkaasti. Haastatteluissa erityisesti juuri sisällönymmärtämiskysymyksiä sekä kritisoitiin kovasti että pidettiin ehdottoman tarpeellisina. Yhdessä lukupiirissä kokeiltiin toimintaa ilman kysymyksiä, mutta pian kysymykset otettiin taas käyttöön. Beatrice koki, että ilman kysymyksiä jotain puuttui ja jatkaa:

(6) *Beatrice: [Painokkaasti:] We need the questions. Joo, koska se auttaa meitä, jos meillä on kysymyksiä. Koska sinä tarvitsee ajatella ja ymmärtää, mitä tapahtui. Mutta jos se ei ole kysymyksiä, sinä et ymmärtää kaikki ja sinä et ajattele.*

Beatrice (tasoarvio A2) toteaa esimerkissä 6, että kysymyksiä tarvitaan, koska muuten S2-lukija ei välttämättä ymmärrä, ettei ymmärrä, ja tässä hän oli samoilla linjoilla muiden kysymyksiä puolustavien kanssa. Jotkut kuvailivat kysymyksiä hyväksi tarkistuslistaksi siitä, onko lukija varmasti havainnut tekstistä juonen kannalta oleellisimman. Kysymyksiä käytettiin myös tekstiin orientoitumiseen. Muutamat, lähinnä B1-tason lukijat taas pitivät kontrollikysymyksiä tylsinä, mutta sietivät niitä, koska muut osallistujat tarvitsivat niitä. Kaksi tällaista henkilöä kuitenkin erosi lukupiiristä. He totesivat, että kysymysten ja niihin vastaamisen lisäksi olisi pitänyt olla muutakin keskustelua, jotta he olisivat voineet jatkaa.

Jotkut toivoivat kysymyksiä, joihin ei olisi suoraa vastausta, muutamat taas abstraktimpia kysymyksiä. Esimerkiksi Uriah toteaa, että konkreettiset kysymykset auttavat ymmärtämään faktat, mutta jatkaa esimerkissä 7:

(7) *Uriah: Mä tykkään abstrakti [kysymys]. Ja open [engl. open 'avoin'] vastaus. Abstrakti on hyvä, koska keskustelemme paljon erilaisia mieltä kaverin kanssa ja [esittää keskustelua:] "minä ajattelen tämä vastaus ei ole hyvä, koska..." Nyt minä ajattelen suomeksi. Lukupiiri on hyvä, koska auttaa... koska tarvitsee ajattelee suomeksi.*

Uriahin mielestä abstraktit kysymykset avoimine vastauksineen toivat keskustelua eri näkemyksistä teoksesta 1. Joidenkin osallistujien ratkaisu oli yrittää käyttää mahdollisimman vähän kirjaa ja vastata mahdollisimman paljon omin sanoin. Useimmille tämä ei ollut kuitenkaan riittävä kompromissi, koska heidän produktiivinen kielitaitonsa ei vielä mahdollistanut sitä. Myös B1-tasoisten oli välttämätöntä tukeutua itseilmaisussaan kirjan tekstiin. A1.3-tasoiset olivat vahvasti kirjan tekstin varassa keskustelussaan ja he olivat myös paljon kuuntelijan roolissa. L2-lukijat tarvitsevat usein kielellistä tukea (Sheehan 2015: 294; Christie 2019: 118) ja hyödyntävät kysymyksiä luetunymmärtämisen strategisena tukena (Urlaub 2012: 296). Kysymykset näyttäytyivätkin osallistujille tärkeinä juuri tuen näkökulmasta, mutta niihin ei haluttu rajoittaa. Christie (2019: 121) jatkaa, että valmiit kysymykset voivat

auttaa huomaamaan relevantit juonenkäänteet, mutta voivat olla myös pitkäväteisiä. Pakolliset kysymykset voivat jopa vaikuttaa toisella kielellä lukevan lukunautintoon negatiivisesti (Claridge 2011: 48), kuten kaksi lukupiiristä eronnutta kertoi.

Nekin, joille oli vielä haasteellista ottaa kovin aktiivisesti osaa tulkitsevaan keskusteluun, toivoivat sitä kysymyksiin vastaamisen lisäksi. He kokivat ymmärtämistä kontrolloivat kysymykset hyödyllisiksi lukuprosessissa, mutta eivät halunneet rajoittua vain niihin lukupiirissä. Olivia (A1.3) viittaa tähän esimerkissä 8:

(8) *Olivia: It was boring later in lukupiiri because we did through those questions. Only those questions and answered and did not really talk. It was better when we discussed my own opinion too and not only answer from the book.*

Olivia (A1.3) kritisoi, että lukupiiri oli pitkäväteinen silloin, kun siellä käytiin vain valmiit kysymykset läpi, vastattiin suoraan kirjasta eikä keskustelua omista näkemyksistä syntynyt. Vastaavista L2-lukijoiden kirjallisuuskeskustelun kokemuksista on raportoinut Kim (2004: 161–162). Luke (A1.3) ehdottaa opettajan tuomien kysymysten lisäksi osallistujien itsensä tekemiä täydentäviä kysymyksiä:

(9) *Luke: Maybe the students could ask questions that are a little more abstract so... like "What do you think the character was planning?" or "What do you think the character thinks happened?" or... So something that is not concrete in the text that you just question-answer, repeat answer from the text directly. ---. Cause then you'd have to really think in Finnish and discuss something that is not concrete written there.*

Luke toivoo käsiteltäväksi kysymyksiä, joiden avulla tekstin aukkoja voitaisiin täyttää tulkinnalla (ks. Vaarala 2009: 212), kuten mitä kirjan henkilö ehkä luuli tapahtuneen sen sijaan, että vain luetaan tekstistä suoria vastauksia. Toiminta, jossa osallistujat itse muodostavat kysymyksiä, kuten Luke ehdottaa esimerkissä 9, voi Urlaubin (2012: 301) havaintojen mukaan parantaa teoksen ymmärtämistä ja auttaa L2-oppijaa tuottamaan vahvempia tulkin-toja. Tämä koskee myös aivan yksinkertaisiakin itse tuotettuja kysymyksiä (Eddy 2019: 54). Daniels (2002: 22–24) toteaa, että lukupiiriläisten täytyisi antaa tuoda mukaan omia keskustelunaiheitaan, koska näin he saavuttavat omistajuutta lukupiiristä ja hallinnoivat itse ajatteluaan ja keskustelua.

Kuten Uriah edellä (esimerkissä 7), myös Luke (esimerkissä 9) katsoi, että tällaisia tulkintakysymyksiä pohtiessa on ajateltavakin suomeksi. George tuo esiin tulkinnan yleisemmän merkityksen ja suhteen kieleen esimerkissä 10:

(10) *George: Because I think making interpretation of something, this case the book, will put you more with the story, with the characters and with what they lived and... Now you know for sure what is the feeling that Kaisu has in the morning or what happened in her head when she did something. When you have to think in Finnish.*

Georgelle tulkinta merkitsi henkilöhahmojen tunteiden ja ajatusten ymmärtämistä, ja hän viittasi suomeksi ajattelemisen välttämättömyyteen tässä tulkintatoiminnassa. On hyvin tarkoituksenmukaista ilmaista omaa kokemusta kirjallisuudesta kohdekielellä (Christie 2019: 133), ja nämä lukupiiriläisten kokemukset tarpeesta ajatella suomeksi tukevat myös lukupiirin kielenopetuskäyttöä. Carrolin (2008: 93) havainnon mukaan kielenoppimista ei tapahtunut yhtä paljon, jos teosten käsittely kohdekielellä rajoittui tekstin sisällön selvittämiseen, mutta tulkinta tapahtui jollain muulla kuin kohdekielellä. Käytettäessä kirjallisuutta kielenopetuksessa kielellistä perspektiiviä ei voikaan asettaa etualalle, vaan on mentävä merkityksellinen kaunokirjallinen kokemus ja keskustelu edellä (Economou 2015: 113).

Toisinaan osallistujat saattoivat laajentaa keskustelua kysymällä omia kysymyksiä tai tuomalla keskusteluun uusia teemoja. Esimerkissä 11 Nelly keskeyttää sisältökysymysten läpikäynnin ja yrittää tuoda keskusteluun kritiikkinsä teoksen 2 juonenkäännettä kohtaan:

(11) *[Nelly kritisoi kirjan ratkaisua:]*

*Nelly: Mutta minusta se on vähän hauskaa, että joka kodissa on jotain, mm, jotain metallista.*

*Isabella: Joo. ---. [Lukee ääneen seuraavan valmiin kysymyksen.]*

*[Kysyvät ja vastaavat, kunnes kysymykset loppuvat.]*

*Opettaja: No niin. Onko teillä loppu?*

*Nelly: Joo. Minusta se on vähän hauska, kun komisario ajatteli, että se voi olla pappi, murhaaja voi olla pappi, koska kirkossa on metallikynttilän...jalkoja. Ja se voi olla, aa, [katsoo kirjaa] murha-ase.*

*Opettaja: Joo.*

*Nelly: Mutta ajattelen, että joka kodissa on jotain metalli, iso metalli. [Nauraa.] Se voi olla myös murha-ase. [Nauraa.]*

*Opettaja: Joo. Totta.*

*Nelly: Se on vähän hauskaa logiikka.*

*Opettaja: Joo on vähän ehkä yksinkertainen logiikka, että joo metalli, joo, pappi, kirkko, okei...*

*Nelly: Ja kirkossa on. [Nauraa.]*

Nelly haluaa esittää kritiikkinsä, mutta keskustelukumppani Isabella ei tartu Nellyn avaukseen, vaan vie keskustelun heti takaisin valmiiden sisältökysymysten läpikäyntiin kysymällä seuraavan kysymyksen. Kun kysymysten läpikäynti on päättynyt, Nelly palaa asiaan ja avaa keskustelun vuorostaan opettajan kanssa. Nellyllä on selvä halu saada kertoa oma näkemyksensä kirjan ratkaisusta. Tulkitsevaa keskustelua tarvitaan, koska se on S2-lukijalle tärkeää oman kokemuksen ilmaisua. Aineistossani osallistujat toivoivat mahdollisuutta tulkitsemaan keskusteluun kielitaidon tasosta (A1.3–B1) riippumatta.

### 3.3 Tulkinnan muodostaminen ja tukeminen

Rosenblatt (1982: 268–629) on esittänyt, että lukijan asennoituminen tekstiin asettuu jatkumolle, jossa vaihtelevat tietoa hakeva (*effeferent*) ja esteettinen lukeminen. Nämä asennoitumistavat voivat vaihdella samallakin lukijalla eri vahvuisina eri lukutilanteissa, mutta myös henkilöiden välillä on eroja. Samaan lukupiiriin osallistuneet Daniel (vahva A2) ja Hannah (A2) edustivat näitä kahta hyvin erilaista lukutapaa. Daniel etsi tulkintakysymyksiin selkeää vastausta teoksesta 3:

(12) *Opettaja: ---. Mutta miksi hän näkee tällaista unta?*

*Daniel: Miksi? [Tutkii tekstiä.] Mä... Ei kirjoita miksi. [Indikoi hämmennystä.]*

*Opettaja: Joo, nyt sinun pitää itse miettiä, miksi.*

Danielin etsii esimerkissä 12 suoraa vastausta *miksi*-kysymykseen kirjasta. Se ei kuitenkaan tarjoa sellaista vaan vastaaminen edellyttäisi oman tulkinnan muodostamista. Danielin oli vaikea oppia lukupiirissä keskustelemaan tulkinnoista mahdollisesti, koska tällainen keskustelu ei vastannut hänen lukutapaansa. Danielin lukutapa vastaa Rosenblattin (1982: 269) kuvaamaa tietoa hakevaa lukemista. Siinä lukija suhtautuu tekstiin tiedon lähteenä ja liikkuu faktatasolla. Yleensä tällaista lukutapaa käytetäänkin asiatekstien ja esimerkiksi käyttöohjeiden lukemiseen. Mutta toisin kuin tietoa hakevassa lukemisessa, lukupiirin lukutilanteessa ei ole esimerkiksi sisällön oppimisen tavoitetta tai muuta, mikä tekstistä pitäisi omaksumaa tietona tai ohjeena (ks. Rosenblatt 1982: 269, 274). Daniel ei ollut aiemmin harrastanut kaunokirjallisuuden lukemista, mutta korkeakoulutaustaisena oli varmasti harjaantunut tietoa hakevassa lukemisessa. Palaan tulkinnan haasteisiin alaluvussa 3.4.

Danielista poiketen Hannah pyrki aivan lukupiirin alusta alkaen tulkitsevaan keskusteluun, vaikka hän ei ollut vielä saavuttanut samaa kielitaidon tasoa kuin Daniel ja muut saman lukupiirin osallistujat. Esimerkissä 13 hän pyrkii laajentamaan keskustelua omaan tulkintaansa teoksen 3 katkelmasta.



(13) *[Hannah pohtii, miksi kirjan henkilö päätyy itsemurhaan. Tapahtumien kausaalisuhteita selvitetään sen vuoksi tekstin tasolla koko ryhmän kesken.]*

*Opettaja: Ymmärrätkö nyt paremmin?*

*Hannah: Joo, mutta miksi tappoi? Minä ymmärrän, mä ymmärrän, tämä selvä. Mutta kun mä luj[n] tämä sana: hän ei kestänyt vaan tappoi itse[nsä], [esittää kirjan lukemista painokkaasti henkäisten ja huudahtaen:] mitä tämä?!*

*Opettaja: Joo se on aika dramaattinen siinä.*

Hannah tuo keskustelun kuluessa esiin, että hän ymmärtää kyllä, mitä kirjassa tapahtuu ja mitkä ovat kirjassa esitetyt syyt tapahtumiin, ja ilmaisee sen tässä katkelmassa myös suoraan: *Minä ymmärrän, mä ymmärrän, tämä selvä*. Sen sijaan hänen on vaikea henkilökohtaisesti hyväksyä näitä syitä, ja ne herättävät hänessä tunteita: *mitä tämä?!* Tästä hän yrittää myös keskustella ja luoda omaa tulkintaansa henkilöhahmon itsemurhaan johtaneista syistä. Hannahin suhtautuminen luettuun vastaa tässä tilanteessa Rosenblattin (1982: 269, 276) esteettistä lukemista, jossa painottuu elämyksellisyys, sillä lukija keskittyy tunteisiin, ajatuksiin ja kokemuksiin, joita lukeminen hänessä herättää.

Aluksi kyseisessä lukupiirissä muut eivät lähteneet tähän keskusteluun mukaan, joten Hannah ei saanut tukea pyrkimykselleen muodostaa keskustellen henkilökohtaista tulkintaa. Myöhemmin lukupiiriin liittyi kuitenkin George (B1), jolle Hannahin tulkitseva lähestymistapa sopi. Hannah kertoi, että oli harkinnut lukupiirin keskeyttämistä, koska koki, että muut keskustelivat niin eri tavalla. He selvittivät tekstin sanoja ja tapahtumia, mutta kun ne tulivat ymmärretyiksi, pohdintaa ei jatkettu. Cullerin mukaan (1997: 64) sen toteaminen, mistä tekstissä tällaisella konkreettisella tapahtumien tasolla on kyse, ei ole tulkintaa. Tässä mielessä Hannah oli lukupiirissään aluksi ainoa, jonka tavoite ei ollut vain ymmärtää sisältöjä vaan myös muodostaa tulkintaa niistä.

Tulkinnassa tärkeää on sen kertominen, miten siihen on päästy ja miten tekstin yksityiskohdat suhteutuvat tulkinnan muodostamiseen (Culler 1997: 63, 65), ja George ja Hannah toimivat juuri näin tulkintojaan perustellen. Perustelut ovat seuraavassa katkelmassa ilman kursiivia:

(14) *[George ja Hannah keskustelevat, onko Rouva oikeasti sairas.]*

*George: Ei ole. Hän tekee... Se on teatteri. Se on hyvä... timing?*

*Opettaja: Ajoitus.*

*George: Ajoitus.*

*[kirjoittavat]*

*Hannah: Mutta hän jää sairaalassa. Erni sanoo [katsoo kirjaa]: "Ottivat hänet sairaalaan". Jos ei sairas, menee pois.*

*George: Se on niin hyvä ajoitus, ei ole oikeasti sairas.*

*Hannah: Minä uskon Rouva sairas.*

*George: Hän ehkä... tämä... pää sairas [koputtaa päätänsä]. Ja miksi hän nauraa jos on sairas?*

*Hannah: Koska hän iloinen Kaisu kantaa hän... hänt...hänet.*

*[George puistelee päätään hymyillen.]*

George on tulkinnut, että Rouva vain näyttää sairasta ja käyttää tulkintansa perusteluna hyvää ajoitusta, jolla hän viittaa kirjan edellisessä luvussa olleeseen riitaan rahasta. Hannah taas vetoaa siihen, että Rouvan täytyy olla sairas, koska sairaalaan ei oteta terveitä. Vaarala (2009: 188) toteaa, että kaunokirjallisen tekstin lukemiselle on tyypillistä tekstissä edestakaisin liikkuminen ja aiempaan palaaminen eli rekursiivisuus, mutta tämä voi olla L2-lukijoille haasteellisempaa kuin L1-lukijoille. Esimerkissä 14 George ja Hannah kuitenkin liikkuvat tekstissä rekursiivisesti edestakaisin ensin taaksepäin edelliseen lukuun, jossa oli riita ja johon George viittaa hyvän ajoituksen tulkinnallaan, ja siirtyvät sieltä tapahtumien loppuun eli sairaalaan jäämiseen. Sitten he taas palaavat tekstissä takaisinpäin Rouvan sairauskohtaukseseen ja siihen, miten Kaisu kantoi häntä autoon. Tässä mielessä keskustelu muistuttaa rekursiivisuudessaan sitä, mitä Vaarala (2009: 190) pitää tavanomaisena L1-lukijoiden kirjallisuuskeskusteluille. L2-lukijat eivät hänen mukaansa poimi tekstistä yhtä laajalta alueelta perusteluja tulkinnoilleen kuin L1-lukijat. On kuitenkin huomattava, että Vaaralan tutkimuksessa ei käytetty selkotekstiä vaan yleiskielistä tekstiä, mikä todennäköisesti selittää eroa siinä, mikä on L2-lukijalle mahdollista.

Kaikki eivät kuitenkaan toimineet Hannahin ja Georgen tavoin aktiivisesti tulkiten. Silti tulkinnan muodostamista on mahdollista oppia toisella kielellä (Carter 1997: 155), ja lukupiireissä näin kävikin. Tämä edellytti opettajan aktiivista tukea. Esimerkissä 15 teoksessa 3 on tilanne, jossa henkilöahmo Rouva hiipii yöllä salaa päähenkilö Kaisun huoneeseen ja ottaa Kaisun tavaroiden joukosta lakanan varastaakseen sen. Keskustelu alkoi tekstin kielellisiä merkityksiä selvittämällä, ja sen jälkeen päästiin esimerkissä käytävään keskusteluun. Tulkitsevat puheenvuorot, joissa täytetään tulkinnalla tekstin aukkoja (ks. Vaarala 2009: 212), on merkitty ilman kurssiivia.

*(15) Opettaja: Mutta miksi sitten Rouva tekee näin [yrittää varastaa lakanan]?*

*Daniel: Hän haluaa herättää.*

*Beatrice: Joo.*

*Edwin: Joo.*

*Beatrice: Mm. Ehkä.*

*Opettaja: Ei hän ehkä halua herättää, hän tekee sen salaa. Siellä sanotaan, että hän penkoo salaa Kaisun tavaroita.*

*Daniel: Joo.*

*Edwin: Ehkä hän haluaa lakana. Lakanoita.*

*[Hiljaisuus.]*

*Opettaja: Joo. Miksi hän haluaa Kaisun lakanoita?*

*Edwin: Joo, hän haluaa Kaisun lakanoita ehkä.*

*Daniel: [Tutkii kirjaa.] En mä tiiä, miksi hän haluaa Kaisun lakanoita. Mh.. Noh...*

*[tutkii kirjaa, puistelee päätä].*

*[Hiljaisuus.]*

*Opettaja: Miksi hän menee Kaisun huoneeseen ja alkaa penkoa tavaroita ... ja ottaa...*

*Beatrice: Koska hän etsii jotain, mutta me emme tiedä mitä.*

*Edwin: Häiritsee, häiritsee häntä [Kaisua]...*

*Adam [huudahtaa]: Koska hän on paha!*

*Beatrice: Joo! Hän on paha! Totta kai!*

*Adam: Joo koska Kaisu nukkuu ja.*

*Edwin: Koska hän ei halua, että... Kaisu ... työ täällä paikalla...*

*Opettaja: Työskentelee.*

*Edwin: Joo työskentelee täällä paikassa.*

*Beatrice: Koska hän en... ei tykkää Kaisus... Kaisulta. Kaisusta.*

Keskustelusta näkyy, että opettajan on kysyttävä monta kertaa *miksi*-kysymys. Tässä interrogatiivinen *miksi*-lausuma esiintyy hakukysymyksenä, jolla haetaan vastausta avoimeen kohtaan, mutta avointa kohtaa täyttävä hakukysymys voisi toki olla muunkin muotoinen kuin *miksi* (ISK § 734). Opettaja valitsee tässä tulkinnalla täytettävän aukon ja yrittää viedä keskustelua tulkitsevampaan suuntaan. Kramsch (2000: 223–224) on todennut, että opettajan kärsivällinen rohkaisu voi olla tarpeen tulkitsevan keskustelun luomiseksi. Esimerkin 15 keskustelijoista Edwin ja Beatrice ovat ennestään innokkaita kaunokirjallisuuden harrastajia L1-kielellään, mutta hekin tarvitsevat tukea tulkintatoimintaan. Lisäksi opettajan on johdateltava keskustelijoita muistuttamalla: *Ei hän ehkä halua herättää, hän tekee sen salaa*. Mahdollisesti tällä kertaa rekursiivisuus ilmenee haasteena, kuten Vaaralan (2009: 190) tutkimuksen L2-lukijoilla. Ennen tähän keskusteluun siirtymistä käsiteltävän tekstinkohdan merkityksiä käsiteltiin tarkasti, esimerkiksi *penkoa salaa* merkityksestä keskusteltiin. Se, että Rouva toimii salaa ja haluaa varastaa, ei kuitenkaan tule aluksi rekursiivisesti osaksi tulkintaa, vaan Daniel arvelee, että Rouva haluaa herättää Kaisun. Hän ei siis näin tuo tekstistä edeltävää kontekstia tulkintansa osaksi ilman tukea.

Alaluvussa 2.2 määrittelin tulkinnan perusedellytyksiksi havainnon ja ymmärryksen. Kun tekstin merkityksiä on riittävästi sekä havaittu että ymmärretty (tekstin lukeminen ja tekstin merkityksiä selvittävä keskustelu), ja opettaja onnistuu johdattelemaan osallistujia sopivasti (sinnikäs kysyminen hieman eri tavoilla ja rekursiivinen perustelu: *siellä sanotaan, että hän penkoo salaa*), tulkintoja alkaa tulla. Tulkinnat näkyvät esimerkin 15 lopussa kursivoitujen vuorojen runsautena. Tässä vaiheessa myös opettajan ohjaava ote jää pois ja lukupiiriläiset keskustelevat keskenään.

Kim (2004: 155) toteaa, että hänen lukupiiritutkimuksessaan kielenoppijat saattoivat joskus siirtyä kirjaimellisesta ymmärryksestä tulkintoihin. Omassakaan tutkimuksessani itsenäinen tulkintaan pyrkiminen ei ollut säännönmukaista. Useimmiten tutkimukseni lukupiirien osallistujat selvittävät tekstin kielen semanttista sanojen, rakenteiden ja ilmausten tasoa. Tätä myös Vaarala (2009: 148–149), Kim (2004: 151–152) ja Economou (2015: 106) pitävät L2-kirjallisuuskeskustelujen yhtenä ominaisuutena. Samoin S2-lukijat selvittävät tietoa hakevaa lukemistapaa käyttäen tekstin faktuaalista sisältöä eli henkilöiden, tapahtumien ja kausaalisuhteiden tasoa: kuka, mitä, missä ja niin edelleen (ks. Kim 2004: 162; Langer 1990: 248–249; Diamantiki 2016: 63; Rosenblatt 1982: 269). Näiden ilmaisemiseen on myös mahdollista ottaa kielellistä tukea kirjasta, josta voi löytyä jopa oikea vastaus sellaisenaan. Osalle S2-lukijoista tämä voi olla lukemisen antina riittävää ja hyvää lukupiiritoimintaa, mutta tämä keskustelu oli tärkeä usein myös niille, jotka halusivat lisäksi tulkita.

Kaunokirjallinen teksti sisältää myös syvempiä, piilotettuja merkityksiä (Kim 2004: 155), tulkinnalla täytettäviä aukkoja (Vaarala 2009: 212). Niitä tekstissä ei eksaktisti ilmaista, vaan ne on pääteltävä eikä teksti ei anna tähän suoraa kielellistä tukea. Tästä syystä siirtymä ymmärryksen tasolta uusien merkitysten ja tulkinnan luomiseen on kielenoppijalle yleensä haastava (Diamantiki 2016: 62). Carroli (2008: 75) toteaa, että kaunokirjallisen tekstin yksinomainen kirjaimellisen pintatason luenta estää L2-lukijaa näkemästä tekstin varsinaisia merkityksiä toisin kuin esteettinen lukeminen. Selkomukautetunkaan kaunokirjallisuuden pelkkä semanttisen ja faktuaalisen sisällön selvittäminen ei riitä teoksen piilotettujen merkitysten ymmärtämiseen, koska ne ovat vain tulkinnalla tavoitettavissa. Ei olekaan yllättävää, että monet toivoivat lukupiiriltä tulkitsevaa keskustelua tuekseen. Joskus on esitetty, että kirjallisuuden kielen yksinkertaistaminen L2-lukijan ymmärryksen lisäämiseksi riisuisi tekstiltä kaunokirjallista arvoa ja syvyyttä, ja vain yleiskielinen kirjallisuus mahdollistaisi kompleksisen tulkinnan (Carroli 2008: 11–12). Tutkimukseni S2-lukijoiden toiminnan valossa näin ei ole. Lukijan tehtävä on ideoida ja rakentaa merkitys sille kirjallisuuden todellisuudelle, jota ei kerrota suoraan (Gonçalves Matos 2012: 75), ja tämä taiteellinen dynamiikkaa koskee myös tutkimukseni selkoteoksia. Se näkyy erilaisina tulkintoina esimerkeissä 14 ja 15 ja samoin

Uriahin kokemuksessa eri tulkintavaihtoehdoista esimerkissä 7. Myös esimerkiksi George kertoi pitävänsä lukupiirin kirjasta, koska siinä on paljon tunteita, joita ei selitetä suoraan, vaan niitä täytyy tulkita.

### 3.4 Tulkinnan haasteet

Tulkinnan tukemisen kannalta on olennaista tarkastella, millaisia haasteita S2-lukija voi kohdata siinä. On ensinnäkin mahdollista, ettei tulkintaa vielä osata tehdä. Edellä olen käsitellyt Danielin kohtaamia haasteita tässä (alaluku 3.3), ja Claridgen (2011: 190) tutkimuksessa tietoa hakeva lukutapa olikin yhteydessä kokemattomuuteen kaunokirjallisuuden lukemisessa L1-kielellä. Osalla lukijoista ei myöskään ehkä ole vielä tulkinnan edellytyksiä, koska tekstistä ei vielä kielellisesti havaita tai ymmärretä asioita, joiden pohjalta tulkinnan voisi tehdä, ja juuri havainto ja ymmärrys olivat tulkinnan määritelmälliset edellytykset (alaluku 2.2). Kaikkei ei toki tarvitse ymmärtää voidakseen tulkita, mutta lukupiireissä tämä teosten kielellinen haaste näkyi siten, että niissä käytiin paljon tekstin semanttiseen ja faktuaaliseen tasoon kohdistuvaa, ymmärtämistä tukevaa keskustelua.

Monen S2-lukijan ymmärrystä tukivat lukupiirin kysymykset, jotka ohjasivat havaitsemaan juonen kannalta keskeisiä asioita, mutta ne saattoivat myös suunnata keskustelun kulkua. Ymmärrystä kontrolloivat kysymykset voivat ohjata lukemaan tietoa hakevasti (Rosenblatt 1982: 274; Eddy 2019: 50). Todennäköisesti ne voivat siten ohjata lukupiirin keskusteluakin sivuuttamaan esteettisen näkökulman, mikäli keskustelussa rajoitutaan vain vastaamaan näihin kysymyksiin, mihin Olivia ja Luke viittasivat esimerkeissä 10 ja 11. Claridge (2011: 148) taas havaitsi, että tietoa hakevan lukutavan valinta voi olla myös L2-lukijan keino suojaautua pettymykseltä, jonka hän kohtaisi epäonnistuessaan lukunautinnon ja esteettisen lukutavan tavoittelussa toisella kielellään. Toisaalta tulkinnan poissaoloa voi L2-lukijan kannalta selittää myös se, ettei hän ole varma, onko tekstissä jonkin aukko, jonka voisi tulkinnalla täyttää, vai eikö hän osaa jotakin tarvittavaa kielen tason asiaa tai ymmärrä kokonaisuutta (Vaarala 2009: 212). Näihin ongelmiin auttavat ryhmän tuki ja vuorovaikutus (ks. mt. 206, 212) ja myös opettajan tuki.

Kielitaidon tasolla tiedostettiin olevan merkitystä tulkinnan muodostamisessa. Olivia kertoo esimerkissä 16, etteivät hänen keskustelukumppaninsa aina hyväksyneet hänen tulkintojaan kielitaitoerojen (A1.3) vuoksi:

(16) *Mervi: In this class [lukupiiri] the book is discussed. Does that help you?*

*Olivia: Yes, but sometimes it depends on the group you are with. Because some of my class mate they are more in advance, so for me, I've started from zero, for me sometimes they might felt that my answer is not this what they want and sometimes I felt that their answer is not what I want.*

Toisaalta Olivia itsekään ei aina halunnut hyväksyä kielen kehityksessään pidemmälle ehtineiden keskustelukumppanien tulkintoja. Tässä tapauksessa kielen hallinta vaikutti tulkintoihin siten, etteivät ne tulleet hyväksytyksi puolin ja toisin. Vaaralan (2009: 155) mukaan L2-lukijoiden päättelyketju voi joskus täysin poiketa L1-lukijoiden päättelyketjusta ja siten tulkintakin on aivan erilainen. On mahdollista, että sama ilmiö voi koskea myös eri kielitaidon tasoilla olevien tulkintaa.

Lisäksi haastatteluissa tuotiin ilmi toisen kielen tuottamisen haasteita. Joidenkin oli vaikea saada ilmaistua asioita sanallisesti silloin, kun niitä ei voinut lukea kirjasta suoraan. Isabella (A1.3) kertoi:

(17) *Isabella: Mutta minä ymmärrän [kirjaa], mutta se on vaikea puhu... silittää [selittää]. Se [keskustelu] menee... nopea.*

Lukupiirin video- ja ääniteaineistosta tuli ilmi, että Isabella ymmärsi lukemansa sisällön tasolla. Hän esimerkiksi löysi kirjasta nopeasti kirjasta sanat ja muodot, joita muut tarvitsivat keskustelussa. Keskustelun nopeus oli hänestä ongelmallista, kuten hän esimerkiksi 17 ilmaisee. Lopputuotteen, produktiivisen kohdekielisen tuotoksen (tässä tulkinnan) puuttuminen ei välttämättä kerrokaan puuttuvista prosesseista (Swain ym. 2015: 68) eli tässä tulkintakyvystä. On mahdollista, että Isabella osaa tulkita kaunokirjallisuutta, mutta ei kykene vielä ilmaisemaan itseään toisella kielellään riittävästi: *se on vaikea puhu... s[e]littää*. Vaarala (2009: 162, 213) havaitsi tutkimuksessaan, että L2-lukijat eivät aina näyttäneet muodostavan tulkintaa, koska heiltä mahdollisesti puuttui siinä tarvittavaa abstraktia sanastoa. Isabellalla saattoi olla ajatuksia, mutta ne jäivät kielitaitotason ulottumattomiin, kun muut keskustelivat sujuvammin ja nopeammin. Jotkut A1.3-tasoiset toivoivat, että saisivat keskustella lukupiirissä muiden samantasoisten kanssa.

Huomiota herättää, että vaikka tulkintakeskustelua toivottiin, mutta sitä ei kovin usein käyty itsenäisesti. Tuki mahdollistaakin suorituksen, johon oppija ei vielä pysty itsenäisesti, mutta jonka hän voi jo saavuttaa tuettuna (Ohta 2000: 86; Vygotsky 1978). Kokemattomuus L1-lukemisessa näyttäisi hankaloittavan esteettistä lukutapaa L2-kielessä (Claridge 2011: 190), mutta silti kokeneisuus L1-lukijana ei automaattisesti näytä tuottavan sitä S2-lukemiseen, sillä tutkimuksessani 15 osallistujaa harrasti ennestään kaunokirjallisuutta

muilla osaamillaan kielillä. Heistä kaikki eivät alkaneet välittömästi tuottaa tulkintoja ja keskustella niistä, vaikka monet ilmaisivat kaipaavansa juuri sitä. Syy voi piillä tulkintaprosessien moninaisuudessa: Tulkinta edellyttää aluksi tekstin ymmärtämistä. Sitten on tuotettava teoksen piilotettujen merkitysten pohjalta oma tulkinta, ja koska piilotetut merkitykset voivat olla teoksessa laajalla alueella, lukeminen vaatii rekursiivisuutta. Muodostunutta tulkintaa tulee vielä lukupiirin tapauksessa ilmaista toisella kielellä. Lukija voi näin kohdata monenlaisia kielellisiä haasteita samanaikaisesti sekä reseptiivisten että produktiivisten taitojen alueella. Voikin olla, että näistä syistä tulkinnan malleja ei ehkä aluksi siirretä (*transfer*) (ks. Wiggins & McTighe 2005: 40) muista kielistä, joilla tulkintaa on mahdollisesti tehty aiemmin. On nimittäin mahdollista, että niiden, joilla on korkeampi kielitaitotaso, on helpompaa siirtää lukemisen taitojaan toiseen kieleen (Aebersold & Field 1997: 22, 25, 34), ja B1-tasoiset tulkitsivatkin tekstiä oma-aloitteisesti useammin kuin muut. Edellä Isabella ei mahdollisesti vielä onnistunut siirrossa ehkä juuri kielitaidon tasonsa (A1.3) vuoksi. Siirto (*transfer*) voi koskea niin tietoja kuin taitoja esimerkiksi lukemisessa, ja se merkitsee niiden tuomista uuteen kontekstiin. Joskus siirto voi kuitenkin epäonnistua jopa parhaiten tiedot ja taidot yhdellä alueella hallitsevilta. (Wiggins & McTighe 2005: 40–42.)

Eräät osallistujat viittasivat kokemuksenaan (esimerkit 7, 9, 10) siihen, että juuri tulkintatoiminnassa on ajateltava suomeksi. Tähän voikin perustua niin lukupiirin voima kielenopetuksen osana (ks. alaluku 3.2) kuin sekin, että tulkintoja toivottiin, mutta ei aina muodostettu ilman tukea. Kusanagi (2015: 235) on todennut lukupiireistä, että koska juuri kieli välittää kerrontaa, kielenoppijat tarvitsevat tukea toimiessaan kohdekielellään. Lukupiirin opettajan tulisi tukea lukupiirin osallistujien toimintaa kirjan parissa ja toistensa kanssa tuon toiminnan mahdollistajana (*facilitator*) esimerkiksi herättämällä tunteita ja ajatuksia ja auttamalla niiden ilmaisemisessa (Kim 2004: 146; Daniels 2002: 22–24). S2-lukupiirissä tulkinnan muodostamisen ei tarvitse olla kaikkien tavoite, mutta se oli monen toive. Parhaimmillaan lukupiiri toimijoinen ja selkoteoksineen muodosti tuen, joka auttoi ylittämään tulkinnan esteitä ja saavuttamaan sellaista keskustelua, jota monet ilmaisivat toivovansa lukupiiriin enemmän.

## 4 Lopuksi

Olen tässä artikkelissa selvittänyt S2-lukijan tulkinnan muodostamista lukupiirissä, mitä haasteita siinä on ja millaista tukea siinä tarvitaan. Tulkinnan muodostamisen pohjana ovat havainto ja ymmärrys. S2-lukijan kaunokirjallisuuskeskustelu olikin usein kielen semanttiseen ja sisällön faktuaaliseen tasoon kohdistuvaa. Tähän ovat aiemmin viitanneet esimerkiksi

Kim (2004) ja Vaarala (2009). Kimillä se ei kuitenkaan tule yhtä korostuneesti esiin, ja Vaaralan havainto liittyy pääasiassa sanojen merkitysten keskeisyyteen kirjallisuuskeskusteluissa. Kaunokirjallisuudessa on kuitenkin piilotettuja merkityksiä, joihin pääsee käsiksi vain tulkinnan kautta. Produktiivinen oman tulkinnan tuottaminen ja siitä keskustelu oli monille haaste, vaikka he olisivat olleet kokeneita lukijoita muilla osaamillaan kielillä. Haasteellisuus liittyy usein kielitaitoon ja tulkinnan taidon siirtämiseen kielestä toiseen, mutta joskus myös itse tulkintataitoon. Tulkintojen tuottamisen ei tarvitse olla lukupiirien kaikkia S2-lukijoita koskeva yleistavoite, mutta monet ilmaisivat halua tulkita ja pettymystä, jos näin ei tehty. Ilman tukea tulkitsevaa keskustelua kuitenkin syntyi hyvin vähän, vaikka selkoteokset sinänsä mahdollistivat monenlaiset kaunokirjalliset tulkinnat.

Lukupiireissä käytettiin opettajan tuomia valmiita kysymyksiä. Osa koki kysymykset hyvin tarpeellisena sisällönymmärtämisen strategisena tukena, jotkut taas kokivat ne rajoittavina jopa siinä määrin, että erosivat lukupiiristä. Aiheesta on kirjoitettu jo aiemminkin tutkimuskirjallisuudessa (esim. Claridge 2011; Christie 2019), mutta oma tutkimukseni toi sille empiiristä vahvistusta. Kysymyksiä oli kahta lajia: sisällönymmärtämistä kontrolloivia kysymyksiä ja oman tulkinnan muodostamista edellyttäviä kysymyksiä. Kritiikki kohdistui erityisesti sisällönymmärtämiskysymyksiin. Monet toivoivat enemmän jälkimmäisiä, tulkintakysymyksiä, ja että lukupiiriläiset voisivat myös itse esittää kysymyksiä. Kysymykset toisaalta loivat keskustelua mutta toisaalta myös rajoittivat sitä, jos opettaja ei aktiivisesti ohjannut keskustelua kohti osallistujien omia näkemyksiä. Monien halu saada muodostaa oma tulkinta ja kertoa se oli ilmeinen, eikä se ollut riippuvainen kielitaidon tasosta. Nekään, joiden produktiivinen kielitaito ei vielä aivan yltänyt tulkitsevaan keskusteluun, eivät yleensä halunneet ohittaa sitä. Tämä on hyvä huomioida lukupiiritoimintaa suunnitellessa.

Lukupiiritoimintaa on aiemmin tarkasteltu melko vähän sosiokulttuurisen *tuen* näkökulmasta. Tuen avulla vielä itsenäisen suoriutumisen ulkopuolella oleva tulkintatoiminta oli mahdollista jo saavuttaa. Tuen näkeminen monimuotoisena ja laajasti muunakin kuin pedagogisena menetelmävalintana oli tässä lähtökohtana. Tällaisena tukea ovat aiemmin käsitelleet muiden muassa Suni (2008) ja Swain ym. (2015). Lukupiirien tarjoama tuki oli monipuolista. Monet kokivat sisältökysymysten ja lukupiirin vertaistuen auttaneen ymmärtämään kirjan sisältöjä paremmin. Tuki ilmeni myös opettajan antamina tulkintavihjeinä, kun opettaja ohjasi tekemään havaintoja tekstistä ja ohjasi osallistujia muodostamaan ja kertomaan oman tulkintansa. Tärkeä tuen muoto oli lukupiirin teosten selkokieli, joka mahdollisti kaunokirjallisen lukemisen jo osallistujien senhetkessä kielitaidon vaiheessa. S2-lukijat kokivat selkoteosten parissa lukunautintoa, mikä taas oli ratkaisevan tärkeää lukemisen jatkumiselle. Selkokielen merkitystä lukunautinnolle ja kaunokirjallisuuden saavutettavuudelle ovat aiemmin



korostaneet esimerkiksi Leskelä (2019) ja Claridge (2011), ja oma tutkimukseni toi tähän empiiristä vahvistusta S2-lukijoiden osalta. Myös lukupiirin yhteisöllinen toimintamuoto näyttyi olennaisena. Lukupiiri on S2-lukijalle ympäristö, jossa voi päästä keskustelemaan suomeksi kirjasta ja tulkinnoista. Lukupiiri on myös yhteisöllinen keino tukea S2-lukijan suomeksi lukemista, sisällönymmärtämistä tai oman, suomenkielisen tulkinnan muodostamista riippuen kunkin lukijan toiveista ja tavoitteista.

Koska S2-lukijoiden ja lukupiirin tutkimusta on toistaiseksi vähän, jatkotutkimuksissa voisi tarkastella esimerkiksi kirjallisuuskeskustelujen kielen ja vuorovaikutuksen tasoa yksityiskohtaisemmin. Samoin selkoteosten tarkempi tutkimus sekä kielen- että kirjallisuudentutkimuksen keinoin olisi tärkeää.

## Kirjallisuus

- Aebersold, J. A. & M. L. Field 1997. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brewer, J. D. 2000. *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Carroli, P. 2008. *Literature in second language education. Enhancing the role of texts in learning*. London: Continuum International Publishing Group.
- Carter, R. 1997. *Investigating English discourse: language, literacy and literature*. Oxon: Routledge.
- Christie, C. 2019. Literature and the target language. Teoksessa F. Diamantidaki (toim.) *Teaching literature in modern foreign languages*. London: Bloomsbury Academic, 113–137.
- Claridge, G. M. H. 2011. *What makes a good graded reader: engaging with graded readers in the context of extensive reading in L2*. Wellington: Victoria University. <http://hdl.handle.net/10063/1749>
- Culler, J. D. 1997. *Literary theory: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Daniels, H. 2002. *Literature circles. Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Davis, J. N. 1992. Reading literature in the foreign language: the comprehension/ response connection. *The French Review*, 65, 359–370. <https://www-jstor-org.ezproxy.jyu.fi/stable/395098>
- Day, R., & J. Bamford 1998. *Extensive reading in the second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diamantiki, F. 2016. Using literature in the key stage 3 modern foreign languages classroom. Teoksessa C. Christie & C. Conlon (toim.) *Success stories from secondary foreign*

- languages classrooms. Models from London school partnerships with universities*, London: UCL Institute of Education Press, 56–77.
- Economou, C. 2015. Reading fiction in a second-language classroom. *Education Inquiry*, 6 (1), 99–118. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.23991>
- Eddy, J. 2019. Literature and drama for transfer. Teoksessa F. Diamantidaki (toim.) *Teaching literature in modern foreign languages*. London: Bloomsbury Academic, 45–62.
- Emerson, R. M., R. I. Fretz & L. L. Shaw 2011. *Writing ethnographic fieldnotes. Second edition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gibbons, P. 2003. Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37, 247–274. <https://www.jstor-org.ezproxy.jyu.fi/stable/3588504>
- Gonçalves Matos, A. 2012. *Literary texts and intercultural learning. Exploring new directions*. Bern: Peter Lang.
- ISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kastari, M. 2019. Aikuisten S2-oppilaiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. *Puhe ja kieli*, 39 (4), 345–365.
- Kim, M. 2004. Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18, 145–166.
- Kramersch, C. 2000. Social discursive constructions of self in L2 learning. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 200–229.
- Kusanagi, Y. 2015: Literary reading circles and short essay activities for English learning among medical students. Teoksessa M. Teranishi, Y. Saito & K. Wales. (toim.) *Literature and language learning in the EFL classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 233–247.
- Langer, J. A. 1990. The process of understanding: reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 24 (3), 229–261. <https://www.jstor.org/stable/40171165>
- Lehtonen, T. 2015. Pedagoginen perusta kielenoppimisessa. Teoksessa Y. Lappalainen, M. Poikolainen & H. Trapp (toim.) *Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 6, 20–37. <http://hdl.handle.net/10138/156221>
- Leskelä, L. 2019. *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Marttila, A. 2014. Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 362–392.

- Nissi, K. 2014. Etnografisia reflektioita sairaanhoidon kentältä. Teoksessa P. Hämeenaho. & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 333–361.
- Ohta, A. M. 2000. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 85–125.
- Papunetin kuvapankki. *Papunet*. <https://papunet.net/materiaalia/kuvapankki> [luettu 20.2.2020].
- Rosenblatt, L. M. 1982. The literary transaction: evocation and response. *Theory Into Practice*, 21, 268–277. <https://www-jstor-org.ezproxy.jyu.fi/stable/1476352>
- Rosenblatt, L. M. 1986. The aesthetic transaction. *The Journal of Aesthetic Education*, 20, 122–128. <https://www-jstor-org.ezproxy.jyu.fi/stable/3332615>
- Sheehan, M. D. 2015. Increasing motivation and building bridges to content with graded readers. Teoksessa M. Teranishi, Y. Saito & K. Wales (toim.) *Literature and language learning in the EFL classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 294–314.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Swain, M., P. Kinnear & L. Steinman 2015. *Sociocultural theory in second language education. An introduction through narratives. 2nd Edition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Urlaub, P. 2012. Reading strategies and literature instruction: teaching learners to generate questions to foster literary reading in the second language. *System*, 40, 296–304. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.002>
- Vaarala, H. 2009. *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelelevat nykynovellista?* Jyväskylä Studies in Humanities 129. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3773-7>
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weber, H. 1996. Gardeners in the DaF-classroom: poems and stories in intercultural learning. Teoksessa L. Bredella & W. Delanoy (toim.) *Challenges of literary texts in the foreign language classroom*. Tübingen: Gunter Narr, 233–247.
- Wiggins, G. & J. McTighe 2005. *Understanding by design. Expanded 2nd edition*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2017. *Aineistonhallinnan käsikirja*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html#litterointi> [luettu 15.1.2020].

**Johanna Paalanen**

Helsingin yliopisto

## **Luokkahuonevuorovaikutusta ja kehollista taidekasvatusta lukion musiikintunnilla**

The article examines classroom interaction during a Finnish high school music lesson, using ethnomethodological multimodal conversation analysis as both a theoretical and methodological approach. It explores how artistic action and aesthetic experience become visible in moment-by-moment interaction in a context of everyday school lesson. Embodiment and continuity function as central features in pedagogical process aiming at artistic expression, and emerging both socially and individually. This shows conformity to e.g. John Dewey's philosophical understanding of aesthetic experience. The analysis demonstrates the multilayeredness of the interaction in school music lesson. In the data extract, student participation in the artistic activity during the lesson is characterized by stylized performances and restrained embodiment. The music teacher orients to these forms of student participation as normal embodied institutional activities, not as students' resistance towards her artistic or pedagogical activity.

**Keywords: classroom interaction, embodiment, music education**

**Asiasanat: luokkahuonevuorovaikutus, kehollisuus, musiikkikasvatus**

## 1 Johdanto

Koulun oppitunnit ovat sekä opettajille että oppilaille toistuvan, jokapäiväisen kokemuksen maailma. Artikkelissani tarkastelen sitä, miten taiteellinen toiminta ja kokemus tulevat lukion musiikintunnilla näkyviksi hetki hetkeltä rakentuvassa vuorovaikutuksessa, jonka konteksti on osallistujien näkökulmasta yhtäaikaan pedagoginen, institutionaalinen ja arkinen. Käsittelen yleissivistävän koulutuksen ja taidekasvatuksen samanaikaista toteutumista tilanteisesti analysoimalla videoitua aineistoa multimodaalisen keskustelunanalyysin välinein, jotka mahdollistavat musiikillisessa vuorovaikutuksessa etualalle nousevien kehollisten resurssien analyysin. Keskustelunanalyysi muodostaa myös tutkimukseni pääasiallisen teoreettisen viitekehysten, mutta haen tutkimustuloksilleni heijastuspintaa myös taide- ja kokemusfilosofiasta (Merleau-Ponty 1995; Dewey ym. 2010).

Musiikkipedagogista toimintaa käsittelevä empiirinen vuorovaikutuksen tutkimus on tähän mennessä tarkastellut lähinnä kahdenvälistä soitonopetusta (Nishizaka 2006; Tolins 2013; Stevanovic & Kuusisto 2018) ja ryhmäopetuksen osalta muun muassa korjaamista orkesteriharjoituksissa (Weeks 1996; Veronesi 2014) ja oppimisen kielentämistä laulun mestarikurssilla (Reed & Szczepek Reed 2013). Keskustelunanalyttisesti on tutkittu myös tanssinopetusta (Keevallik 2010; Broth & Keevallik 2014). Amatöörien näyttelijäntyön oppiminen on parhaillaan useankin vuorovaikutustutkimuksen kohteena: esimerkiksi Harjunpää & Deppermann (tekeillä) tarkastelevat kielellisten merkitysten kietoutumista keholliseen toimintaan ja kehon havainnointiin, ja Visakko (tulossa 2020) tutkii taiteilijan rooliin muuntumisen prosessia. Yleissivistävän koulutuksen kontekstissa taideaineiden tilanteista luokkahuonevuorovaikutusta ei ole keskustelunanalyysin keinoin tutkittu, vaan luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus on keskittynyt kieli-, reaali- ja luonnontieteellisiin aineisiin (korjaamisesta käsityönopetuksessa kuitenkin Ekström & Lindwall 2014). Artikkelini liikkuu tältä osin siis varsin vähän tutkitulla alueella.

Musiikki poikkeaa muiden koulun taito- ja taideaineiden tavoin tiedonkäsitteeltään useimmista muista oppiaineista: musiikillinen tieto on ytimeltään proseduraalista, toimintatietoa (Niiniluoto 1992; Elliott 1995). Se on myös kehollista, sillä musiikin tuottamiseen tarvitaan aina kehonliikkeitä. (esim. Juntunen 2001; Bowman 2004). Kieli on kuitenkin osa oppimisympäristöä niin musiikin kuin muidenkin oppiaineiden opiskelussa. Musiikinopettaja on koulutukseltaan sekä muusikko että aineenopettaja: musisoiva taiteilija ja puhuva pedagogi. Musiikillisen ja kielellisen toiminnan limittyminen ja vuorottelu heijastuvat näin väistämättä oppitunnin vuorovaikutukseen, jossa luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisesti jo muutenkin operoidaan ainakin kaksitasoisesti, nimittäin yhtäältä opettajan agendaan liittyvän toiminnan ja toisaalta erilaisia sosiaalisia tavoitteita palvelevan toiminnan tasolla (Lehtimaja

2012). Kun artikkelissani kuvaan lukion musiikintunnin vuorovaikutusta, pohdin tätä monita-  
soista toimintaa pyrkien hahmottamaan myös sen taiteellisuuteen liittyviä piirteitä.

Luon musiikintunnin vuorovaikutuksen tarkastelulle taustaa artikkelini toisessa lu-  
vussa esittelemällä John Deweyn ja Maurice Merleau-Pontyn käsityksiä taiteesta ja sen koke-  
misesta. Sen jälkeen käsittelen multimodaalista keskustelunanalyysia teoriana ja menetel-  
mänä. Neljännessä luvussa kerron lukion musiikin oppitunnista tutkimuskontekstina ja vii-  
dennessä luvussa kuvaan tutkimusaineistoani muun muassa kehollisuuden näkökulmasta.  
Kaksiosainen analyysiluku käsittelee yhden esimerkkitilanteen avulla sitä, miten taiteellinen  
toiminta ja kokemus lukion musiikin ykköskurssin tunnilla kehittyvät sekventiaalisesti, kehol-  
lisesti ja kehojenvälisesti samaan aikaan, kun osallistujat pitävät yllä koulun institutionaali-  
suutta. Päätteeksi pohdin analyysin antia yleisemmällä tasolla.

## 2 Taidekasvatuksen kokemusfilosofista taustaa

Taide- ja musiikkikasvatuksen tutkimus on 1990-luvulta lähtien toistuvasti nostanut filoso-  
fian näkökulmasta esiin kaksi käsitettä: kokemuksellisuuden ja kehollisuuden (esim. Juntunen  
2001; Bowman 2002; Westerlund 2003). Esittelen seuraavassa taiteen kokemisesta musiikki-  
kasvatustutkimuksessa käytettyjä filosofian näkemyksiä, jotka kulkevat keskustelunanalyysin  
rinnalla empiirisessä aineiston analyysissäni.

Yhdysvaltalainen John Dewey (1859–1952) tunnetaan parhaiten kasvatusajattelus-  
taan, joka korostaa tekemällä oppimista ja jonka jälkimaailma on tiivistänyt iskulauseeksi  
*learning by doing*. Deweyn filosofinen ajattelu ulottuu kuitenkin kasvatusta laajemmalle ja  
korostaa filosofisen ajattelun yhteyttä kaikkeen käytännön elämään: filosofian tehtävä on  
palvella inhimillisiä käytäntöjä. Dewey kritisoi dualistista ajattelua, kuten jakoa mieleen ja  
ruumiiseen, subjektiin ja objektiin ja luontoon ja kulttuuriin. Inhimillistä kokemusta hän tar-  
kastelee toimintaan ja ympäristöön kuuluvana integratiivisena, muuntumisen ja muuttamisen  
potentiaalin sisältävänä voimana. Deweyn mukaan ihmisen kokemustausta transformoituu  
koko ajan kokemusten seuratussa toisiaan, ja kasvatuksessa on mahdollista tarttua ja vaikut-  
taa tähän dynamiikkaan. (Väkevä 2004; Alhanen 2013.) Pedagogisen vuorovaikutuksen sosi-  
aalista rakentumista hetki hetkeltä on tästä syystä luontevaa tutkia Deweyn filosofisiin nä-  
kemyksiin peilaten.

Jatkuvuutta ja kokonaisvaltaisuutta painottavan kokemuskäsityksen varaan Dewey  
rakensi myös taidefilosofiansa. Hän hylkäsi idealistisen tradition, jossa esteettinen kokemus  
nähtiin mielensisäisenä tapahtumana ja esteettisen kokemuksen lähtökohtana pidettiin tai-  
deteosta. Arvokkaina pidettyjen taideteosten tutkiminen oli idealistisen tradition mukaisesti  
taidekasvatuksen keskeisin sisältö. Tähän traditioon esimerkiksi musiikkikasvatus kiinnittyi

pitkään Deweyn jälkeenkin, ja kansainvälisessä musiikkikasvatuskeskustelussa irtiotto siitä alkoi vasta 1990-luvulla niin sanotun praksialistisen musiikkikasvatusfilosofian myötä (Elliott 1995; Westerlund & Väkevä 2009). Deweyn mukaan taide ja siitä saatava nautinto liittyvät aina johonkin, mikä on tekeillä ja muodostumassa, eivätkä ensisijaisesti taideobjektin ennalta määrättyyn hahmoon tai ominaisuuksiin. (Väkevä 2004.) Toiminta, ruumiillisuus ja prosessuaalisuus kuuluvat taiteen kokemiseen, ja se on luonteeltaan sekä sosiaalista että yksilöllistä. Taiteen merkityksiä on Deweyn mukaan mahdollista kokea erityisellä tavalla kokonaisvaltaisesti ja täyttymyksellisesti, vaikka esteettisiä kvaliteetteja voi toisaalta liittyä kaikkeen merkitystä tuottavaan kokemukseen. (Westerlund 2003; Väkevä 2004; Dewey ym. 2010.) Deweyläisittäin esteettisessä kokemuksessa toiminnan keinot ja päämäärät yhdentyvät. Taidekasvatuksenkin keskeisin päämäärä Deweyn ajattelua tutkineen Väkevän (2004: 335) mukaan on taiteen ”tunteminen” ja siitä ”iloitseminen” yhtä aikaa välineellisenä ja itsessään nautinnollisena.

Kuten Deweyn ajattelussa, kokeminen on niin ikään keskeinen teema myös Maurice Merleau-Pontyn fenomenologisessa filosofiassa, jota on hyödynnetty niin taiteen ja taidekasvatuksen kuin vuorovaikutuksenkin tutkimuksessa (esim. Fink-Jensen 2007; Katila 2018). Merleau-Pontyn mukaan (1995) maailmaa ei koeta ajattelemalla vaan elämällä. Keho on subjekti, joka suuntautuu maailmaan ja on siihen yhteydessä toiminnallisen asenteensa välityksellä. Taiteellisessa toiminnassa taiteilija tai taiteen oppija ”kehittää ymmärrystään asioiden, tapahtumien ja ympäristön aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä oman ruumiinsa tuntemuksista ja liikkumisen tai ilmaisun mahdollisuuksista”, kuten Leena Rouhiainen (2011: 77) on luonnehtinut. Oppimisessa on Merleau-Pontyn mukaan kyse myös tottumusten muodostumisesta: opittavat uudet taidot inkorporoidaan, ja esimerkiksi musiikin opiskelun prosessissa, jota tässä artikkelissa käsitellään, oppijan on kokeiltava ja havainnoitava oman kehonsa toimintaa. (Merleau-Ponty 1995; Rouhiainen 2011.)

Kun koulun opetusryhmän jäsenet – tässä tutkimuksessa lukiolaiset – astuvat luokahuoneeseen, heidän kehonsa suhteutuvat väistämättä toisiinsa sekä tilan että toiminnan kautta. Keholla en niinkään viittaa biologiseen entiteettiin vaan toimivaan, ilmaisevaan ja kokevaan kehoon, joka toisen kanssa läsnä ollessaan ei voi olla kommunikoimatta. Fenomenologisesti ymmärrettynä keho ei siis ole vain vuorovaikutuksen väline, vaan kehojenvälisyttä voi pitää perustana vuorovaikutukselle ja merkityksentuotolle. (Streeck 2012; Katila 2018.) Tutkimuksessani tarkastelen, miten tällainen kehollisuus ja kehojenvälisyys tulevat esiin empiirisessä aineistossani ja miten ne kytkeytyvät Deweyn luonnehtimassa mielessä esteettiseen kokemukseen (ks. Westerlund 2003).

### 3 Tutkimuksen teoreettis-menetelmälliset lähtökohdat

Tässä artikkelissa sovellan musiikintunnin vuorovaikutuksen tarkasteluun keskustelunanalyysin teoriaa ja välineitä. Keskustelunanalyysi pyrkii selittämään sosiaalisen toiminnan järjestymistä sen osanottajien yhteisenä aikaansaannoksena: sen keskeisen näkemyksen mukaan osallistujat esittävät toiminnallaan tulkintansa siitä, mitä vuorovaikutuksessa kulloinkin hetki hetkeltä tapahtuu, ja tutkija tarkastelee toimintoja näkyvissä ja kuuluviissa olevan toiminnan perusteella, osallistujien omaa perspektiiviä myötäillen. Tallennustekniikan kehittyessä keskustelunanalyysi on alkanut ottaa vuorovaikutuksen tutkimuksessa huomioon kielen ja puheen lisäksi kehollisten ja materiaalistien resurssien moninaisuuden (esim. Goodwin 2000). Siksi suuntauksesta käytetään nykyisin useimmiten nimitystä multimodaalinen keskustelunanalyysi. Koska tarkastelen artikkelissani musiikkiin liittyvää vuorovaikutustoimintaa, multimodaalinen näkökulma onkin välttämätön, sillä musiikki ei rakennu kielen eikä puheen varaan. (Keskustelunanalyysin laaja-alaistumisesta ja kehityslinjoista ks. Kasper & Wagner 2014 ja Mondada 2019.)

Multimodaalinen keskustelunanalyysi tarkastelee aineistoa vuorovaikutuksen mikrotasolla. Hetki hetkeltä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta näyttäytyvät kuitenkin myös yleisemmän tason ilmiöt, esimerkiksi sosiaaliset normit ja instituution muodollinen järjestäminen (Black 2014). Lehtimajan (2012) mukaan luokahuoneen institutionaalisen vuorovaikutuksen piirteitä ovat pedagoginen tavoitteellisuus, osallistujien toimintaa säätelevät rajoitteet ja se, miten institutionaalinen konteksti vaikuttaa osallistujien tulkintoihin tilanteesta. Kaikki nämä piirteet ovat läsnä myös omassa aineistossani, lukion musiikintunnilla.

Luokahuonevuorovaikutuksen keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on perinteisesti ollut kaksi päälinjaa. Yhtäältä on tutkittu koulun vuorovaikutuskäytänteitä, kuten kysymisen ja vastaamisen rakenteita, ja toisaalta tutkimuksen kohteena on ollut koulun institutionaalisen päämäärän – tiedon ja oppimisen – ilmeneminen vuorovaikutuksessa (Gardner 2019). Oma tutkimukseni liittyy tutkimuslinjoista jälkimmäiseen: tämän artikkelin esimerkit eivät edusta kokoelmaa tietyytyypisistä vuorovaikutustoiminnosta, vaan analysoin pedagogisen vuorovaikutuksen kehittymistä yhden toimintajakson kuluessa. Analysoitavassa jaksossa tavoitteiltaan pedagogiset ja instituution järjestystä ylläpitävät toiminnot ketjuuntuvat ja samalla kietoutuvat toisiinsa. Kiinnitän huomiota siihen, miten tämä tapahtuu, kun pedagoginen tavoite liittyy taiteelliseen, tässä musiikilliseen, ilmaisuun.



## 4 Lukion musiikintunti tutkimuskontekstina

Suomalaisen koulun opetussuunnitelmaperinne nojaa saksalaiseen *Bildung*-kasvatusajatteluun, jossa koulutuksen tehtävä nähdään ihmisen sisäisen kasvun aikaansaajana ja jossa painotetaan laajaa sivistyskäsitystä (Biesta 2002). Sen mukaisesti taideaineet kuuluvat Suomessa perusopetuksen lisäksi myös lukion oppiainepaletteihin. (Heimonen 2014.) Suomalaisen lukion oppimäärään kuuluu yksi kaikille yhteinen musiikin kurssi, ja lisäksi opiskelijan on suoritettava toinen kurssi joko musiikkia tai kuvataidetta niin, että näiden taideaineiden kurssimäärä on yhteensä kolme (OPH 2003). Musiikin ykköskurssi suoritetaan yleensä ensimmäisenä lukiovuonna, ja se on muiden lukiokurssien tavoin pituudeltaan noin kaksi kuukautta ja 21–23 tuntia (jos oppitunnin pituus on 75 minuuttia).

Lukion opetusryhmät ovat tavallisesti melko suuria, etenkin kaikille yhteisillä kursseilla kooltaan joskus jopa yli 30 opiskelijaa. Musiikilliselta osaamiseltaan ryhmät ovat heterogeenisiä; perusopetuksen musiikin oppimistulosten arvioinnin mukaan ”oppilaat lähtevät perusopetuksesta varsin erilaisin ja eritasoisin musiikin tiedoin, taidoin ja asentein” (Juntunen 2011: 88). Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessä noudatettiin lukion opetussuunnitelman perusteita, joiden mukaan lukion musiikinopetus tähtää opiskelijan omakohtaisen musiikkisuhteen tiedostamiseen ja syventämiseen. Myös musiikin oppimisen vuorovaikutusluonnetta korostetaan. (OPH 2003: 196.) Musiikin ykköskurssin kuvauksessa todetaan muun muassa, että opiskelija ”kehittää äänenkäyttöään ja soittotaitoaan musiikillisen ilmaisun välineenä” (OPH 2003: 197).

Koska lukion kursseja opiskellaan vaihtuvissa ryhmissä, myös musiikin opetusryhmät ovat sosiaaliselta koheesioltaan usein löyhiä: etenkin lukion alkuvaiheessa samaan ryhmään osuu sekä keskenään tuttuja että toisilleen ennalta aivan vieraita opiskelijoita. Musiikintuntien toimintamuodoista keskeisin on yhteismusisointi (Muukkonen 2010), joka tekee erillisistä osallistujista samatahtisesti toimivan yksikön: kehonliikkeet ja niiden tuottama ääni synkronoituvat vuorovaikutuksellisesti ja opettajan kehollisesti ohjaamana – tälle toiminnalle on siis ominaista erityisen vahva kehojenvälisyys (Loenhoff 2017). Kehojen synkronia ja moniaistinen yhteen tahdistuminen (*musical entrainment*) tuottavat musisointiin osallistujille jaetun, yhteisen kokemuksen (Himberg 2014; Paalanen 2019). Tahdistumista on pidetty kokemuksena yhteisestä toimijuudesta, ja sen yhteyksiä esteettiseen kokemukseen on hiljattain tarkasteltu tutkimuksessa, jossa tanssi-improvisaatioon osallistumista tutkittiin sekä kvantitatiivisesti neurotieteen menetelmin että kvalitatiivisesti haastatteluin (Himberg ym. 2018).

## 5 Tutkimusaineiston piirteitä

Tutkimukseni aineisto koostuu videoiduista lukion musiikin 1. kurssin oppitunneista, joita on 15 ja joiden kesto on kaikkiaan 18 tuntia 15 minuuttia. Tarkemman analyysin kohteeksi olen valinnut ne 11 oppituntia, joihin sisältyy yhteismusisointia laulaen tai soittaen. Tämän artikkelin aineistoesimerkit ovat yhdeltä tunnilta, mutta kaikkiaan videoaineistoon kuuluu neljän eri musiikinopettajan pitämiä tunteja. Olen itse kuvannut aineiston ja ollut tutkijana läsnä osalla tunneista.

Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (TENK 2019). Ennen aineiston keruuta niin koulutuksen järjestäjiltä kuin kurssien opettajilta ja kursseille ilmoittautuneilta opiskelijoiltakin saatiin lupa aineiston kuvaamiseen ja tutkimuskäyttöön. Opiskelijoiden huoltajilta lupaa ei tarvittu, koska opiskelijoissa ei ollut kuvaushetkellä iältään alle 15-vuotiaita, mutta huoltajat saivat kuitenkin Wilma-viestitse tiedon tutkimuksesta. Olen tutkimusaineistopyynnön mukaisesti kuvaamisen yhteydessä rajannut videokuvan ulkopuolelle tutkimuksesta kieltäytyneet opiskelijat, ja tässä, kuten muissakin aineistoon liitetyissä tutkimusjulkaisuissa, käytän aineistosta piirroksuvia, joista henkilöitä ei voi tunnistaa. Tutkimuksen yhteydessä ei ole kerätty henkilötietoja, ja litteroiduissa aineistoesimerkeissä käytän opiskelijoista peitenimiä.

Aineistoni oppitunneilla työskennellään suurimmaksi osaksi opettajajohtoisesti. Kehollisen läsnäolon muotona opettajajohtoinen koulun oppitunti muistuttaa pääpiirteissään niin sanottua kokoontumista (ks. Goffman 1964): osallistujat ovat aistein toistensa havaittavissa ja vuorovaikutus on julkista. Koulussa tähän julkisuuteen kuuluu riski tai mahdollisuus tulla opettajan puhuttelemaksi minä hetkenä tahansa (Goffman 1964; Macbeth 1991; Karvonen ym. 2018). Kokoontumiseen osallistuvien ihmisten toimintaa jäsentää Goffmanin mukaan kullekin yhteisölle ominainen ruumiillinen muotokieli (*body idiom*), jonka avulla he ottavat muut läsnäolijat huomioon (Peräkylä & Stevanovic 2016: 37). Streeck (2018) puhuu samasta piirteestä ”jaettuna kulttuurisena habituksena” joka muodostuu kehojen ennakoidessa toistensa toimintaa ja mukautuessa siihen (ks. myös Norris 2004). Lukion musiikin oppitunnilla tähän muotokieleen ja kulttuuriseen habitukseen näyttäisi kuuluvan esimerkiksi opiskelijoiden staattinen, taakse- ja alaspäin suuntautunut istuma-asento, jossa hartiat ovat lysisssä ja käsivarret pysyttelevät lähellä vartaloa. Keho kantaa mukanaan myös historiaansa, ja sen asennot habituaalistuvat toistuttuaan yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa (Streeck 2018); tässä tapauksessa lukiokehollisuuden taustalla voidaan aistia muun muassa opiskelijoiden yhdeksänvuotinen tottumus kouluinstituutioon ja sen kulttuuriin käytänteisiin (oppilaiden kouluun liittyvästä ruumiinmuistista ks. Laine 2000).

Kehojenvälisyyttä tutkimusaineistoni oppitunneilla määrittää perinteinen istuma-järjestys: opiskelijat istuvat vapaamuotoisissa riveissä, kasvot kohti luokan etuosaa, joka on opettajan toiminta-aluetta. Vierekkäin istuvat opiskelijat ovat hyvin lähellä toisiaan. Kehollisen läsnäolon toinen muoto, kohtaaminen (ks. Goffman 1964), näkyy oppitunneilla usein 2–4 opiskelijan keskisinä katseina ja jutteluna, joskus kosketuksinakin (vrt. Karvonen ym. 2018). Seuraavassa luvussa tarkasteltavassa oppituntitilanteessa osallistujat rakentavat taiteellista toimintaa sekä näissä kohtaamisissa että julkisesti.

## 6 Analyysi: taiteellisen ilmaisun kohteena ”Me ei olla enää me”

Tässä luvussa analysoin yhtä kaksiminuuttista toimintajaksoa kahdessa osassa. Ensimmäisessä (aineistokatkkelmat 1 a ja b) opettaja valmistelee opetusryhmää laulamaan sekä ilmaisullisesti että teknisesti haastavaa laulunkohtaa ja muotoilee multimodaalisesti ja opiskelijoiden responsiin reagoiden useita neuvoja tämän kohdan toteuttamiseksi. Toisessa osassa (aineistokatkkelmat 2 a ja b) toiminta tähtää suoraan yhdessä laulamiseen ja huipentuu lauluskvenssin evaluointiin. Taustoitan analyysia kertomalla ensin aineistoesimerkin oppitunti-kontekstista.

Analysoitava katkelma on oppitunnilta, jonka ajasta suurin osa käytetään yhteissoittoon: opiskelijat harjoittelevat tallenteen kuvaamisen aikaan suosittua Sannin popkappaletta ”Me ei olla enää me”<sup>1</sup> soittamalla aluksi sen bassolinjaa yhdessä akustisilla kitaroilla. Myöhemmin osa opiskelijoista siirtyy soittamaan lisäksi rytmisektiosoitteita (rumpuja, sähköbassoja ja -kitaraa sekä koskettimia). Oppitunti on alusta loppuun opettajajohtoinen, mutta se liittyy kurssin opiskelijoiden pienryhmissä toteuttamaan omaan sävellysprojektiin. Tunnilla myös keskustellaan ”Me ei olla enää me” -kappaleen rakenteesta, ja opettaja muistuttaa tästä olevan hyötyä oman biisin laatimisessa. Oppitunnin alussa ”Me ei olla enää me” on laulettu yhdessä niin, että opettaja on laulanut melodiaa mikrofoniin ja säestänyt laulua pianolla. Käy ilmi, että opiskelijat ovat itse ehdottaneet kappaletta kurssilla musisoitavaksi ja että se on kertaalleen laulettu myös edellisellä tunnilla.

Yhteislaulun jälkeen opettaja on kehunut opiskelijoita ”taitaviksi” ja todennut kuulensa *että siellä laulatte*, mutta *että voitte ottaa rohkeemmin*. Näin hän on nostanut esiin lähemmin opiskeltavan asian ja ennakoanut seuraavan jakson toimintaa. Opettaja on poiminut laulusta käsittelyyn kaksi kohtaa, joista ensimmäistä on harjoiteltu kahden ja puolen minuutin ajan.

---

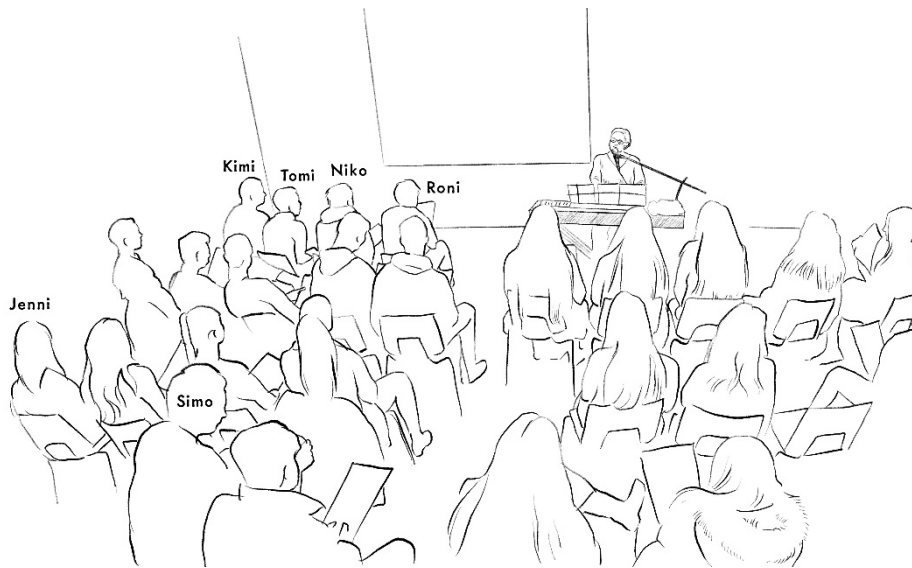
<sup>1</sup> Kurkisu, S. & H. Salonen 2013. Me ei olla enää me. Albumilla Sotke mut. Helsinki: Warner Music Finland.

Opettajan kaksoisrooli sekä taiteen ja että kouluinstituution edustajana, pedagogisena muusikkona (termistä ks. Huhtinen-Hildén 2012), on analyysin kohteena olevan jakson ajan jatkuvasti läsnä opettajan kehollisessa suhteessa materiaaliseen ympäristöön ja tilanteen osanottajiin. Hän istuu sähköpianon ääressä soittamassa, laulamassa ja demonstroimassa lauluilmaisun yksityiskohtia, mutta samanaikaisesti hän opettajana orientoituu katseellaan tasapuolisesti koko opetusryhmään ja suuntaa myös työrauha- ja huomionkiinnittämismuoroja, kuten *hei* ja *shht* (Sahlström 2008; Tainio 2011), niin oikealla ja vasemmalla kuin keskelläkin luokkatilaa istuville opiskelijoille.

Analyysin esimerkkikatkelmissa noudatan pääpiirteissään Mondadan (2018) multimodaalisen litteraation käytänteitä. Puhe esitetään lihavoituna, ja analyysin kannalta relevantiksi katsomani kehollinen toiminta puherivien alla puheeseen suhteutettuna. Opettajan kehollisesta toiminnasta suuntautuminen (opeS) ja muu kehollinen toiminta, lähinnä käsivarsien ja käsien liike (opeK), on litteroitu eri riveille. Laulettu jaksot litteraateissa on ympäröity nuotein (♪), ja musiikin rytmiset iskut – niin sanottu syke – on merkitty rivinylinen pystyviivoin (| ) (vrt. Tolins 2013 & Keevallik 2010). Muut litterointimerkit käyvät ilmi artikkelin lopussa olevasta luettelosta.

### 6.1 Metafora, tyylittely ja kehollisuus

Analyysissä tarkasteltava jakso alkaa, kun opettaja esittelee valitsemistaan laulukohdista toisen ja alkaa valmistella ryhmää laulamaan sen. Tässä kohdassa tulevat vastaan laulun melodialinjan korkeimmat sävelet, jotka musiikillisesti samalla alleviivaavat laulutekstin sanan *repimällä* merkitystä. Kohdan laulamisesta syntyy multimodaalinen neuvottelu, johon osallistuvat toimintajakson mittaan opettaja ja eturivissä istuvat neljä poikaa: Tomi, Kimi, Niko ja Roni. Opiskelijoilla on käsissään laulun sanat ja soinnut sisältävä moniste. Litteraatissa peitenimillä esiintyvien opiskelijoiden sijainti luokkatilassa käy ilmi kuvasta 1.



#kuva 1

Aineistokatkkelma 1 a

15.51

01 OPE sit siellon se yks kohta

02 kertsis\*sä? (.) shht (.) sht (.)\*  
 opeK \*osoittaa vas. eturiviin \*

03 (0.5) eli (.) kun siellon tää tuota

04 \* ½voit saattaa kotiin muttet pääse enää sisälle  
 opeK \*molemmat kädet soittavat pianosäestystä -->

05 ei haavat nii#tä repimällä)\*=  
 opeK -->\*

#kuva 2

06 \*vähä >semst< @\*rok#\*kias[ennetta \*joo@ko.] (.)  
 opeK \*.....\*nyrkin liike\*,,,,,\*,..... -->

#kuva 3

07 TOMI [#@mällä@ ]%  
 Tomi %katse Kimiin -->

08 OPE ei nyt l+ii\*kaa mitenkää rankas[ti?+ (0.4)]  
 opeK .....\*o.käsi kurkulle  
 opeS +katse vas. eturiviin ->+katse oik.eturiviin -->  
 Kimi •katse Tomiin -->

09 TOMI [@niitäre-@]

10 OPE %(.) +°en tar+kota si+tä et%\*pi\*täs hirveen n%iin+ku°,  
 opeS --> +nyökkää +katse oik. eturiviin -->+k.eteen -->  
 Tomi ->%katse opeen %eteen%.....%käsi kurkulle-->  
 Kimi -->\*katse opeen •katse Tomiin -->

11 •(.)repimällä mut% vähä sel•lane%n niinku  
 Tomi -->%,,,,,,,,,,,,,,,,,%  
 Kimi •katse opeen -->\*katse Tomiin -->

#kuva 4  
 12 [tiätsä %r- #(.) sydäntä raastaa  
 Tomi %katse monisteeseen -->

13 KIMI [(--) -->

14 OPE ni %kyl se sielt tulee sit >se ääni.<  
 Tomi -->%katse eteen -->

15 (.) %(tolleeh\* (.) hei], • (0.6)\*(.)  
 opeK \*.....\*osoittaa takariviin -->  
 Tomi -->%painaa pään, käsi silmille -->  
 Kimi -->\*katse opeen -->

16 KIMI --> (--)]

17 OPE •jos sä teet täl\*lai [jos sä aat%telet >ninku et< (.)  
 opeK -->,,,,,,,,,,,,,\*  
 Tomi -->%katse opeen -->  
 Kimi •katse Tomiin -->

18 KIMI [(--) -->

#kuva 5  
 19 OPE ei haa\*vat nii\*tä# repi%mällä \*ninku et  
 opeK \*.....\*kädet kurkulle \*leveämmin kasvojen tasolle -->  
 Tomi -->%katse Kimiin, hymyilee -->>

20 sä alat p•elätä sitä kor\*•keenta=>änä< ni sit]  
 opeK -->\*kädet kurkulle -->  
 Kimi -->\*raapaisu omaan käsivarteen•

21 KIMI --> (--)]

22 OPE se menee +help[ostit tänne eiks ni*.+\**  
 opeK -->\*  
 opeS +katse oik. eturiviin +

23 TOMI [ (--) -->>

16.25



#kuva 2



#kuva 3



#kuva 4



#kuva 5

Opettaja laulaa katkelman ensin yksin malliksi ja ehdottaa, että laulamiseen on hyvä ottaa *rokkiasennetta*. Ehdotus on multimodaalinen: opettaja tuottaa sanan tummentamalla ääntään ja liikuttamalla nyrkkiin puristettua kättään (kuva 2, r. 6). Opettaja myös kallistaa päätään samalla tavoin kuin hän on edellä tehnyt puheena olevaa korkeaa kohtaa laulaessaan (kuva 1, r. 5). Eturivissä istuvat kolme opiskelijaa, Niko, Tomi ja Kimi, alkavat tämän jälkeen tyylytellen kierrättää korkean laulunkohdan sanoja *ei haavat niitä repimällä parane*. Ensimmäisessä aineistokatkelmassa Tomi toistaa korkean kohdan kimeällä äänellä tehden samalla pinnistelevän ilmeen ja päänliikkeen (kuva 3, r. 7). Tomin vuoro alkaa opettajan tuottaman *rokkiasennetta*-sanan aikana, mikä osoittaa, ettei Tomin toiminta liity opettajan puheeseen vaan tämän tapaan laulaa ja kehollistaa korkea kohta (r. 6). Tomin vuoroa voi pitää performanssina, jossa korkealta laulaminen asettuu uuteen tulkintakehykseen (Goffman 1974; Lehtimaja 2012). Tomin vuoro ei tavoittele melodian säveliä, vaan tyylyttelee korkean

äänien tuottamista opettajaa jäljitellen (vrt. Cekaite & Aronsson 2004). Vuorossa on humoristisuutta, jonka on katsottu usein liittyvän opettajan agendan vastustamiseen (Lehtimaja 2012), mutta Tomiin tyylittelyllä voidaan nähdä muunkinlaisia tehtäviä. Heti ensimmäisen kimmittävän vuoron tuotettuaan Tomi katsoo vierustoveriinsa Kimiin ja pian (r. 9) myös toistaa kimitysvuoronsa. Tämä kielii performanssin sosiaalisista tavoitteista: Tomi vaikuttaa kutsuvan Kimiä mukaan, ja tilanteen edetessä Kimi osoittaakin toiminnallaan liittyvänsä korkean kohdan käsittelyyn.

Tomien ensimmäisen kimitysvuoron jälkeen opettaja tuottaa itsekorjauksen sanoen, ettei tarkoita *rankasti* ja *repimällä* laulamista – tämän hän sanoo Tomiin suuntautuneena (r. 8–11). Hän sanallistaa lauluilmaisun luonnetta kahdella metaforalla, joista ensimmäisellä (*repimällä*) hän viittaa ääntentuoton tekniikkaan. Sana *repimällä* on toki sellaisenaan myös lainaus laulettavan kappaleen tekstistä ja Tomien tyylittelystä esityksestä, mutta opettaja siirtää sanan tässä uuteen tulkintakehykseen: hän viittaa sillä laulutapaan, joka rasittaa tai vahingoittaa laulajan äänentuottoa. Hän nostaa käden kurkulleen, ja niin tekee myös Tomi (r. 10) osoittaen näin tekevänsä opettajan tuottamasta korjauksesta saman tulkinnan.

Toisella metaforalla, *sydäntä raastaa*, (kuva 4) opettaja viittaa tunneilmaisuuksiin: hän sanoo tunteen helpottavan äänentuottoa korkeassa kohdassa (r. 12–14). Kehollisesti ilmaus muistuttaa edellisiä: opettajan ilme ja pään asento ovat samanlaiset kuin hänen laulaessaan korkean kohdan ja puhuessaan rokkiasenteesta. Rinnan eteen opettaja nostaa tällä kertaa molemmat kätensä.

Tämän jälkeen opettaja täydentää ohjettaan (r. 15–21) toisella tavoin tunteisiin viittaamalla. Hän demonstroi mitä tapahtuu, jos laulaja pelkää korkeaa ääntä: opettaja nostaa jännittyneesti hartiansa ylös ja koukistetut kätensä kurkun tuntumaan sekä suuntaa pelokkaasti ylöspäin myös katseensa (kuva 5). Samalla opettajan puheääni nousee ja muuttuu puristeiseksi. Musiikinopettajan karrikoimassa laulutavassa on samoja piirteitä kuin Tomien tuottamissa vuoroissa, mutta hän ei esitä sitä Tomia kohti vaan neutraalisti keskelle ryhmää suuntautuneena. Näin opettaja nostaa Tomien kimmittävästä performanssista tekemänsä tulkinnan pedagogiseen käsittelyyn.

Opettajan liioitteleva, korkeiden äänten pelkäämistä kuvaava demonstraatio suojelee opiskelijoiden kasvoja humoristisen sävynsä ansiosta ja myös siinä suhteessa muistuttaa tanssinopettajien toiminnassa tutkittua kehollista lainaamista (*bodily quoting*, Kevallik 2010). Tällainen toiminta Kevallikin mukaan kohottaa opiskelijoiden osallistumisen tasoa ja saa heidät tutkimaan omaa toimintaansa. Voidaan ajatella, että käsillä olevassa esimerkissä on kyse juuri tästä, kun Tomi ja myöhemmin myös Niko ja Kimi matkivat opettajan kimeää ääntä: he kokeilevat korkealta laulamista tyylittelyn suojassa. Samaan aikaan imitaatiot näyttyvät myös leikkilisenä vuorovaikutuksena, joka palvelee opiskelijoiden omia sosiaalisia



tavoitteita (Tainio & Lehtimaja 2019). Leikillisuus tuskin jää opettajalta huomaamatta, mutta julkisesti hän osoittaa tulkitsevansa kimityksen vakavissaan esitetyn korkealta laulamiseksi.

Ensimmäisen aineistokatkelman lopussa (r. 22) opettaja kääntyy eturivin poikien suuntaan ja puhuu heille suoraan, ohi mikrofoniin. Vuoro on tulkittavissa tavoitteeltaan kah-talaiseksi: opettaja hakee eturivin pojille kohdistamallaan kysymyksellä *eiks nii* ymmärtämi-sen osoitusta demonstraatiolleen, mutta samanaikaisesti hän myös julkisesti näyttää, että kimittämällä pilailu ja siihen liittyvä rinnakkaiskeskustelu on hiukan häiritsevää (vrt. Lehtimaja 2012). Tomi osoittaaakin luulevansa, että myös opettajan seuraavaksi tuottama vuoro on osoitettu hänelle:

### Aineistokatkelma 1 b

```

16.25
24 OPE      *(0.5) hei] % (0.3)
    opeK    *..... käsi nousee -->
    Simo    .....%nojaa taakse -->

25 TOMI     -->> (--)]

26          hä, %(.)
    Tomi    %nopea, taakse väistävä kehonliike

                                           #kuva 6
27 OPE      *(0.3)%Simolla on hyvä, >Simo on% ti#ikeri<
    opeK    ->*o. käsi ylös sormet harallaan -->
    Simo    -->%nojaa taakse venytellen %hymyilee -->

28          •(.)%>noni.<+ (.) täl%lane ni•inku et sä+ ajattelet (.)
    Simo    -> +palaa tav. istuma-asentoon +
    Tomi    %.....%katse Simoon -->
    Kimi    •katse Simoon •katse opeen -->

29          ei haavat↑(.)%et sä oot TIikeri sä *otat sen sillai
    opeK    --> *kahmaisu -->
    Tomi    -->%katse opeen -->

                                           #kuva 7
30          niin*ku @hmmh@* (.) sielt #*yl%häält sen äänen* ninku
    opeK    --> *kahmaisu * *kahmaisu Tomiin päin*,,,,,
    Tomi    -->%katse Kimiin -->

31          joten•ki et +taval%laan (.) mt ei tarttek [kov+aa laulaa?
    opeS    +katse Simon suuntaan +
    Tomi    --> %katse opeen -->>
    Niko    •katse Tomiin -->>
    Kimi    •katse Tomiin -->>

32 NIKO&KIMI [ (--) -->>
16.36

```



#kuva 6



#kuva 7

Opettaja jatkaa ohjeen muotoilua edelleen tuottamalla arkaa laulamista kuvaneelle esitykselleen kontrastoivan parin. Rohkeaa laulamista kuvaava tiikeri-metфора nousee mielenkiintoisesti esiin päällekkäin opettajan vuoron *hei* kanssa. Tomi reagoi taaksepäin kahtaamalla, kuin opettajan työrauhavuorolta vaikuttava *hei* olisi hänelle kohdistettu (r. 26), mutta opettaja onkin suuntautunut luokan takaosaan. Opettaja nostaa kätensä niin, että sormet ovat harallaan valmiina esittämään laajaa tiikerin tassua ja ehkä myös kynsiä, mutta samaan aikaan ja samalla kädellä hän osoittaa neljännessä rivissä istuvaa Simoa, joka on katseellaan orientoitunut takanaan oleviin opiskelijoihin. Simo kääntää katseensa heti opettajaan ja alkaa samalla venytellä ojentamalla selkäänsä ja hartioitaan taaksepäin (kuva 6). Opettaja jatkaa kuitenkin vuoroaan odotusten vastaisesti, muuttamalla työrauhavuoron kehuksi, jossa hän mainitsee opiskelijan nimeltä: *Simolla on hyvä Simo on tiikeri* (r. 27). Opettajan

ja Simon kohtaaminen on hyvä esimerkki siitä, miten merkitys syntyy kehojenvälisyydessä, intentionaalisten, ilmaisevien ja kokevien kehojen yhteistoiminnassa (Merleau-Ponty 1995; Loenhoff 2017).

Opettajan yllättävä vuoro herättää ryhmässä huvittuneisuutta: useat hymyilevät ja kääntyvät katsomaan Simoa, joka itsekin hymyilee. Samankaltainen, sävyltään leikillinen tilanne on syntynyt tunnilla aiemminkin: Simo on esimerkikikatkelmaa edeltäneessä lauluharjoituksessa – ilmeisen piloillaan – ilmoittautunut vapaaehtoiseksi laulamaan korkeaa stemmaa opettajan kanssa, vaikka nimenomaan vaikuttaa siltä, että hänellä on erityisen matala ääni, ja opettaja on hyväksynyt Simon tarjouksen ilmeellään ja äänensävyllään osoittaen ymmärtäneensä vuoron leikilliseksi. Opettaja näyttääkin luottavan siihen, että Simolla on ryhmässä turvallinen asema ja mahdollisesti jonkinlainen humoristin rooli. Huumorin ja leikillisyyden käyttäminen moitteiden ja vastaavanlaisten kasvoja uhkaavien toimintojen yhteydessä on strategia, jolla opettaja myös luo tilanteeseen hyvää ilmapiiriä (Tainio 2011). Tästäkin voi katsoa olevan kyse opettajan ja Simon kohtaamisessa.

Opettaja tarttuu Simon avoimeen asentoon ja kiinnittää siihen muidenkin huomion mainitsemalla Simon nimeltä, ja näin hän käyttää yksilöintiä pedagogisen agendansa edistämiseen (vrt. Heinonen 2017). Hän ei kuitenkaan sanallista, missä suhteessa Simo muistuttaa tiikeriä. Opettajan voi sanoa kehuvaan Simoa, vaikka Simo on tuottanut kehumisen kohteena olevan asennon ilmeisen tahattomasti: se on rento ja avoin mutta aktiivinen – vastakohta opettajan itsensä demonstroimalle sulkeutuneelle asennolle, jonka tämä on sanonut vaikeutuvan korkealta laulamista. Opettaja on kuitenkin työrauhavuoron kanssa rinnan myös aloittanut liikkeen, jossa korkealle nouseva käsi imitoi tiikerin tassua ja ”ottaa” korkean äänen kahmaisemalla (kuva 6, r. 27). Samaa aikaan hän imitoi Simon asentoa avaamalla rintakehänsä ja viemällä hartioita taakse. Noin puolet opiskelijoista kääntyy katsomaan Simoa, näiden joukossa kolmannella rivillä istuva Jenni, jota seurataan tämän analyysin toisessa osassa, seuraavassa luvussa. Opettaja vaikuttaa käyttävän Simoa välineenä yhteisen huomion saamiseen: katseiden kääntymisestä ja opiskelijoiden huvittuneisuudesta syntyy tilanteeseen toiminnallisempi ja hyväntuulinen, vaikkakaan ei täydellisen keskittynyt sävy. Nyt opettaja siirtyy nopealla kuittauksella (r. 28) selittämään tiikeri-metaforan yhteyttä korkean äänen laulamiseen. Hän näyttää tämän jälkeen useita kertoja kädellään liikkeen, joka kuvaa korkean äänen tavoittamista tiikerin tassulla tai mahdollisesti kynsillä (kuva 7, r. 28–30). Jenni, jonka toimintaan palaan tuonnempana, säilyttää staattisen asentonsa, mutta kohottaa hiukan leukaansa, ja hänen kasvoillaan on aiempaa aktiivisempi ilme.

Korkealta laulamisen apukeinojen esittely tapahtuu katkelman aikana lukuisin opettajan tuottamin metaforin (*rokkiasennetta – en tarkota että repimällä – sydäntä raastaa – ajattele et sä oot tiikeri*), mutta niin, että opettaja ei selitä miten niiden on tarkoitus toimia

äänentuoton tai ilmaisun apuna. Mielikuvien käyttäminen on laulunopetuksessa tavallista, ja ääniterapeuttien on havaittu tarjoavan asiakkaalle useita vaihtoehtoisia mielikuvia ja jättävän tämän tehtäväksi valita parhaimmin toimivat (Sellman 2008). Tarkastellun musiikintunnon vuorovaikutuksessa opettaja myös eläytyy kehollisesti esittämiinsä neuvoihin, ja se näkyy liikkeinä, ilmeinä ja kehon asentoina. Hän ikään kuin pistäytyy puhuvan pedagogin kehyksestä laulun tulkitsijan kehykseen ja samaan aikaan monitoroi opiskelijoita, imitoi Simon veyntelyä ja Tomin tyylittelyä.

Esimerkkikatkelman oppimisvuorovaikutuksessa syntyy taidekasvatuksellinen tilanne, joka vaatii opiskelijoilta arkiminästä poikkeavaan rooliin asettumista: eläytymistä ”Me ei olla enää me” -kappaleen minään, joka laulutekstissä puhuu parisuhteen päättymisestä. Tehtävään liittyvät ilmaisun vaatimukset heijastuvat vuorovaikutukseen. Ryhmässä on muutamia opiskelijoita, jotka näyttävät eläytyvän lauluun täysillä, mutta videokamera ei tavoita heidän toimintaansa niin hyvin, että sitä voisi analysoida. Suurin osa ryhmän opiskelijoista sekä seuraa opettajan toimintaa että osallistuu laulamiseen ulkoisesti muuttumatta, pidättävän asentonsa säilyttäen. Katkelmassa paremmin näkyvä ja kuuluva eturivin nelikko puolestaan vaikuttaa suhtautuvan epäillen ja vaivautuneesti opettajan valitseman laulukohdan tulkitsemiseen. Opettajan toiminta näyttää herättävän samanaikaisesti sekä vastarintaa että kiinnostusta, ja korkealta laulamisen käsittely saa esimerkissä esillä olleet eturivin opiskelijat tutkimaan omaa laulajuuttiaan, vaikkakin leikilliseen, jopa pilailevaan sävyyn. Vuorovaikutuksessa he tunnustelevat omaa tapaansa kokea taiteellinen tekeminen ja taiteelliseen ilmaisuun olennaisesti kuuluva muuntuminen (Dewey ym. 2010).

## 6.2 Yhdessä ja yksin

Analyysin toisessa osassa edetään puheena olleen *ei haavat niitä repimällä* -kohdan toteuttamiseen yhdessä laulamalla. Opettaja siirtyy metaforista konkreettisiin toimintaohjeisiin, joilla hän ei enää viittaa taiteelliseen ilmaisuun. Hän joutuu kuitenkin pian palaamaan neuvotteluun eturivin poikien kanssa, sillä nämä jatkavat rinnakkaistoimintaansa, johon liittyy juttelua ja kimittämällä tyylittelyä.

## Aineistokatkelma 2 a

16.36

- 33 OPE (.)k+oke]illaan viel se kohta  
opeS +katse oikealle eturiviin -->
- 34 NIKO&KIMI ->>(--)]
- 35 OPE kos[ka se on pikku]+sen s<sub>e</sub>mmo[ne +\*et siin] [(.)sh\*t(.)]  
opeS --> + katse eteen + katse oik eturiviin -->  
opeK \*.....\*osoittaa -->  
Tomi -->%  
Niko -->> •katse eteenpäin  
Kimi ->> katsoo Tomia -->
- 36 NIKO [(--) ]
- 37 TOMI [(joo) ]
- 38 KIMI [(--) ]
- 39 OPE pooja (.) \*tsiin tulee \*[tosi iso hyppy] (.) eiks nii.  
opeK ->osoitt. oik\*kädenpyöräytys\*osoittaa sormella -->  
Kimi ->•katse opeen -->
- 40 NIKO [(--) ]
- 41 \*(0.7) siin tul\*ee niinku • \*(.) [nii\*nsanotusti]  
opeS -->\*katse alas \* katse eteen -->  
opeK -->,,,,,,,,,,,,,,\*kädet alas \*.....\*sormilainausmerkit  
Kimi -->•katse Tomiin
- 42 KIMI [(--) ]
- 43 OPE ok\*taavihy\*ppy.(.)  
opeK \*soittaa oktaavin\*
- 44 TOMI @repimällä@ (.)
- 45 OPE ʃei \*haavat ni\*itä repi-ʃ=  
\*soittaa oktaavin\*
- 46 (.) nin kokei[llaan vähän sitä ennen, ʃkoska me] ei olla
- 47 TOMI [@(niitä) repi%ällä parane@% ]  
Tomi %nojautuu Nikoa kohti%
- 48 OPE enää me vo+it saattaa [kotiinʃ mennään siitä kohas]ta?  
opeS -> +katse oik eturiviin -->
- 49 KIMI? [(@--@) ]
- 50 OPE \*(.) s[st (.) testaa. (0.5)](.)  
opeK \*osoittaa oik eturiviin
- 51 NIKO [ei niitä repimällä ]

```

52 TOMI      %mä e osaa%
TomI        %katse Kimiin%katse eteenpäin      -->

53 OPE      (0.4) ei s- (.) +mä (.) mä o- t%iedän et sä osaat. (.)
opeS        +katse oik eturiviin      -->
RonI        %katse Tomiin, hymy      -->

54          sä s[%anot no*in mut [sä osa*](at), +(.) kokeillaas,%
opeS        --> +katse vas. eturiviin
opeK        --> *kädenheilautus*.....-->
RonI        --> %katse monisteeseen
TomI        --> %katse Kimiin      -->
Niko        %katse Kimiin      %

55 TOMI      [ (--) ]

56 KIMI      [ @niit(ä) repimällä@ ]

57 OPE      *[(0.6)]% >hei<, (.) tiedä%tkö mistä kohast mennoää°
opeK        --> *osoittaa kädellä vas. eturiviin      -->
TomI        --> %katse eteen      %katse Kimiin

58 TOMI      [ (--) ]

59          @i:@

60 OPE      * (.) %eli (.) *lähetään%
opeK        --> ,,,,,,, *kädet pianon koskettimille
TomI        %huitaisee kädellä%

61          siitä miss*ä (0.2)* [(0.5) laulusana (.) lauluns]*anat
Kimi        *.....*käsi kurkulle      *,,,,,

62 KIMI      [ (--) ]

63 OPE      sanoo kertsissä et ei haavat, (0.7)
17.09

```

Tämän jälkimmäisen jakson aikana sekä Tomi että Kimi juttelevat, koskettelevat kurkkuaan, naureskelevat ja pudistelevat päätään. Opettaja reagoi poikien keskusteluun ensin työrauhavuorolla (r. 35–39). Hän on aiemmin korjailnut puhettaan ja muotoillut korkean kohdan laulamisen ohjetta monessa eri vuorossa, jotka metaforien lisäksi sisältävät varauksia: *ei nyt liikaa mitenkää rankasti, en nyt tarkota sitä et pitäs hirveen niinku repimällä, mut ei tarttek kovaa laulaa*. Nyt opettaja selittää, miksi korkea kohta on *pikkusen semmonen*, nojaten tiedolliseen auktoriteettiinsa: hän määrittelee, että kohdassa on *oktaavihyppy*, jonka hän samaan aikaan soittaa pianolla (r. 43). Opettaja siis tuo opetustapahtumaan musiikkikäsitteen, mikä luontevasti liittyy hänen asiantuntijan ja pedagogin asemaansa.

Tomin kimittävät vuorot kuitenkin jatkuvat: hän tuottaa sellaisen kaikkiaan kolmesti (rivit 44, 47 ja 59). Opettaja esittää Tomin ja Kimin suuntaan orientoituneena kehotuksen

*testaa* (r. 50). Se näyttäisi olevan responsi Kimin epäselvästi kuuluvaan vuoroon (r. 49), jossa tämä mahdollisesti sanallistaa korkealta laulamisen vaikeutta. Heti tämän jälkeen (r. 52) Tomi sanoo, ettei hän *osaa*, ja opettaja kumoo väitteen ilmoittamalla *tietävänsä* että Tomi osaa (r. 53–54). Samaan aikaan Niko ja Kimi tuottavat korkean kohdan Tomin tapaan kimitämällä (rivit 51 ja 56). Leikillisen kimityksen kierrättäminen siis tihenee sen jälkeen kun opettaja on määritellyt korkean kohdan *oktaavihypyksi*. Miksi Niko, Tomi ja Kimi – ja myös heihin hymyillen orientoituva Roni (r. 53–54) ryhtyvät osoittamaan samanmielisyyttään korkealta laulamista kohtaan joukolla ja vasta sitten, kun suorituksen vaativuus on sanallistettu? Vaikuttaa siltä, että pilaileva kierrättäminen muuttuu aidommaksi kokeiluksi, kun tilanteessa astutaan koulussa tutulle epiteemisen epäsymmetrian maaperälle: oktaavihypyn laulaminen näyttäytyy nyt osaamiskysymyksenä. Käsitettä käyttämällä opettaja tulkitsee kimittämisen osoitukseksi tiedon puutteesta (Sert & Walsh 2013). Kiinnostavasti myös hänen napakat, Kimille ja Tomille osoittamansa henkilökohtaiset puhuttelut (*testaa, sä osaat*) ajoittuvat samaan sekvenssiin.

Lopulta opettaja käynnistää yhteislaulun. Korkean kohdan laulamisesta käyty neuvottelu on kuitenkin kestänyt jo jonkin aikaa, ja opettaja varmistelee ryhmän yhteisen huomion kiinnittymistä tulevaan toimintaan: hän tuottaa sarjan direktiivejä (*kokeillaan, kokeillaas, mennään, lähetään ja katotaan*; rivit 33–66) sekä siteeraa laulutekstiä oktaavihypyn sisältävään kohtaan asti ohjaten ryhmää löytämään monisteistaan oikean kohdan.

### Aineistokatkelma 2 b

```

17.09
64 OPE      koska me ei olla enää me?, (.) voit saattaak kotiin

                                                #kuva 8
65          muttet pääse enää sisälle, (.) ja #sit tulee se (.)

66          hyppykohta °siinä°. (.) okei katotaan. *(1.0)
opeK                                              *soittaa lähtösävelen

67          ↗koskam me ei olla enää me          voit saattaa kotiin
23 opiskelijaa ↗osallistuu laulamiseen          -->

68          muttet pääse enää sisälle
23op          -->                                     -->

69          ei haavat niitä repimällä parane↗= @L*QISTAVA*A@
23op          -->                                     -->↗

```

Tommi \*katse opeen\*

70 Tomi | | |  
 ♪ (eikun) \*kää-\* % (0.5) kääve-♪ mä%  
 \*käsi kurkulle\* %rykii, hieroo kaulaa%

71 | | |  
 menin ihan sekasin ku te

72 | | |  
 laul[oitte >\*sie ni< eöh hienosti (.)>mennään< vie]llä  
 \*katse Simoon

73 SIMO | | |  
 [(me) ei olla enää me ]

74 OPE | | |  
 uudestaan (0.5) mä- valmiina, (1.1)

75 | | | | | | |  
 yy (.) kaa (0.6) ♪koskam me ei olla enää me  
 23 opiskelijaa | | | | | | |  
 ♪osallistuu laulamiseen -->

76 | | | | | | |  
 voit saattaa kotiin muttet pääse enää sisälle  
 28op --> -->

77 | | | | | | |  
 ei haavat ni#itä repimällä parane♪ loistavaa  
 28op --> -->♪

78 | | | | | | |  
 ♪joten käännä ja kävele koska me ei olla enää me♪  
 28op --> -->♪

79 | | | | | | |  
 \*+@aah ihanaa:@ (.)+ siis nää [pojat täällä melkein]  
 opeS +katse oik. eturiviin+ katse vas.  
 opeK \*nousee pianon äärestä, kävelee pianon editse vas. -->>

80 TOMI: | | | | | | |  
 [me ei olla enää me ]

81 OPE: | | | | | | |  
 kuiskas (ton et oli semmonen) (.) @ah@ (.) ↑hyvä:  
 18:02



#kuva 8



#kuva 9



Koko katkelman ajan käsiteltävänä ollut laulun kohta toteutetaan nyt yhdessä laulaen kaksi kertaa. Analyysissä kiinnitän erityistä huomiota luokassa kolmannella rivillä istuvan Jennin toimintaan. Jenni on pysynyt jo ennen katkelman alkua 15 minuutin ajan lähes muuttumattomassa asennossa; hän on ainoastaan pari kertaa kohentanut hiuksiaan ja hänen jalkansa on hiukan liikkunut laulun rytmissä. Katkelman ensimmäisellä laulukerralla (r. 67–69) Jenni ei laula vaan katsoo opettajaa. Hän on seurannut arkaa laulamista kuvaavaa opettajan esitystä samoin kuin tiikeri-metaforan sisältävää sekvenssiä orientoituen katseellaan opettajaan (kuva 8). Ainoastaan silloin, kun opettaja on nimittänyt Simoa tiikeriksi, Jennin olemus on monien muiden tavoin hieman aktivoitunut.

Laulu keskeytyy opettajan huudahtamaan evaluointivuoroon *loistavaa* (r. 69), joka muotoutuu ns. toimijaviitteiseksi tunnevuoroksi (Heinonen 2017). Kehu kirvoittaa monissa opiskelijoissa hymyjä ja katsekontakteja, ja myös Jennin kasvoilla käy pieni hymynkare. Koko ryhmän kehollisuudessa ja kehojenvälisyydessä voi siis jälleen havaita aktivoitumista. Tomi vilkaisee opettajaa tyytyväisen näköisenä korkean kohdan laulettuaan, ja opettajan palautteen jälkeen (r. 70) yskähtää ja hieroo kurkkuaan kädellään kuin osoittaen, että laulaminen vaikeuksista huolimatta onnistui.

Kun säkeet opettajan pyynnöstä (r. 74) lauletaan heti uudelleen, Jennin osallistumisessa tapahtuu muutos: hänen huulensa liikkuvat laulun aikana, ja korkeassa kohdassa hän osoittaa sen erityisyyden ilmeellään (kuva 9, r. 77). Aikaisemmin hän on *ei haavat niitä repimällä* -kohdassa ollut vaiti tai haukotellut. Tallenteelta kuuluu, että myös koko ryhmä laulaa opettajan tunteellisen evaluaation jälkeen selvästi voimakkaammin kuin edellisillä kerroilla. Esitänkin, että analysoimani jakson tässä kohdassa taiteen keinot ja päämäärät Deweyn kuvaamalla tavalla yhdentyvät (Dewey ym. 2010).

Vaikuttaa siltä, että Tomi jatkaa leikillistä vuorovaikutusta vieruskavereidensa kanssa, mutta kohteena on nyt kertosaäkeistön viimeisen säkeen ilmaisu: hän viivyttelää laulun lopussa niin, että viimeinen sana *me* kuuluu, kun muut ovat jo lopettaneet. Opettaja ei kuitenkaan liity toiminnallaan Tomin performanssiin, vaan päinvastoin nostaa eturivin poikien ilmaisun julkisen tunnustuksen kohteeksi uudella tunteellisella vuorolla (r. 79) – musiikinopettajien evaluointivuoroissa sellaiset äärimmäiset ilmaukset kuin *loistavaa, mahtavaa* ja *ihanaa* ovat koko tutkimusaineistossani erittäin tavallisia.

## 7 Pohdintaa

Lukion musiikintunnilla toimitaan sekä vuorovaikutuksellisesti monitasoisen koulutilanteen että taiteellisen toiminnan kehyksessä. Analysoimani tilanteen pedagogisessa keskiössä on lauluilmaisun harjoittelu – taiteellisen toiminnan inkorporoiminen (Merleau-Ponty 1995).

Koulun institutionaalinen järjestys näyttää kuitenkin tuottavan taiteelliseen toimintaan eräänlaista ristivetoa, joka tulee esimerkissäni näkyväksi opettajan ja eturivin poikien keskinäisessä jäljittelyssä ja tyylyttelyssä ja etenkin siinä, mitä taiteellisessa vuorovaikutuksessa ei tapahdu tai tapahtuu vaisusti. Opettaja joutuu edellä muotoilemaan opittavaksi tarkoittamansa toiminnan – korkean laulunkohdan toteuttamisen – monivaiheisesti ja monia vuorovaikutuksen resursseja käyttäen. Vaikka keho-subjekti fenomenologisittain nähdäänkin intentionaalisenä jo itsessään (Merleau-Ponty 1995), opettaja tässä käyttää kehoaan myös pedagogisena välineenä. Heittäytymisen esittäminen näyttäytyy teknisenä, institutionaalisen opettajankehon suorituksena, johon opiskelijat orientoituvat joko pidättyneesti katseella seuraten tai pilailevasti imitoiden. Mutta kun korkea kohta lauletaan musiikillisessa kontekstissaan, musiikki tuo opettajan ja koko ryhmän välittömään keholliseen yhteyteen (Loenhoff 2017). Jaetussa taiteellisessa toiminnassa ja synkronian tilassa osa opiskelijoista lähtee ilmaisuun mukaan – tai ainakin laulaa kuuluvammin kuin aiemmin.

Esimerkkitalanteessa vallitsee osallistujien kesken, samaan tapaan kuin koko tutkimusaineistossani, sopimus institutionaalisen kehollisuuden kunnioittamisesta. Vaikka opettaja itse kehollistaa laulajan rooliin eläytymisensä näyttävästi, hän ei vaadi opiskelijoilta näkyvää heittäytymistä – aineistooni kuuluvilla musiikintunneilla opettajat eivät myöskään vahdi edes oikeita soitto-otteita tai oikeita ääniä, tulkinallisista seikoista puhumattakaan, silloin kun soitetaan instrumentteja. Instituutiota ylläpitävän toiminnan yhteydessä, esimerkiksi työrauhavuoroissa, musiikinopettaja voi osoitella yksittäisiä opiskelijoita ja opiskelijaryhmiä ja pyytää heitä vaikkapa lopettamaan rinnakkaisaktiviteetit, mutta kun musisoidaan, opettaja ei kielellisesti eikä kehollisesti yksilöi ketään eikä puutu yksittäisen opiskelijan taiteelliseen toimintaan. Opiskelijoiden pidättynyt kehollisuus epäilemättä jarruttaa ja joskus jopa estää taiteellisen toiminnan ja kokemuksen täyttä toteutumista – Merleau-Pontyn (1995) mukaanhan minä, elävä keho-subjekti, on maailmassa nimenomaan liikkeen välityksellä. Lukiolaisten pidättyvän kehollisuuden näen kuitenkin ennen kaikkea heidän institutionaalisen identiteettinsä ilmaisuna, ja silloin opettajan toiminta näyttäytyy sensitiivisyytenä sitä kohtaan. Analyysin perusteella näyttäisi siltä, että opettaja voi hetkittäin murtaa tätä instituution määrittämää pidättyvyyttä omalla vahvalla kehollisuudellaan ja etenkin kannustamalla ja käyttämällä huumoria.

Taiteellinen toiminta koulussa on monen opiskelijan arkiminuudelle vieraiden asioiden kanssa tekemisissä olemista. Goffmanin (1974) mukaan taiteelle on ominaista vuorovaikutusta ja kokemusta organisoivien tulkintakehysten muuntuminen: esimerkiksi teatterin tulkintakehykseen kuuluvat fiktiiviset hahmot, joiden rooleihin näyttelijät erilaisin tekniikoin transformoituvat. Laulavaksi minäksi ei ole helppo heittäytyä, jos vierellä on kavereita, joiden kanssa yhdessäoloon laulaminen ei kuulu. Itselle vierasta roolia ei ole mukavaa kokeilla

myöskään samassa tilassa tuntemattomien opiskelijoiden nähden ja kuullen. Musiikkikasvatuksen tulevaisuutta hahmotellessaan Väkevä ja Westerlund (2010: 155) ovat arvioineet, että musiikkikasvattajan on enenevässä määrin otettava huomioon oppijoiden identiteettityö. Kaikessa oppimisessa on sanottu olevan kysymys opittavan asian tulemisesta osaksi oppijan identiteettiä (Bowman 2002), ja taiteen näkökulmasta tähän liittyy taiteellisen toiminnan inkorporoituminen suhteutettuna oppijan identiteettiin (Harjunpää ym. tulossa). Lukion musiikin ykköskurssin ryhmäopetuskontekstissa yksilöllisten identiteettien huomioimismahdollisuuksille on reunaehtonsa, mutta voidaan sanoa, että esimerkkikatkelmassa opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus ottaa tuntumaa laulavaan minäänsä ja kokeilla, miltä lauluilmaisuus tuntuu.

Deweyn mukaan (2010: 30) aktiivinen ja valpas maailmassa oleminen sisältää lupauksen esteettisestä kokemuksesta. ”Ympäristölleen paatuneet” (mts. 315) lukiolaiset eivät aineistoni oppituntitilanteissa useinkaan osoita hetkessä ja ”elossa” olemista (mts. 315) deweyläisessä esteettisen kokemuksen mielessä. Musisointiin tahdistumisen mahdollisuus kuitenkin luo yhteisen intention, joka saa opiskelijat aktivoitumaan ja kehojenvälisyyden tihenemään. Tämän artikkelin esimerkissä eloon heräämistä saavat aikaan myös opettajan tuottamaan, yllätykselliseen tiikeri-metaforaan liittyvä hämmentävä leikillisuus sekä erityisesti opettajan tunteellinen, kehuva palaute, joka tuo vuorovaikutukseen silminnähtävää iloa: lukiolaiset laulavat rohkeammin, niin että sekä taiteellisen toiminnan että kokemuksen laatu paranevat (ks. Westerlund & Väkevä 2011).

Opettajan vuorovaikutukselliseen rooliin kuuluu edistää oppitunnin agenda, usein ennalta laadittua tuntisuunnitelmaa. Esimerkissä käsitellään laajempaan taiteelliseen kokonaisuuteen kuuluvaa ilmaisullista yksityiskohtaa, ja opettajan agendana vaikuttaa olevan luoda tilanne, jossa kukin opiskelija voi harjoitella ilmaisua turvallisesti, suuressa ryhmässä. Simon kehollisuus näyttää edustavan opettajalle laatua, jota muutkin opiskelijat voisivat tavoitella. Luokkatilanteessa tiikerimäiseen kehollisuuteen ei kuitenkaan jäädä syventymään vaan siirrytään agendassa eteenpäin. Opettajan toiminta järjestyy esimerkissä, kuten aineistossani useinkin, nimenomaan koulun temporaalisiin rakenteisiin sopivasti, ei kokemuksen aikaa noudattaen. Institutionaalinen, normatiivinen aika siis peittoaa kokemuksen jatkuvuuden. Tunnin agendassa mennään eteenpäin, koska kouluinstituution aika on tiukasti säädeltyä: oppitunnilla on tietty kesto, samoin lukiokurssilla. Koulun normatiivinen aika on oppitunnin vuorovaikutuksessa jo sisään rakennettuna. (Westman & Alerby 2012; Deppermann & Streeck 2018.)

Lukion opetusryhmään mahtuu monenlaisia yksilöitä moninaisine kokemushistorioineen. Esimerkkikatkelma on ryhmästä, jossa muutamat opiskelijat laulavat antaumuksellisen näköisesti alusta asti, kun taas Jenni syttyy kokeilemaan korkeaa kohtaa vasta opettajan

tunteellisen palautteen jälkeen ja silloinkin ulkoisesti pidättyväisellä otteella. Emme voi tietää, mihin korkean kohdan laulamiseen osallistuminen sijoittuu Jennin elämän kokemusjatkumossa, mutta se, että hän opettajan kehollista houkuttelua ja eturivin kolmikön toimintaa seurattuaan lopulta liittyy ryhmän mukana laulamaan, kertoo lyhyestä prosessista, jossa ”mielen kärkäs toimeliaisuus” (Dewey ym. 2010: 320) antautuu kokemukselle.

Tutkimusaineistoni ei anna mahdollisuutta tutkia oppituntia pitempiä taiteellisen toiminnan ja kokemuksen prosesseja. Lyhyisiin jaksoihin sisältyvissä vuorovaikutustapahtumissa vain häivähtää se kokemuksen laadun potentiaali, joka voi kehittyä ja kasvaa. Tässä artikkelissa kuvatussa tilanteessa näyttää siltä, että opettaja ikään kuin luottaa – tai tyytyy – siihen, että kokemisen ja oppimisen prosessit jatkuvat oppitunnin jälkeen. Deweyn mukaan minä muovautuu aina, kun se tekemisen seurauksena altistuu jollekin. Voidaan hyvin ajatella, että esimerkin kaltaisissa tilanteissa opiskelijoiden minuuksiin tallentuu kunkin mielen toiminnalliseen taustaan sulautuvia merkityksiä, joiden avulla ”minä panee merkille asioita, välittää niistä, osallistuu niihin ja suuntautuu johonkin”. (Dewey ym. 2010: 320.) Vaikka musiikinopettajalla on lukion musiikin ykköskurssin puitteissa vain parikymmentä tapaamista opiskelijoidensa kanssa, hän voi pedagogisin käytäntein ja järjestelyin vaikuttaa siihen, että kurssin taiteellinen toiminta suuntaa heidän kokemustaan myönteisesti. Helppoa taiteellisen toiminnan sovittaminen vakiintuneen lukioinstituution rakenteisiin ja käytänteisiin ei kuitenkaan ole. Taideaineiden luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta tarvittaisiinkin tuottamaan lisää tietoa sovellettavaksi koulun taidekasvatuksessa.

*Tutkimus on tehty Koneen säätiön työskentelyapurahalla.*

## Kirjallisuus

- Alhanen, K. 2013. *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Black, S. 2014. The intersubjective space-time of a Zulu choir/HIV support group on global perspective. *Social Semiotics*, 24 (4), 381–401.
- Biesta, G. 2002. Bildung and modernity: the future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21 (4), 343–351.
- Bowman, W. D. 2002. Educating musically. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 63–84.

- Bowman, W. 2004. Cognition and the body: perspectives from music education. Teoksessa L. Bresler (toim.) *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic, 29–50.
- Broth, M. & L. Keevallik 2014. Getting ready to move as a couple: accomplishing mobile formations in a dance class. *Space and Culture*, 17 (2), 107–121.
- Cekaite, A. & K. Aronsson 2004. Repetition and joking in children's second language conversations: playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6 (3), 373–392.
- Deppermann, A. & J. Streeck 2018. *Time in embodied interaction: synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Dewey, J., A. Immonen & J. S. Tuusvuori 2010. *Taide kokemuksena*. Tampere: Niin & näin.
- Ekström, A. & O. Lindwall 2014. To follow the materials. The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education. Teoksessa M. Nevile, P. Haddington, T. Heineemann & M. Rauniomaa (toim.) *Interacting with objects. Language, materiality, and social interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 227–247.
- Elliott, D. J. 1995. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Fink-Jensen, K. 2007. Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15 (1), 53–68.
- Gardner, R. 2019. Classroom interaction research: the state of the art. *Research on Language and Social Interaction*, 52 (3), 212–226.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32 (10), 1489–1522.
- Goffman, E. 1964. *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving 1974. *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harjunpää, K. & A. Deppermann tekeillä. Constructing the Chekhovian *inner body* in instructions: an Interactional history of actuality and agentivity.
- Heimonen, M. 2014. 'Bildung' and music education: a Finnish perspective. *Philosophy of Music Education Review*, 22 (2), 188–208.
- Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Himberg, T. 2014. *Interaction in musical time*. Väitöskirja. Cambridge: Faculty of Music, University of Cambridge. <https://doi.org/10.17863/CAM.15930>

- Himberg, T., J. Laroche, R. Bigé, M. Buchkowski & A. Bachrach 2018. Coordinated interpersonal behaviour in collective dance improvisation: the aesthetics of kinaesthetic togetherness. *Behavioral Sciences*, 8 (2), 23.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Juntunen, M. 2001. Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3 (2), 203–214.
- Juntunen, M. 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M. Juntunen (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–94.
- Karvonen, U., P. Heinonen & L. Tainio 2018. Kosketuksen lukutaitoa. *AFinLAN vuosikirja 2018*, 159–183.
- Kasper, G. & J. Wagner 2014. Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171–212.
- Katila, J. 2018. *Tactile intercorporeality in a group of mothers and their children: a micro study of practices for intimacy and participation*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2433. Tampere: Tampere University Press.
- Keevallik, L. 2010. Bodily quoting in dance correction. *Research on Language & Social Interaction*, 43 (4), 401–426.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Sophi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Loenhoff, J. 2017. Intercorporeality as a foundational dimension of human communication. Teoksessa C. Meyer, J. Streeck, J. & J. S. Jordan (toim.) *Intercorporeality: emerging socialities in interaction*. New York: Oxford University Press, 25–50.
- Macbeth, D. 1991. Teacher authority as practical action. *Linguistics and education*, 3 (4), 703–736.
- Merleau-Ponty, M. 1995 [1962]. *Phenomenology of perception*. Kääntänyt C. Smith. Lontoo: Routledge.
- Mondada, L. 2018. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51 (1), 85–106.

- Mondada, L. 2019. Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62.
- Muukkonen, M. 2010. *Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käyttötoja*: Väitöskirja. Studia Musica 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Niiniluoto, Ilkka 1992. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 51–58.
- Nishizaka, A. 2006. What to learn: The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction*, 39 (2), 119–154.
- Norris, S. 2004. *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. London; New York, NY: Routledge.
- OPH 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Paalanen, J. 2019. Samassa sykkeessä – multimodaalinen vuorovaikutus koulun musiikinopetuksen yhteismusisoinnissa. *Kasvatus*, 50 (3), 188–202.
- Peräkylä, A. & M. Stevanovic 2016. Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Vastapaino, 32–46.
- Reed, E. & B. Szczepek Reed 2013. NOW or NOT NOW: coordinating restarts in the pursuit of learnables in vocal master classes. *Research on Language & Social Interaction*, 46 (1), 22–46.
- Rouhiainen, L. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–93.
- Sahlström, F. 2008. Ssh! Om hyssjanden i klassrum. *Kasvatus*, 39 (5), 456–467.
- Sellman, J. 2008. *Vuorovaikutus ääniterapiassa: keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sert, O. & S. Walsh 2013. The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542–565.
- Stevanovic, M. & A. Kuusisto 2018. Teacher Directives in Children’s Musical Instrument Instruction: Activity Context, Student Cooperation, and Institutional Priority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19.
- Streeck, J. 2012. Interaction and the living body. *Journal of Pragmatics*, 46 (1), 69–90.

- Streeck, K. 2018. Times of rest – temporalities of some communicative postures. Teoksessa A. Deppermann & J. Streeck (toim.) *Time in embodied interaction : synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 325–350.
- Tainio, L. 2011. Gendered address terms in reproach sequences in classroom Interaction. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 22 (4), 330–347.
- Tainio, L. & I. Lehtimaja 2019. Encouraging participation or restraining teasing? Teacher responses to uninvited students' answers. *Journal of applied linguistics and professional practice*, 1–21.
- Tolins, J. 2013. Assessment and direction through nonlexical vocalizations in music instruction. *Research on Language and Social Interaction*, 46 (1), 47–64.
- TENK 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarviointin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf)
- Veronesi, D. 2014. Correction sequences and semiotic resources in ensemble music workshops: the case of conduction. *Social Semiotics*, 24 (4), 468–494.
- Visakko, T. tulossa 2020. Looking at the Self in Society: Professional Perception and Mid-groundable Roles in Community Theater. *Signs and Society*.
- Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Väkevä, L. & H. Westerlund 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2020-luvun Helsingissä? Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki: Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus: Helsingin kaupungin kulttuurikeskus, 150–57.
- Weeks, P. A. D. 1996. A rehearsal of a Beethoven passage. *Research on Language and Social Interaction*, 29 (3), 247–90.
- Westerlund, H. 2003. Reconsidering aesthetic experience in praxial music education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 45–62.
- Westerlund, H. & L. Väkevä 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry., 93–105.
- Westerlund, H. & L. Väkevä 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Dewey'n filosofian näkökulmasta. Teoksessa



E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 35–54.

Westman, S. & E. Alerby 2012. Rethinking temporality in education drawing upon the philosophies of Merleau-Ponty and Deleuze: a chiasmic be(com)ing. *Childhood & Philosophy*, 8 (16), 355–377.

**Litteraatiossa käytetyt merkinnät:**

.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	korkeampi ääni
-	katkos
> <	nopeampi tempo
<b>KOVA</b>	voimakkaampi ääni
(.)	mikrotauko
<b>(0.5)</b>	tauon pituus, tässä 0,5 sekuntia
<b>kova</b>	painottaminen
@	äänensävyn muutos
( )	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
*,+,%	muun kuin kielellisen toiminnan alku ja loppu
<b>#kuva1</b>	kuva
♪	laulettu teksti
	soivan musiikin iskullinen tahdinosa
[ ]	päällekkäispuhunta
.....	liikkeen valmistaminen
„„„„„	liikkeestä vetäytyminen
-->	kehollinen toiminta tai päällekkäispuhunta jatkuu myöhemmälle riville
-->>	kehollinen toiminta tai päällekkäispuhunta jatkuu aineistokatkelman yli

**Heli Paulasto and Anna Logrén**

University of Eastern Finland

## **Negotiating membership and participation across languages in performative community arts**

This article examines multilingual English–Finnish interaction in a community art group, comprising dancers with varying cultural backgrounds, linguistic competences and physical abilities. The group is defined as an artistic / English as a lingua franca community of practice. The study avails of the authors' ethnographic participant observation in the community and transcribed audiovisual data. Through conversation analysis and membership categorization analysis, the study centers on the negotiation of a role-playing exercise: how language choices reflect identity and enable participation, how individual and social motives and foci of attention contribute to the process of co-creation, and how the discussants merge reality and fiction in transitioning into the world of art. Besides aspects of membership and participation, the analysis uncovers ambiguities that emerge in the collaboration of participants with asymmetric language skills and diverse backgrounds. It also addresses the potential of community art to create an inclusive environment with artistic value.

**Keywords:** multilingualism, English language, community art, social inclusion, conversation analysis

**Asiasanat:** monikielisyys, englannin kieli, yhteisötaide, sosiaalinen osallisuus, keskusteluanalyysi

## 1 Introduction

The focus of the present study is on multilingual interaction, with English as the primary lingua franca, in the context of a community art group in Joensuu, Finland. In addition to linguistic aspects, we examine the social and individual processes of co-imagining and negotiating an artistic performance during one of the first rehearsals of the group. Able Art Group II (AAGII) convened for one year in 2017, rehearsing for a collectively created contemporary dance performance, and it comprised dancers with Finnish and migrant backgrounds as well as with varying linguistic competences and physical abilities. It was, in other words, a diverse group of people meeting regularly in an intercultural, creative space. The group was gathered together and led by a professional artist, Minnamaria “Minni” Hirvonen, and the members frequently engaged in the negotiation and co-creation of dance choreographies and exercises. English and Finnish were the primary languages of the rehearsals, but as a result of the participants’ varying language skills and proficiencies, code-switching, translation, and other multilingual practices and language contact phenomena were commonplace.

The group’s interaction was also affected by the broad diversity and marginalized status of many of the participants. Creating art with marginalized groups is gaining traction in Finland, partly due to institutional subsidies given to projects promoting wellbeing, integration and participation. Finnish art professionals commonly use the term community art in these types of contexts. It covers a broad variety of meanings and practices, combining the traditions of community art and participatory art (see Roponen-Lunnas 2013). The interface of art and the margins has been the subject of several research projects. Studies have focused on, for example, immigrants (Vanhanen 2017), children (Kantonen 2005, 2007), elderly people (Koponen et al. 2018) and disabled people (Yang 2015). Our shared interest with these studies is in the implementation of artistic methods among diverse, marginalized citizens and the impact that community art has on the participants’ experiences of agency and inclusion.

In linguistics, social inclusion research is often concerned with the challenges faced by minority and immigrant communities and their experiences of integrating in and engaging with the majority language culture (see Piller & Takahashi 2011). The present paper also deals with the subjects of social inclusion and participation, but on a smaller scale and from a reverse perspective: although the community in question included immigrants (i.e. persons who had moved to Finland more or less permanently) as well as local Finns, its joint enterprise was the creation of a dance performance rather than Finnish language acquisition and cultural integration. Hence English was selected, for pragmatic reasons, as the primary

means of communication. The immigrant members of the group had varying levels of proficiency in Finnish, from a beginner to a fluent speaker. To many of the Finnish members, however, participating in this “international” dance ensemble was an opportunity to use and refresh their English. Besides a positive and welcome experience, this was also a challenge to one of the Finns, whose low English proficiency emerged as a social disadvantage. We will therefore examine how multilingual interaction is utilized to negotiate memberships and how – and whether – it enables the social inclusion and creative participation of all members of the group. The study also contributes to the English as a lingua franca (ELF) conversation by examining how ELF functions in a situation where the diversity extends beyond first languages to widely different levels of education, socioeconomic positions, sociocultural backgrounds, and hence, experience as ELF speakers (see, e.g. Guido 2008).

Ortega (2018a, 2018b) draws attention to the need for a “social justice turn” in multilingualism research, including second language acquisition and ELF. English is the primary lingua franca of the world at present, but knowledge of English, like multilingualism in general, is gradient and inequitable. It is interlinked with “other socially constructed hierarchies of race and ethnicity, class and wealth, gender and sexual orientations, religion, and so on” (Ortega 2018b: 3). We will add to the list physical and mental disability, illness, and old age, which tend to limit an individual’s social and economic opportunities and hence also their access to, e.g. higher education, travel, and international work environments and leisure activities, all associated with a functional competence in English.

## **2 Communicating the imaginary through community art**

Besides language, art is also a form of communication and social interaction (see, e.g. Wolff 1981; Zolberg 1990). Community art utilizes various art forms to strengthen participants’ skills, abilities, wellbeing and self-understanding (see, e.g. Laitinen 2017; Vanhanen 2017; Young et al. 2016; Sederholm 2005). As stated by Kantonen (2005: 51), community art is about “creating together, a dialogue, where the different collaborative parties engage through art in a conversation on some topic, mutually regarded as important” [our translation]. In our analysis, we examine the manifestations of art in the process of negotiation and therefore introduce some of its relevant aspects here.

Spoken communication is always multimodal, entwining verbal and non-verbal layers, where embodied expressions, gestures and motions have a significant role in the processes of meaning making and interpretations (Haddington & Käätä 2011: 24). In the context of dance and performance art, the role of non-verbal communication often dominates the other forms. The body itself carries a specific form of knowledge, which is tied to

movement (Hämäläinen 2007: 57). Participants' expressions are affected by their intuitive and tacit bodily knowledge (ibid.), interpretation of the gestures, expressions and movements of others in the space, the goals of a specific scene or exercise, and art as creative activity. Creativity is commonly defined as an ability to produce a novel work or product, appropriate for its purpose (see Csikszentmihalyi 1996; Root-Bernstein & Root-Bernstein 2004). According to Root-Bernstein and Root-Bernstein (2004: 141), dimensions of observing, imagining, abstracting and transforming are essential parts of the creative process. At its most difficult but critical phase, subjective observations, images, patterns, and bodily feelings are translated into cogent products or forms. This is a turning point, where the creator's intuitive and imagistic processes begin to evolve into a form of symbolic communication.

In art, the core criterion of a cogent product or form is novelty (see Luhmann 2000: 199, 303; Logrén 2015: 232–233), which directs our search for the unforeseeable and unconventional. Instead of explicit answers, artistic communication involves ambiguous questioning and suggestions, a process of looking for alternative and imaginary realities. According to Luhmann (2000: 142–143), the work of art “establishes a reality of its own that differs from ordinary reality. [...] Art splits the world into a real world and an imaginary world in a manner that resembles, and yet differs from, the use of symbols in language”, having its own “freedoms and limitations” of expression (ibid.). In community art, these imaginary worlds result from the participants' interaction with each other.

As a community of practice (Wenger 1998: 72–85), a community art group shares an artistic goal, leading to mutual engagement and a willingness for the participants to understand each other. In this process, the participants utilize their cognitive and social skills and competences. Art is used for example to strengthen empathy skills in community art and art education (Kantonen 2005; Ziff et al. 2017). The exercises and informal discussions in AAGII over the year were incremental to learning about other participants and being able to adopt their perspectives. Empathy was also promoted by the shared goal, the final performance, which aimed to raise awareness of societal inequalities, prejudice, and hate, as well as to offer solace and hope.

### **3 Multilingual interaction with asymmetric resources**

In terms of linguistic resources, AAGII consisted of individuals of different L1 backgrounds using English as their primary shared language. We see English as a lingua franca (ELF) not as superordinate but as part of the multilingual resources available to the speakers, in line with current ELF theorization (Jenkins 2015: 75). Besides English, ELF speakers utilize their other linguistic resources both overtly, through code-switching (CS) or other types of

language alternation, and covertly, through structural or semantic transfer (Cogo 2018). Numerous studies show that using code-switching in ELF is highly functional and strategic. Mauranen (2014: 234–239) divides the typical functions into interactive/social and cognitive ones. Detailed functional types are also identified by, e.g. Cogo (2009, 2018), Hülmbauer & Seidlhofer (2013) and Pietikäinen (2014, 2017).

In the present paper, the focus is on the social and interactional dimensions of CS. Rather than the insertion of L1 words and expressions in an ELF matrix, we are examining conversational code-switching as a means by which the participants seek membership and belonging in the community or offer each other access to it (e.g. Li Wei 2005). The participants' linguistic resources can be conceptualized at the levels of membership categories on the one hand (Sacks 1995: 40–48; Schegloff 2007; Day 2013) and participation frameworks on the other (Goffman 1981). The former here concern particularly linguistic memberships – how speakers position themselves or other participants as speakers of English or Finnish – but other categories emerge in the analysis as well. The latter refer to the situated frameworks of conversation and relate to Lave and Wenger's (1991) notions of full and peripheral participation. While ELF interaction enables those members of the group with functional English language skills to actively take part in the events and follow or contribute to the discussion, deficient skills leave one in the periphery or potentially outside of this participation framework (also Skårup 2004). The same applies to Finnish language skills, which are asymmetrically distributed: when the conversation switches to Finnish, some members of the group are sidelined. Conversational CS can be also used as a means of excluding participants (Cogo 2012), but in the present case it is primarily intended to bridge these two communicatively central participation frameworks (also Virkkula-Räisänen 2010). As pointed out by Lave and Wenger (1991: 49–54), participation is essentially a social practice and involves the situated negotiation of roles and many aspects of interaction, such as agency, relations, meaning, and subjective and intersubjective understanding. These aspects are evident in the negotiation of participation in the exercise below.

CS is in this case motivated by individuals' language skills rather than community-based multilingualism. In continental Europe, where all present participants are from, English is usually learned as a school subject and acquired to varying levels of proficiency. In Finland, too, rural residents, the elderly, and those with lower levels of education and occupation have lower than average English skills (Leppänen et al. 2011: 95–97), despite the generally high percentage of English speakers in the country. This has been found to result in feelings of shame, inadequacy, and exclusion from full social participation and certain public discourses (Leppänen et al. 2011: 98; Pitkänen-Huhta & Hujo 2012).

The central means of bridging the language divide is translation, including interpretation, mediation and brokering (for the practical application of these terms, see Section 5). Kolehmainen et al. (2015: 372–373) use translation as an umbrella term and point out that bilinguals frequently engage in varying types of small-scale translatorial action, which they may not necessarily even recognize as translation (see also Wilton 2009). In ELF studies, translation is rarely a focal point (see, however, Virkkula-Räisänen 2010; Cogo 2012), although it emerges as a frequent means of clarifying specific words or expressions. In AAGII, ad hoc translation is a common function of CS.

#### **4 Aims, methods and data**

This study is based on ethnographic fieldwork, which we conducted through participant observation in AAGII from November 2016 to December 2017. AAGII can be defined as a community of practice that was formed during the one-year rehearsal period. All dancers can hence be considered full members of the community, the researchers included (e.g. DeWalt & DeWalt 2010). The first Able Art Group was formed in 2013 by Minni Hirvonen, whose aim was to introduce performative community art in Joensuu for people with limited possibilities to join dance and drama groups. Grants and stipends provided the funding. The first ensemble included disabled Finnish participants and rehearsed for a collectively created performance in 2014. Plans for a second group for participants with migrant backgrounds began in 2015. In order to enhance the societal impact of AAG, Minni also started looking for academic collaborators and found the present authors: an English linguist and a sociologist of art. Our personal research interests in the group led us to join forces with Minni to launch the project *Investigative and enabling art* to generate further links between art, science, and the local community.

AAGII finally began to take shape a year later. Inez (L1 Spanish, also fluent in Finnish) joined the group in December 2016, and Paula (L1 Spanish) and Lena (L1 Serbian) soon after. Three Finnish members, long-term acquaintances of Minni's and physically or visually impaired, joined the group early on. They were familiar with the first group but not members of it. Two of these participants, Veli and Reijo, appear in the conversation below. During the open rehearsal period in the spring of 2017 there were five to twelve participants at each rehearsal, some attending just a few times. The final performing group, committed to preparing a one-hour performance called *Vallan kahva* ('A grip on power') for November 2017, consisted of nine dancers and a circus artist.

The first rehearsals revealed differences in the participants' English language competence: Reijo, a physically disabled artist, clearly had trouble expressing himself in



English. As some members of the group were beginning stage Finnish speakers, it was evident that interpreting and mediation would be required throughout the rehearsal process. Acting as default interpreters was not in the researchers' interest, as this would interfere with observing the group's interaction. Being a full member of the community however also entails participating in the interaction.

Research data were collected at the rehearsals with the consent of the participants through audiovisual recordings, photos, notes, fieldwork diaries, and interviews. The present study is based primarily on a transcribed audiovisual recording (see Appendix for the transcription symbols). The names of the participants (apart from Minni and the researchers) have been pseudonymized. However, as the subject of study is a performing group, advertised online, the participants' identities cannot be fully concealed. They know and accept this. The first draft of this article was e-mailed to or discussed with the participants appearing in the analysis and they agreed to its publication.

In this article, we focus on conversations that involve the planning and associated negotiations of a role-playing exercise on the theme of racism. The exercise took place during one of the first rehearsals on 21 January 2017, and it is a typical example of the multilingual and multimodal communication during the early stage of the formation of the community. It also illustrates various pragmatic and performing arts related mechanisms in the negotiation of a dance exercise, which entails creative, imaginative role-play and possible interpersonal tensions. Our foci of interest are 1) the functions of the language choices made in negotiating the exercise and dealing with the linguistic asymmetry of the group members, 2) the social and individual motives and ambiguities that emerge in the negotiation, and 3) the formation of the fictional role-play scene of the exercise and the transitional elements that it contains. Extract 2 includes a longer sequence, which is presented in full in order to examine the diversity of pragmatic and cross-linguistic events and the varied aspects of content and meaning brought into the context of the exercise.

The main framework for the analysis of multilingual interaction is conversation analysis (CA), which has been used in multilingual ELF research by, e.g. Pietikäinen (2017). Being ethnographers participating in the interaction, we utilize our personal knowledge of the situation and contextualize it as artistic negotiation in addition to analyzing the observed interaction, hence subscribing to "applied" rather than "pure" CA (Ten Have 1999: 10). Another aspect of CA concerns the concept of speaker identities, which are viewed as "social constructionist and non-essentialist", i.e. the interaction displays "multiple categories", which the speakers "move in and out of" (Antaki 2013: 1). As pointed out in Section 3, the identity category we are specifically interested in is linguistic membership, as expressed by speakers themselves or their interlocutors. Linguistic membership categories (LMC) are accessed by

using membership categorization analysis (Sacks 1995) with a linguistic focus. LMCs are studied in multilingualism research by, e.g. Egbert (2004) and Cashman (2005). The method of membership categorization analysis as such has been used in ELF research as well, primarily to investigate national and cultural memberships and other social categories (e.g. Jenks 2016; Iikkanen 2019) rather than linguistic ones.

A socio-cognitive concept of pragmatics relevant in the present setting is that of personal salience: “a result of the attentional processing of communication in a particular situation” (Kecskes 2010: 59). Along with attention, private experience, and egocentrism, salience is an individual conversational trait, while social traits include intention, actual situational experience, cooperation, and relevance (ibid.: 58). Although planning the exercise below is a social activity, individual participants direct their attention to different aspects of it, which impacts the negotiation in unpredictable ways.

## 5 Negotiating the role-play

During the previous rehearsal, Minni had asked Lena to plan an exercise for the next meeting. Its theme arose from a newspaper article in *Helsingin Sanomat*, discussing the rise of racism in Finland and elsewhere. Discussing and speaking out on societal issues is part of the AAG concept, and defending tolerance in society is an important value to the participants. The exercise was thus aimed to deconstruct racism and intolerance. Lena has a professional background in community drama, hence Minni wanted to utilize her expertise. Lena suggested that the participants use scarves as representations of intolerance. We will here focus on the discussions taking place during the preparation and planning of the exercise.

### 5.1 Negotiating linguistic membership

The first situation takes place towards the second half of the rehearsal, after coffee, a chat, a warm-up, and a few other dance exercises, which required multilingual negotiations in smaller groups. Inez, Reijo and Heli danced together. As Minni briefly introduces the next exercise in English, Inez takes the initiative to make sure that Reijo is following.

*Extract 1. Perfect English (21 Jan/Video 2: 1:37)*

1 I: ((goes over to R)) ↑ymmärsitkö?  
did you understand?

Inez mediates to Reijo in Finnish what Minni said.

3 M: kiitoksia Inez  
thank you Inez

- 4 I: ↑joo (.) nada  
yeah\_Fi (.) (it's) nothing\_Sp
- 5 M: ((chuckles)) but I know (.) she (.) he ↑ca::n ((points to R))
- 6 I: [he know- (.) he knows English]
- 7 M: [really understa:nd but he's a-] just a (.) m- making
- 8 R: perfect English ((laughs))
- 9 M: =perfect
- 10 I: yes
- 11 M: is it ↑really (.) ↓like this? ((laughs))  
[...]
- 20 R: mä en (.) mikä (sana se on)  
I don't (.) what (word is it)
- 21 I: e::h ↑vocabulary (.) vocabulary or
- 22 R: (\*\*)
- 23 I: or words
- 24 R: yes I understand but (.)  
(gestures the difficulty of expressing himself)
- 26 M: ((walks by)) you [don't can't put the words out]
- 27 R: [((talks quietly)) ]  
(gestures picking words out of the air)
- 28 M: [ye:s ]
- 29 I: [yeah you] have to: (.) practice (.) that's it
- 30 R: ((nods))

In Extract 1, the speakers carry out membership work to establish Reijo's position in the linguistic categories. Inez assumes the role of a language broker (see Skårup 2004) to include Reijo and ensure his participation in the rehearsal (l. 1), explaining what is about to happen next. Minni, who is an old friend and colleague of Reijo's, acknowledges the help by thanking Inez (l. 3). Minni then switches back to English (l. 5) but not for communicative purposes. Rather, she chooses English in order to integrate Reijo in the English-speaking participation framework and give him the opportunity to display a linguistic membership in this category. Secondly, Minni is pointing out to Inez that Reijo is not altogether helpless and understands the language: unlike Inez, Minni categorizes him as an English speaker.

Inez readily agrees with this notion (l. 6), and Reijo confirms his LMC as well as Minni's observation with a jokey, ironic comment *perfect English* (l. 8). Minni echoes his response, showing that she understood the joke. She then asks Reijo to do his own membership work and explain himself to Inez, leaving the discussion for a moment. He

however runs into trouble and switches to Finnish for a word-search (l. 20). After Inez's suggestions, he continues in English (l. 24), using gestures as a complementary means of expression. It is clear that Reijo is striving to speak English in order to feel included in the default English language participation framework, but he is also somewhat frustrated by his inability to get his message across. Minni rejoins the conversation: she verbalizes his gestures and co-constructs the sentence with him, offering an interpretation of what he is trying to say (l. 26). Reijo's response is inaudible, but Inez encourages his efforts: *you have to practice, that's it*. By saying this, she also assigns Reijo in the role of a learner, or a peripheral participant. This may imply that he is not a full member of the English LMC, but it may also allow him to feel that he is not expected to perform to the same level as the others, and that this is understood and accepted. Reijo concurs with a nod.

While Lena distributes scarves to the participants, Reijo moves closer to Anna and asks her to clarify what is happening. The conversation indicates that he is genuinely having trouble keeping track of the English-language instructions and conversations during the rehearsals. He is also actively seeking assistance to feel included in the group.

## **5.2 Negotiating the imaginary: social and individual aspects**

Lena now takes charge of the rehearsal and explains the philosophy behind the exercise: imagining what a day in the life of a discriminated person might feel like. The focus of the interaction shifts away from the participants' personal concerns to the forthcoming jointly negotiated task. Lena points out that discriminated person can be "anybody different", a person of color, disabled or an LGBT person, for example. The exercise is, in other words, a role-play on social exclusion. This brings into the situation another, fictional level of membership, where one of the participants is cast as "other". The rest improvise various characters and play out, silently through embodied action and movement, how their attitudes and prejudices gradually make the discriminated person become invisible, as he disappears under the scarves the others throw on him. The participants later discuss their emotional responses to the exercise and different aspects of exclusion, including their own experiences.

By her verbal and non-verbal demonstration, Lena creates a frame, which the participants can fill with their own imagination and creativity. Being a role-play, the exercise allows the participants to explore their selfhood and hidden biases in a secure way without shame or embarrassment (see Bowman 2010: 127). The scarves also function as transitional tools, helping the participants use their imagination in creating the characters, but they have no special cultural meaning as such. Lena instructs the dancers to use their bodies expressively and play with different kinds of gestures and tempos.

After her introduction, Lena addresses Reijo in English and asks him if he could play the person discriminated against. This marks the beginning of the joint negotiation of the exercise. Lena directing her question to Reijo seems to be largely a practical matter: the “other” in the exercise needs to sit down, and Reijo is a convenient choice, as he uses a wheelchair. Rather unintentionally, therefore, his disability becomes a central aspect of the negotiation. Against the backdrop of the newspaper article, the “other” in this scene is likely to be imagined as a person of color, an asylum seeker, or a member of an ethnic minority, and this is what the later discussion also reveals. The overlapping of the real and the imaginary is however evident in the negotiation, along with the shifts across the two worlds.

As Reijo does not respond to Lena, Heli and Minni translate her ideas to Reijo: *istut puistossa [...] luet kirjaa* ‘you’re sitting in a park [...] reading a book’. Throughout the following extract, Reijo is positioned in the middle of the group, the others forming a circle around him.

Inez draws attention to Reijo’s potential discomfort in his role.

*Extract 2a. Gypsy music (21 Jan/Video 2: 10:54)*

- 1 I: I have a ↓question  
 2 L: [yeah]  
 3 I: [is ] too intense for Reijo for example  
 4 if we (.) are (.) now (.) looking (.)  
 5 L: yeah  
 6 I: him  
 7 L: yeah [(.) that’s ]  
 8 I: [with hate ] with hate (.)  
 9 is it maybe too intense ↑for him?  
 10 L: th- yeah (.) [tell Reijo]  
 11 ((gestures to R))  
 12 I: [Reijo ] onko- onko (.) liian  
 is it- is it (.) too  
 13 R: eli (.)  
 so  
 14 I: mm  
 15 R: mä tavallaan niinku luen jotakin ja (.) [sitten]  
 I’m kind of like reading something and (.) then  
 16 M: [mm ]  
 17 nii ja sua rupee [kaikki jotenki (..) dissaamaa]  
 yeah and everybody starts like mocking you  
 18 I: [ja (..) mutta mikä sä ] (..)   
 and (..) but what (do) you

- 19 R: saank mä sanoo Minnille ↓yhen jutun  
can I say something to Minni
- 20 M: saat  
yes

Reijo's disability leads Inez to suspect that he may find the fictional "othering" a distressing experience and she conveys her concern to Lena. Foregrounding the disability category causes hesitation in entering the imaginary world of art, where Reijo is just a person reading a book on a bench. Lena legitimizes Inez's concern (lines 5–10) and addresses Reijo: *tell [us] Reijo*. Inez switches into Finnish and self-translates her question. As Reijo has sat in near-complete silence throughout the English language conversation, Inez decides to prioritize his full inclusion in the participation framework and his membership in the Finnish linguistic category over the English one.

Reijo picks up the turn, but instead of answering the question, he returns to the previous Finnish language exchange about reading in the park (l. 15) in order to stay on track about the exercise and his role in it. Minni, as his friend and the primary leader of the rehearsals, starts to reply, while Inez tries to clarify her original question. Reijo has something else in his mind, however, and he asks Minni for the floor. The transition from the real world to the fictional scene is halted further. Kecskes (2010: 50) makes the pertinent point that communication is not always a smooth process. Speakers are not automatically oriented towards, e.g. communicative cooperation or contextual salience but have "their own agendas, with their specific mechanisms of saliency (based on prior experiences), and their individual language production systems" (op. cit.: 53). Extract 2a is a perfect example of this, as Reijo brings his own agenda and experiences into the discussion rather than observing the shared communicative context at hand – primarily because he has not been able to follow it.

*Extract 2b.*

- 21 R: eiku mä tähän (.) liittyyen (.)  
no I just related to this
- 22 se oli joku intuitio ↑varmaa (.)  
it was some kind of an intuition maybe
- 23 jos joku halua transleitata sitte ku tämä on (.)  
if somebody wants to translate\_En after this is
- 24 M: mm
- 25 R: mä (.) kuuntelin viime yönä yhen kappaleen (.)  
I (.) listened to this song last night
- 26 ei kenenk- ääm (..) ei kenenkään lähimmäinen (.)  
nobody's (..) nobody's neighbor
- 27 se on näitä suomalaist- tai mustalaisten biisejä  
it's one of these Finnish- or gypsy songs

- 28           mä oon vähä ite tämän ↑näkönen  
I look at bit like this myself
- 29    M:    mm
- 30    R:    niin niin (.) se jotenkin tuntu  
so so (.) it just somehow felt
- 31           et se liittyy niinku tähän  
that it was like related to this
- 32    M:    tähän [nytte]  
this now
- 33    R:           [ne ] sanat sisältö  
the lyrics content
- 34    M:    joo joo  
yeah yeah
- 35    V:    joo  
yeah
- 36    M:    vau  
wow

As the conversation now switches completely into Finnish, it is Lena and Paula who become the peripheral participants. Reijo is aware of this, asking if somebody would like to translate his Finnish language story afterwards (l. 23). In addition to recognizing the communicative problem, he is offering a possible solution and thus excusing his use of Finnish. Interestingly, he uses the English nonce loan *transleitata* ‘translate’. This may be seen as brief reminder of his claim to the English LMC: the loanword enables him to mix his language resources in display of group solidarity (e.g. Cogo 2009: 267–269). He is also bridging to the English language participation framework so that Lena and Paula might catch his suggestion (personal communication).

Reijo’s narrative (l. 25–33) is about a Finnish Romani song *Ei kenenkään lähimmäinen* ‘Nobody’s neighbor’, which he had listened to recently. The lyrics of the song recall the harsh treatment that the Romani minority has been subject to. The song has a meaningful connection to the theme of discrimination in the exercise, not to mention that Reijo himself feels an affinity to the Romani people on account of his appearance. This carries connotations of his own marginalized status as well. Minni and Veli are impressed by the extension of the discussion to a Finnish minority culture and validate Reijo’s personal experience in the context of the exercise (l. 32–38). Reijo’s act of sharing the song also brings new elements into the emergent imaginary world: he uses his private experience in a creative way, personalizing the man sitting on the bench with certain details. Consequently, the overlapping of fiction and reality is redefined: it is possible to interpret his decision to tell the story as offering an alternative way of seeing him as a minority representative and not simply as a disabled person.

*Extract 2c.*

- 37 L: ↑what he said?
- 38 V: [jännä ]  
curious
- 39 R: ["kun päivä] kun päivä päätty" (.)  
"when the day when the day ends"
- 40 "kun yksin [jään (.) en löydä suojaa mä päälle pään"]  
"when I'm alone (.) I can't find shelter above my head"
- 41 H: [he was listening to this gypsy song last] night
- 42 L: okay
- 43 H: [nobody's next of kin ]
- 44 R: ["vain mustan taivaan"]  
"just the black sky"
- 45 L: ahah
- 46 R: gypsies
- 47 P: nobody's ↑what?
- 48 H: next of ↑kin (.)
- 49 R: [(\*) the gypsies]
- 50 H: [it's not ] exactly the same as lähimmäinen but  
neighbor
- 51 (..)
- 52 V: lähimmäinen yes that's hm  
neighbor
- 53 H: yeah
- 54 (...)

At this point (l. 37), Lena makes an opening move to rejoin the discussion, asking what Reijo's story was about. Those members of the group who speak both Finnish and English have to react to this. While Reijo carries on citing the lyrics, Heli takes the mediator role and starts paraphrasing the story in English. The title of the song is central here, but it turns out that the word *lähimmäinen*, 'neighbor' or 'fellow human being' is difficult to translate. Heli's first choice is *next of kin*, probably because of the association between *lähi* 'near' and *next*. The unfamiliar term results in non-understanding, and Paula initiates a repair sequence (*nobody's what?* l. 47–52). Heli tries to repair the situation by repeating the expression, but she is uncertain about its accuracy, as indicated by the rising intonation and a follow-up explanation *it's not exactly the same*. Veli joins in the discussion.

The rest of Reijo's story is not actually translated, because Heli, Inez and Veli get stuck on the lexical issue. It is clearly an interesting, salient discovery to them that *lähimmäinen* is such a culturally specific term. In the meantime, Reijo has recognized the



word *gypsy* and repeats it in English to join the ELF participation framework. The others are by this stage focused on the translation problem, however.

*Extract 2d.*

- 55 A: no entäs haittaako sua jos [sun pää- päälle ]  
well does it bother you if your head- on you
- 56 I: [close (.) close to]
- 57 ((I & H continue talking about *neighbor* in a low voice until #))
- 58 A: päähän laitetaan jotain  
your head is covered
- 59 vai haluatko että kasvot jää näkyviin?  
or do you want your face to remain visible
- 60 R: ((taps his hair gently)) ei se oo niin tärkätty  
it's not starched enough
- 61 [((laughs)) ]
- 62 L: [not (.) you don't have to]
- 63 A: okei päähä ei [laiteta (.) joo]  
okay nothing on your head (.) yeah
- 64 R: ((smiles and waves his hand: I'm kidding))
- 65 [((laughs)) ]
- 66 L: but just like that piece what he's doing
- 67 like reading a book # is is is something to be
- 68 the natural thing [and enjoyable ]
- 69 R: [hei mistäs mä saan] sen kirjan  
hey where do I get the book
- 70 pliis eiksois  
please\_En wouldn't it
- 71 M: sä voit olla pantomiimi (.) pa- pantomiimina eikö vaa  
you can be pantomime (.) as a pantomime right
- 72 (..)
- 73 L: just pretend
- 74 M: yeah [just pretend]

In Extract 2d, the negotiation evolves into parallel discussions through different personal initiatives, which lead into CS. Anna switches to Finnish (l. 55) to show support to Inez's original concern and asks a related empathetically motivated question from Reijo in Finnish, leading to a humorous response. Again, the formation of the fictional character is affected by the concern for Reijo's wellbeing, which is prioritized over Lena's instructions. Lena understands the Finnish question though and confirms to Reijo in English that he need not be covered completely (l. 62). She then decides that the topics initiated by Inez and Reijo have now been dealt with and returns to picturing the frame for the exercise (l. 66–68).

Another switch to Finnish occurs, as Reijo picks up on her word *book* and returns to discussing his role (l. 69–70). Minni responds and suggests a solution (l. 71), which Lena rephrases in English (*just pretend*), which Minni repeats. The latter exchange is indicative of the language acquisitional potential of the conversations: repetition is often used to test out or memorize English expressions, not just to confirm them (see also Paulasto forthc.).

Extract 2d shows that the fictional world is constructed gradually through subtle suggestions and questions. By negotiating the details of Reijo's character, he and Anna co-create not only the character but the fictional scene as well. Small elements such as the position of the scarves and the imaginary book are the joint result of envisaging the fictional world. These details are also mediators, which help the participants process the inner meaning of the exercise.

*Extract 2e.*

- 75 I: [jotain muuta mä kysyin] jos  
something else I asked
- 76 onko se liian inten[siivistä koska meidän tarvii katsoa]  
is it too intense because we have to look at
- 77 M: [do you need some music? ]
- 78 L: [YES
- 79 M: okay]
- 80 I: [(\*\*)]
- 81 L: [do you have something like]
- 82 I: [(\*\*\*) ] että  
that
- 83 R: [ahaa ]
- 84 I: [että ei ole] liian intensiivinen sinulle?  
that it's not too intense for you?
- 85 R: it's good [it's good ]
- 86 I: [että että se on] vain (harjoitus)  
that that it is just an exercise
- 87 ((L & M talking in the background from #))
- 88 R: # I don't (.) no no no
- 89 I: (\*) että tiedän (.) se voi olla tosi: voimakas  
that I know (.) it can be really powerful

In the final extract, Inez returns to her original question to Reijo, switching to Finnish (l. 75). Minni's attention is however directed to the common goal, i.e. moving on with the exercise, and she shows artistic support to Lena (l. 77), engaging with her in English: choosing the right kind of music is significant for the atmosphere of the scene. Between Inez

and Reijo, the misalignment of linguistic categorizations recurs (l. 82–89): Inez continues to prioritize Reijo's Finnish-speaker category, speaking to him in Finnish, while Reijo chooses to identify as an English speaker, replying in English. Reijo also feels comfortable speaking to Inez in English, as he sees her (i.e. categorizes her) as a fellow non-native speaker (personal communication). The shared non-nativeness has been found to decrease ELF-speakers' self-conscious monitoring and allow for creative, idiosyncratic language use (e.g. Cogo 2010). Reijo also dismisses Inez's concern (*it's good*, l. 85). In other words, he rejects being categorized as a non-English speaker *and* as a person in need of special care and consideration. Through the ownership of his role, Reijo also indicates a commitment to the creative exercise and the common objectives of the group, signaling an affirmation of his membership.

## 6 Discussion and conclusion

Negotiation is highly multi-layered in the present joint enterprise of the community. It involves the practical realization of the role-play, its imaginary setting, and the participants' roles in it. There are furthermore competing priorities as regards individuals' foci of attention, their situated choices of language, and the assignment of linguistic memberships. Despite the occasional tensions, non-understandings and misalignments, the participants remain empathetic and respectful of each other's different experiences and the atmosphere of the negotiation is kind and supportive of the artistic goal.

Conversational code-switching serves two primary functions in the conversations above. Firstly, it reflects the speakers' preferences in categorizing the linguistic memberships of others or themselves, as in Extract 1, where Inez and Minni categorize Reijo differently: Inez prioritizes the Finnish-speaker category and Minni the English one. By choosing either English or Finnish, participants assign speaker identities, and having an English speaker identity is significant for a sense of social membership and inclusion, when the community in question is an ELF community of practice. Reijo's efforts confirm this. The significance of conversational CS for ethnic or linguistic identity has been discussed a great deal in the context of immigrant and minority languages (e.g. Cashman 2005; DeFina 2007), but ELF, too, can function as an emblem of community membership, albeit the affiliation is less essential and constitutive. In other conversational contexts during AAGII rehearsals, a knowledge of Finnish, in the form of lexical code-switching for example (Paulasto *forthc.*), performs a similar aspirational role for participants with migrant backgrounds: the wish to integrate is mutual.

Secondly, CS is used to keep everyone on board in the creative process, as the participants express their thoughts on the fictional world of the exercise. In the present rehearsal, Lena and Paula are viewed as emergent Finnish speakers and peripheral to the Finnish participation framework: a slightly ambiguous stance. They are expected to need Finnish to English translation, yet Lena occasionally participates in the Finnish language conversation using English. On other occasions, she falls outside the conversation and needs to ask to be included. Reijo's linguistic memberships are more ambiguous still, but the free associations and collaborativeness of the creative process sometimes require his full inclusion through Finnish. Hence brokering, mediation and self-translation are needed, and their need is estimated from one moment to the next. The collaborative efforts enable the participants to bring their individual experiences and personally salient contributions into the whole. These are all relevant for co-imagining and realizing the joint enterprise, the role-play, and thus meeting the artistic goal. As Kecskes (2010: 58) points out, the individual and social traits in communication are "inseparable, mutually supportive, and interactive".

Community art is aimed to enhance participants' sense of agency and inclusion. When the participants have asymmetric language skills and diverse backgrounds, there are numerous layers of inequality affecting their experiences. Linguistic analysis can shed light on the junctions and imbalances emerging in the processes of co-creation and show how the discussants deal with issues of membership and participation, and what is the role of art itself. The focus in the present study was on Reijo and his struggle to integrate with the group. By defining his own linguistic memberships and drawing from his experiences in envisioning his character in the exercise, he affirms his agency in the community and in the artistic process. However, the linguistic hierarchies of participating in the ELF interaction remain, and they must be re-negotiated repeatedly throughout the rehearsal process. ELF research would benefit from further investigations of asymmetric communication in diverse social settings to uncover how multilingual speakers deal with these asymmetries in interaction and how – or whether – they use their linguistic resources to complement each other.

As our final comment, we will point out that the instrumentalist features of AAGII, such as strengthening the participants' creative and social skills (see Bardy 2007: 28; Haapala & Pulliainen 1998: 108, 120–123), do not decrease the artistic ambitions of the group, nor is the art just a decoration or a tool for gaining the social objectives. An ambitious artistic goal, a novel dance performance, is parallel with the social and empowering purposes of the creative process. This can be seen in the way the participants take into consideration each other's wellbeing and social and linguistic inclusion, while also minding the integrity of the shared goal. In a community art context, ethically sustainable art can be artistically valuable.

This is challenging, however, and needs continuous reflection so that a balance can be maintained between the needs of individual participants and the group as a community.

## Acknowledgements

We would like to thank Able Art Group II for partnership and collaboration, especially Minni Hirvonen and the participants in the present negotiation. In addition to the peer reviewers, we received valuable feedback from Dr Niina Hynninen, for which we are happy and grateful. The research was partly funded by the Kone Foundation.

## References

- Antaki, C. 2013. Conversation analysis and identity in interaction. In C. A. Chapelle (ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 1–5.  
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0201>
- Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. In M. Bardy & M. Isotalo & P. Korhonen (eds) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like, 21–33.
- Bowman, S. L. 2010. *The functions of role-playing games. How participants create community, solve problems and explore identity*. Jefferson: McFarland & Company.
- Cashman, H. R. 2005. Identities at play: language preference and group membership in bilingual talk in interaction. *Journal of Pragmatics*, 37, 301–315.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.004>
- Cogo, A. 2009. Accommodating difference in ELF conversations: a study of pragmatic strategies. In A. Mauranen & E. Ranta (eds) *English as a lingua franca: studies and findings*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 254–273.
- Cogo, A. 2010. Strategic use and perceptions of English as a lingua franca. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 46 (3), 295–312. <https://doi.org/10.2478/v10010-010-0013-7>
- Cogo, A. 2012. ELF and super-diversity: a case study of ELF multilingual practices from a business context. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1 (2), 287–313.  
<https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0020>
- Cogo, A. 2018. ELF and multilingualism. In J. Jenkins, W. Baker. & M. Dewey (eds) *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. London: Routledge, 357–368.
- Csikszentmihaly, M. 1996. *Creativity: the flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper/Collins.

- Day, D. 2013. Conversation analysis and membership categories. In C. A. Chapelle (ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 1–5.  
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0211>
- De Fina, A. 2007. Code-switching and the construction of ethnic identity in a community of practice. *Language in Society*, 36, 371–392.  
<https://doi.org/10.1017/S0047404507070182>
- DeWalt, K. M. & B. R DeWalt 2010. *Participant observation: a guide for fieldworkers*. 2nd edn. Lanham: AltaMira Press.
- Egbert, M. 2004. Other-initiated repair and membership categorization—some conversational events that trigger linguistic and regional membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 36, 1467–1498. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2003.11.007>
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Guido, M. G. 2008. *English as a Lingua Franca in cross-cultural immigration domains*. Bern: Peter Lang.
- Haapala, A. & U. Pulliainen 1998. *Taide ja kauneus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Haddington, P. & L. Kääntä 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. In P. Haddington & L. Kääntä (eds) *Kieli, keho ja vuorovaikutus: multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: SKS, 11–45.
- Hülmbauer, C. & B. Seidlhofer 2013. English as a lingua franca in European multilingualism. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (eds) *Exploring the dynamics of multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 387–406.
- Hämäläinen, S. 2007. The meaning of bodily knowledge in a creative dance-making process. In L. Rouhiainen (ed.) *Ways of knowing in dance and art*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 56–78.
- Ikkänen, P. 2019. ELF and migrant categorization at family clinics in Finland. *Journal of English as a Lingua Franca*, 8 (1), 97–123. <https://doi.org/10.1515/jelf-2019-2006>
- Jenkins, J. 2015. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, 2 (3), 49–85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Jenkins, J., W. Baker & M. Dewey (eds) 2018. *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. London: Routledge.
- Jenks, C. 2016. Talking cultural identities into being in ELF interactions: an investigation of international postgraduate students in the United Kingdom. In P. Holmes & F. Dervin (eds) *The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca*. Bristol: Multilingual Matters, 93–113.
- Kanttonen, L. 2005. *Telttä: kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. Helsinki: Like.

- Kantonen, L. 2007. Tahroja esityksessä. Yhteisötaiteen etiikkaa. In J. Jula (ed.) *Taiteen etiikka*. Turku: Areopagus, 37–72.
- Kecskes, I. 2010. The paradox of communication: socio-cognitive approach to pragmatics. *Pragmatics and Society*, 1 (1), 50–73. <https://doi.org/10.1075/ps.1.1.04kec>
- Kolehmainen, L., K. Koskinen & H. Riionheimo 2015. Arjen näkymätön kääntäminen. Translatoisen toiminnan jatkumot. *Virittäjä*, 119 (3), 372–400. <https://journal.fi/virittaja/article/view/48307>
- Koponen, T., M. Honkasalo & P. Rautava 2018. Cultural plan model: integrating cultural and creative activities into care-units for the elderly. *Arts & Health*, 10 (1), 65–71. <https://doi.org/10.1080/17533015.2017.1315436>
- Laitinen, L. 2017. Taide, taiteellinen toiminta ja nuorten hyvinvointi. In K. Lehikoinen & E. Vanhanen (eds) *Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen*. Helsinki: ArtsEqual, 31–46.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehikoinen, K. & E. Vanhanen (eds) 2017. *Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen*. Helsinki: ArtsEqual.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Räisänen, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousmäki 2011. *National survey on the English language in Finland: uses, meanings and attitudes*. Helsinki: Research Unit for the Variation, Contacts and Change in English. <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf>
- Li Wei (ed.) 2005. Conversational code-switching. A special issue of *The Journal of Pragmatics*, 37 (3), 275–410.
- Logrén, A. 2015. *Taiteilijapuheen moniäänisyys. Tutkimus mediavälitteisen ja (kuva)taiteilijälähtöisen taiteilijapuheen muotoutumisesta*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Luhmann, N. 2000. *Art as a social system*. Stanford: Stanford University Press.
- Mauranen, A. 2014. Lingua franca discourse in academic contexts: shaped by complexity. In J. Flowerdew (ed.) *Discourse in context: contemporary applied linguistics*. Vol. 3. London: Continuum, 225–245. 10.5040/9781474295345.0015
- Ortega, L. 2018a. Multilingualism and ELF: a (mostly SLA-informed) outsider perspective. A plenary paper at the Eleventh International Conference of English as a Lingua Franca (ELF11), London, UK, 4–7 July 2018.

- Ortega, L. 2018b. SLA in uncertain times: disciplinary constraints, transdisciplinary hopes. *Working Papers in Educational Linguistics*, 33, 1–30.  
<https://repository.upenn.edu/wpel/vol33/iss1/1>
- Paulasto, H. Forthcoming in 2020. Sanastollista luovuutta ja kieltenvälistä vaikutusta yhteisötaideryhmän lingua franca –englannissa [Lexical creativity and cross-linguistic influence in the lingua franca English of a community art group]. In L. Kolehmainen, H. Riionheimo & M. Uusitupa (eds) *Ääniä idästä: näkökulmia Itä-Suomen monikielisyteen*. Helsinki: SKS.
- Pietikäinen, K. S. 2014. ELF couples and automatic code-switching. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3 (1), 1–26. <https://doi.org/10.1515/jelf-2014-0001>
- Pietikäinen, K. S. 2017. *English as a lingua franca in intercultural relationships: interaction, identity, and multilingual practices of ELF couples*. Helsinki: University of Helsinki.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3705-0>
- Piller, I. & K. Takahashi 2011. Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 371–381.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062>
- Pitkänen-Huhta, A. & M. Hujo 2012. Experiencing multilingualism – the elderly becoming marginalized? In J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (eds) *Dangerous multilingualism: northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 261–284.
- Roponen-Lunnas, P. 2013. Kohtaamisen taide – yhteisötaiteen ideaaleja ja käytäntöjä. *Tahiti*, 4/2013. <http://tahiti.fi/04-2013/dossier/kohtaamisen-taide-%e2%80%93-yhteisotaiteen-ideaaleja-ja-kaytantoja/>
- Root-Bernstein, R. & M. Root-Bernstein 2004. Artistic scientists and scientific artists: the link between polymathy and creativity. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (eds) *Creativity: from potential to realization*. Washington: American Psychological Association, 127–152.
- Sacks, H. A. 1995. *Lectures on conversation* (Gail Jefferson, ed). Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. A. 2007. A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39 (3), 462–482. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.07.007>
- Sederholm, H. 2005. Time-travelling in art. In S. Knuuttila, E. Sevänen & R. Turunen (eds) *Aesthetic culture*. Helsinki: Maahenki, 285–304.
- Skårup, T. 2004. Brokering and membership in a multilingual community of practice. In R. Gardner & J. Wagner (eds) *Second language conversations: studies of communication in everyday settings*. London: Continuum, 40–57.
- Ten Have, P. 1999. *Doing conversation analysis: a practical guide*. London: Sage Publications.



- Vanhanen, E. 2017. Taiteisiin osallistumisen hyvinvointivaikutukset ja maahanmuuttajat. In K. Lehtikoinen & E. Vanhanen (eds) *Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen*. Helsinki: ArtsEqual, 61–70.
- Virkkula-Räsänen, T. 2010. Linguistic repertoires and semiotic resources in interaction: a Finnish manager as a mediator in a multilingual meeting. *Journal of Business Communication*, 47 (4), 505–531. <https://doi:10.1177/0021943610377315>
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilton, A. 2009. Interactional translation. In K. Bühlig, J. House & J. D. ten Thije (eds) *Translational action and intercultural communication*. Manchester: St. Jerome Publishing, 80–109.
- Wolff, J. 1981. *The social production of art*. London: Macmillan Press.
- Young, R., P. M. Camic & V. Tischler 2016. The impact of community-based arts and health interventions on cognition in people with dementia: a systematic literature review. *Aging & Mental Health*, 20 (4), 337–351. <https://doi:10.1080/13607863.2015.1011080>
- Ziff, K., N. Ivers & K. Hutton 2017. “There is a beauty in brokenness”: teaching empathy through dialogue with art. *Journal of Creativity in Mental Health*, 12 (2), 249–261. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1263587>
- Zolberg, V. 1990. *Constructing a sociology of the arts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, J. 2015. *Benefit-oriented socially engaged art: two cases of social work experiment*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

## Appendix: Transcription symbols

- [ ] simultaneous speech
- (.) micropause, length indicated by dots
- e:: lengthened vowel
- = latching between utterances
- a- cut-off word
- yeah speaker emphasis
- YES loud voice
- ↓ falling intonation
- ↑ rising intonation
- ( ) uncertain transcription
- (\*\*) unclear speech, with approximate number of syllables
- (( )) description of events or gestures
- \_Sp language of the expression (Fi=Finnish, En=English, Sp=Spanish)

**Piia Mikkola & Riikka Nissi**

Vaasan yliopisto

## **Myyntityötä ja osallistumisen säätelyä. Tapaustutkimus taiteilijan ohjaamasta harjoituksesta henkilöstökoulutuksessa**

In this paper, we investigate the professional practices of hybrid artist-developers in contemporary working life. More specifically, we focus on a case where an artist instructs a theatre-based exercise in workplace training and study what kinds of skills it requires from the artist to act in this role outside the conventional art institutions. By utilizing the concept of sales work and investigating both the verbal and embodied resources in the design of the artists' turn, we show how the position of the artist is both multifaceted and challenging. While inviting the audience members to participate in the exercise and directing its proceeding, the artist needs to constantly present the exercise in a favorable light – to “sell” it – as well as to reshape her actions according to the demands and turn-by-turn unfolding of the situation. We also show how the trainees can, for their part, regulate their participation in the exercise.

**Keywords:** interaction, multimodality, workplace training, instructing, artist, selling

**Asiasanat:** vuorovaikutus, multimodaalisuus, henkilöstökoulutus, ohjaaminen, taiteilija, myyminen

## 1 Johdanto

Työpaikoilla tehtävät taiteelliset interventiot ovat kasvava ilmiö nykypäivän työelämässä, joka painottaa moninäkökulmaisuuutta ja luovaa toisin tekemistä. Tämän kehityksen myötä taiteilijoille on avautunut uudenlaisia työllistymis- ja ansaintamahdollisuuksia koulutus- ja kehittämisspalveluja tarjoavina työelämän asiantuntijoina (ks. Lehikoinen ym. 2016). Viimeaikaisissa tutkimuksissa uudenlaisissa työtehtävissä toimivia taiteilijoita onkin tarkasteltu ammattien hybridisaation näkökulmasta. *Hybridisaatiolla* on tällöin viitattu taiteilijan aseman muutokseen tilanteessa, jossa taiteen ja muun yhteiskunnan väliset rajat liukenevat ja taideinstituution autonomisuus purkautuu. Taiteilija voi näin soveltaa taiteen toimintatapoja muidenkin kuin taiteen sisäisten tavoitteiden palvelemiseen, jonka myötä taiteilijoiden ammattikunta on kehittynyt aiempaa monimuotoisemmaksi ja sen parissa on syntynyt uusia töiden ja ammattien yhdistelmiä. Samalla taiteilijoiden ammattikuntaan on kohdistunut odotuksia uudenlaisesta laaja-alaisesta osaamisesta. (Esim. Ansio, Houni & Piispa 2018; Karttunen 2017, 2018; Koivunen 2009.)<sup>1</sup>

Aiempi tutkimus on kiinnostavasti avannut hybridisyyden ulottuvuuksia taiteilijoiden kokemus- ja merkitysmailmassa, mutta se ei ole tutkinut hybridisaation ilmenemismuotoja aktuaalisissa työtilanteissa ja -käytänteissä. Kielentutkimuksen näkökulmasta hybridisaatiota on luontevaa lähestyä juuri ammatillisiin tilanteisiin kytkeytyvien työkäytänteiden ja niiden kielenkäytön kautta. Ammatilliset tilanteet ovat tällöin kuvattavissa sosiaalisina toimintatyyppinä – kirjoitettuna tai puhuttuina genreinä – joilla on tietyt rakenteelliset ja funktionaaliset ominaispiirteet, mutta joihin liittyy vakiintuneisuuden ohella myös sekoittuneita piirteitä. Nämä sekoittuneet piirteet voivat ilmetä esimerkiksi toisiin toimintatyyppihin ja niihin liittyviin diskursseihin viittaavina aineksina. (Ks. esim. Kong 2014; Mäntynen & Shore 2014; Raevaara & Sorjonen 2006). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna hybridisaatio ja siihen liittyvä laaja-alainen osaaminen merkitsee sitä, että taiteilija joutuu työssään toimimaan erilaisissa rooleissa ja sosiaalisissa tilanteissa, mikä puolestaan edellyttää moninaisten puhe- ja toimintatapojen hallintaa ja yhteensovittamista.

Käsillä olevan tutkimuksen näkökulmasta keskeistä on myös se, että taiteilijoiden työhön on osoitettu kytkeytyvän ammatillisen laajentumisen myötä uudenlaista kaupallista logiikkaa: taiteilijoiden pitää markkinoida tuotteitaan ja palvelujaan erilaisille yleisöille – myös niille, joille taide ei ole ennestään tuttua tai joita oudoksuttaa sen tuominen

---

<sup>1</sup> Hybridisaation käsitettä on myös problematisoitu. Esimerkiksi Ansio ym. (2018) huomauttavat, ettei hybriditaiteilijuuden määrittely ole yksiselitteistä.

taideinstituutiolle luonteenomaisten paikkojen, kuten gallerioiden ja näyttämöiden, ulkopuolisiin ympäristöihin. Taiteilijat ovatkin nostaneet kyvyn myydä osaamistaan ja ”vaihtaa kieltä” tilanteen vaatimukset huomioiden erääksi työnsä keskeiseksi piirteeksi (Onnismaa 2018). Tässä artikkelissa analysoimme hybridin taiteilija-kehittäjän<sup>2</sup> työelämätilannetta ja siinä rakentuvia toimintoja keskittyen erityisesti taiteilijan puheen ja toiminnan sisältämiin myynnillisiin elementteihin. Tarkoitamme myyntityöllä laajasti erilaisia käytänteitä, joiden avulla hybridi taiteilija asettaa palvelunsa ja itsensä tarjolle yhä uudelleen kunkin tilanteen ja vastaanottajaryhmän edellyttämällä tavalla.

Aineistomme tulee suurehkon tietointensiivisen työpaikkaorganisaation henkilöstökoulutuksesta, jossa kehittämistyötä tekevä performanssitaiteilija ohjaa koulutettaville organisaation jäsenille taidepohjaisen, kehollista ilmaisua sisältävän harjoituksen. Analysoimme artikkelissa harjoituksen vuorovaikutuksellista rakentumista. Hyödynnämme tässä tehtävässä multimodaalisen keskusteluanalyysin lähestymistapoja sekä keskusteluanalyyttistä *vuoron muotoilun* käsitettä (ks. esim. Drew 2013). Lähestymistapaamme voisi nimittää keskusteluanalyysin sovellukseksi. Keskitymme tarkastelemaan sellaisia performanssitaiteilijan vuoroja, joissa hän pohjustaa ja esittelee tulevaa harjoitusta sekä ohjaa koulutettavia harjoituksen eri vaiheissa. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaista vuorovaikutuksellista osaamista ja sosiaalisen tilanteen tulkintataittoa hybridissä kouluttajan roolissa toimivalta taiteilijalta edellytetään sekä miten tämä osaaminen konkretisoituu ”myyntityönä” työtilanteessa.

## 2 Myyntityö harjoituksen ohjaamisessa

Aiempi keskusteluanalyyttinen tutkimus on tarkastellut erilaisia opetus-, koulutus- ja ohjaustilanteita erityisesti koulun kontekstissa. Viime aikoina tutkimus on laajentunut käsittelemään myös organisaatioiden työharjoittelutilanteita (ks. esim. Arminen, Koskela & Palukka 2014; Lindwall, Zemel & Koschmann 2014). Varsinaisia organisaatioiden monenkeskisiä henkilöstökoulutuksia on sen sijaan tutkittu vasta melko vähän. Esimerkiksi Mikkola ja Lehtinen (2019) ovat tutkineet työpaikkaorganisaatioiden perehdyttämistilaisuuksia siitä näkökulmasta, miten niissä selvitetään perehdytettävien työhön liittyvää osaamista. Nissi (2018) on puolestaan tutkinut henkilöstökoulutuksen refleksiivisiä pienryhmätehtäviä.

---

<sup>2</sup> Käytämme taiteilijasta Lehikoista ym. (2016) seuraten nimitystä *taiteilija-kehittäjä*. Muutoin hybridin taiteilijan ammattinimikkeet vaihtelevat, mikä kuvastaa toiminnan vaihtelevuutta ja työidentiteettin joustavuutta (ks. Karttunen 2017; myös Ansio ym. 2018).

Tässä artikkelissa tarkastelemamme harjoitus poikkeaa tavanomaisten koulutustilanteiden sisällöstä merkittävästi siinä, että se hyödyntää kehollista ilmaisua tavalla, joka ei liity koulutettavien jokapäiväisiin työtehtäviin. Aiempi tutkimus on osoittanut, että erilaisiin kehollisiin ja fyysisiin taitoihin kohdistuva opetus ja ohjaus perustuu ennen muuta opettajan kehollisiin demonstraatioihin, jotka toimivat ohjailevassa funktiossa (Stukenbrock 2014). Tämä on käynyt ilmi myös taidepohjaista toimintaa käsittelevissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Keevallikin (2010) analysoimilla tanssitunneilla opettaja havainnoi opiskelijoiden kehon liikkeitä ja asentoja ja korjasi niitä tuottamalla ensin kehollisen demonstraation ei-toivotusta ja sitten toivotusta kehollisesta toiminnasta. Vastaavasti Liljan ym. (tekeillä) tutkimilla sirkustunneilla opettajat havainnollistivat omalla kehollaan oikeanlaisia kehon osien liikettä opettaessaan jongleeraustaitoja.

Tutkimamme henkilöstökoulutus on kuitenkin vuorovaikutustilanteena toisenlainen. Ensinnäkin se on massatapahtuma, jossa suuri ihmismäärä pitäisi saada liikkumaan samanaikaisesti sovitun aikarajan puitteissa. Koska kaikilla koulutettavilla ei ole näköyhteyttä taiteilijaan, hän ei voi turvautua yksinomaan kehollisiin demonstraatioihin. Toiseksi, henkilöstökoulutuksessa kunkin koulutettavan odotetaan muodostavan juuri omanlaisensa kehollisen asennon tai liikkeen. Tässä mielessä henkilöstökoulutus eroaa Liljan ym. (tekeillä) sirkusaineistosta, jossa tarkoituksena oli jäljitellä juuri määrätynlaisia heittoja ja koppeja. Kolmanneksi, harjoitus on itsessään hyvin monivaiheinen ja sisältää *resemiotisaatiota* (ks. ledema 2003), jossa kielelliset kuvaukset muunnetaan keholliseksi toiminnaksi. Kaikki tämä lisää harjoitukseen liittyvää puhetta ja tekee sen ohjaamisesta monifunktioista: taiteilijan on paitsi avattava ja selitettävä harjoituksen luonnetta ja etenemistä koulutettaville myös ohjattava heitä sen toteuttamiseen koko harjoituksen keston ajan.

Lisäksi taiteilijan on ohjattava harjoitusta tavalla, joka saa koulutettavat suostumaan sen tekemiseen. Tässä on tärkeää ottaa huomioon harjoituksen laajempi toimintakonteksti, henkilöstökoulutus, johon koulutettavat osallistuvat lähtökohtaisesti työrooleissaan ja joka perustuu muutoin toisenlaisiin ja koulutettaville jo ennestään tuttuihin työelämän sosiaalisiin toimintatyyppeihin, kuten esitelmiin (Nissi & Lehtinen 2016) tai refleksiivisiin pienryhmäkeskusteluihin (Honkanen & Nissi 2014). Kehollinen harjoitus tuo tilanteeseen vuorovaikutuksellisia haasteita paitsi koulutettaville myös taiteilijalle, sillä hänen pitää pystyä legitimoimaan oma asemansa kouluttajana, jolla on deonttinen oikeus (ks. Stevanovic & Peräkylä 2012) ohjata toisten toimintaa. Henkilöstökoulutukseen ostetulla taiteilijalla ei voi kuitenkaan katsoa olevan sellaista sosiaalisiin rakenteisiin kytkeytyvää deonttista statusta (ks. Stevanovic & Peräkylä 2014), joka ilman muuta oikeuttaisi tämän aseman. Taiteilijan onkin rakennettava harjoitus tarpeeksi houkuttelevaksi, ettei siihen

liittyvä potentiaalinen vastustus estäisi sen onnistunutta toteuttamista. Tällainen houkuttelu ei liity yksinomaan henkilöstökoulutus- ja taidepohjaisiin toimintaympäristöihin. Esimerkiksi Benwell & Stokoe (2002) ovat tutkineet ohjaajan (tuutorin) tehtävänantoja yliopiston pienryhmäopetuksessa. He osoittavat, miten ohjaajan avausvuorot sisältävät useita kielellisiä ja vuorovaikutuksellisia käytänteitä, jotka vähentävät ohjaajan ja opiskelijan suhteeseen liittyvää tiedollista ja toiminnallista hierarkiaa ja pyrkivät helpottamaan opiskelijoiden siirtymistä tehtävän tekoon. Opiskelijat voivat kuitenkin vastustaa eri tavoin tehtävänantoa. Tämä liittyy tilanteessa rakentuvista identiteetikategorioista neuvotteluun ja erityisesti akateemisen identiteetin vastustukseen.

Omassa aineistossamme vastaavan kaltaiset harjoituksen markkinointiin sekä harjoitukseen osallistumisen säätelyyn liittyvät piirteet ovat varsin eksplisiittisiä eivätkä kytkeydy vain harjoituksen alkuohjeistukseen. Artikkelissa lähestymmekin niitä laajemmin myymisen käsitteen kautta ja hyödynämme niiden analysoimisessa myös varsinaisia myyntityötä käsitteleviä keskustelunanalyttisiä tutkimuksia. Myyntipuheeseen keskittyntä keskustelunanalyttisesti orientoitunutta tutkimusta on toistaiseksi tehty vasta vähän. Aikaisemmat tutkimukset myös eroavat keskeisellä tavalla käsillä olevasta tutkimuksesta, sillä ne kohdistuvat pelkästään myyntityön sanallisiin ulottuvuuksiin: Mazelandin (2004) ja De Stefanin (2018) tutkimuksissa on analysoitu sitä, miten pankin työntekijät houkuttelevat puhelimitse potentiaalisia asiakkaita asiakastapaamisiin. Clark ym. (1994) ovat puolestaan analysoineet puhelimesta käytäviä myyntineuvotteluja koskien mainostilan myymistä sanomalehteen ja Clark ym. (2003) kiertävien esittelijöiden myyntitekniikoita. Tutkimuksemme antaa uutta tietoa myyntityöstä, sillä se ottaa huomioon myös myynnin keholliset resurssit. Keskeiseen asemaan analyysissämme nouseekin se, miten sanalliset ja keholliset piirteet toimivat kouluttamisessa ja siihen liittyvässä myymisessä saumattomassa yhteistyössä.

On syytä vielä korostaa, että aineistomme eroaa aikaisemmasta myyntiä koskevasta tutkimuksesta ennen muuta siten, että se ei ole perinteisessä mielessä myyntitilanne, jossa tarjotaan asiakkaalle konkreettista tuotetta tai palvelua. Kyse on koulutustilanteesta, jossa taiteilija-kehittäjä esittelee ja tarjoaa koulutettaville omaa toimintakonseptiaan, ”myy” osaamistaan sekä ohjaamansa harjoituksen hyötyjä. Myynnin käsite sopii kuitenkin sovellettavaksi myös tässä kontekstissa, sillä taiteilija-kehittäjä hyödyntää vuoroissaan useita myyntipuheelle tyypillisiä tekniikoita. Tutkimuksemme laajentaa näin käsitystä siitä, mitä myyntityöllä voidaan tarkoittaa ja minkälaisissa ympäristöissä sitä voidaan tutkia.

### 3 Aineisto ja menetelmä

Aineistomme on lähtöisin laajemmasta tutkimushankkeesta, joka tarkastelee hybridien taiteilija-kehittäjien palvelutuotantoa ja ammatillisia vuorovaikutuskäytänteitä.<sup>3</sup> Tässä artikkelissa keskitymme taiteellisten metodien käyttöön suomalaisen koulutusorganisaation – koulupiirin – johtoryhmäkoulutuksessa, jonka tavoitteena oli kehittää koulujen johtoryhmien ammatillista itsereflektiota ja toimintakäytänteitä, erityisesti kokouskäytänteitä. Koulutus ostettiin yksityiseltä konsultointiyritykseltä. Koulutus kesti lähes vuoden ja järjestettiin säännöllisin väliajoin pidettävänä koulutuspäivinä, joissa oli mukana kouluttava konsultti, 13-45 koulutettavaa johtoryhmää, organisaation ylintä johtoa sekä vierailevia puhujia. Johtoryhmiin, jotka olivat kooltaan noin 5-6 henkilöä, kuului koulun rehtori ja muita johtoryhmän jäseniä, jotka toimivat kouluissa opettajina. Koulutuksessa keskityttiin kuitenkin heidän rooliinsa organisaation johtotehtävissä. Koulutus koostui valtaosin konsultin luennoista ja johtoryhmittäin käydyistä keskustelutehtävistä.

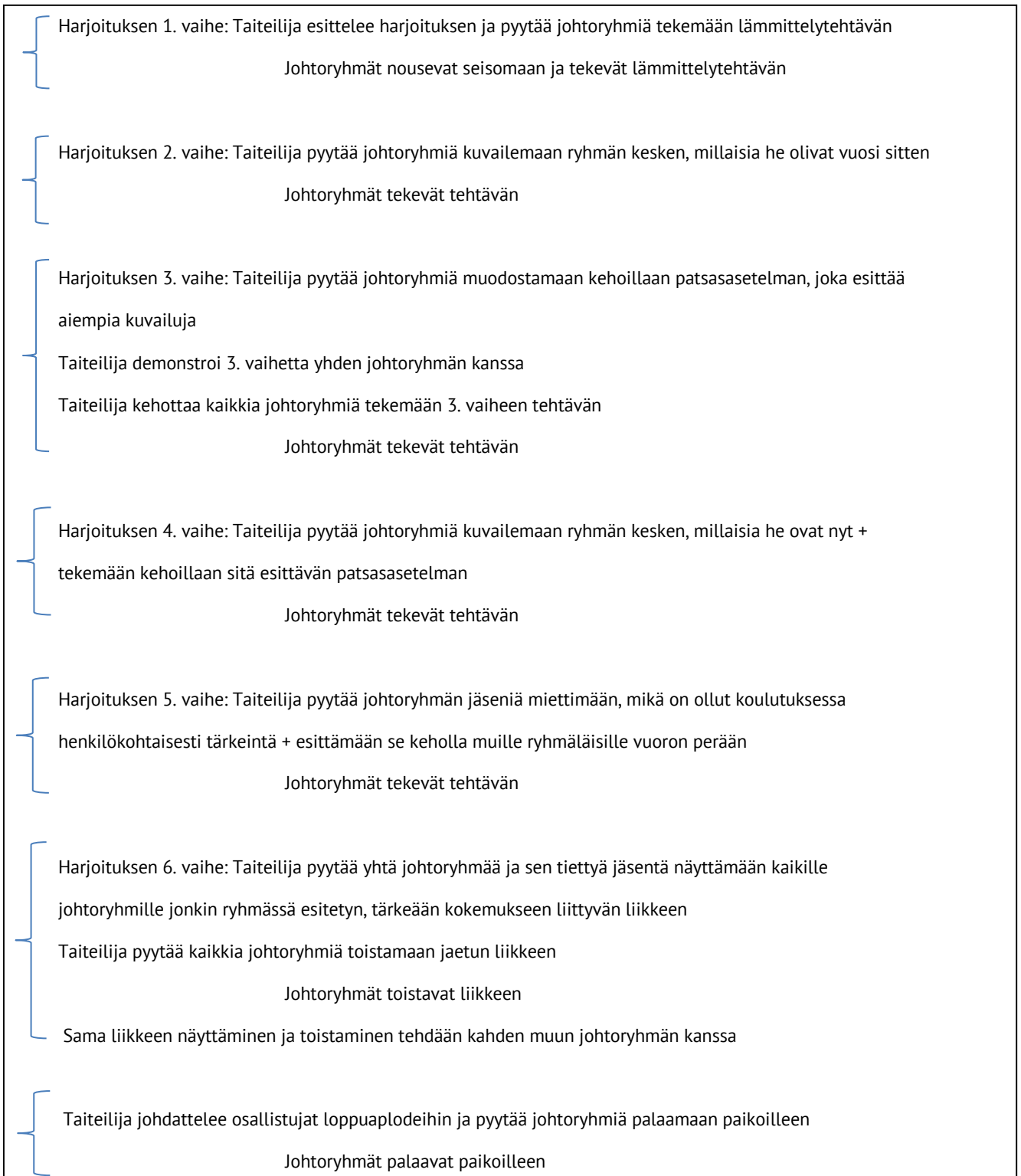
Koulutuksia seurattiin etnografisen havainnoinnin keinoin koko koulutuksen ajan. Lisäksi kerättiin kaikki koulutuksiin liittyvä tekstimateriaali ja videoitiin itse koulutustilaisuudet useaa kameraa käyttäen. Tilaisuuksien videointi keskittyi kouluttajiin ja kolmeen johtoryhmään.

Tarkastelemme tässä artikkelissa koulutuksen viimeistä tapaamista, jossa konsultin työparina toimii kehittämistyötä tekevä performanssitaiteilija. Taiteilija toimii koulutuksessa vierailijana eli häneltä on ostettu erillinen harjoitus organisaation ylimmän johdon toimesta ja konsultin suosituksesta<sup>4</sup>. Taiteilija on ollut koulutuksessa mukana myös ensimmäisellä tapaamiskerralla vuotta aikaisemmin, jolloin hän on ohjannut vastaavanlaisen, joskin kehollisen ilmaisun kannalta vähemmän haastavan harjoituksen. Tarkastelemassamme koulutuspäivässä ovat mukana kaikki johtoryhmät eli koulutettavia on paikalla kaikkiaan noin 250 henkilöä. Ennen performanssitaiteilijan osuutta tilaisuudessa on ollut lounastauko, jonka jälkeen performanssitaiteilija tulee vetämään johtoryhmille teatterimetodiin perustuvan, noin puoli tuntia kestävä harjoituksen. Tässä ”patsasharjoituksessa” johtoryhmät ilmentävät heissä tapahtunutta muutosta ja kehittymistä muodostamalla kehoillaan erilaisia patsasasetelmiä. Harjoitukseen kuuluu myös osioita, joissa muutosta kuvaillaan kielellisesti. Alla oleva kuvio 1 esittää harjoituksen etenemisen keskeisine vaiheineen:

<sup>3</sup>”Selviytymisen mekanismeja. Työllistävät vuorovaikutuskäytänteet palvelu- ja keikkatalouden mobilisoituvissa asiantuntijaprofessioissa.” Koneen Säätö 2019-2021.

<sup>4</sup> Konsultilla ja taitelijalla on ollut yhteistyötä jo ennen tätä koulutusta.





*Kuvio 1. Performanssitaiteilijan vetämän harjoituksen vaiheittainen eteneminen*

Kuten kuviosta näkyy, harjoituksen muoto muuttuu sen edetessä. Siinä missä harjoituksen vaiheissa 2-4 koulutettavat muodostavat patsaita yhtenä ryhmänä, vaiheessa 5 he tekevät kehollisia esityksiä yksin ja esittävät niitä muille ryhmäläisille ja viimein kaikille koulutettaville (vaihe 6). Analyysissämme keskityimme harjoituksen alkupäähän (vaiheet 1-4) ja tarkastelemme, miten performanssitaitelija johdattelee koulutettavat vähitellen harjoitukseen ja siis ”myy” toimintakonseptinsa heille harjoituksen erityisen vaiheittaisen rakenteen ja vuoron muotoilun avulla. Perustelemme harjoituksen alkupäähän keskittymistä aiemmalla keskustelunanalyttisellä tutkimuksella, jota on tehty paljon juuri sosiaalisten tilanteiden ja aktiviteettien alusta: tutkimuksessa niiden on osoitettu olevan keskeisiä vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta. Lisäksi, vaikka harjoitus näennäisesti eteneekin vähitellen vaativampaan keholliseen tekemiseen – joutuvathan koulutettavat esiintymään yksin ilman ryhmän tukea – liittyy ryhmänä toimimiseen erityisiä haasteita ja arkaluontoisuutta, sillä siinä ryhmän jäsenet joutuvat tuomaan kehonsa hyvin lähelle toisiaan, jopa koskettamaan toistensa kehoja.

Tarkastelussamme olemme kiinnostuneita myös ”myyntityöhön” liittyvästä vastustuksesta, jota lähestymme kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin on vastustus, jota taiteilija-kehittäjä odottaa tilanteessa kohtaavansa ja johon hän orientoituu jo etukäteen harjoitusta esitellessään ja sitä ohjatessaan. Kiinnostuksemme tätä taiteilija-kehittäjän omaa orientaatiota kohtaan syntyi jo tutkimusprosessin aikana, jolloin toinen kirjoittaja keräsi etnografista aineistoa taiteilija-kehittäjien ammatillisista vertaisryhmätapaamisista. Tapaamisiin osallistui myös tässä artikkelissa tarkasteltava performanssitaitelija. Tapaamisissa pohdittiin toistuvasti koulutettavien vastustusta ja erityisesti kehollisiin harjoituksiin liittyvää häpeää. Kiinnostuimme siitä, miten tällainen vastustusta koskeva alkuoletus mahdollisesti näkyy taiteilija-kehittäjän puheessa ja toiminnassa juuri erilaisina myynnillisinä piirteinä.<sup>5</sup> Toiseksi on eräänlainen implisiittinen vastustus, jota esiintyy koulutettavien toiminnassa. Tässäkin suhteutimme aineistoa vertaisryhmätapaamisiin, joissa taiteilija-kehittäjät kertoivat kokemuksia melko eksplisiittisistä vastustuksen muodoista. Tässä aineistossa sellaisia ei kuitenkaan ilmennyt. Sitä vastoin tehtävänantojen – erityisesti kehollisia elementtejä sisältävien tehtävien – yhteydessä saattoi esiintyä esimerkiksi silmien pyörittelyä tai joidenkin tehtävänantoon liittyvien sanojen toistoa naureskellen. Tämä sai meidät pohtimaan, minkälaisia implisiittisiä vastustuksen keinoja koulutettavilla oli mahdollisesti käytössään. Jos he eivät vastustaneet suoraan heihin kohdistuvaa ”myyntityötä”, saattoivatko he kuitenkin säädellä harjoituksiin osallistumistaan?

---

<sup>5</sup> Artikkelissa tutkittava performanssitaitelija on myös myöhemmin kertonut pyrkivänsä käyttämään tietoisesti sanoja ja kielikuvia, jotka poikkeavat tavanomaisesta työelämän kielenkäytöstä rakentaakseen koulutukseen toisenlaisen, epäformaalimman tilan.

Artikkelissa tarkastelemme näitä kysymyksiä yhden johtoryhmän näkökulmasta. Ryhmä valikoitui tutkimuskohteeksi osin käytännöllisistä syistä, sillä kaksi muuta kuvattavaa ryhmää liukui osin pois kuvakulmasta. Ryhmä ei siis valikoitunut tutkimuskohteeksi siksi, että sen kohdalla harjoituksen vastustus olisi tullut ilmi erityisen selvästi. Tarkastelemamme ryhmän toiminta antoi kuitenkin mahdollisuuden tarkastella juuri tapaa, jolla ryhmän jäsenet neuvottelevat keskenään sopivasta osallistumisen tavasta ja intensiteetistä ja säilyttävät tilanteessa oman toimijuutensa – vastustaen hienovaraisesti liian suoraviivaista koulutettavan rooliin asettumista.<sup>6</sup>

Menetelmämme nojaa keskustelunanalyttiseen tutkimustraditioon, joka tarkastelee vuorovaikutuksen sekventiaalista, jaksoittaista, jäsentymistä ja sitä, miten osallistujat rakentavat vuoro vuorolta yhteistoimin erilaisia sosiaalisia tilanteita (ks. esim. Schegloff 2007). Hyödynnämme tätä keskustelunanalyttistä lähestymistapaa kuitenkin soveltavalla tavalla. Analyysin ensimmäisessä osassa (4.1) emme tee varsinaista sekventiaalista analyysia, vaan sovellamme keskustelunanalyttistä vuoron muotoilun käsitettä (ks. Clayman & Heritage 2014; Drew 2013; Schegloff 1996). Vuoron muotoilua tutkittaessa analysoidaan sitä, miten puhuja rakentaa vuoronsa tiettyä tarkoitusta varten ja millaisista elementeistä vuoro muodostuu. Luvussa 4.1 analysoimme taiteilija-kehittäjän vuorojen myynnillisiä elementtejä huomioiden sekä vuorojen sanalliset että keholliset piirteet. Jälkimmäisessä analyysiosuudessa (4.2) sovellamme keskustelunanalyysin pohjalta kehitettyä multimodaalista keskustelunanalyysia (ks. esim. Deppermann 2013). Multimodaalinen keskustelunanalyysi laajentaa perinteisen keskustelunanalyysin näkökulmaa siten, että tutkimuksessa ei tarkastella vain kielellistä vuorovaikutusta, vaan vuorovaikutustilannetta kokonaisuutena monimuotoisine semioottisine resursseineen. Kun analysoimme luvussa 4.2 sitä, miten koulutettavat säätelevät harjoitukseen osallistumistaan, huomioimme siis puheen ohella koulutettavien katseen suunnat, asennon muutokset sekä liikkumisen tilassa.

---

<sup>6</sup> Tarkastelemaamme ryhmään kuuluu tässä tilaisuudessa rehtori ja kolme muuta johtoryhmän jäsentä. Ryhmä on kokenut viimeisen vuoden aikana huomattavia muutoksia, sillä vaikka se on johtoryhmänä ollut jo toiminnassa, on rehtori siirtynyt johtoryhmän rivijäsenestä rehtorin toimeen vasta äskettäin. Muutoin johtoryhmäläisillä on myös eri pituinen työhistoria organisaatiossa ja he siis tuntevat toisensa eri tavoin. Oletamme, että tällaisilla ryhmän sisäisillä seikoilla voi olla vaikutusta ryhmän toimintaan ja valmiuteen ottaa osaa yhteiseen harjoitukseen. Muita vastaavia vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi kouluttajan ja koulutettavien ikä ja sukupuoli (esim. tässä tapauksessa konsultti mies, taiteilija-kehittäjä nainen ja tutkittava johtoryhmä rehtoria lukuun ottamatta naisia), organisaation toimiala (esim. tässä tapauksessa koulutusorganisaatio, jossa koulutettavat ovat itse koulutuksen ja ohjauksen ammattilaisia) ja yksittäisten osallistujien oma ammatti- ja koulutustausta (esim. tässä tapauksessa eri aineiden opettajat). Tämän artikkelin ja valitun metodisen lähestymistavan puitteissa ei ole kuitenkaan mahdollista purkaa näitä yhteyksiä systemaattisemmin.

## 4 Harjoituksen vuorovaikutuksellinen rakentuminen

Seuraavassa analysoimme koulutuksessa rakentuvia toimintoja ja keskitymme erityisesti edellä mainittuun taiteilijan harjoittamaan ”myyntityöhön”. Luvussa 4.1 analysoimme taiteilija-kehittäjän toimintaa harjoitusten pohjustamisessa ja ohjaamisessa. Luvussa 4.2 tarkastelemme yhden esimerkin avulla sitä, miten johtoryhmän jäsenet valmistautuvat harjoituksen aloittamiseen ja säätelevät osallistumisensa intensiteettiä erilaisten vuorovaikutuksellisten resurssien avulla.

### 4.1 Myyntityö taidepohjaisten harjoitusten esittelyssä ja ohjaamisessa

Esimerkissä 1 tarkastelemme taiteilija-kehittäjän (T) vuoroa, joka aloittaa analysoimamme harjoituksen. Tässä vuorossa taiteilija esittelee koulutuksessa sovellettavaa kehollista teatterimetodia. Tarkastelemme esimerkkiä siitä näkökulmasta, millaisin keinoin taiteilija-kehittäjä ”myy” tulevaa aktiviteettia yleisölle. Taiteilija-kehittäjä siirtyy puhujaksi tilanteessa, jota voisi luonnehtia haastavaksi. Taiteilija on organisaation ulkopuolelta tuleva toimija, jonka konsultti kutsuu yleisön eteen fokuoimattomassa taukotilanteessa, jossa yleisön jäsenet, koulutettavat, keskustelevat vilkkaasti keskenään. Ennen esimerkkitarkkelman alkua konsultti esittelee taiteilijan lyhyesti yleisölle ja poistuu sivummalle. Vielä tässä vaiheessa salissa kuuluu puheensorinaa. Aivan ensimmäiseksi taiteilija kiittää konsulttia (rivi 1). Tämän jälkeen hän ryhtyy esittelemään ja pohjustamaan edessä olevaa harjoittelun tapaa.

#### *Esimerkki 1.*

01 T: kiitos Hannu ja kiitos et saan olla tääl teijän  
 02 kanssa taas (0.8) öö mä oon miettiny teitä (.) ahkerasti  
 03 viime <päivät> ja funtsaillu mun omasta (0.4)  
 04 työkalupakista että: millasia kehollisia ja  
 05 toiminnallisia ja intuitiivisia menetelmiä me voitais  
 06 hyödyntää nii että (.) tää (0.2) puolisen tuntia minkä  
 07 mä teijän kanssa oon niin (.) voitais vähän eri kautta  
 08 olla tän teijän työskentelyn parissa ja tän yhdessä  
 09 koetun vuoden parissa et mitä teis on tapahtunu, (.) mä  
 10 aattelen et mejän (.) yhteiskunnassa me paljon toimitaa  
 11 rationaalisesti ja analyttisesti ja kielellisesti nii  
 12 mitä muuta me voitais: (0.6) mt mitä muuta

13 välineistöä me voitais ottaa käyttöön ja: (.) sitä (.)  
 14 sitä mä oon suunnitellu e- tämmösen puol tuntia (.) me  
 15 toimitaa sit vähän (.) eri tavalla ja kutsun teijät  
 16 lämpimästi mukaa koska kaikki harjotukset tulee olee  
 17 helppoja ja (.) ja: (0.2) ↑ainakin erilaisia ku mihin me  
 18 ollaa joka päivä totuttu?

Vuoronsa alussa (rivit 02–06) taiteilija-kehittäjä kertoo, miten hän on päätenyt valitsemaan koulutuksessa käyttämänsä työskentelytavan. Avatessaan suunnitteluprosessiaan yleisölle taiteilija samalla tuottaa itsestään kuvaa luotettavana ammattilaisena. Hän syventyy työtehtäviinsä *ahkerasti* (rivi 2) päivien ajan (rivi 3), ja hänellä on erilaisia menetelmävaihtoehtoja *työkalupakissaan* (rivit 4, 5). Näiden sanallisten valintojen avulla taiteilija pohjustaa oikeuttaan esiintyä yleisön edessä ja ohjata yleisöä tilanteeseen tuotuna ylimääräisenä kouluttajana. Huomionarvoista on myös se, että tässä koulutuksen vaiheessa taiteilija seisoo yleisön edessä staattisessa asennossa, mikrofoni kädessään. Hän ei myöskään elehdi tai ilmehdi. Tällä tavalla hänen kehonkielensä tukee sanallista viestiä asiallisesta ja vakavasti otettavasta esiintyjästä eikä siis erityisemmin korosta hänen ”taiteilijuuttaan”. Myyntivuorovaikutusta tutkineet Clark ym. (2003: 8, 22–25) ovatkin osoittaneet, että yksi myyntipuheen keskeinen elementti on pyrkimys välittää myönteinen ja luotettava kuva – ei ainoastaan myytävistä tuotteista ja palveluista – vaan myös itse myyjästä. *Me*-muotoa käyttämällä (rivit 5, 13, 14) taiteilija rakentaa puolestaan sisäryhmää, johon kuuluvat sekä yleisön jäsenet että taiteilija itse.

Merkillepantava piirre taiteilija-kouluttajan alkupuheenvuorossa on se, ettei hän missään vaiheessa varsinaisesti kerro, että koulutuksessa työskennellään tekemällä kehollisia patsasharjoituksia pienryhmissä. Sen sijaan taiteilija valmistelelee yleisöään koulutuksen työskentelytapaan vähä vähältä. Taiteilija rakentaa työskentelytavan erityisyyttä kielellisten kategoriaparien avulla. Riveillä 4 ja 5 hän puhuu *kehollisuudesta*, *toiminnallisuudesta* ja *intuitiivisuudesta*. Näiden kategorioiden vastakohtaksi taiteilija nimeää *rationaalisuuden*, *analyttisyyden* ja *kielellisyyden* (rivi 11), joiden varaan yhteiskunnassa toimiminen hänen mukaansa tavanomaisesti rakentuu (rivit 10, 11). Aiempi tutkimus on osoittanut, että kategorisointi on keskeinen retorinen keino, jolla voidaan vahvistaa omaa argumenttia ja positiota (esim. Jokinen 2016). Taiteilija ilmaiseekin useassa vaiheessa selväsanaisesti, että harjoituksissa työskennellään nyt totutusta poikkeavalla tavalla: *voitais vähän eri kautta olla tän teijän työskentelyn parissa* (rivit 7, 8), *toimitaa sit vähän (.) eri tavalla* (rivi 15), *harjoitukset tulee olee -- ↑ainakin erilaisia ku mihin me ollaa -- joka päivä totuttu* (rivit 17, 18).

Valmistellessaan koulutettavia harjoituksiin taiteilija pystyy siis samanaikaisesti ”myymään” toimintakonseptiaan lähestymistapana, joilla on uudenlaista annettavaa yleisön jäsenille. Tällä tavoin taiteilija myös uusintaa ja haastaa totunnaisia työn käsitteistyksiä, joissa asiantuntijatyö nähdään vahvasti tekstualisoituneena.

Taiteilija on kouluttajan roolissaan kuitenkin jossain määrin haastavassa asemassa. Häneltä odotetaan tavallisuudesta poikkeavia lähestymistapoja koulutukseen ja ohjaukseen. Fyysinen ja kehollinen patsasharjoittelu vastaa tähän odotukseen, mutta samalla se saattaa näyttäytyä yleisön jäsenille outona juuri erilaisuutensa takia. Tästä näkökulmasta kiinnostavaa on se, että taiteilija aktiivisesti rohkaisee koulutettavia ottamaan osaa harjoituksiin. Taiteilija purkaa harjoittelun potentiaalista uhkaavuutta erilaisin sanallisin keinoin, joita ovat esimerkiksi sen toteaminen, että erilaisuudestaan huolimatta harjoitukset *tulevat olemaan helppoja* (rivit 16, 17). Myös lieventävät ainekset, kuten astemääräte *vähän* (rivit 07, 15), toimivat samankaltaisessa tehtävässä: *voitas vähän eri kautta olla --, toimitaa sit vähän (.) eri tavalla*. Aikaisemmassa myyntipuhetta käsittelevässä keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa yhdeksi myyntitilanteen leimalliseksi piirteeksi on esitetty se, että potentiaalinen asiakas osallistuu aktiivisesti myyntitapahtumaan esimerkiksi vastustamalla myyjän tekemiä ehdotuksia tai tarjouksia (ks. esim. Clark ym. 1994). Vaikka taiteilija-kehittäjä ei esimerkissä 1 vastusteta sanallisesti, myös hän esittelee toimintakonseptiaan mahdollisimman myönteisessä valossa ja kannustaa koulutettavia osallistumaan harjoitukseen. Myyntitaito näyttäytyy näin taitona ennakoida tilanteen etenemistä ja mahdollista vastustusta myös ilman ”asiakkaiden” (siis koulutettavien) verbaalista reagoitua.

Tätä taustaa vasten on myös kiinnostavaa, että taiteilija sanoittaa harjoituksiin osallistumisen vapaaehtoisuuteen perustuvaksi (rivit 15, 16): *kutsun teijät lämpimästi mukaa*. De Stefanin (2018) puhelinmyyntiä käsittelevässä tutkimuksessa pankin työntekijät käyttivät kutsumuotoilua houkutellessaan pankin asiakkaita puhelimitse myyntitapaamiseen, tutustumaan maksullisiin palveluihin. Soiton syyn muotoileminen kutsuksi luo asetelman, jossa kutsun vastaanottaja positioidaan ’hyötyjän’ asemaan (De Stefani 2018: 197; ks. myös Mazeland 2004: 98). Taiteilijan vuorossa esiintyvä partikkeli *mukaan (kutsun teijät -- mukaan, rivi 16)* rakentaa puolestaan implikaatiota siitä, että taiteilijan esittelemä toiminta on ikään kuin valmiiksi olemassa – koulutettavien tarvitsee vain liittyä siihen.

Esimerkin 1 avulla olemme näyttäneet, millaisten sanallisten valintojen avulla taiteilija-kehittäjä ”markkinoi” tulevaa harjoitusta sekä työskentelee esittääkseen toimintakonseptinsa myönteisessä valossa. Samalla taiteilijan on tasapainoteltava erilaisten, osittain ristiriitaistenkin, odotusten välillä. Seuraavaksi tarkastelemme esimerkkiä 2, joka koostuu taiteilija-kehittäjän kolmesta ohjaavasta vuorosta (2A, 2B, 2C). Tarkastelemme esimerkin 2 valossa sitä, miten taiteilija jatkaa ”myyntityötä” harjoituksen seuraavissa

vaiheissa ja motivoi koulutettavia osallistumaan työskentelyyn. Samalla näytämme, miten taiteilija toteuttaa *askelittaisen siirtymän* keholliseen harjoitteluun (askelittaisesta siirtymästä institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa ks. esim. Robinson & Stivers 2001; Vehviläinen 2001). Taiteilija-kehittäjän ensimmäinen ohjeistava vuoro (2A) liittyy lämmittelyharjoitukseen (vaihe 1 kuviossa 1), seuraava (2B) sanalliseen harjoitukseen (vaihe 2) ja viimeinen ohjeistus (2C) varsinaiseen keholliseen patsastyöskentelyyn (vaihe 3).

*Esimerkki 2.***A.**

36 T: ja voidaan vaik lähtee siitä liikenteeseen että  
 37 tänää vähän tämmöstä kehollista ilmasua pikkasen  
 38 harjotellaan eli: (.) {voidaa nostaa vaik kädet  
                                   {T nostaa vasemman kätensä ilmaan,  
                                   pitää mikrofonia oikeassa kädessään  
 39 ylös ja: tää on tavallaa se semmonen vertikaalinen  
 40 ylin kohta (0.4) että: (.) ää mihin se mejän  
 41 ilmasu tänää riittää (et) (.) nostetaa molemmat  
 42 kädet tonne ylöspäin. (1.0)  
 43 sitten sieltä voidaan levittää ((haukotteleva ääni))  
 44 ne täältääh (.) <sivujen kautta:> ((haukotteleva ääni))  
 45 <ja (.) samalla vähä hartioita pyöritellä>

**B.**

64 T: tää on ehkä ainoa tämmönen verbaalinen kohta  
 65 täst puoltuntisesta että: .hh saatte SANOO  
 66 TOIsillenne (0.2) laatusanoja (.) adjektiiveja  
 67 oikeestaan MITÄ TAHANSA sanoja >liittyen siihen et<  
 68 MILLAIsia te olitte silloin vuos sitte ku te alo°titteh°

**C.**

121 T: päästään seuraavaks jatkamaa nii et >nyt mä pyydän<  
 122 >teijän< huomiota nimittäin (0.2) mä ajattelin jakaa  
 123 teille sellasen (.) ä- <teatteristah> (.) tarttuneen  
 124 tekniikan joka on hyvin <yksinkertainen> >sitä kutsutaa<  
 125 (.) patsastyöskentelyksi?  
 ((poistettu 5 riviä ohjeistusta))  
 131 eli ajatuksena on se että (.) ä- muodostetaan (.)  
 132 patsas joka koostuu monesta (.) ihmisestä. .hh  
 133 ja nyt nää sanat mitä te <ä:sken> (.) sanoitte  
 134 toimii ikään kuin materiaalina inspiraationa  
 135 sille teidän (.) <patsaalle>? (0.2)



Ensimmäisessä ohjeistuksessa (2A) taiteilija opastaa koulutettavia tutustumaan keholliseen harjoitteluun. Tässä osaharjoituksessa koulutettavat toimivat itsenäisesti, mutta seisten neljän tai viiden henkilön muodostamissa pienryhmissä. Nostamalla kädet ylös (rivit 39–42), levittämällä käsiään sivuille (rivit 43, 44) sekä pyörittelemällä hartioita (rivi 45) koulutettavat saavat tuntumaa fyysiseen harjoitteluun. Tästä syystä vaihetta 2A voisi nimittää lämmittelyksi. Heti ohjeistavan vuoronsa alussa (rivit 36–38) taiteilija-kehittäjä motivoi koulutettavia osallistumaan harjoitukseen vähentämällä yleisön toimintaan kohdistuvia odotuksia: *voidaa vaik lähtee siitä liikenteeseen että tänää vähän tämmöstä kehollista ilmasua pikkasen harjotellaan*. Vuoro implikoi, että nyt ei edellytetä täydellistä heittäytymistä, vaan yrittämistä, *harjoittelua*. Hujala ym. (2016: 19) ovat esittäneet, että taiteilijan ohjaama lämmittelyharjoitus on tärkeä osa taiteellisen menetelmän soveltamisen prosessia: lämmittely valmistaa osallistujia luovaan toimintaan sekä liikkumaan yhdessä muiden osallistujien kanssa. Esimerkissä 2A koulutettavilla itsellään ei kuitenkaan ole vielä tietoa siitä, onko kyseessä pelkkä liikunnallinen harjoitus.

Esimerkissä 2A taiteilija toteuttaa ohjaamistehtävänsä esittämällä deklaratiivimuotoisia ohjeita: *voidaa nostaa vaik kädet ylös* (rivit 38, 39), *voidaa levittää ne täältääh (.) <svujen kautta:>* (rivit 43, 44). Raevaara (2017) on tutkinut opettajan ohjaavia vuoroja lasten kokkauskurssilla ja havainnut, että tällaiset deklaratiivimuotoiset ohjeet ovat tyypillisiä tilanteissa, joissa aloitetaan uutta tehtävää tai vaihetta ruuanlaitossa. Siirtyminen seuraavaan vaiheeseen edellyttää myös osallistujilta uudenlaista orientoitumista. Esimerkissä 2A on niin ikään kysymys eräänlaisesta siirtymävaiheesta. Harjoituksen taustoittamisen jälkeen (esimerkki 1) aloitetaan harjoituksen vaiheittainen toteuttaminen, johon myös koulutettavien on odotuksenmukaista osallistua.

”Myyntityön” näkökulmasta taiteilijan vuorossa on kiinnostavaa se, että hän kannattelee lämmittelyharjoitusta ottamalla itse osaa harjoitukseen, jota samalla ohjaa sanallisesti (ks. rivi 38). Taiteilija siis sitoutuu tekemään harjoitusta yhdessä koulutettavien kanssa, ei ainoastaan neuvo heitä. Osallistumalla harjoitteluun taiteilija myös demonstroi yleisön jäsenille, millaista toimintaa heiltä nyt odotetaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin havaittu, että keholliset demonstraatiot ovat yleisiä nimenomaan tilanteissa, joissa opetellaan uutta taitoa (vrt. Keevallik 2014, 2017; Raevaara 2017). Esimerkin 2A ohjeistuksessa keskeiseen asemaan nouseekin sanallisten ja kehollisten resurssien yhteispeli. Ohjeistuksessa esiintyy sanallista toimintaa kehollistavia ja kehollista toimintaa sanallistavia

piirteitä.<sup>7</sup> Myös prosodisilla keinoilla on merkitystä: haukottelevan äänen käyttö riveillä 43 ja 44 välittää kuvaa kehollisesta harjoittelusta, joka voi olla myös nautinnollista ja rentouttavaa.

Kun osallistujat ovat tehneet lämmittelyharjoituksen, taiteilija siirtyy ohjaamaan harjoituksen seuraavaa vaihetta, sanallista työskentelyä (2B). Tässä kohtaa harjoitusta koulutettavat toimivat fokusoidummin omissa johtoryhmissään, mutta heidän ei vielä edellytetä tekevän fyysisiä harjoitteita ryhmän kesken. Taiteilija sanoittaa harjoitukseen osallistuminen mahdollisuudeksi ja oikeudeksi: *saatte SANOO TQIsillenne (0.2) laatusanoja (.) adjektiivieja* (rivit 65, 66). Kuten edeltävässä esimerkikikatkelmassa (2A), myös tässä ohjaavassa vuorossa taiteilija kehystää harjoitukseen osallistumisen mahdollisimman yksinkertaiseksi: osallistujat voivat sanoa *adjektiivieja* tai *oikeastaan mitä tahansa sanoja* (rivit 66, 67), jotka kuvaavat heidän tilannettaan vuotta aikaisemmin, koulutuksen käynnistyessä.

Viimeisessä ohjeistavassa vuorossa (2C) taiteilija-kehittäjä lopulta paljastaa, että seuraavaksi on tarkoitus tehdä patsasharjoituksia, jotka pohjautuvat taiteelliseen menetelmään (rivit 121–125). Riveillä 131 ja 132 taiteilija eksplikoi odotuksen siitä, että patsas muodostuu ihmisistä. Johtoryhmän jäsenten on nyt siis valmistauduttava asettamaan kehonsa suhteeseen muiden ryhmän jäsenten kehojen kanssa. Vaikka taiteilija on johdatellut yleisöään askel askelelta kohti fyysistä työskentelyä, myös kolmanteen ohjeistukseen sisältyy harjoittelun vierautta vähentävää ainesta. Taiteilija artikuloi hitaasti – kuin asian merkityksellisyyttä korostaen – että harjoitettava patsastekniikka on *hyvin <yksinkertainen>* (rivi 124). Passiivin käyttäminen (*muodostetaan (.) pats↑as*, rivit 131, 132) hämärtää sitä, kenen vastuulla toiminta konkreettisesti on. Rivillä 134 taiteilija korvaa ensin käyttämänsä ilmaisun *materiaali* ilmauksella *inspiraatio: nyt nää sanat mitä te <ä:sken> (.) sanoitte toimii ikään kuin materiaalina inspiraationa sille teidän (.) <patsaalle>*. Tämä itsekorjaus on vuorovaikutuksen kannalta merkityksellinen. Se kehystää patsastyöskentelyn harjoitteeksi, josta on mahdollista jopa inspiroitua.

Jos tarkastelemme esimerkin 2 katkelmia kokonaisuutena, havaitsemme, että taiteilijan ohjeistavat vuorot muodostavat toiminnallisen jatkumon: lämmittelyn ja verbaalisen harjoituksen kautta edetään kohti haastavampaa harjoittelua, jossa irrottaudutaan sanallisesta toiminnasta ja siirrytään keholliseen toimintaan. Patsasharjoitus myös yhdistää edeltävissä vaiheissa (2A ja 2B) harjoitellut elementit: fyysisen toiminnan sekä pienryhmässä työskentelyn. Toiseksi voimme kiinnittää huomiota siihen piirteeseen, että

<sup>7</sup> On kuitenkin syytä huomauttaa, että taiteilija ei näy kameran kuvassa joka hetki, sillä seisomaan noustessaan koulutettavat peittävät taiteilijan osittain näkyvistä. Tästä syystä myöskään litteraatiossa ei ole mahdollista esittää hetki hetkeltä kaikkea taiteilijan kehollista toimintaa. Taiteilija liikkuu yleisön joukossa mikrofoni kädessään.

edetessään vaihe vaiheelta kohti kehollista harjoittelua taiteilija jatkuvasti ”myy” harjoitusta. Hän esittää harjoitteluun osallistumisen positiivisena ja innostavana kokemuksena, josta on mahdollisimman vähän vaivaa osallistujille (vaivalloisuuden minimoimisesta arkikeskustelussa ks. Clayman & Heritage 2014: 68–72). Tässä tehtävässä taiteilija käyttää sekä sanallisia, kehollisia että prosodisia keinoja. Esimerkin 2 valossa kehollisen harjoituksen ohjaaminen edellyttää taiteilija-kehittäjältä monitasoista ymmärrystä suuren ryhmän ohjaamisesta ja ryhmädynamiikasta: koulutettavia ei ”pudoteta” patsasharjoitteluun kylmiltään. Fyysisten harjoitteiden ohjaaminen vaatii taiteilijalta myös tietynlaista heittäytymistä; taiteilija ottaa osaa harjoitteluun ja käyttää omaa kehoaan havainnollistamisen välineenä.

Seuraavaksi tarkastelemme esimerkkiä 3, joka sijoittuu harjoituksen seuraavaan vaiheeseen (vaihe 4). Myös tässä esimerkissä huomion kohteena on taiteilijan ohjaava vuoro. Esimerkin 3 havainnollistama ohjeistus eroaa kuitenkin edellä tarkastelluista esimerkin 2 ohjeista sävyiltään suoraviivaisempana. Esimerkin 3 avulla havainnollistammekin sitä, että taiteilija voi muunnella toimintaansa yksittäisen, useita vaiheita sisältävän harjoituksen aikana. Esimerkin 3 vuoro liittyy tilanteeseen, jossa johtoryhmät ovat jo harjoitelleet patsastekniikkaa. Vuorossa taiteilija antaa yleisölle uusia ohjeita patsastyöskentelyyn ja kannustaa johtoryhmien jäseniä entistä voimakkaampaan ilmaisuun.

### *Esimerkki 3*

251 T: {nyt mä (.) vähän sillee vaikeutan tätä  
 {T seisoo yleisön edessä paikoillaan

252 patsastekniikkaa (vähän) kosk se suju hyvin. (0.8)

253 niin, (0.6) jotta se sujuisi vielä terävämmin (.)

254 niin se joka alottaa tekee sen silleen isosti

255 että kaikki tietää että >nyt< tää alko et siin

256 ei oo epäselvää l<sup>l</sup>illumista, (0.2) ja: annatte

257 vähän enemmän aikaa sille et ku harppaatte siihen

258 mukaa nii et te ehditte todella nähdä toisenne (.)

259 ja sit te voitte vähän haastaa toisianne

260 siin ilmasussa (.) siinä mielessä (.) että (.) aina

261 ikään ku vastaatte toisen (0.2) ä- tekemään

262 patsaaseen ilmasemalla vähän vielä isommin. (0.4)

263 eli otatte sitä kehoo vähän niinku harkiten

264 lisää mukaa siihen (.) kannustatte itseänne siihen

265 että (.) nyt voi vähän (.) pulssi nousta

Vuoron alussa taiteilija-kehittäjä perustelee patsasharjoittelun vaikeuttamista sillä, että harjoittelu onnistui hyvin (rivit 251–252). Tämän jälkeen taiteilija ryhtyy rakentamaan toivetta koulutettavien voimakkaammasta eläytymisestä. Hän suhteuttaa tulevaa harjoittelua edellisen harjoituksen intensiteettiin: *v<sup>i</sup>elä terävämmin* (rivi 253), *v<sup>ä</sup>hän enemmän* (rivi 257), *vähän v<sup>i</sup>elä isommin* (rivi 262), *vähän niinku harkiten lisää* (rivit 263, 264). Ohjaavan vuoron sävy on nyt selvästi suoraviivaisempi kuin koulutuksen alkupuolen ohjeistuksissa (vrt. esimerkki 2). Tästä kertoo erityisesti rivin 256 affektiivinen luonnehdinta *epäselvää l<sup>↑</sup>illumista*, joka on tulkittavissa edeltävän harjoitustoiminnan kritiikiksi: vaikka patsasharjoittelu onnistuikin, taiteilija-kehittäjä ei käsittele johtoryhmien toimintaa täysin toivotunlaisena.

Orientoitumisesta uudenlaiseen tilanteeseen kertoo myös ohjeiden muotoilu: *annatte vähän enemmän aikaa* (rivit 256, 257), *otatte sitä kehoo -- lisää mukaa siihen* (rivit 263, 264), *kannustatte itseänne --* (rivi 264). Raevaaran (2017) aineistossa, lasten kokkauskurssilla, opettaja suosi tällaisia *yksinkertaisia deklaratiiveja* tilanteissa, joissa ohjattava toiminta oli jo käynnissä ja osapuolet sitoutuneet sen toteuttamiseen. Esimerkin 3 ohjaavaa vuoroa voidaan tässä valossa tulkita siten, että taiteilija on jo saanut yleisönsä kokeilemaan patsasharjoittelua ja sitoutumaan siihen. Tästä syystä hän voi nyt antaa yksinkertaisia deklaratiiveja esittämällä lisäohjeita harjoittelun tehostamiseksi. Taiteilija myös kohdistaa esimerkissä 3 ohjeensa selkeästi koulutettaville: *otatte, annatte, kannustatte*. Hän ei siis käytä passiivimuotoa, kuten esimerkeissä 2A ja 2C (*voidaa nostaa -- kädet ylös, muodostetaan (.) pats<sup>↑</sup>as*). Tällainen valinta tulee ymmärrettäväksi, kun havainnoidaan taiteilijan kehollista toimintaa esimerkin 3 aikana: taiteilija seisoo koulutettavien edessä staattisesti paikoillaan, eikä siis demonstroi liikkeitä kehollaan samalla tavalla kuin esimerkissä 2A. Taiteilijan käyttämä monikon toisen persoonan muoto osoittaa eksplisiittisesti, että koulutettavien on nyt odotuksenmukaista suorittaa tämä harjoituksen vaihe itsenäisesti.

Esimerkki 3 havainnollistaa, että samalla kun harjoitukset muuttuvat haastavammiksi koulutuksen edetessä, myös ohjeet muuttuvat suoraviivaisemmiksi. ”Myyntityöhön” liittyvä taito edellyttää taiteilijalta koulutustilanteen jatkuvaa lukemista, tulkintaa ja uudelleenmäärittelyä. Harjoituksen alkuvaiheessa (esimerkit 1 ja 2) on erityisen tärkeää vähentää harjoitteluun liittyvää uhkaa ja esittää harjoittelu positiivisena, uudenlaisena kokemuksena, johon kannattaa osallistua. Kun johtoryhmät on saatu motivoitua mukaan patsastyöskentelyyn, rimaa on mahdollista nostaa korkeammalle. Koulutettavilta voidaan tällöin edellyttää voimakkaampaa heittäytymistä keholliseen

työskentelyyn, jopa sitä, että *pulssi voi vähän nousta*, kuten taiteilija rivillä 265 muotoilee. Ohjeiden suoraviivaisempi ilmaisutapa voi kytkeytyä myös siihen, että tässä koulutuksen vaiheessa taiteilija itse on jo ikään kuin lunastanut asemansa harjoituksen ohjaajana.

#### 4.2 Myyntityön vastustuksen ilmeneminen harjoitteluun osallistumisen säätelynä

Seuraavaksi suuntaamme huomion tapaan, jolla koulutettavat voivat hienovaraisesti ja implisiittisesti vastustaa tai problematisoida heihin kohdistuvaa ”myyntityötä”. Esimerkissä 4 analysoimme yhden johtoryhmän toimintaa tästä näkökulmasta: tarkastelemme sitä, miten ryhmän jäsenet neuvottelevat harjoituksen aloittamisesta, säätelevät osallistumistaan harjoitukseen sekä viivyttävät harjoitukseen ryhtymistä. Ryhmään kuuluu neljä henkilöä: Niina (N), Ilkka (I), Eeva (E) ja Moona (M). Katkelmassa ryhmäläiset ovat aloittamassa harjoituksen vaihetta, jossa heidän tulisi sanallistaa kokemuksiaan koulutuksesta (vaihe 2). Tarkoitus on, että johtoryhmän jäsenet sanoisivat toisilleen adjektiiveja, jotka kuvaavat ryhmän kokemuksia edeltävän vuoden toukokuussa, koulutuksen käynnistyessä. Esimerkki alkaa taiteilija-kehittäjän kysymysmuotoisella vuorolla (rivit 75–76), joka sanallistaa tehtävänannon.<sup>8</sup>

##### Esimerkki 4.

75 T: {MILLASIA te {olitte vuos  
 {T seisoo lavalla koulutettavien joukon edessä  
 {I katse eteenpäin, liikkuu vasemmalle  
 {N katse T {N katse alas

76 {sitten {toukokuussa ku alotite {tän  
 {I liikkuu vasemmalle  
 {M liikkuu samaan suuntaan kuin I  
 {E liikkuu samaan suuntaan kuin I

77 (0.2)

78 N: en {kyl muista en[ää  
 {I kääntyy kohti muita ryhmäläisiä

79 I: [minkälaisia oltii vuosi

80 {sit[te  
 {M katse I  
 {I katse M

<sup>8</sup> On syytä tarkentaa, että taiteilija ei tässä kohdista tehtävänantoa erityisesti tarkastelemamme johtoryhmän jäsenille, vaan kaikille salissa oleville koulutettaville. Tilassa on useita johtoryhmiä, jotka työskentelevät taiteilijan ohjeiden mukaisesti. Taiteilija itse seisoo katkelman aikana etunäyttämöllä, josta hän tarkastelee koulutettavien joukkoa. Taiteilija ei näin ollen ole fyysisesti lähellä tarkastelemaamme pienryhmää.

182 • MYYNTITYÖTÄ JA OSALLISTUMISEN SÄÄTELYÄ

- 81 M: [TOUkoku[ussa,  
 82 I: [toukokuussa.  
 83 M: {sillohan oli merja,  
 {N liikkuu I:n ja M:n väliin, katse alas  
 84 N: (nii)  
 85 M: {eikä me tiedetty? (0.4) että {me ollaa keskenämme.  
 {E & N sijoittuvat piiriin I:n & M:n kanssa {N katse M  
 86 (0.2)  
 87 N: {>näin o<  
 {N katse eteenpäin  
 {M hymyilee  
 88 { (0.6)  
 {M hymyilee, katselee ryhmäläisiä  
 89 N: {ää[:  
 {N kohottaa kulmakarvoja, katse yläviistoon  
 90 I: [°öö°  
 91 (0.2)  
 92 T: MILLASIA te olitte Vav-{ryhmänä silloin  
 {N avaa suunsa, kiertää kehoa oikealle  
 93 {vuos sitte  
 94 N: {toiveik{kaitah  
 {N nostaa oik. käden nyrkki edellä eteensä  
 {N laskee käden  
 {M hymyilee  
 95 (.)  
 96 I: (ja) dynaamisia,

Kun tarkastellaan sitä, miten ryhmäläiset saavuttavat yhteisymmärryksen harjoittelun aloittamisesta, voidaan ensimmäiseksi kiinnittää huomiota koulutettavien liikkumiseen tilassa: taiteilijan vuoron aikana osa tarkastelemamme johtoryhmän jäsenistä (Ilkka, Moona ja Eeva) pyrkii asettumaan salissa sopivaan kohtaan ja muodostelmaan lähelle toisiaan (rivit 75, 76). Näin koulutettavat rakentavat *vuorovaikutuksellista tilaa* (ks. Mondada 2009), jossa he ovat yhteisen toiminnan osallistujia. Ryhmän neljäs jäsen, Niina, jää kuitenkin seisomaan Ilkan taakse ja tuottaa vuoron *en kyl muista enää* (rivi 78). Niinan vuoro on muotoiltu ikään kuin vastaukseksi taiteilijan kysymykseen (*MILLASIA te olitte vuos sitten toukokuussa --*). Vuoro vaikuttaa ensisijaisesti harjoituksen eksplisiittiseltä vastustamiselta:

mikäli ei pysty muistamaan vuoden takaisia tunnelmia, harjoitukseen osallistuminen on vaikeata.

Ekberg ja LeCouteur (2015) ovat analysoineet tapoja, joilla asiakkaat vastustavat terapeutin tekemiä toimintaehdotuksia. Niinan vuoro muistuttaa yhtä vastustamisen tekniikkaa, vetoamista puhujan fyysiseen tilaan, kuten väsymykseen tai sairauteen (ks. Ekberg & LeCouteur 2015: 18–19). Esimerkissä 4 Niina vetoaa muistiinsa. Huomionarvoista Niinan vuorossa on kuitenkin se, että vuoroa ei ole tarkoitettu taiteilijan kuultavaksi. (Taiteilija ei voi kuulla Niinan puhetta, sillä hän on sijoittunut salin toiselle laidalle, mistä hän tarkastelee koulutettavien joukkoa.) Merkityksellistä Niinan toiminnassa on myös se, että – kuten myöhemmin nähdään – Niina osallistuu harjoituksen tekemiseen ja itse asiassa aloittaa harjoituksen. Hänellä ei siis todellisuudessa ole vaikeuksia palauttaa mieleensä vuoden takaista tilannetta. Niinan vuoro voidaankin tulkita muille ryhmän jäsenille suunnatuksi harjoitteluun kohdistuvaksi protestiksi, ei varsinaiseksi harjoituksesta kieltäytymiseksi. Vuoro näyttäytyy eräänlaisena solidaarisuuden hakemisena oman ryhmän jäseniltä sekä tarjoaa ryhmäläisille yhdenlaisen tavan suhtautua harjoitukseen. Tuottamalla harjoitusta protestoivan vuoron ryhmäläisten kuullen Niina eksplisiittisesti viivyttää harjoitukseen osallistumistaan ja vähentää osallistumisensa innokkuutta.

Kun tarkastelemme esimerkkiä eteenpäin, havaitsemme, että harjoitukseen ryhtymisen valmius onkin usein eriaikaista. Ryhmäläisistä osa voi olla valmis aloittamaan harjoittelun, osa suuntautua muuhun tekemiseen tai keskusteluun ja osa protestoida harjoittelua ryhmäläisten kuullen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että ennalta sovittujenkin aktiviteettien aloittaminen vaatii osallistujilta monenlaista vuorovaikutuksellista työtä. Tällaisia tutkimuksia on tehty työelämäkontekstissa esimerkiksi kokouskeskustelujen aloittamisesta (ks. Deppermann et al. 2010; Oittinen & Piirainen-Marsh 2015). Patsasharjoittelun aloittamiseen liittyy kuitenkin sellaista erityistä hienovaraisuutta, joka ei ole tyypillistä työpaikan tavanomaisille aktiviteeteille.

Ilkka edistää ensimmäisenä harjoitteluun siirtymistä sanallisesti. Rivillä 78 hän on pysähtynyt paikoilleen ja kääntyy kohti muita ryhmäläisiä. Mondada (2009: 1991) on esittänyt, että paikoilleen pysähtyminen vakauttaa vuorovaikutuksellisen tilan ja toimii siten edellytyksenä sanallisen vuorovaikutuksen aloittamiselle. Rivillä 79 Ilkka kierrättää taiteilija-kehittäjän vuoroa muotoilemalla sen pohjalta uuden kysymyksen: *minkälaisia oltii vuos sitte*. Näin toimimalla Ilkka asettuu samaan linjaan taiteilija-kehittäjän toiminta-agenda kanssa. Ilkka kohdistaa vuoronsa Moonalle ja sivuuttaa samalla Niinan esittämän harjoitusta protestoivan vuoron. Tällä tavoin Ilkka osoittaa olevansa valmis harjoituksen aloittamiseen. Kiinnostavaa on kuitenkin se, ettei Ilkka itse aloita harjoitusta, vaan siirtää vastuun muille

ryhmäläisille. Kysymyksellään Ilkka kutsuu muut – tai ainakin Moonan – orientoitumaan harjoitukseen.

Moona tarttuu Ilkan kysymykseen, mutta hänkään ei ryhdy käsittelemään aihetta harjoituksen näkökulmasta. Sen sijaan Moona keskittyy yhteen sanaan taiteilijan alkuperäisessä vuorossa: ajankohta, johon harjoitus kytkeytyy, on edeltävän vuoden toukokuu. Moona tuottaa ongelmapuhetta toukokuuhun liittyen (rivit 83, 85): heidän ryhmässään oli tuolloin viisi jäsentä, eivätkä ryhmäläiset tienneet olevansa vuoden päästä keskenään. Yhtäältä Moonan toimintaa voi pitää hienovaraisena harjoituksen – tai koko nykymuotoisen ryhmätyöskentelyn – vastustamisena. Toisaalta Moonan toiminta voi liittyä siihenkin, että kaksi muuta johtoryhmän jäsentä, Niina ja Eeva, ovat vasta asettumassa piirimuodostelmaan.

Harjoituksen tekeminen ei kuitenkaan pääse käyntiin vielä siinäkään vaiheessa, kun kaikki ryhmäläiset ovat asettautuneet sopivaan muodostelmaan, lähelle toisiaan. Esiintyy taukoja (rivit 86, 88, 91), Moona hymyilee katsellen muita ryhmäläisiä (rivit 87, 88), ja sekä Niina että Ilkka tuottavat epäröintiäänteen (rivit 89, 90). Niina myös kohottaa kulmakarvojaan ja suuntaa katseensa yläviistoon tuottaessaan epäröintiäänteen. Ilme voidaan tulkita pohdintaa osoittavaksi.

Tässä vaiheessa taiteilija-kehittäjä reagoi siihen, että kaikki salissa olevat johtoryhmät eivät ole päässeet alkuun harjoituksen tekemisessä. Hän muotoilee esittämänsä kysymyksen uudella tavalla (rivit 92, 93). Luokkahuonevuorovaikutuksessa kysymysten uudelleenmuotoilua on pidetty opettajan keinona hakea lisää vastauksia (Kleemola 2007). Esimerkissä 1 uudelleenmuotoilun tarkoituksena ei kuitenkaan ole saada koulutettavia vastaamaan taiteilijalle, vaan toisilleen. Kysymys kannustaa siis johtoryhmiä harjoittelun pariin. Nyt Niina ryhtyykin tuottamaan omaa vuoroaan taiteilijan vuoron aikana: hän kääntää kehoaan voimakkaasti oikealle kuin vauhtia ottaakseen ja avaa suunsa (rivi 92). Rivillä 94 Niina tuottaa ensimmäisen sellaisen vuoron, joka liittyy harjoituksen tekemiseen: *toiveikkaitah*. Huomionarvoista Niinan vuorossa on se, että hän lausuu sanan *toiveikkaita* painottaen voimakkaasti sanan ensimmäistä tavua ja nostaa samanaikaisesti oikean nyrkkinsä ”pontevasti” vartalon eteen. Tällainen vuoro on selvästi liioitteleva (vrt. Holt 2011: 399, 400; 2016: 92 koskien liioittelua huumorin esittämisen keinona). Moona, joka on jo aikaisemmin vakavoitunut, tunnistaa Niinan vuoroon liittyvät humoristiset elementit ja reagoi hymyilemällä (rivi 94).

Huumorin roolia vuorovaikutuksessa tutkinut Elizabeth Holt (2016: 95) on todennut, että huumoria käytetään usein jollakin tavalla arkaluontoisissa tilanteissa. Tällaisena tilanteena voidaan pitää esimerkin 4 katkelmaa, jossa taiteilijan ohjeistaman harjoituksen aloittaminen on selvästi viivästynyt. Holt (2016: 94) on myös esittänyt humorististen vuorojen



olevan usein monitulkintaisia: vaikka niihin sisältyy liioittelevia tai kärjistäviä elementtejä, ne voivat samanaikaisesti tehdä jotakin vakavasti otettavaa. Tällainen on myös Niinan vuororivillä 94. Niina sekä parodioi harjoitusta että aloittaa harjoituksen tekemisen. Liioittelemalla hän osoittaa ryhmäläisilleen, että ei ole aivan tosissaan harjoituksen tekemisen kanssa, vaikka osallistuukin siihen.

Humoristisia elementtejä sisältävien, monitulkintaisten vuorojen kohdalla vastaanottajan ymmärryksellä on keskeinen merkitys sille, miten vuorovaikutus etenee. Vastaanottaja voi reagoida joko vuoron vitsailevaan tai kirjaimelliseen sisältöön. (Holt 2016; ks. myös 2011: 405–407.) Jo edellä totesimme, että Moona reagoi Niinan vuoroon jatkamalla humoristista linjaa, siis hymyilemällä. Ilkka, joka on jo aikaisemmin kutsunut ryhmäläisiä harjoituksen pariin, orientoituu sen sijaan Niinan vuoron sanasanalliseen sisältöön. Ilkka tuottaa nyt vuoron, joka niin ikään liittyy harjoitukseen ja siten vastaa Niinan vuoroon: *(ja dynaamisia* (rivi 96). Ilkan vuoro on tuotettu vakavalla äänellä, ja vuoron aikana myös muiden ryhmäläisten ilmeet vakavoituvat. Tämän jälkeen harjoitus pääsee toden teolla käyntiin; ryhmäläiset alkavat vuorotellen tuottaa harjoitukseen liittyviä adjektiiveja.

Tämän esimerkin avulla olemme osoittaneet, ettei taiteilija-kehittäjän ohjaaman harjoituksen aloittaminen ole johtoryhmän jäsenille aivan ongelmaton eivätkä hänen vuoronsa sisältämät myynnilliset elementit saa koulutettavia ryhtymään harjoitukseen tekoon suoraviivaisesti. Sen sijaan ryhmäläiset voivat olla eriaikaisesti ja -asteisesti valmiita harjoitteluun, minkä vuoksi heidän on neuvoteltava hienovaraisesti siitä, milloin harjoitus aloitetaan, missä se aloitetaan ja kuka sen aloittaa. On sosiaalisesti ongelmallista osallistua harjoitteluun liian innokkaasti. Vitsailu, liioittelu, muista aiheista puhuminen sekä harjoittelua protestoivat vuorot ovat tutkimusaineistossa ryhmäläisten keinoja säädellä osallistumisensa intensiteettiä. Varsinaista harjoitusten tekemisestä kieltäytymistä aineistossa ei esiinny. Se vaikuttaa olevan samalla tavalla sosiaalisesti ongelmallista kuin liian innokas osallistuminenkin.

## 5 Päätäntö

Tässä artikkelissa olemme luoneet katsauksen hybridien taiteilija-kehittäjien ammatillisiin käytänteisiin. Olemme analysoineet vuoron muotoilun käsitteen avulla sitä, miten kehittämistehtävissä työskentelevä performanssitaiteilija esittelee ja ohjaa teatterimetodia noudattavan kehollisen harjoituksen henkilöstökoulutuksessa. Erityisesti olemme keskittyneet siihen, millaista vuorovaikutuksellista osaamista kouluttajan roolissa toimivalta taiteilijalta edellytetään ja miten tämä osaaminen konkretisoituu harjoituksen ”myymisenä” sen eri vaiheissa.

Taiteilija-kehittäjän rooli näyttäytyy tutkimusaineistossamme monin tavoin haastavana ammattipositiona. Se edellyttää koulutustilanteen jatkuvaa, hetki hetkeltä etenevää tulkintaa. Taiteilija ei kovin varhaisessa vaiheessa paljasta yleisölleen koulutuksen tähtäävän keholliseen patsastyöskentelyyn, vaan valmistelelee yleisöä keholliseen ilmaisuun vähitellen. Tämä tarkoittaa sitä, että harjoituksen ja koko toimintakonseptin ”myyminen” ja ”markkinoiminen” jatkuvat läpi harjoituksen saaden erilaisia muotoja sen edetessä. Taiteilija-kehittäjä työskentelee aktiivisesti koko harjoituksen ajan esittääkseen tarjoamansa konseptin ja harjoittelun myönteisessä valossa.

Etenkin harjoituksen alkupuolella yleisön mukaan saaminen ja harjoitteluun rohkaiseminen ovat keskeisiä päämääriä. Tässä koulutuksen vaiheessa taiteilija suostuttelee, kannustaa ja kutsuu yleisöään osallistumaan harjoitteluun. Hän myös vähentää sanavalinnoillaan keholliseen ilmaisuun liittyvää vierautta ja yleisön toimintaan kohdistuvia odotuksia. Demonstroimalla harjoituksen eri vaiheita omalla kehollaan taiteilija heittäytyy mukaan harjoitteluun ja konkretisoi yleisölleen, millaista toimintaa heiltä odotetaan. Siinä vaiheessa, kun ryhmäläiset ovat jo kokeilleet patsastyöskentelyä, ohjeistukset muuttuvat suoraviivaisemmiksi ja niissä edellytetään voimakkaampaa heittäytymistä keholliseen työskentelyyn. Toisaalta taiteilijan oma kehollinen ohjaus, harjoituksen kannattelemineen, vähenee. Taiteilija ei näin ollen voi välttämättä toimia saman konseptin mukaisesti edes yksittäisen harjoituksen keston ajan. Hänen vuorovaikutuksellinen osaamisensa näyttäytyy valmiutena muunnella ohjeiden sävyä ja tapaa harjoituksen edetessä.

Harjoitusta ja toimintakonseptia ”myydessään” taiteilija-kehittäjän on myös tasapainoteltava erilaisten odotusten välillä. Taiteilija tarjoaa koulutettaville arkisesta kokemuksesta poikkeavaa työskentelyn tapaa. Samanaikaisesti hänen on kuitenkin vähennettävä juuri harjoitusten erilaisuuteen potentiaalisesti kytkeytyvää uhkaa. Taiteilija siis haastaa osallistujat johonkin uuteen, mutta samalla tukee ”uuteen hyppäämistä” siten, että ei vie harjoitetta liian nopeasti liian pitkälle. Koska taiteilija tulee organisaation ulkopuolelta, etenkin alkupuheenvuorossa näkyy, miten hän lunastaa oikeuttaan esiintyä yleisön edessä vakavasti otettavana toimijana. Taiteilijan on aluksi saavutettava jonkinlainen uskottavuus koulutettavien silmissä voidakseen myöhemmin ohjata yleisöä kehollisessa harjoittelussa.

Huomiota voidaan kiinnittää myös ”myyntityön” kerroksellisuuteen: taiteilija-kehittäjä ei oikeastaan ”myy” teatteripohjaista harjoitetta ainoastaan koulutettaville, vaan potentiaalisesti kenelle tahansa koulutustilannetta seuraavalle henkilölle, esimerkiksi konsultille tai organisaation ylemmälle johdolle. Harjoituksen ohjaaminen voidaan ymmärtää työnäytteeksi taiteilijan palveluntuotannosta ja osaamisesta. Jos vuorovaikutustilanne onnistuu, taiteilija voi sen seurauksena saada uusia asiakaskontakteja. Kuten Ylöstalo ym.

(2018) ovat esittäneet, uudet työkuultuurit edellyttävätkin työntekijöiltä jatkuvaa oman työminän brändäystä, performointia ja markkinointia. Myös johtoryhmän jäsenten toimintaa voi lähestyä eräänlaisena työnäytteenä: hekin ovat tilanteessa organisaation ylemmän johdon katseen alla ja ilmentävät osallistumisellaan esimerkiksi yhteistyötaitojaan ja kiinnostustaan ammatilliseen kehittymiseen.

Saadaksemme kokonaiskäsityksen koulutuksessa rakentuvista toimijuuksista olemme analysoineet multimodaalista keskustelunanalyysia soveltaen sitä, millaisia mahdollisuuksia koulutettavilla on hienovaraisesti vastustaa heihin kohdistuvaa ”myyntityötä” eli säädellä harjoituksiin osallistumistaan. Taidepohjaiseen harjoitteluun liittyy työelämäkontekstissa arkaluontoisuutta, jota ryhmäläiset hallitsevat erilaisin keinoin. Tutkimusaineistossa tällaisia keinoja ovat vitsailu, muista aiheista puhuminen, harjoittelua protestoivat vuorot sekä ylinäyttelemine ja muut liioittelun tekniikat. Vitsailu ja liioittelemine ovat erityisen kiinnostavia tekniikoita, sillä niiden avulla koulutettavat voivat edistää harjoitusta, mutta samanaikaisesti vähentää osallistumisensa intensiteettiä.

Artikkelimme tuo tärkeän lisän aiempaan tutkimukseen useasta näkökulmasta tarkasteltuna. Ensinnäkin se valottaa hybridien taiteilija-kehittäjien ammatillisten käytänteiden vuorovaikutuksellisia ulottuvuuksia ja antaa yksityiskohtaista tietoa taidepohjaisen työskentelyn yhdistämisestä organisaatioiden kehittämis- ja koulutustyöhön. Esimerkiksi Ansion ym. (2018: 12-13) tutkimuksessa useat tutkittavat mainitsivat taiteen potentiaalista hämmentää konventionaalista ajattelua ja toimintaa ja kertoivat kehittäneensä omanlaisiaan työmenetelmiä yhteisölliseen taiteelliseen työskentelyyn. Aiempi kotimainen tai kansainvälinen tutkimus ei ole kuitenkaan tarkastellut, miten hybridien taiteilijoiden työkäytänteet ilmenevät todellisissa työelämän tilanteissa. Kuten olemme osoittaneet, hybridin taiteilijan ammattipositio on haastava. Siinä onnistumiseen ei riitä oman taiteenlajin hallinta. Hybridiltä toimijalta vaaditaan moninaista vuorovaikutuksellista osaamista, asiantuntemusta ja tilanteenlukutaitoa, joka ilmenee erilaisten sanallisten ja kehollisten resurssien hyödyntämisenä vuorovaikutustilanteessa. Soveltamamme myynnin käsite osoittautui hyödylliseksi työkaluksi tällaisen asiantuntemuksen analysoimisessa. Samalla pystyimme laajentamaan käsitystä siitä, mitä myynnillä ja markkinoinnilla voidaan tarkoittaa vuorovaikutuksellisesti orientoituneessa tutkimuksessa. Yleisemmällä tasolla tutkimuksemme lisää ymmärrystä työelämän murroksesta, jossa erilaisissa rooleissa toimivien itsensä työllistäjien on löydettävä uudenlaisia näkökulmia omaan asiantuntemukseensa sekä pystyttävä toimimaan erilaisten instituutioiden, professioiden ja elämänpiirien rajapinnoilla niiden vuorovaikutuksellista dynamiikkaa hyödyntäen.

*Kiitämme Koneen Säätiötä tämän tutkimuksen mahdollistamisesta.*

## Kirjallisuus

- Ansio, H., P. Houni & M. Piispa 2018. ”Ei ole keksitty sitä ammattinimikettä, mikä olisin”. Sosiaalisesti sitoutuneen taiteen tekijät ja hybridinen työ. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83, 5–17.
- Arminen, I., I. Koskela & H. Palukka 2014. Multimodal production of second pair parts in air traffic control training. *Journal of Pragmatics*, 65, 46–62.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.01.004>
- Benwell, B. & E. Stokoe 2002. Constructing discussion tasks in university tutorials: Shifting dynamics and identities. *Discourse Studies*, 4 (4), 429–453.  
<https://doi.org/10.1177/14614456020040040201>
- Clark, C., P. Drew & T. Pinch 1994. Managing customer ‘objections’ during real-life sales negotiations. *Discourse & Society*, 5 (4), 437–462.  
<https://doi.org/10.1177/0957926594005004002>
- Clark, C., P. Drew & T. Pinch 2003. Managing prospect affiliation and rapport in real-life sales encounters. *Discourse Studies*, 5 (1), 5–31.  
<https://doi.org/10.1177/14614456030050010101>
- Clayman, S. E. & J. Heritage 2014. Benefactors and beneficiaries. Benefactive status and stance in the management of offers and requests. Teoksessa E. Couper-Kuhlen & P. Drew (toim.) *Requesting in social interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 55–86.  
<https://doi.org/10.1075/slsi.26.03cla>
- De Stefani, E. 2018. Institutional invitations to a meeting: Cold calls to bank clients. *Journal of Pragmatics*, 125, 180–199. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.06.011>
- Deppermann, A. 2013. Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. *Journal of Pragmatics*, 46, 1–7.
- Deppermann, A., R. Schmitt & L. Mondada 2010. Agenda and emergence: contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics*, 42, 1700–1718.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.10.006>
- Drew, P. 2013. Turn design. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. West Sussex: Blackwell, 131–149.
- Ekberg, K. & A. LeCouteur 2015. Clients’ resistance to therapists’ proposals: Managing epistemic and deontic status. *Journal of Pragmatics*, 90, 12–25.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.10.004>

- Holt, E. 2011. On the nature of “laughables”: Laughter as a response to overdone figurative phrases. *Pragmatics*, 21 (3), 393–410. <https://doi.org/10.1075/prag.21.3.05hol>
- Holt, E. 2016. Laughter at last: Playfulness and laughter in interaction. *Journal of Pragmatics*, 100, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.04.012>
- Honkanen, S. & R. Nissi 2014. Managing organizational change through joint vision building: An analysis of practices of recontextualization. Teoksessa A.-M. Karlsson & H. Makkonen-Craig (toim.) *Analysing text AND talk*. FUMS rapport. Arbetsrapporter om modern svenska. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, 28–43.
- Hujala, A., S. Laulainen, R. Kinni, K. Kokkonen, K. Puttonen & A. Aunola 2016. Dancing with the bosses: Creative movement as a method. *Organizational Aesthetics*, 5 (1), 11–36.
- Iedema, R. 2003. Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2 (1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Jokinen, A. 2016. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 337–368.
- Karttunen, S. 2017. Laajentuva taiteilijuus – yhteisötaiteilijoiden toiminta ja identiteetti hybridisaatio-käsitteen valossa. *Tahiti 1/2017*. <http://tahiti.fi/01-2017/tieteelliset-artikkelit/laajentuva-taiteilijuus-%E2%80%93-yhteisötaiteilijoiden-toiminta-ja-identiteetti-hybridisaatio-käsitteen-valossa/>
- Karttunen, S. 2018. Mitä yhteistä on yhteisötaiteella ja fasilitoinnilla? Kysymyksiä yhteisöllisen taidetoiminnan filosofismetodologisesta perustasta. *Cuporen työpapereita 7*. Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore. [https://www.cupore.fi/images/tiedostot/tyopaperit/sari\\_karttunen\\_mita\\_yhteista\\_on\\_yhteisötaiteella\\_ja\\_fasilitoinnilla.pdf](https://www.cupore.fi/images/tiedostot/tyopaperit/sari_karttunen_mita_yhteista_on_yhteisötaiteella_ja_fasilitoinnilla.pdf)
- Keevallik, L. 2010. Bodily quoting in dance correction. *Research on Language and Social Interaction*, 43 (4), 401–426. <https://doi.org/10.1080/08351813.2010.518065>
- Keevallik, L. 2014. Turn organization and bodily-vocal demonstrations. *Journal of Pragmatics*, 65, 103–120. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.01.008>
- Keevallik, L. 2017. Linking performances: The temporality of contrastive grammar. Teoksessa R. Layry, M. Etelämäki & E. Couper-Kuhlen (toim.) *Linking Clauses and Actions in Social Interaction*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 54–72.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.

- Koivunen, N. 2009. On creativity, art and economy. Teoksessa N. Koivunen & A. Rehn (toim.) *Creativity and the contemporary economy*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 13–31.
- Kong, K. 2014. *Professional discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehikoinen, K., A. Pässilä, M. Martin & M. Pulkki (toim.) 2016. *Taiteilija kehittäjänä: Taiteelliset interventiot työssä*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Lilja, N., R. Laakkonen, L. Sariola & T. Tapaninen (tekeillä). Vuorovaikutus sosiaalisessa sirkuksessa: Nähtäväksi rakennetut ohjailevat vuorot ja osallistujaroolien joustavuus. Teoksessa R. Nissi, E. Lehtinen ja M. Simonen (toim.) *Kohtaamisia kentällä: Soveltava keskusteluntutkimus ammatillisissa konteksteissa*. Helsinki: SKS.
- Lindwall, O., A. Zemel & T. Koschmann 2014. 'Put your fingers right in here': Learnability and instructed experience. *Discourse Studies*, 16 (2), 163–183.  
<https://doi.org/10.1177/1461445613515359>
- Mazeland, H. 2004. Responding to the double implication of telemarketers' opinion queries. *Discourse Studies*, 6 (1), 95–115. <https://doi.org/10.1177/1461445604039443>
- Mikkola, P. & E. Lehtinen 2019. Drawing conclusions what co-participants know: Knowledge-probing question-answer sequences in new employee orientation lectures. *Discourse & Communication*, 13 (5), 516–538.  
<https://doi.org/10.1177/1750481319847361>
- Mondada, L. 2009. Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*, 41, 1977–1997. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.019>
- Mäntynen, A. & S. Shore 2014. What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in genre studies. *Text & Talk*, 34 (6), 737–758.  
<https://doi.org/10.1515/text-2014-0022>
- Nissi, R. & E. Lehtinen 2016. Negotiation of expertise and multifunctionality: PowerPoint presentations as interactional activity types in workplace meetings. *Language & Communication*, 48, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.01.003>
- Nissi, R. 2018. In pursuit of change: Reflexive practice as a tool for invoking collective transformation in organizational training. Suullinen esitelmä. International Conference on Sociolinguistics. 7.9.2018. Budapest.
- Oittinen, T. & A. Piirainen-Marsh 2015. Openings in technology-mediated business meetings. *Journal of Pragmatics*, 85, 47–66.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.06.001>
- Onnismaa, J. 2018. Outouden tuojat: Taide- ja hyvinvointityön yhdistäminen. *Työelämän tutkimus*, 16 (2), 133–144.

- Raevaara L. 2017. Adjusting the design of directives to the activity environment. Imperatives in Finnish cooking club interaction. Teoksessa M-L Sorjonen, L. Raevaara & E. Couper-Kuhlen (toim.) *Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action*. John Benjamins Publishing Company, 381–410. <https://doi.org/10.1075/slsi.30.13rae>
- Raevaara, L. & M.-L. Sorjonen 2006. Vuorovaikutuksen osanottajien toiminta ja genre: Keskustelunanalyysin näkökulma. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS, 122–150.
- Robinson, J. & T. Stivers 2001. Achieving activity transitions in physician-patient encounters. From history taking to physical examination. *Human Communication Research*, 27 (2), 253–298. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00782.x>
- Schegloff, E. A. 1996. Turn organization. Teoksessa E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thomson (toim.) *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 52–133.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevanovic, M. & A. Peräkylä 2012. Deontic Authority in Interaction: The right to announce, propose and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45 (3), 297–321. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.699260>
- Stevanovic, M. & A. Peräkylä 2014. Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43, 185–207. <https://doi.org/10.1017/S0047404514000037>
- Stukenbrock, A. 2014. Take the words out of my mouth. Verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics*, 65, 80–102. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.017>
- Vehviläinen, S. 2001. Evaluative advice in educational counselling: The use of disagreement in the "stepwise entry" to advice. *Research on Language and Social Interaction*, 34 (3), 371–398. [https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI34-3\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI34-3_4)
- Ylöstalo, H., A.-H. Anttila, P. Berg & V. Härmä 2018. Uuden työn joustavat ruumiit. *Työelämän tutkimus*, 16 (2), 113–125.

**Sari Karjalainen**

Helsingin yliopisto

## **Keskustelua kuvassa? Viiva ja väri vuorovaikutuksellisenä toimintana**

This paper discusses visual art in the context of a project for aphatic people and their family members. The project was carried out to enhance the participants' capability for artistic expression and especially to enable them to experience visual art as a means of interaction in two different settings. In the first case, the interaction was realized through the artistic effort of individual participants working with visual material that functioned as a starting point for their work. In the second case, the artistic effort was shared interactively by two participants, primarily in a linguistically asymmetrical setting where one participant's linguistic competence was weakened due to a stroke followed by aphasia. The art works are discussed here from the artistic and philosophical points of view, revealing possible interactional elements and meanings. Moreover, based on the observed artistic inspiration and findings, the article discusses the possibilities and implications of visual art in aphasia therapy, focusing on some linguistic aspects and the nature of visual and pictorial elements. Finally, directions for further research are outlined for a better insight of the phenomenon of visual intersubjectivity in this special setting, thus opening new paths for research concerning visual art, linguistics, and aphasia.

**Keywords: visual art, nonverbal, interaction, aphasia**

**Asiasanat: kuvataide, ei-sanallinen, vuorovaikutus, afasia**



## 1 Johdanto

Afasiakuntoutuksessa työskennellään paitsi kielellisen myös kuvallisen materiaalin kanssa. Kuntoutuksista huolimatta monelle jää eriasteinen afasia, toisin sanoen kyvyttömyys puhua tai ymmärtää puhetta, lukea tai kirjoittaa. Aivohalvaukseen sairastumisesta seuraa usein pysyvä vammautuminen, jolla on mittavat vaikutukset henkilön arkitoimiin, ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Kielellisen ilmaisun puuttuessa afaattinen henkilö voi käyttää kommunikointiin kuvia yhdessä kehollisen olemuskielen rinnalla (esim. Von Tetzchner & Martinsen 1999; Pulli ym. 2005).

Tässä artikkelissa käsittelen afaattisten henkilöiden ja heidän läheistensä kuvataidetta, joka syntyi kuvataideprojektissa *Kadonnutta kättä etsimässä - Kuvallisia löytöretkiä sanojen syntysijoille*. Tämä Itä-Savon AVH- ja afasiayhdistyksen kanssa toteutettu projekti oli lähtökohtaisesti taiteellinen. Sen tavoite oli afaattisten henkilöiden ja heidän läheistensä kuvataiteellinen työskentely ja siihen liittyi keskeisesti taiteen tekemisen saavutettavuuden mahdollistaminen. Projektilla ei ollut tutkimuksellisia tavoitteita, ellei sellaiseksi lasketa työpajoja ohjanneen taiteilijan tutkivaa työtettä, joka kohdistui kuvien toteutuksen vuorovaikutuksellisuuteen eri muodoissaan. Tämä toi projektiin taiteellisen tutkimuksen piirteitä. Työskentelyn keskeisenä ja kiinnostavana lähtökohtana oli osallistujien välinen kielellinen epäsymmetria. Kuvataiteella oli erityisesti yhteistyöskentelyssä vaihtoehtoisen, puhetta korvaavan ilmaisun rooli. Yhteisen kuvan äärellä afaattisen henkilön ja läheisen työskentely jäsentää heidän keskinäistä vuorovaikutustaan symmetriseen suuntaan, kun kielen ja puheen rooli ei ole osallistumisen ja vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta tilanteessa ratkaiseva.

Tämän artikkelin tavoitteena on tuoda esiin afaattisten henkilöiden kuvataiteellisen työskentelyn mahdollisuuksia ja pohtia sen merkitystä erityisesti afasiaterapiassa, jossa sekä kuvallinen että kielellinen materiaali ovat keskeisiä. Terapiakuvamateriaalin ohella terapiassa käytetään perinteisesti apuna esimerkiksi piirtämistä, mutta muutoin afasiaterapiassa ei varsinaisesti ole sovellettu kuvataiteellista lähestymistapaa laajemmin. Tältä alueelta ei ole myöskään tehty tutkimusta. Taideterapiaa on toki käytetty neuropsykologisessa kuntoutuksessa sairastumiseen liittyvien tunteiden käsittelyssä. Toisaalta visuaalisuutta on hyödynnetty myös vuorovaikutuksen diagnostiikassa (Grätz 1978) ja esimerkiksi kuvallisiin symboleihin liittyen (Christensen 1982). Myös dementiaa sairastavien parissa taideterapiaa on käytetty (esim. Forssell 2008; Ranta 2011a; Sarajuuri 2008; Silvo 2008; Wadeson 2001). Tässä artikkelissa käsittelen kuvaesimerkkejä, jotka tuovat mielestäni esiin keskeisiä seikkoja paitsi kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvien mahdollisten uusien terapiakäytänteiden kannalta ja jotka voisivat olla jatkossa tutkimuksen kohteena.

Käsittelen tässä vain pientä osaa projektin kuvallisista tuotoksista. Näen projektin tuottamat kuvat *kuvallisina keskusteluina*, joissa vuorovaikutuselementti toteutuu eri tavoin. Koska tarkasteltavana on vain tekijöiden tuottamat kuvat ilman ajassa tapahtuvaa toimintaa, hain näkökulmia kuitenkin muualta kuin vuorovaikutus- tai keskusteluntutkimuksesta. Pyrin esimerkkien avulla avaamaan afasiatutkimuksen, kielentutkimuksen ja taiteentutkimuksen rajapintoja. Taiteentutkimuksen näkökulmasta pidän tässä keskeisenä tarkastelun ja pohdinnan kohteena kuvan aihetta ja kuvallisen työskentelyn motiivina. Esimerkkien yhteydessä nostan lyhyesti esiin mahdollisia lähestymistapoja, joista keskeinen on osallisuus (esim. Isola 2017). Kuvallista työskentelyä voidaan tarkastella osallisuuden näkökulmasta, joka saa tässä tukea taiteentutkimuksesta ja ruumiinfenomenologiasta. Mielestäni ei-kielallisen kommunikation ja ruumiinkielen sekä näköaistin kohtaaminen taiteen alueella on kiinnostava ja liittyy keskeisesti tässä yhteydessä osallisuuteen. Osallisuuden näkökulma on ajankohtainen myös nykyisessä afasiaterapia-ajattelussa, joka on laaja-alaista ja osallisuutta korostavaa (Shrubsole ym. 2018). Osallisuuteen liittyen ammennan ajatuksia myös Bergerin fenomenologisesti suuntautuneesta tiedonsosiologiasta, joka tutkii todellisuuden sosiaalista rakentamista. Sosiaalinen todellisuus voi rakentua myös kuvallisen työskentelyn kautta (Berger 2003).

Taiteellisesta uteliaisuudesta toteutettu projekti synnytti ideoita ja pohdintoja liittyen kuvalliseen työskentelyyn afasiaterapiassa, jossa sekä kuva että kieli ovat keskeisiä elementtejä. Tässä yhteydessä heräsi pohdintoja myös kuvan ja sanan keskinäisistä eroista. Miten ne ovat yhteydessä toisiinsa? Pohtiessani afaattisen henkilön taidetyöskentelyä pyrin rajaamaan terapia-aspektien käsittelyn nimenomaan kognitiivisen ja erityisesti kielellis-kommunikatiivisen kuntoutuksen alueelle, vaikka eri alueiden rajapinta on epäilemättä häilyvä esimerkiksi psykiatrian alueelle painottuvan ekspressiivisen taideterapian kanssa (esim. Wilson 2001). Lisäksi taideprojekti synnytti ajatuksia tutkimuksesta. Työskentelyssä esiin nousseita ilmiöitä voitaisiin tarkastella jatkossa tieteellisellä otteella eri näkökulmista, joita hahmottelen lopuksi.

## **2 Taide merkityksellisenä osana sosiaalista todellisuutta**

Osallisuus on kuulumista johonkin merkitykselliseen kokonaisuuteen (Isola 2017). Näin ollen se voi olla myös yhteiseen teokseen osallistumista. Kuvallisella työskentelyllä voidaan ylittää osallisuuden esteitä, joita afaattisilla henkilöillä ovat syrjäytyminen toisten yhteydestä, ymmärtämisen, sanoittamisen ja kuulumisen (eli viestin näkyville saamisen) vaikeus. Kuvallisen työskentelyn kautta osallistuja tulee nähdyksi ja hyväksytyksi. Yhteinen maalaustapahtuma on osallisuuden näkökulmasta hiljaista virittäytymistä toiseen.

Berger (2003: 45) toteaa, ihmisen ilmaisukyky voi objektivoitua eli ilmentyä inhimillisen toiminnan tuotteina, jotka ovat sekä tuottajiensa että toisten ihmisten yhteisen maailman elementtejä. Tekijän käden jäljistä syntynyt kuva voi edustaa jotakin objektia ja olla siten sen merkki. Kaikkia objektivoitumia voidaan käyttää merkkeinä, vaikka niitä ei alun perin olisi tuotettu siihen tarkoitukseen. Eleet, tietyt ruumiinliikkeet ja materiaalistien tuotosten ryhmät ovat erilaisia merkkijärjestelmiä. Bergerin (2003: 47) mukaan esimerkiksi taiteen eri muodot ovat tällaisia merkkijärjestelmiä, jotka voivat olla osallistujien jakamaa todellisuutta.

Taidehistorioitsija Ville Lukkarinen (2015: 16) tuo esiin, miten piirustuspaperin pinnalla olevat merkit on nähty suorana seurauksena piirtäjän eleistä ja elehtimisestä paperin ääressä taidehistoriassa jo 1700-luvulla. Tuon myöhemmin esiin muita taiteen tutkimuksen ja taidehistorian tarjoamia näkökulmia, jotka sivuavat tässä käsiteltyjä kuvia. Useamman kuin yhden osallistujan yhteiselle paperille asettuvien maalausjälkien tarkastelu ja tulkinta on kiinnostavaa juuri osallisuuden näkökulmasta, kun eri tekijöiden siveltimien jäljet sulautuvat osaksi merkityksellistä kokonaisuutta, jota kautta ne voivat saada myös tulkintansa.

Ilmaisu on ruumiinliikkeiden välitöntä jatkoa myös abstraktissa ekspressionistisessä maalauksessa (esimerkiksi Jackson Pollock), jossa ilmaisuuden on sanottu koostuvan persoonallisista eleistä, jotka ovat verrattavissa hengittämiseen ja kädenjälkiin. Ekspressionismiin sisältyy välittömyyden idea, joka liittyy läsnäolon ja primitiivisyyden käsitteisiin. Ilmaisu on ruumiin liikkeiden läsnäoloa (Kuusamo 1990: 89–90). Ruumiinfenomenologiassaan Merleau-Ponty (2012) ajattelee ruumiin kautta sekä suhdetta itseän että toisiin. Hän tarkastelee ympäristön havainnointia kehollisena ja tilannesidonnaisena toimintana ja näkee piirtävien eleiden nousevan niiden kohteista. Kuvataidetta tarkastellessaan hän on todennut, että kuvataiteilija ilmaisee paperilla oman ruumiillisen maailmankohtaamisensa. Merleau-Pontyn ajattelussa on kiinnostavaa se, miten hänen teksteissään taideteoksen kohtaaminen rinnastuu usein toisen ihmisen kohtaamiseen.

Maalauksen tapahtuman motiivi voi olla tärkeämpi kuin näkyvä aihe. Lukkarinen (2005: 35) on käsitellyt piirtämistä paitsi ainutkertaisena kaksisuuntaisena kohtaamistilanteena myös aistimellisena paikkakokemuksena. Piirrettäessä syntyvät merkitykset voivat muodostua tärkeämmäksi kuin perinteinen sisällöllinen aihe. Ekspressionismissä maalausakti ei kuvaa sen takana olevaa alkuperäistä aihetta vaan on se aihe itsessään. Filosofi Elizabeth Groszin (2008: 59) mukaan maalausta ei tulisikaan ajatella esittävyysnä vaan aistittavan ja aistitun kanssa työskentelynä ja tämän aistitun maailman eteenpäin välittämisenä: “The work of art is a being of sensation and nothing else”. Tämän aistitun maailman eteenpäin välittäminen on mahdollista ilman puhuttua kieltä. Edelleen Grosz (2008: 88) toteaa: “More generally, painting elevates colors and lines to the state of language”. Maalattun kuvan elementtien

rinnastaminen kieleen ei ole uusi asia, mutta tässä yhteydessä se nousee erityisen kiinnostavaksi näkökulmaksi.

Voimme tuoda esiin näiden yhteisesti maalattujen kuvien syntyprosessin erityisluonteen siis myös tietyn ryhmän erityisenä kohtaamisena. Kun teoksessa on eri tekijöiden tekemiä jälkiä, kukin maalaus on tuolloin dokumentti tietystä ainutkertaisesta tilanteesta, jossa tekijät ovat olleet vastavuoroisessa suhteessa toistensa kanssa. Tällöin yhteinen maalaus lähestyy paikkasidonnaista yhteisöllistä taideprosessia. Jos tarkastellaan tiettyjä maalauksia tekijöidensä näkökulmasta, paikan merkitys on ainutkertainen: yhteiset teokset eivät olisi syntyneet muussa kontekstissa.

Jokapäiväinen elämismaailma jäsentyy sekä ajallisesti että tilallisesti. Tilalla on sosiaalinen ulottuvuus sen seurauksena, että yksilön oma toimintakenttä käy ristiin toisten yksilöiden toimintakenttien kanssa (Berger 2003: 37). Näen afaattisten henkilöiden ja heidän läheistensä yhteiset maalaustilanteet tällaisina eri toimintakentistä rakentuvina tilanteina. Niissä on osallistujille ainutlaatuinen ja omanlaisensa atmosfääri, jossa syntyy aivan erityisiä kuvallisia muistiinpanoja osallistujien kohtaamisista. Kun yhteinen piirustus tai maalaus on suora ja välitön jälki tekijöidensä eleistä siinä hetkessä, jossa piirtäjä on kohdannut toisen piirtäjän, piirustuksen aiheeksi tulee samalla myös piirustustapahtuman hetki.

Ainutkertaisissa kuvallisissa kohtaamisissa tekijät siirtyvät taiteen avulla eri todellisuuteen ja rakentavat kuvan avulla yhteistä todellisuutta (Berger 2003). Taide tuottaa Bergerin (2003: 36) mukaan äärellisiä merkitysalueita, jossa vallitsevilla merkityksillä ja järjestyksellä voi olla runsaasti tai niukasti yhtymäkohtia jokapäiväisen elämän merkitysjärjestelmään. Kaikkia äärellisiä merkitysalueita luonnehtii tarkkaavuuden suuntautuminen pois päin jokapäiväisen elämän todellisuudesta. Taide on symbolisten ilmausten järjestelmä, joka edellyttää Bergerin (2003: 51) mukaan irrottautumista arkikokemuksesta, mutta jolla siitä huolimatta saattaa olla tärkeä merkitys jokapäiväisen elämän todellisuudelle. Symbolisesta taiteen kielestä voi tulla elämismaailman arkiymmärryksen olennainen rakenneosa.

Kun yksilön todellisuus muuttuu lähes täydellisesti sairastumisen seurauksena, hänen ja hänen läheistensä välinen vuorovaikutus muuttuu. Tämän vuorovaikutussuhteen uudelleen rakentamiseen erityisesti yhteinen kuvallinen työskentely voi tuoda uusia rakennusaineita.

### **3 Kuvataideprojekti: Tausta, tavoitteet ja toteutus**

Kuvataideprojektin taustalla on vuorovaikutuksen idean tutkiminen omassa taiteellisessa työskentelyssäni *unpitsu*-maalaustyöpajoissa saamieni kokemusten pohjalta. Opiskelin menetelmää japanilaisen kuvataiteilijan johdolla New Yorkissa vuosina 2006 ja 2007.

Menetelmän tausta on kalligrafiassa, jossa kirjainmerkkien kurinalaisessa maalaamisessa siveltimenvedoilla on tarkka järjestys ja muoto. *Unpitsu*-maalauksessa pyritään irtautumaan siitä kohti mahdollisimman vapaata siveltimen liikettä, jota tekniikan nimikin tarkoittaa (jap. *un pitsu*, 'vapaa liike'). Siinä syntyvä maalaus on abstraktio. Sille on luonteenomaista spontaanisuus ja sattumanvaraisuus. Yllätyksen mahdollisuus liittyy paitsi syntyviin muotoihin, myös siveltimenjälkien kohtaamiseen. Tekijät voivat myös tietoisesti tai tahattomasti "koetella" toisiaan. *Unpitsu* -maalauksen ideaa seuraten tavoitteena oli leikkiä maalatuilla viivoilla.

Kuvataideprojektin keskeinen tavoite oli afaattisten henkilöiden ja heidän läheistensä kuvallisen ajattelun kehittäminen ja uudenlaisten kuvallisten kokemusten välittäminen osallistujien oman taiteellisen työskentelyn kautta. Siinä täytyi ylittää kuvallista ilmaisua rajoittavia asenteellisia kynnyksiä, jotka liittyvät ennakkoluuloihin ja käsityksiin siitä, että kuvan pitäisi *esittää* jotakin ja olla mahdollisimman *näköinen*. Oikean puolen halvaantumisen jälkeen myös "väärällä" kädellä tekemisen kynnyks voi olla korkealla. Muutoinkin käsitys omasta itsestä voi heijastua uskona, ettei osaa piirtää tai maalata eikä varsinkaan tehdä taidokkaita kuvia. Toisaalta pyrkimys vapaaseen ja huolettomaan "lapsenomaiseen" ilmaisuun on haastavaa, koska kokemus omasta osaamisesta voi vertautua lapsen tasolle.

Tavoitteena oli rohkaista osallistujia tekemään kuvia, joissa irtaudutaan ennalta määritellyistä tai esittävästä kuvallisista merkityksistä. Abstraktin kuvan tekeminen oli osallistujille vierasta. Abstraktilla (tai ei-esittäväällä, nonfiguratiivisella tai non-objektiivisella) taiteella tarkoitetaan taidetta, joka ei pyri esittämään mitään luonnollisen maailman kohteita, vaan maalaus voi koostua esimerkiksi pelkistä muodoista ja väreistä. Erityisenä tavoitteena oli luoda tilanteita, joissa afaattiset osallistujat pääsevät vuorovaikutukseen toistensa ja läheistensä kanssa kuvallisen työskentelyn kautta. Erityisesti afaattisen henkilön ja läheisen vuorovaikutuksen ja osallistumisen epäsymmetriaa pyrittiin tasoittamaan erilaisin kuvallisin keinoin.

Kuvataideprojektin osallistujat olivat aivohalvaukseen sairastuneita, eriasteisesta afasiasta kuntoutuvia henkilöitä sekä heidän läheisiään. Läheinen oli joko afaattisen henkilön puoliso tai henkilökohtainen avustaja. Kukaan osallistujista ei ollut aikaisemmin harrastanut kuvataidetta. Osallistujia oli kerrallaan 6–8. Toimin hankkeessa ohjaavana taiteilijana. Projekti sisälsi yhteensä 8 työpajapäivää, jotka toteutettiin noin joka toinen kuukausi. Yhden kerran aikana oli noin 4 tuntia työskentelyä. Ryhmäläiset olivat joka kerralla samoja henkilöitä.

Kuvan tekemisen teknisinä menetelminä olivat kollaasityöskentely, piirtäminen ja maalaaminen. Välineinä olivat vesiliukoiset maalit, tussi, hiili ja lyijykynä. Kuva oli työstämisen kohteena eri tavoin. Aluksi tutustuttiin kuvan rakentamisen perusteisiin kuten sommiteluun ja rajaamiseen. Osallistujat kokeilivat ja tutkivat erilaisia kuvallisia elementtejä – viivaa,

värejä ja muotoja ja sitä, millaisista elementeistä esittävä ja ei-esittävä kuva voi rakentua. Työskentely toteutettiin paitsi yksin myös pareittain ja ryhmässä. Käytimme työskentelyssä myös ns. alkukuvia. Alkukuvatyöskentely on kehittämäni työmuoto, jossa tekijä saa työskentelynsä lähtökohdaksi erillisen kuvan, jonka varassa hän voi kehittää omaa kuvallista aihetta. Kuvassa myös eri tekniikat voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään.

## 4 Projektin kuvia: Alkukuvan ja yhteisen paperin äärellä

Työpajat jättivät jälkeensä runsaasti kuvallista materiaalia. Tässä artikkelissa esittelen viisi erilaista kuvaesimerkkiä. Tuon ne esiin abstrakteina maalauksina ja piirroksina, joissa vuorovaikutuselementti voi toteutua hieman eri tavoin. Poimin niistä esiin joitakin seikkoja kuvan aiheeseen ja elementteihin liittyen. Kaikissa esimerkeissä osallistujina on sekä afaattisia henkilöitä että läheisiä. En erittele yksittäisten kuvien kohdalla tarkemmin tekijöitä. Esimerkeissä 4.1 ja 4.2 on kuvia, joissa tekijä on työskennellyt yksin alkukuvan kanssa. Esimerkeissä 4.3 ja 4.4 on kahden tai useamman tekijän yhdessä tekemiä kuvia.

### 4.1 Kuusi pientä maalausta

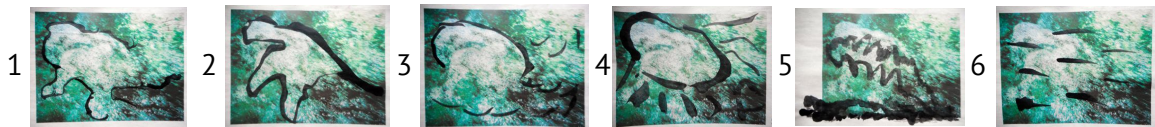
Ajatus *keskeneräisyydestä* on keskeinen osa teosta ja alku vuorovaikutukselle. Keskeneräisyyden ideaa käsiteltiin jo 1700-luvulla kuvataiteen piirissä ja sitä pidettiin kiehtovana, koska kuvan keskeneräisyys voi stimuloida mielikuvitusta (Lukkarinen 2015: 21). Keskeneräisen kuvan voi mieltää fragmentiksi, jonka katsoja tai toinen tekijä, voi täydentää. Prosessuaalinen taideteos voi tuntua keskeneräiseltä ja luonnosmaiselta, mutta se voi silti olla eheä kokonaisuus. Kun tekijät saavat lähtökohdaksi omalle työskentelylleen jonkin kuvallisen elementin, kiinnostavaa on, miten eri tavoin tekijät osoittavat jatkavansa tai täydentävänsä tätä keskeneräistä alkukuvaa. Alkukuvan työstämiseen sisältyy implisiittinen odotus vuorovaikutuksesta toisen tekijän kuvan kanssa. Se luo teokselle pohjan. Alkukuvan täydentäminen synnyttää uusia kuvallisia aiheita. Näissä esimerkeissä (4.1 ja 4.2) tekijällä on mahdollisuus osallistua alkukuvan kuvamaailmaan lisäämällä siihen kuvallisia elementtejä. Niitä voitaisiin myös poistaa maalaamalla päälle kuvapohjan värillä; projektissa teimme myös näin.

Tekijät saivat työstettäväkseen sanomalehtipaperilla olevan kuvan (kuva 1). Alkukuvassa on vihreän ja valkoisen eriasteisista väri- ja valöörieroja. Tekijät saivat ohjeen viimeistellä tämä niin sanottu "keskeneräinen" kuva haluamallaan tavalla. Tekijöitä ei ohjattu työskentelyn aikana nimeämällä alkukuvaa tai muutoin antamalla vihjeitä siihen liittyen. Nostan kuvaesimerkeistä esiin joitakin kuvan elementtien väliseen vuorovaikutukseen liittyviä aspectteja, jotka liittyvät kuvallisen *aiheen* kehittelyyn.



Kuva 1. Alkukuva kuvaesimerkkeihin 1–6

Alkukuva on abstrakti kuva, jossa on enemmän tai vähemmän erottuvia muotojen aihioita, jotka syntyvät väri- ja valöörierosta. Tekijät ottavat ne eri tavalla huomioon. Vuoro-vaikutus tekijän ja kuvamateriaalin välillä syntyy oman maalatun jäljen ja alkukuvan eri värisävyjen ja valöörien erilaisista kohtaamisista.



Kuva 2. Kuusi pientä maalausta. Tekniikka: tussi sanomalehtipaperille.

Kuvassa 2 on kuuden eri tekijän maalaukset. Niistä on nähtävissä, kuinka jokainen tekijä lähestyy alkukuvaa omalla persoonallisella tavallaan mustalla tussivärillä. Viittaan seuraavassa analyysitekstissä kuvassa 2 olevien kuvien numeroihin.

Kuvien 1–4 tekijät tukeutuvat selkeimmin erottuvia muotoihin. Tämän lisäksi kuvissa 3 ja 4 kehitellään siihen pohjautuvaa omaa aihetta. Kuvien 5 ja 6 tekijät luovat omia itsenäisempiä muotoja. Kuvan 5 tekijä hyödyntää selkeimmin erottuvaa vaaleaa aluetta oman kuvallisen aiheen kehittämissä. Hän tukeutuu alkukuvan elementtiin eri tavalla kuin kuvien 1–4 tekijät. Kiinnostavaa on myös se, että kuvassa 5 tekijä ei rajaudu kuvapohjaan vaan kuva jatkuu sen yli. Selkeimmin alkukuva hahmottuu taustaksi omalle kuvalliselle aiheelle kuvassa 6.

Potentiaalisia kuvallisia aiheita sisältävä alkukuva ohjaa tekijöitä eri suuntaan. Jokainen tekijä nostaa esiin oman kuvallisen aiheen tutkiessaan alkukuvaa. Voidaan myös ajatella tekijän kommentoivan alkukuvan tarjoamia aiheita, käyvän keskustelua alkukuvan kanssa.

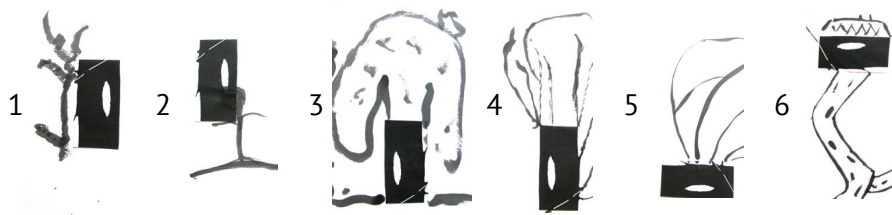
## 4.2 Alkukuvan ja maalauksen sommitelmat

Toisessa esimerkissä tarkastelen kuvia, joissa tekijä luo sommitelman alkukuvasta ja omasta maalauksesta. Alkukuva on musta suorakaide, jossa on valkoinen ovaalimuoto. Kuten edellä, jokainen työskentelee omalla paperillaan.



Kuva 3. Alkukuva esimerkkeihin 1–6

Tekijät osallistuvat alkukuvan tarjoamiin mahdollisuuksiin kukin omalla tavallaan, kun he jatkavat sitä maalaten. Paperikuvan ja tekijän omien maalausjälkien vuorovaikutuksesta, välillä syntyy erilaisia kuvallisia aiheita.



Kuva 4. Alkukuvan ja maalauksen sommitelmat. Sekatekniikka: Paperikuva ja tussi paperille.

Kuvassa 4 on kuuden tekijän sommitelmat. Jokainen sijoittaa alkukuvan eri tavoin ja eri kohtaan kuvapinnalla ja tekee erilaisen maalauksen suhteessa alkukuvaan. Eri tekijöiden töissä on sekä yhtäläisyyksiä että eroja aiheen ja tilan käsittelyssä.

Kuvissa 1–4 tekijä on asettanut alkukuvan pystysuoraan. Sijoittelultaan kuvat eroavat siten, että kuvissa 1 ja 2 alkukuva on sijoitettu paperin keskiosaan ja kuvissa 3 ja 4 paperin alaosaan. Alkukuva on myös asetettu eri tavalla kuvissa 1 ja 2 sekä 3 ja 4. Edellisissä mustassa suorakaiteessa oleva valkoinen ovaalimuoto on oikeassa reunassa ja jälkimmäisissä vasemmassa reunassa. Kuvissa 5 ja 6 alkukuva on asetettu vaakasuoraan. Kuvissa 3–5 on aihetta kehitelty samansuuntaisesti. Kuva kolme eroaa kuitenkin maalattun muodon suhteen kuvista 4 ja 5. Kuva 5 on aiheen kehittelyltään saman tyyppinen kuin kuva 4.

Kuvissa yksittäisten elementtien ja niiden välisten yhteyksien esittävät merkitykset eivät ole ilmeisiä, vaikka kuvissa on tulkittavissa myös erilaisia orientaatioita esittävyteen. Kuvassa 6 tekijä on täydentänyt alkukuvaa siten, että se hahmottuu rakennukseksi ja voisi ajatella, että siihen johtaa maalattu tie. Kuvallisesta kompositiosta löytyvä esittävyys on kuitenkin tulkinta, eikä tässä yhteydessä ota kantaa kuvien esittävyteen.

Työskentelystä alkukuvan kanssa syntyy erilaisia kuvallisia esityksiä, kun tekijät tekevät samoista aineksista erilaisia kuvallisia ratkaisuja. Jokainen tekijä nostaa esiin alkukuvan



uudessa kontekstissa, kun kehittelee kuvallista aihetta sekä valmiin että itse keksittyjen visuaalisten elementtien varassa.

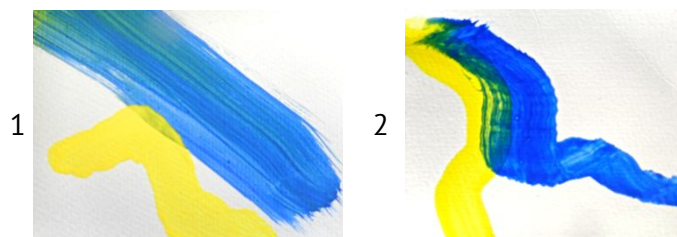
Edellä olevissa esimerkeissä on kiinnostavaa miten eri tavoin alkukuvan voi ottaa lähtökohdaksi omalle kuvalliselle aiheelle. Aiheen käsittelyn kannalta oleellista on se, mikä aspekti alkukuvasta milloinkin nousee esiin. Pohdin tuonnempana tällaisen työmuodon mahdollisuuksia afasiaterapiassa.

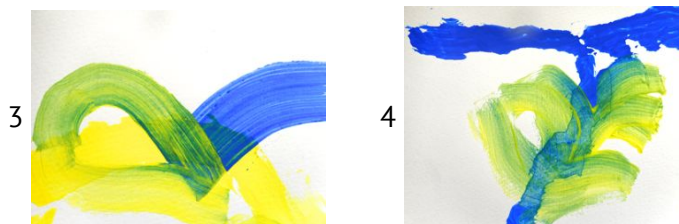
### 4.3 Kaksi väriä yhteisellä paperilla

Tarkastelen seuraavaksi maalauksia, joissa kaksi tekijää on työskennellyt vuorotellen yhteisen paperin äärellä. Siveltimen jälkien lisäksi en pääse tässä tarkastelemaan, millaisia tekijöiden välisiä toiminnallisia vuorovaikutuksen ilmiöitä ja tekijöiden orientaatioita näihin maalauksiin kätkeytyy. Kahden eri tekijän siveltimenjälkien kohtaaminen voi olla täysin sattumanvaraista. Toisaalta toinen tekijä voi myös jatkaa toisen tekemää tai ottaa sen muutoin lähtökohdaksi omalle maalauseleelleen. Katson maalauksia taiteentutkimuksen tarjoamista näkökulmista käsin. Tässä erityisesti Groszia (2008) seuraten nostan maalaustapahtuman motiivin tärkeämmäksi kuin näkyvän aiheen. Poimin esimerkeistä (kuvat 5, 6 ja 7) esiin joitakin yksityiskohtia ja visuaalisia seikkoja, jotka liittyvät kuvan tilalliseen rakenteeseen ja kuvan elementtien organisoitumiseen. Niissä ilmenee yhteisen maalauspinnan sosiaalinen ulottuvuus, josta Berger (2003: 37) puhuu. Yksilön toimintakenttä käy ristiin toisten yksilöiden toimintakenttien kanssa.

Kun teoksessa on eri tekijöiden tekemiä jälkiä, kukin maalaus on tuolloin jälki tietystä ainutkertaisesta tilanteesta, jossa tekijät ovat olleet vastavuoroisessa suhteessa toistensa kanssa. Tällaisen yhteisesti tuotetun kuvan kaksiulotteisella pinnalla syntyvät merkitykset voivat muodostua tärkeämmäksi kuin perinteinen sisällöllinen aihe (Lukkarinen 2015). Kuvissa liikutaan eleiden ja kosketuksen aistienvaraisella maaperällä. Maalausta ei tulisikaan ajatella esittävytenä vaan aistittavan ja aistitun kanssa työskentelynä ja tämän aistitun maailman eteenpäin välittämisenä (Grosz 2008: 59).

Kuvassa 5 on neljä maalausta, joissa jokaisessa on kaksi tekijää (afaattinen henkilö ja läheinen). Toinen heistä maalaa sinisellä ja toinen keltaisella.





*Kuva 5. Neljä maalausta sinisellä ja keltaisella. Tekniikka: akryyliväri paperille. Jokaisessa kuvassa kaksi tekijää (afaattinen henkilö ja läheinen).*

Jos kuva muodostuu pelkästään eri värisistä viivoista, kiinnostus kohdistuu viivojen elämään ja dynamiikkaan. Kiinnostavaa on, onko kuvassa nähtävissä aihioita, tai merkkejä, viivojen välillä vallitsevasta vuorovaikutuksesta. Huomion kohteeksi nousee erityisesti siveltimenjälkien kohtaaminen sekä värien sekoittuminen. Aiemmin esitetyn Groszin (2008) näkemys pohjalta voidaan tämä kohtaaminen pukea sanoiksi niin, että maalausjäljet sananmukaisesti *koskettavat* toisiaan.

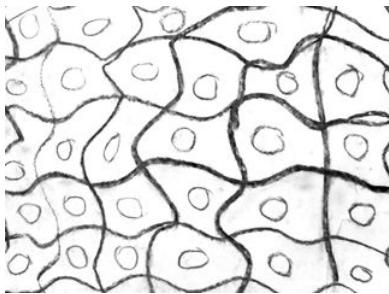
Kuvissa 1 ja 2 maalausjäljet kohtaavat ja kulkevat hetken samaa matkaa. Kuitenkin niin, että kuvassa 1 kohtaamisen hetki on lyhyempi. Kiinnostavaa on myös kerroksellisuus: keltainen asettuu sinisen päälle. Kuvassa 2 maalausjäljet ovat kiinteämmässä yhteydessä toisiinsa: Jälkien kulkema yhteinen matka on pidempi ja jäljet myös seurailevat toistensa muotoa. Kuvissa 1 ja 2 värit säilyvät itsenäisinä. Ainoastaan kuvassa 2 niiden kohtaamisessa värit sekoittuvat hieman vihreäksi.

Kuvissa 3 ja 4 värien sekoittuminen on ilmeistä. Niissä myös siveltimien jäljet ovat työstetympiä kuin kuvissa 1 ja 2. Lisäksi tekijöiden sivellintyöskentely vaikuttaa selvemmin kohdistetulta suhteesta toisen tekijän siveltimenjälkiin. Kuvassa 4 sekoittuneiden värien kautta tulee vaikutelma myös yhteisen muodon rakentamisesta, jossa värit asettuvat rauhallisesti yhteiseen muotoon.

Maalauksissa värien polut yhtyvät ja sekoittuvat keskenään, jolloin maalauksesta tulee paitsi voiman ja liikkeen, myös yhteisesti eletyn tilan kokemuksellinen esitys. Grosz on käsitellyt aboriginaalien aavikkomaalauksia, joissa voi lukea arkitodellisuudessa käveltyjä reittejä eli niissä on vastaavuus kuljetun maaston kanssa (Grosz 2008: 90). Tulkitsen tässä sinisestä ja keltaisesta rakentuvat maalaukset ei niinkään aiemmin kuljettuina reitteinä, vaan uusien reittien hahmotteluna, jossa kahden eri siveltimen jäljet kohtaavat fyysisessä vuorovaikutuksellisessa tilassa. Ne rakentavat taiteen avulla yhteistä sosiaalista todellisuutta (Berger 2003). Se rakentuu symmetrisesti, kun kielen ja puheen rooli ei ole tilanteessa ratkaiseva vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta.

#### 4.4 Hiilijälkiä ja muita merkkejä yhteisellä paperilla

Vuorovaikutuksellinen tila ja Bergerin ajatus yhteisestä toimintakentästä tulee erityisen eksplisiittisesti esiin *Hiilijälkiä* -piirroksessa, jossa on kaksi tekijää (kuva 6).



Kuva 6. *Hiilijälkiä*. Tekniikka: hiili paperille. Kaksi tekijää.

Hiilijälkiä -piirros on kiinnostava erityisesti yhteisen tilan näkökulmasta. Tekijöiden välinen vuorovaikutus toteutuu kahden erilaisen kuvallisen elementin (viivan ja pallomuodon) kautta. Kuvion jokaisella ruudulla on analoginen suhde toisiinsa, mutta ruudukon muodostavassa viivassa on variaatioita. Pallo sijoittuu kuitenkin aina viivoista muodostuvan tilan keskialueelle. Vuorottaisesta hiilijälkien toistosta syntyy abstrakti pintakuvio.

Piirros ilmentää hyvin, miten kuvan tilallinen rakenne on syntynyt kahden tekijän yhteistyönä. Tekijät ovat molemmat afaattisia henkilöitä. He ovat löytäneet yhteisen muotokielen ja tavoitteen. Kuvan syntyprosessin tuntevana, voisin nimetä sen myös esimerkiksi näin: *Viivojen ja pallojen vuorovaikutusta*. Tai pikemminkin näin: *Vuorovaikutusta viivojen ja pallojen muodossa*. Kyseinen piirros havainnollistaa eksplisiittisesti vuorovaikutteista kuvan rakentamisen prosessia, jossa tekijöille muodostunut omat roolit: toinen tekee ympyrän, toinen viivan. Viivoilla on oma rytmensä, mutta peruskuvio ja minimalistinen muotokieli säilyvät aina paperin täyttymiseen asti.

Kuvassa 7 on neljän osallistujan yhdessä tekemä maalaus. Siihen osallistui kaksi afaattista henkilöä ja kaksi läheistä.



*Kuva 7. Yhteinen maalaus. Tekniikka: akryyli paperille. Neljä tekijää.*

Maalaus toteutettiin siten, että jokainen osallistuja vuorotellen maalasi yhteiselle pohjalle yhden siveltimenvedon. Tässä maalauksessa kukin henkilö on osallistunut kahdelle tällaiselle maalauskierrokselle. Paperille maalattiin siis kaiken kaikkiaan kahdeksan erillistä siveltimenjälkeä.

Paperille syntyy yhteinen sommitelma kahdeksasta erilaisesta viivasta, muodosta ja figuurista. Nostan kuvasta esiin kaksi yksityiskohtaa. Ensimmäisessä sama tekijä on liittänyt kaksi viivaa toisen tekijän maalaamaan pitkulaiseen ympyrämuotoon (kuvan vasen yläreuna). Sen voisi tulkita yhteisen hahmon rakentamiseksi, koska maalausjäljet asettuvat täsmällisesti toisen muodon yhteyteen. Toinen kiinnostava yksityiskohta on oikeassa alareunassa, jossa kaksi kiemuramuotoa asettuu vastakkain ikään kuin toisiaan peilaten. Niidenkin sijoittelun yhteydessä tulee väistämättä ajatelleeksi jonkinlaista muotojen kohtaamisen rakentamista. Sommitelma yhteisellä kuvapinnalla vaikuttaa tasapainoiselta ja erityisesti edellä poimitut yksityiskohdat harkituilta. Muutoin maalausjälkien asettuminen voi olla myös sattumanvaraista.

Maalaus on kuvallinen muistiinpano osallistujien kohtaamisesta. Tämän yhteisesti maalatun kuvan syntyprosessin erityisluonteen vuoksi se voidaan nähdä myös tietyn ryhmän erityisenä kohtaamisena, jolloin yhteinen maalaus lähestyy paikkasidonnaista yhteisöllistä taideprosessia. Jos tarkastellaan maalausta tekijöidensä näkökulmasta, paikan merkitys on ainutkertainen: yhteiset teokset eivät olisi syntyneet muussa kontekstissa.

Bergerin (2003: 173) mukaan sekä taiteella että keskustelulla on todellisuutta tuottava voima. Yhteisen taide-elämyksen äärellä osallistujat rakentavat kuvan avulla yhteistä todellisuutta. Filosofin Alfred Schütz on pohtinut sosiaalisen maailman rakentumista

ympäristökohteista syntyvien yhteisten elämysten kautta: "Minun ympäristöni ja sinun ympäristösi, siis meidän ympäristömme on yhtenäinen ja yhteinen. - - - se on meille yhteinen intersubjektiivinen maailma, joka on tuossa edessämme" (2007: 302). Tämän kuvallisen maailman luomisessa osallistujilla on mahdollisuus osallistumiseen ilman kielellistä epäsymmetriä. Yhteisellä paperilla liikutaan kenties visuaalisen intersubjektiivisuuden alueella.

#### 4.5 Yhteenveto

Tässä artikkelissa käsitellyissä abstrakteissa kuvissa on erilaisia sattumanvaraiselta näyttäviä muotoja ja viivoja, joista on vaikea analysoida ja tulkita, mitä tekijät ilmaisevat kuvillaan. Erityisen haastavaa tämä on pääasiallisen kiinnostukseni kohteen, vuorovaikutuselementin, kannalta, koska tarkasteltavana oli vain kuvat ilman tekijöiden toiminnan tarkastelumahdollisuutta. Kuvista ei pysty erottamaan, mikä on afaattisen henkilön ja mikä läheisen tekemä jälki. Tämä on mielestäni keskeinen osallistumisen epäsymmetrian tasoittumiseen liittyvä havainto. Valitsin keskeiseksi tarkastelun kohteeksi kuvallisen työskentelyn aiheen ja motiivin. Tarkastelin kuva-aineistoa osallisuuden näkökulmasta. Syvensin osallisuuden tarkastelua Bergerin fenomenologisesti suuntautuneen tiedonsosiologian avulla. Se tutkii todellisuuden sosiaalista rakentumista. Kuvatilaan rakentuu osallistujille yhteinen merkityksellinen tila keskustelulle taiteen todellisuudessa. Tarkastelin maalauksia ja piirroksia jälkinä tekijöidensä eleistä ja eri tekijöiden ainutkertaisesta kohtaamisesta tässä tilassa. Teokset ovat syntyneet ei-sanallisen vuorovaikutuksen välttämättömyydestä ja tekijöiden kohtaamisesta arkitodellisuuteen verrattuna erilaisessa todellisuudessa, taiteen todellisuudessa (Berger 2003). Keskustelusta kiinnostuneelle taiteilijalle Bergerin ajatus sekä taiteen että keskustelun todellisuutta tuottavasta voimasta oli projektissa merkittävä.

Esitellyissä kuvallisissa tuotoksissa *havaittava* vuorovaikutus on tulkinnanvarainen. Projektissa toteutettuun ja tässä esiteltyyn kuvallisen työskentelyn tapoihin sisältyy kuitenkin implisiittinen odotus vuorovaikutuksesta tai yhteistyöstä. Vuorovaikutus voi toteutua eri yhteyksissä hieman eri tavoin. Kuvat ovat syntyneet kahdessa erilaisessa tilanteessa: Ensimmäkin tekijä jatkaa omassa työskentelyssään jonkun toisen tekemää kuvaa, jota nimitän alkukuvaksi. Toisessa tilanteessa tekijä on vuorovaikutuksessa toisen tekijän kanssa yhteisen paperin äärellä. Molemmissa tilanteissa implisiittinen odotus vuorovaikutuksesta ja kuvan elementteihin osallistumisesta luo teokselle pohjan. Tekijällä on mahdollisuus osallistua alkukuvan tarjoamaan kuvamaailmaan ja kehittää omaa kuvallista aihetta haluamallaan tavalla.

Yhteisellä paperilla työskentelyn äärellä odotus vuorovaikutuksesta on alkukuvan työstämistäkin ilmeisempi. Osallistujien yhteinen työskentely jäsentää heidän keskinäistä vuorovaikutustaan symmetriseen suuntaan. Yhteisen paperin äärellä työskentely suuntautuu

toinen toiselle ja tämä ilmausten vastavuoroisuus on kummankin samanaikaisesti koettavissa. Kuvien kommunikaatiivinen ja taiteellinen luonne kietoutuvat toisiinsa, kun tekijät suhteuttavat tavalla tai toisella omat jälkensä toisen jälkiin yhteisellä paperilla. Maalausjäljistä syntyy aivan erityisiä kuvallisia muistiinpanoja osallistujien kohtaamisista. Tässä tapauksessa ne näyttävät abstrakteina maalauksina.

## 5 Pohdintaa

Pohdin tässä taiteellisen lähestymistavan luonnetta ja kuvallisen työskentelyn merkityksiä ja mahdollisuuksia afasiaterapiaan liittyen. Nostan esiin seikkoja, jotka liittyvät kuvaan ja kieleen. Niiden välinen yhteistyö on erityisesti afasiaterapiassa keskeistä. Pohdin aluksi yhteiselle paperille tehtyjen kuvien tulkintaa ja sen jälkeen kuntoutukseen liittyviä näkökohtia.

### 5.1 Kuvitelmia ja kohtaamisia kuvassa: Pohdintaa kuvien tulkinnasta

Lukkarista (1990) mukaillen voin todeta, että tässä esitetyt kuvat ovat tuotoksia erilaisista tavoista liikkua paperilla, joka on tarjottu tilaksi vuorovaikutukselle ja yhteisille merkityksille. Näen kuvissa vuorovaikutusta ja sen eriasteisia representaatioita. Representaatio määritellään merkitysten tuottamiseksi mielessämme olevien käsitteiden avulla (Seppänen 2005: 77–82). Jos kynän tai siveltimen jäljissä voi nähdä jonkin esittävän kohteen, esimerkiksi puun, voidaan todeta, että kuvassa on puun representaatio. Representaatio viittaa siihen käsitteelliseen prosessiin, joka jäsentää havaintomme mielekkääksi. Se on abstraktion prosessi, joka välittää havaitsemisen konstruktiksi (Kuusamo 1990: 52). Tässä käsitellyissä kuvat eivät esitä selkeästi mitään ulkomaailman kohteita, vaan ovat abstrakteja. Amerikkalaiselle kuvataiteilijalle Agnes Martinille (1996) abstrakti maalaus on tie tiedostamattomiin tunteisiin. Abstrakti kuva viittaa tekijän mieleen tavalla tai toisella. Mielestäni abstrakti kuva voi esittää myös tekijöiden välistä vuorovaikutusta.

Abstraktin ja esittävän kuvan erottelua on kritisoitu. Kuusamo (1990: 87–88) käsittelee taidehistorioitsija E. Gombrichin (1960) kritiikkiä siitä, että esittävä olisi ulkoista ja abstrakti sisäistä. Tämä kritiikki on erittäin kiinnostava sen väitteen kannalta, että yhteisesti rakennettu kuva olisi sen tekijöiden välisen vuorovaikutuksen representaatio. Eri tekijöiden tekijän yhteisesti tekemästä abstraktista maalauksesta tai piirustuksesta on voinut tulla tekijöiden välistä vuorovaikutusta esittävä kuva tai vuorovaikutuksen *representaatio*, vaikka sitä ei välttämättä sellaiseksi aiottu. Kiinnostavaa on, että renessanssiteoreetikot erottelivat sisäisen ja ulkoisen piirustuksen. Kädenjälki antaa suoran näkymän taiteilijan mieleen. Ulkoinen piirustus on vain taiteilijan mielen sisäisen piirustuksen materialisaatio (Lukkarinen 2015: 16).

Kuusamo (1990: 15–16) toteaa, että odotukset ja havaintotottumukset vaikuttavat niin taiteilijan kuin taiteen katsojan havaintoihin. Tämä havaitsemisprosessi onkin kiinnostava tilanteessa, jossa kaksi tekijää työskentelee yhteisen paperin äärellä. Tällöin tilanteeseen sisältyy implisiittisesti ainakin odotus vuorovaikutuksesta tai yhteistyöstä. Yhteisestä kuvallisesta kompositiosta löytyvä vuorovaikutus on tulkinta. Kuten aiemmin totesin, aineistoni sinisestä ja keltaisesta rakentuviissa maalauksissa maalausjälkien kohtaamiset voivat olla myös sattumanvaraisia. Maalauksia katsoessa on kuitenkin vaikea välttyä ajattelemasta silveltimen vetojen välistä kohtaamista sekä muotojen ja värien välistä vuorovaikutusta, joka on ilmeistä varsinkin maalauksissa, jossa värit sekoittuvat.

Havaintosysteemimme etsii kuvasta merkityksiä automaattisesti. Ajattelumme ja arvostustemme mekanismeihin yhteydessä oleva symbolisen systeemimme jäsentää kuvaa. Kuusamo (1990: 11, 15, 17) pohtii tulkinnan problematiikkaa: Onko välitön muodon kokeminen mahdollista? Voiko tulkinta tapahtua "viattomiin" visuaalisiin muotoihin ja sommitteluun liittyvän tiedon varassa vai ratkaiseeko tulkinta sen avulla minkä tulkitsija tuo ulkoapäin? Kuusamo (1990: 111) toteaa, että muodon havaitsemiseen vaikuttaa paitsi muoto itse, myös se mitä on sen ympärillä. Samanlainen viiva piirustuksessa voi merkitä eri asioita. Se voi kuvata hahmon materiaalisuutta, erotella, rajata, jakaa tai yhdistää. Kuvan muotojen tulkintaan voivat vaikuttaa erilaiset käsitteelliset esioletukset. Esimerkiksi psykoanalyytikko voi tulkita muotoja kyseiseen teoriaan liittyvinä symboleina (Kuusamo 1990: 15).

Historiasta löytyy kiinnostavia näkökulmia kuvien tulkintaan. 1700-luvun Venetsiassa tehtiin Capriccio-maalauksia, joissa yhdisteltiin maisema- ja arkkitehtuurifragmentteja ja satunnaisia ihmisfiguureja. Niissä taiteellinen ilmaisu oli tärkeämpää kuin perinteinen aihe, jonka sisältö ja merkitys jäivät tarkoituksellisesti arvoituksiksi. Katsoja saa lopulta päättää mitä tällainen taideteos merkitsee (Lukkarinen 2015: 39). Samoihin aikoihin 1700-luvun Englannissa venäläissyntyinen maisemamaalari Alexander Cozens kehitti maalausmenetelmän, joka perustui musteläiskistä syntyviin satunnaisiin muotoihin, jotka eivät esittäneet mitään. Ne kantoivat itsessään katsojalle mahdollisuuden luoda assosiaatioita maisemallisuuteen. Cozens (1785; ks. myös Lukkarinen 2015: 24) viittaa musteläiskämaalausten yhteydessä Shakespearen säkeisiin, joissa puhutaan pilvissä nähtävistä lohikäärmeistä, eläimistä linoista ja vuoristomaisemista. Yhtymäkohtia on myös Leonardo da Vincin tapaan tarkastella pilviä ja nähdä niissä esimerkiksi taisteluita. Tässä artikkelissa esitellyistä kuvaesimerkeistä meillä on mahdollisuus luoda assosiaatioita tekijöiden väliseen vuorovaikutukseen. Alkukuvan ja maalauksen sommitelmat tarjoavat katsojalle puolestaan tilaisuuden nähdä olioita, akvaarioita, haarautuvia oksia, kukkamaljakoita, kehonrakentajia ja kenties jopa talo, johon johtaa tie.

Kuvateoksen nimellä voi olla suuri vaikutus siihen, miten näemme kuvan. Kuusamo (1990: 17) toteaa, että usein nimi viittaa teoksen ”sisältöön” silloinkin, kun suoraa esittävää vihjettä ei ole. Projektissa tekijöitä ei ohjailtu nimeämällä alkukuvia tai muutoin antamalla vihjeitä, jotka olisivat voineet ohjata kuvan tulkintaa. En ole nimennyt kuvia ”johdattelevasti” myöskään tässä artikkelissa, vaan pyrkinyt ”neutraaliuteen”. Esimerkiksi olen säilyttänyt hii-  
lipiirrokselle jälkeensä annetun työnimen *Hiilijälkiä*. Toinen neutraali nimi voisi olla *Viivoja ja palloja*. Olisiko *Viivojen ja pallojen vuorovaikutusta* enää neutraali nimi? Vuorovaikutteisessa tekoprosessissa tekijöillä on oma rooli, josta pidetään sopimuksenvaraisesti kiinni. Tekijöiden sopimus säilyy kuvapinnan täyttymiseen saakka: toinen piirtää pallot ja toinen viivan. Sopimus sallii pienet variaatiot viivojen muodossa ja pallojen sijoittelussa.

Abstraktin taiteen idean jatkeena syntynyt minimalismi sisältää kiinnostavan ajatuksen siitä, miten useat minimalistiset teokset tutkivat materiaaliensa ominaisuuksia. Vuorovaikutus on erityisen vahvasti erityisesti *Hiilijälkiä*-piirroksen todellisuutta. Se materialisoi-  
tuu voimakkaasti kuvassa ja kenties hieman minimalismin määritelmää omintakeisesti hyödyntäen tulin pohtineeksi, voisiko asian ilmaista peräti niin, että vuorovaikutus olisi kuvan materiaalia. Voiko aineeton olla materiaalia?

## **5.2 Taidekuva ja terapian uudet tuulet: Pohdintaa kuvan ulottuvuuksista ja merkityksistä afasiakuntoutuksessa**

Projektin aikana tekemieni havaintojen inspiroimana aloin pohtia tarkemmin kuvan tekemisen merkityksiä ja mahdollisuuksia afasiakuntoutuksessa. Kuten Koskinen (2019: 105) toteaa, taiteilijan erityinen lähestymistapa voi näyttää uudessa valossa myös käytettyjä menetelmiä. Kuvallisten tehtävien suunnittelu ja materiaalien valmistaminen vaikuttivat ajatuksiini terapiassa käytettävästä materiaalista ja erityisesti kuvista. Voitaisiinko kuvallisesta työskente-  
lystä kehittää afasiakuntoutukseen sekä kommunikaation että kielen kuntouttamiseen luovia menetelmiä, joissa kuvallisuus saisi erilaisia ulottuvuuksia, joita voitaisiin käyttää terapiassa kiinteässä kielellisiin merkityksiin yhteydessä olevien kuvien rinnalla.

Machinin mukaan kuvat eivät ole yhtä selkeästi identifioitava tutkimusalue kuin kieli. Kuvasta ei aina voida puhua vain yhtenä kanavana (Machin 2009: 182; Kress 2009: 58–59). Kuviksi voidaan lukea niin valokuvat, abstraktit maalaukset, mekaaniset piirrokset, kaa-  
viokuvat kuin peilikuvakin. Englanninkielinen sana image sisältää vielä laajemman tarkoitteiden kirjjon, sillä se viittaa myös esimerkiksi muistikuviin, käsityksiin ja kielikuviiin.

Vaihtoehtoisessa kommunikaatiossa (Augmentative Alternative Communication, AAC) kuva on rakennettu kommunikaatiotyökaluksi (esim. Von Tetzchner & Martinsen 1999). Terapiamateriaalina kielellisten funktioiden arvioimiseen ja kielellisen ilmaisun



aktivoimiseen käytettävät kuvat ovat perinteisesti kiinteässä yhteydessä kielellisiin merkityksiin: esimerkiksi esinekuvat kuvaavat substantiiveja ja toimintakuvat verbejä. Code (2017: 7) nostaa esiin Myersin 80-luvulla esittämän ajatuksen, että afasian kuntoutuksessa tulisi käyttää stimuloivaa materiaalia, joka ruokkisi mielikuvitusta ja "valjastaisi monimutkaisia suhteita ja vuorovaikutuksia ja synnyttäisi rikkaita assosiaatioita" eikä pelkästään konkreettisten objektien kuvia. Juuri taide voi tarjota paitsi mahdollisuuksia rikkaisiin assosiaatioihin ja hedelmällisiä näkökulmia myös kielellisen ja kuvallisen erojen ja yhteyksien pohdiskelulle. Terapiassa perinteisesti käytettävässä materiaalissa kuvan sisältö liittyy kiinteästi kielellisiin merkityksiin. Tällainen on varmasti perusteltua. Voisiko kielellisistä merkityksistä irtoaminen ja vapaa kuvallinen ilmaisu mahdollistaa kytköksiä luovuuden ja kielen sekä kielellisten prosessien välillä ja jos niin mihin se perustuu?

Barthesin kuvien semioottisen analyysin teorian käsitteet denotaatio ja konnotaatio (Barthes 2002: 136) selventävät joiltain osin kuvallisen työskentelyn kehittämisen ja laajentamisen ajatusta afasiaterapiassa. Barthes määrittelee denotaation merkityksen olevan sama kuin kuvan kielellinen vastine, jonka hän pystyy tunnistamaan ja kuvailemaan. Se rakentuu katsojalle hänen aikaisempien tietojensa perusteella. Tämä on afasiakuntoutusmateriaalissa keskeinen piirre, jota käytetään kielellisten funktioiden arvioinnissa ja terapiassa. Kuviin liittyy kuitenkin myös *sivumerkitys* eli konnotaatio, jonka avulla välitetään esimerkiksi mielikuvia sen kautta mitä ja miten asiaa representoidaan. Konnotaatio liittyy omiin kulttuurisiin assosiaatioihin ja syntyy kulttuurillisten merkitysten (ja kokemusten) pohjalta (Seppänen 2005: 116–117). Terapiassa voitaisiin kenties liikkua kuvien kanssa denotaatio–konnotaatio-jatkumolla ja hyödyntää kuvien merkityksen kerroksellista rakentumista. Taiteellisen työskentelyn liittäminen kuvalliseen työskentelyyn mahdollistaisi juuri runsaan mielikuvien aktivoinnin ja kuvittelukyvyyn kehittämisen. Edelleen, kuten Barthes on todennut, kuvan merkityksiä voidaan tarkentaa tekstillä, mikä on myös terapiakontekstissa luonteva asia (2002).

Kuva ja sanan eroja käsitellessään Kuusamo (1990: 52–53; 76–77) toteaa: "Kuvat ovat semioottisia systeemejä, jotka eivät perustu yksiköille. Maalauksen systeemi on avoin vastakohtana kielen suljetulle systeemille. Maalaus sisältää itsessään semanttiseen tarkoitteisiin viittaavan ulottuvuuden." Myös Mikkonen (2005) on käsitellyt kuvan ja sanan eroja. Nostan tässä esiin Kuusamon muotoilua täsmentävän luonnehdinnan kuvan ja kielen eroista: kuvaan liittyvän ajallisuutta ja toimintaa koskevan järjestyksen on *avoimuuden*. Näen tämän piirteen juuri mahdollisuuksia avaavana. Mikkosen esittämien muiden erojen pohtiminen jatkossa olisi kiinnostavaa. Kiinnostava on myös Mikkosen ajatus kuvan ja sanan suhteen välisistä *merkityksen aukoista*. Ne liittyvät kuvakirjan kuvitukseen. Kuvakirjassa kuva on liitetty täydentämään tekstiä. Aukot ovat täydennettävissä laajemman tulkinnallisen viitekehyksen,

kuten kertomuksen kautta (Mikkonen 2005: 93–94). Viitekehys voisi mielestäni olla myös kuvallinen.

Terapiamateriaalin kehittelyyn voisi liittyä paitsi luova ote kuvallisiin merkityksiin myös pohdiskelu sanan ja kuvan yhteismerkityksistä. Terapian kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi, miten kielelliset merkitykset yhdistyvät kuviin ja mikä on kuvien ja sanojen yhteinen sivumerkitys- eli konnotaatiopotentiali (Kuusamo 1990: 201–203). Kuva ja sana voivat olla väljässä semanttisessa suhteessa toisiinsa. Kielen ja kuvan väljä suhde sallii suuren sivumerkityksellisen pelivaran. Kahden merkkijärjestelmän yhtäaikainen käyttö on mahdollista esitajuisen kulttuurisen koodauksen avulla (Kuusamo 1990: 196–197). Esimerkiksi erittäin huolellisesti rakennetuilla mainoskuvilla pyritään herättämään tai aktivoimaan esitajuisia systeemejä, joissa koodaus käyttää samoja tajunnan funktioita kuin esimerkiksi vitсийen ymmärtäminen (Kuusamo 1990: 198, 201). Voitaisiinko terapiamateriaalin kehittelyssä kenties hyödyntää samanlaisia prosesseja?

Terapia-ajattelu on laaja-alaista ja osallisuutta korostavaa. Samaan aikaan on lisääntynyt myös monialainen yhteistyö, jossa tieteen ulkopuolelta haetaan asiantuntemusta (Koskinen 2019: 97). Terapiamenetelmät ovat monipuolistuneet ja niihin liittyvä tutkimus on lisääntynyt. Taiteen käyttöä hoitotyössä tutkitaan (esim. Lehikoinen 2017). Monissa afasiaterapiamenetelmissä painopisteenä on afaattisen ihmisen osallistumisen lisääminen arkielämässä, osallisuus, ihmissuhdekeskeisyys ja täysipainoinen elämä afasiasta huolimatta (Worrall 2018). Neuropsykologisessa kuntoutuksessa taidemenetelmiä voidaan käyttää monin eri tavoin sekä ryhmä- että yksilöterapiassa kuntoutuksen jokaisessa vaiheessa (Ranta 2011a). Neuropsykologinen tutkimus sisältää monia kuvan tekemiseen ja havainnointiin liittyviä tehtäviä. Kuvallisen materiaalin avulla on kuntoutettu erityisesti näkömuistin ja visuaalisen hahmotuksen häiriöitä (esim. Wilson ym. 2017). Ranta (2011b) on luonut kiinnostavan katsauksen visuaalisen tiedon prosessoinnista. Hän sivuaa siinä muun muassa sen yhteyksiä eri aivoalueille sekä "mieleen".

Visuaalisuutta on hyödynnetty vuorovaikutusta arvioivissa diagnostisissa strukturoiduissa tehtävissä, kuten esimerkiksi kontaktipiirustuksessa (Grätz 1978). Kiinnostavan näkökulman tarjoaa Anna-Riitta Putkosen kehittämä kuvan tekemiseen perustuvan piktogrammimenetelmä, jolla tutkitaan emotionaalisesti latautuneen käsitteen subjektiivista ja visuaalista vastinetta ja mielikuvaa sekä ajattelun adekvaattisuutta ja koherenssia (Christensen 1982). Wilson (2001) on käsitellyt symbolisaatioprosessin häiriöitä aivovamman yhteydessä ja miten taideterapialla on voitu vaikuttaa kielenkäyttöön ja objektisuhteisiin. Tältä alueelta ei juurikaan tutkimusta ja olisi kiinnostavaa edelleen pohtia, miten kuvatyöskentely voitaisiin räätälöidä yksilöllisesti afasiaterapiassa kuntoutujan tarpeisiin tukemaan juuri hänen kielellisen häiriön problematiikasta toipumista. Myös läheisen sopeutumisen tukeminen erilaisin

taideterapeuttisin keinoin on mahdollista. Tämä olikin yhtenä tavoitteena hankkeessamme, jossa myös läheiset olivat mukana. Kuvallisella työskentelyllä voi olla myös faattinen, ilmaiskanavaa ja vuorovaikutusta ylläpitävä tehtävä, jossa ei välitetä varsinaista tietoa (Jakobson 1996). Tiedon välittyminen taiteessa ei ole samanlaista, mutta tarjoaa uuden tavan tulla ymmärretyksi. Vuorovaikutustilanteissa ei välttämättä vaadita täydellistä ymmärtämistä aina kielenkään osalta. Oleellisinta voi olla kokemus siitä, että on tullut kohdatuksi. Visuaaliset keinot tarjoavat sellaisia semioottisia ja kognitiivisia resursseja, joita ei ole kielessä. “The characteristics of the medium of air are not the same as those of the medium of stone, and the potentialities of the speech organs are not the same as those of the human hand.” (Kress 2005: 34).

Taide itsessään on kokeilevaa ja etsivää toimintaa. Kuvataide on ollut jossain määrin tutkivaa jo Leonardo Da Vincin ajoista saakka (Koskinen 2019: 103). Erityisesti piirtäminen on suunnittelun, keksimisen ja löytämisen menetelmä (Lukkarinen 2015: 16). Kuvataiteellinen työskentely on afaattiselle henkilölle suhteellisen helposti saavutettavaa toimintaa. Hänen taiteellinen toimijuutensa pääsee toteutumaan, kunhan sille luodaan sopivat puitteet ja luodaan saavutettavia tilanteita, joissa toimintarajoitteet otetaan huomioon. Piirtäminen ja maalaaminen ovat yksinkertaisia menetelmiä, jotka ”herkistävät tekijän aistimelliseen suhteeseen ympäristön kanssa”, kuten Lukkarinen (2015: 17) on muotoillut. Meidän tapaukssamme kuvallinen työskentely herkisti piirtäjän aistimelliseen suhteeseen toisen piirtäjän kanssa. Alkukuvaa yksin työstäessään kuvapinnan elementtien vuorovaikutus rakentuu ajallisesti eri tavalla kuin kuvissa joissa molemmat tekijät ovat yhtä aikaa kuvan äärellä. Toisaalta tilanteissa on samankaltaisuutta siinä, että myös oltaessa yhteisen paperin äärellä jälkimmäinen tekijä osallistuu kuvaan, jossa on ensimmäisen tekijän tekemä jälki. Kasvokkainen vuorovaikutuksellinen kuvatyöskentely voi olla erittäin motivoivaa, koska siten voidaan ylittää osallisuuden esteitä, joita afaattisilla henkilöillä ovat syrjäytyminen toisten yhteydestä, ymmärtämisen, sanoittamisen ja kuulumisen (eli viestin näkyville saamisen) vaikeus. Kuvallisen työskentelyn kautta osallistuja tulee nähdyksi ja hyväksytyksi.

Projekti avasi polkuja uudentilaisille lähestymistavoille ja mahdollisuuksille kielellisessä kuntoutuksessa ja sen tutkimuksessa. Afasian oirekuvasta riippuen työskentely voisi perustua pelkästään kuvalliseen työskentelyyn tai siihen voisi liittää kielellistä ainesta. Alkukuvatyöskentelyssä tekijä on vuorovaikutuksessa kuvamateriaalin kanssa. Menetelmällä voisi olla mahdollisuuksia kielellisen ilmaisun sananlöytämisen ja lauseiden rakentamisen fasilitoinnissa sekä yksilö- että ryhmäterapiassa myös vaikeissa oirekuvissa. Alkukuvalla rakennetut sommitelmat voivat aktivoida vuorovaikutusta ryhmätilanteissa ja toimia alustana keskustelulle silloin, kun oirekuva lievä. Projektissa teimme maalausten ja piirustusten lisäksi myös kuvakollaaseja ja sekatekniikkakuvia. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia eri välineiden ja

tekniikoiden merkitystä, samoin kuin esittävän ja ei-esittävän kuvamateriaalin erilaisia mahdollisuuksia. Projektissa toteutettujen tehtävien pohjalta voi suunnitella kokonaan uusia lähestymistapoja. Soveltavan kielentutkimuksen kentällä kielen oppimisessa on ollut käytössä erilaisia visuaalisia lähestymistapoja, joista Kalaja ja Pitkänen-Huhta (2018) ovat luoneet laajan katsauksen. Kuvallinen työskentely, kutsuimme sitä sitten luovaksi ilmaisuksi tai taiteeksi, voi tarjota rikkaan alustan itseilmaisulle ja vuorovaikutukselle. Sen kautta afaattinen henkilö voi tehdä itsensä näkyväksi ja motivoitua ilmaisemaan itseään. Hän voi saada uusia kokemuksia myös siitä, että lähi-ihmiset ymmärtävät hänen ilmaisuaan. On tärkeää, että afaattinen henkilö saa ilmaista itseään mahdollisimman monilla eri keinoilla ja varsinkin niillä, jotka toimivat hyvin.

Afasia ei ole pelkkä kielellinen häiriö, vaikka ilmenee kielessä (esim. Ansaldo ym. 2016). Kielellinen prosessointi ei ole mahdollista ilman sitä tukevia kognitiivisia funktioita. Afasiassa on kyse performanssin ongelmasta. Tämä on tuttua afasian terapiakäytänteissäkin lurijalaisen neuropsykologisen kuntoutuslähestymistavan pohjalta (esim. Christensen 1982). Afasiaterapiassa on vain vähän evidenssiä siitä, että pelkkä kielelliseen malliin perustuva kuntoutus olisi toimivaa, sen sijaan muunlaisen kuntoutuksen vaikuttavuudesta on. Vaikuttaviksi tekijöiksi on todettu intensiteetti ja fasilitaatio riippumatta mihin kielelliseen alueeseen se kohdistuu (esim. McNeil ym. 2011). Näin ollen olisi kiinnostavaa pohtia, mitä taide, teoriassa ja käytännössä, voisi antaa afasian kuntoutukselle.

## 6 Lopuksi

Taiteella voi lähestyä sellaisia kokemuksia, näkökulmia ja kysymyksiä, jotka kaipaavat vielä tieteellistä huomiota. Toteuttamani projekti syntyi taiteellisesta uteliaisuudesta ja toteutui taiteellisella tutkimusotteella. Siksi tarkastelin tässä aineistoani pitkälti taiteellisista lähtökohdista käsin: miten taide voi näyttäytyä osana sosiaalista todellisuutta? Koskisen mukaan taiteen tarkoitus on nostaa esille ilmiöitä ja näkökulmia ja esittää myös sellaisia kysymyksiä, joihin tutkimuksella voisi pyrkiä vastaamaan (Koskinen 2019). Pyrin avaamaan artikkelissani taiteentutkimuksen, kielentutkimuksen ja afasiatutkimuksen rajapintoja ja kohdentamaan pohdiskeluni tieteellisesti relevantteihin seikkoihin.

Pohdittaessa, voisiko kuvataiteen tekemisellä olla annettavaa afasian kuntoutuksessa, mielestäni keskeinen kysymys liittyy siihen, mitä neurologiseen kuntoutumiseen vaikuttavia relevantteja resursseja ja proseduureja kuvataiteellinen työskentely koskettaa. Ja edelleen: Mihin muuhun kuin emotionaaliseen tilaan kuvataiteen tekeminen voi vaikuttaa? Miten "elämyksellisyys" vaikuttaa toiminnan ohjaukseen? Miten aktiivinen taidetyöskentely on yhteydessä kieleen ja kognitiivisiin toimintoihin? Mikä yhteys on visuo-spatiaalisella

prosessoinnilla kielellisiin prosesseihin? Koskettaako kuvallinen työskentely esimerkiksi sellaisia oikean aivopuoliskon toimintaan liitettyjä kielellisiä funktioita kuten kontekstisidonnaisia kielellisiä ilmauksia, kuten vitsejä, metaforia, epäsuoraa puhetta, semanttista erottelua sekä puheen sävelkulkuun liittyvää prosessointia? Auttaako tietäntyyppisten kuvien käyttö sanojen aktivoinnissa? Ehkä jotkut näistä kysymyksistä päätyvät tulevaisuudessa tutkimuksen kohteeksi.

Erilaisten kuvallisten kompositioiden inspiroimana pohdin myös afasiakuntoutuksen kannalta keskeisten kuvallisten ja kielellisten resurssien problematiikkaa. Taide metodologisena välineenä avasi näkökulman, joka arvioi nykyisten afasiakuntoutusmateriaalien luonnetta ja erityisesti kuvallisten resurssien ja käytänteiden kehittämistä afasiakuntoutuksessa. Siinä tarvitaan varmasti monitieteistä otetta. Myös erilaisten kuvien aktiivinen tuottaminen voisi olla hedelmällinen tutkimuskohde eri näkökulmista. Aivotutkimusta on jo tehtykin elokuvan vastaanottokokemukseen liittyen (esim. Pihko 2011; Pamilo ym. 2012). Kuvallisuuteen liittyvän tutkimuksen kohteena on ollut ainakin kuvan tulkinnan ja semanttisen prosessoinnin yhteys (esim. Luotonen ym. 2019). Kognitiivisista neurotieteen uusista menetelmistä voi olla toivoa tulevaisuuteen sekä terapeuttisesti että tutkimuksellisesti.

Projektissa syntynyt taide tuotti ideoita ja erilaisia näkökulmia myös tutkimuksen tekemiseen. Aluksi näin yhteisesti rakennetut kuvat taiteen todellisuudessa kumpuavina kuvallisina keskusteluina. Niin kiehtovalta kuin tämä kuulostikin, totesin hyvin pian, että keskusteluntutkimuksen lähestymistavasta ei löydy siihen tarvittavia työkaluja - niin luontevaa kuin ei-kielellisen vuorovaikutuksen ja olemuskielen tutkimus onkin. Olemuskieli on tärkeä paitsi varhaisessa vuorovaikutuksessa, se voi olla tärkeä myös silloin, kun ihminen menettää kyvyn kielelliseen ilmaisuun. Olemuskielen kuuluvat esimerkiksi katse, kehon asennot ja liikkeet, toiminta, ilmeet ja eleet, ääntely ja äänensävyt, äänen painot, itku ja nauru. Myös toiminnan nopeus ja rytmi, esim. hengitysrytmi kuuluvat olemuskielen (Pulli ym. 2005). Groszin (2008) ajatukset aavikkomaalauksista ruumiillisuuden, voiman, liikkeen ja rytmin suoraan ilmaisuna liittyvät kiinnostavalla tavalla olemuskieliseen ilmaisuun, johon kuuluu myös rytmi ja liike. Näen kuvalliseen ilmaisuun sisältyvän olemuskielen piirteitä myös tässä aineistosta, mutta sen tarkastelu on kuitenkin haastavaa. Jatkossa kenties voitaisiin tutkimuksella päästä tarkastelemaan paitsi kuvallisen työskentelyn aikana ilmenevää olemuskieltä myös *kuvalliseen ilmaisuun sisältyviä* olemuskielen elementtejä, kuten rytmiä, nopeutta tai kuvassa ilmenevää liikettä. Kuvapinnassa ilmenevää rytmiä onkin jo tarkasteltu (esim. Kress ja Leeuwen 2005; Rose 2001). Joissain tapauksissa henkilö voi myös menettää kyvyn tunteiden tai olemuskieliseen ilmaisuun, jolloin kuvallinen olemuskieli on ainoa ilmaisukeino.

Abstraktien jälkien tarkastelussa voitaisiin jatkossa keskittyä tarkemmin kuvan visuaalisten piirteiden formaalien elementtien väliseen vuorovaikutukseen. Elementtien välisten

suhteiden lisäksi voidaan tarkastella elementtien sijaintia, kokoa, etäisyyttä, läheisyyttä, figuureja ja muotojen samanlaisuutta. Rosen (2001: 40) lähestymistavassa sivutaan hieman myös elementtien välistä vuorovaikutusta. Kress ja Leeuwen ovat tarkastelleet kuvan tilallista rakentumista katsojan näkökulmasta. Kuvallisen analyysin kohteena aiheen lisäksi voivat olla myös väri (sävy), värikylläisyys (intensiteetti) valööri (valoisuus) sekä harmonian luominen (Kress ja Leeuwen 2005: 79–118). Myös abstraktin ja esittävän kuvan sekä olemuskie- len ja kielen välisten suhteiden tarkastelu jatkossa olisi kiinnostavaa.

Jatkossa empiirisellä tutkimuksella voitaisiin lisätä käsitystä kuvataiteellisen työskentelyn ilmiöistä. Bergerin näkemykset yksilön kokemusmaailmasta ovat kiinnostavia, koska ne sivuavat myös vuorovaikutuksen metodologiaa (Berger 2003: 217). Kuvapinnalla tapahtuvia kuvallisia kohtaamisia ja osallistujien orientaatioita voitaisiin jatkossa tarkastella myös multimodaalisena ajallisesti rakentuvana toimintana. Tällainen toimintaan keskittyvä lähestymistapa täydentäisi tämän artikkelin keskiössä olevan aiheen tarkastelua ja toisi lisää ymmärrystä siihen, millä tavoin yhteinen paperi voi olla kenttä tehdä kokeita visuaalisesta intersubjektiivisuudesta puhtaan taiteen parissa.

## Kiitokset

*Kiitän yhteistyöstä Itä-Savon AVH- ja afasiayhdistystä sekä Suomen Kulttuurirahastoa. Taidetta hoitolaitoksiin -apuraha mahdollisti kuvataideprojektin, jonka kuvallisia tuotoksia käsittelem tässä artikkelissa.*

## Kirjallisuus

- Ansaldo, U. & N. J. Enfield 2016. Editorial: Is the language faculty nonlinguistic? *Frontiers in Psychology* 7, 861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00861>
- Barthes, R. 2002. Rhetoric of the image. Teoksessa N. Mirzoeff (toim.) *The visual culture reader*. 2. painos. London: Routledge, 135–138.
- Berger, P. L. & T. Luckmann 2003. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma*. 3. painos. (suomentanut V. Raiskila 1994). Helsinki: Like. Alkuperäis- teos 1966 *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*.
- Code, C. 1981. The role of the right hemisphere in the treatment of aphasia. Teoksessa R. Chapey (toim.) *Language intervention strategies in adult aphasia*. Baltimore: Williams & Wilkins, 380–386.
- Christensen, A.-L. 1982. *Lurian neuropsykologinen tutkimus. Käsikirja*. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

- Cozens, A. 1785. *New method of assisting the invention in drawing original compositions of landscape*. Transkriptio teoksessa A. P. Oppé 1954 *Alexander and John Robert Cozens*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 165–87; uusintapainos transkriptiosta teoksessa J. C. Taylor (toim.) 1987. *Nineteenth-century theories of art*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 63–71.
- Forsell, A. 2008. Kun sanat puuttuvat tai eivät riitä - kuva voi tulla tilalle. Teemanumero Taideterapia neurologisten potilaiden kuntoutuksessa. *Taideterapia. Suomen Taideterapiayhdistyksen jäsenjulkaisu v. 2008*. Espoo: Suomen taideterapiayhdistys ry, 19–22.
- Gombrich, E. H. 1960. *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. New Jersey: Princeton University Press
- Grosz, E. 2008. *Chaos, territory, art. Deleuze and the framing of the earth*. New York: Columbia University Press.
- Grätz, E. 1978. *Zeichnen aus dem Unbewußten als anamnestic, diagnostische, therapeutische und pädagogische Methode*. Stuttgart: Hippokrates
- Isola, A.-M., H. Kaartinen, L. Leemann, R. Lääperi, T. Schneider, S. Valtari & A. Keto-Tokoi 2017. *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveiden ja hyvinvoinin laitos, työpaperi 33/2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Jakobson, R. 1996. Closing statement: Linguistics and poetics. Teoksessa J. J. Weber (toim.) *The stylistics reader: From Roman Jakobson to the present*. London: Arnold, 36–53.
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2018. ALR special issue: Visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 157–176. <https://doi.org/10.1515/appl-rev-2017-0005>
- Koskinen, I. 2018. Miksi tieteilijöiden kannattaa tehdä yhteistyötä taiteilijoiden kanssa. *Ajatus. 75, Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja*. Tampere: Juvenes Print, 93–120
- Kuusamo, A. 1990. *Kuvien edessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kress, G. 2009. What is mode? C. Jewitt (toim.) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Abingdon, New York: Routledge, 54–67.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2005. *Reading images. The grammar of visual design*. Abingdon, New York: Routledge, 79–118.
- Lehikoinen, K. 2017. Justifying the arts in health and care in Finland: A discourse analytic inquiry. *Cogent Arts & Humanities* 4(1), 1–12.
- Lukkarinen, V. 2015. *Piirtäjän maisema*. Helsinki: SKS.
- Luotonen, I., K. Renvall & P. Korilahti 2019. Semanttiset tehtävät aikuisten neurologisten häiriöiden arvioinnissa: terveiden ikääntyneiden ja Alzheimerin tautia sairastavien henkilöiden suoriutuminen. Teoksessa S. Loukusa, A.-K. Tolonen, A. Nylund & A.

- Kautto (toim.) *Kehityksellisen kielihäiriön monet kasvot 2019*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 51.
- Machin, D. 2009. Multimodality and the theories of the visual. Teoksessa C. Jewitt, (toim.) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Abingdon, New York: Routledge, 181–190.
- Martin, A. 1996. The untroubled mind. Teoksessa K. Stiles & P. Selz (toim.) *Theories and documents of contemporary art*. Berkeley: University of California Press, 128–137.
- Merleau-Ponty, M. 2012. *Filosofisia kirjoituksia*. (Toim. ja suom. M. Luoto & T. Roinila). Helsinki: Nemo.
- McNeil, M, W. Hula & L. E. Sung 2011. The role of memory and attention in aphasic language performance. Teoksessa J. Guendouzi, F. Loncke & M.J. Williams (toim.) *The handbook of psycholinguistic and cognitive processes*. Hove, East Sussex: Psychology Press, 551–577.
- Myers, P. 1980. Visual imagery in aphasia treatment: a new look. Teoksessa R. H. Brookshire (toim.) *Clinical aphasiology conference proceedings*. Minneapolis: BRK Publishers, 68–77.
- Pamilo, S., S. Malinen, Y. Hlushcuk, M. Seppä, P. Tikka & R. Hari 2012. Functional subdivision of group-ICA results of fMRI data collected during cinema viewing. *PLoS One*. 7 (7), e42000. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042000>
- Pihko, E., A. Virtanen, V.-M. Saarinen, S. Pannasch, L. Hirvenkari, T. Tossavainen, A. Haapala & R. Hari 2011. Experiencing art: the influence of expertise and painting abstraction level. *Frontiers in Human Neuroscience* 5, 94. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00094>
- Pulli, T., K. Launonen & M. Saarela 2005. *Aura: yhteisön ja sen autistisen jäsenen vuorovaikutuksen ja viestinnän arviointiin ja kehittämiseen*. Lahti: Avain-säätiö.
- Ranta, M. 2011a. Taideterapia neuropsykologisessa kuntoutuksessa. Teoksessa M. Leijala-Marttila & K. Huttula (toim.) *Taidepsykoterapia: Psykonalayttinen näkökulma*. Helsinki: Duodecim, 451–458.
- Ranta, M. 2011b. Visuaalisen prosessoinnin neuropsykologiaa. Teoksessa M. Leijala-Marttila & K. Huttula (toim.) *Taidepsykoterapia: Psykonalayttinen näkökulma*. Helsinki: Duodecim, 57–61.
- Rose, G. 2001. *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage Publications.
- Sarajuuri, J. 2008. INSURE-aivovammakuntoutusohjelma. Teemajulkaisu Taideterapia neurologisten potilaiden kuntoutuksessa. *Taideterapia. Suomen Taideterapiayhdistyksen jäsenjulkaisu* v. 2008, 6–9.



- Schütz, A. 2007. *Sosiaalisen maailman merkityksenkäs rakentuminen* (suom. V. Pietilä). Tampere: Vastapaino. Alkuperäisteos 1932 *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*.
- Seppänen, J. 2005. *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsemiselle*. Tampere: Vastapaino.
- Shrubsole, K., L. Worrall & E. Power 2018. Closing the evidence-practice gaps in aphasia management: are we there yet? Where has a decade of implementation research taken us? A review and guide for clinicians. *Aphasiology* 32 (8), 970–995. <https://doi.org/10.1080/02687038.2018.1510112>
- Silvo T. 2008. Kuva itsestä. Kuvataideterapia osana INSURE- aivovammakuntoutusohjelmaa Käpylän kuntoutuskeskuksessa. Teemajulkaisu Taideterapia neurologisten potilaiden kuntoutuksessa. *Taideterapia. Suomen Taideterapiayhdistyksen jäsenjulkaisu v. 2008*, 10–12.
- von Tetzchner, S & H. Martinsen 1999. *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki. Kehitysvammaliitto.
- Wadeson, H. 2001. An eclectic approach to art therapy. Teoksessa J. Rubin (toim.) *Approaches to art therapy. Theory and technique*. New York and London: Brunner-Routledge, 306–325.
- Wilson, B. A., J. Mole & T. Manly 2017. Rehabilitation of visual perceptual and visual spatial disorders in adults and children. Teoksessa B. A. Wilson, J. Winegardner, C. M. van Heutgen & T. Ownsworth (toim) *Neuropsychological rehabilitation. The international handbook*. Abington: Routledge, 234–243. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315629537>.
- Wilson, L. 2001. Symbolism and art therapy. Teoksessa J. A. Rubin (toim.) *Approaches to art therapy. Theory and technique*. 2. edition. New York and London: Brunner-Routledge, 40–53.

**Sara Rönqvist**

University of Helsinki

## **Towards a shared understanding: A study of the intersubjective management of critique between an artist and a critic**

This article scrutinizes the trajectory of an evaluation of the visual appearance of an artistic installation, during a conversation between a visual artist and a critic. The study analyzes how the artist receives and responds to the critic's evaluations of the artwork in three different phases of evaluative discourse: an initial, an elaborating, and a concluding one. The artist's responses change from minimal responses and hypothetical solutions, via repeating utterances, to overt agreements and outspoken explanations. The development of the artist's response to the critic's evaluations reflects an increase in the participants' shared intersubjective understanding and in the artist's strengthened epistemic position: the critique can be accepted only after the artist has gone through interactional phases that lead up to an appreciation of the critique that thus can be commented on and partly transformed.

**Keywords:** evaluation, intersubjectivity, epistemics, agency, multimodal interaction

**Asiasanat:** arviointi, intersubjektiivisuus, episteemisyyt, toimijuus, multimodaalinen vuorovaikutus

## 1 Introduction

Meaning making and evaluation of art are central themes in the social universe in which artists and artworks operate, and as such, are studied in the field of sociology of art. This means that art and its social value do not exist in a vacuum and are not by any means the product of an isolated artist. Art thus comments on, draws material from, and reflects the society in which it operates. However, its status as ‘art’ is sociologically seen as a result of all the different actors’ practices that are involved in its shaping and constituting processes: the artist who produces the art, the art educations that foster artists, the critics who comment on and review the art, the journals, newspapers, TV and radio channels that publish the reviews, the galleries and museums that exhibit art, and the people and foundations who buy and sell it (Zolberg 1990; Heikkilä 2012; Tanner 2010; Danto 1964).

These macro-social processes affect the micro contexts of social action, in which discourses are created and recreated (Erickson 2011). More precisely, what occurs at the discourse level of certain contexts provides information about existing norms and about power relations in a specific organization or profession (Sarangi & Roberts 1999; Adelswärd 1995). The field of art is no exception (see, for example, Bourdieu 2000, 1984, 1997 for descriptions of the institutional character of the art field). The conceptualizing and evaluative “talk” about art, which in a broad sense can be described as criticism (Heikkilä 2012: 12), largely takes place in various media, such as newspapers, art journals and magazines, TV and radio channels, blogs, web sites, and social media. Research about art discourse often focuses on these mediated conversations, along with other complementary documentation (Orrghen 2007; Heikkilä 2012).

These mediated conversations, which I include here in a broad understanding of the concept called criticism (see Heikkilä 2012), are mostly public and therefore easily accessible. This is the case with most types of criticism, be they either normative comments on and discussions about what art should be, reviews of already published/exhibited works (often published in the press after new releases and openings), or questionings of older works and how they were received and evaluated (Zaine 1988: 31–32). However, one type of criticism, which is harder to obtain and therefore less researched, is *studio critique*,<sup>1</sup> which is more directly linked to the artworks’ production and the artists’ working processes. It can take place, for example, in academic contexts where professors or critics assess artists’ work (see, for example, Lindwall et al. 2008 for a study on critique sessions within architect educations)

---

1 My own translation of the Swedish *ateljékritik* in Zaine (1988: 31–32) and the Finnish *ateljėekritiikki* in Heikkilä (2012: 45).

or when critics, curators, or buyers visit artists' studios and discuss their art (see Thornton 2008: 183–217 for an example of a studio visit).

This study will focus on one form of studio critique that takes place between visual artists and critics while discussing the artist's work, face to face. I here draw on my own videotaped artist-critic conversations that were collected in exhibition and gallery spaces in Helsinki between 2017 and 2019. As the exhibitions are already hung and ongoing, the conversations in my data cannot in a strict sense (as described by Zaine 1988: 31–32) be seen as studio critique. Nonetheless, as the discussion between the critic and the artist will not lead to a review or a text for a specific newspaper, book, or magazine, it is not strictly a review type of criticism either. The review type of criticism is often conducted without the need for a discussion with the artist. Furthermore, in any form of studio critique, the artists would need to provide some examples of their work to enable a conversation about them. The artist-critic conversations in my data are in this sense comparable with critique sessions where portfolios are assessed, for example.

Within the research on professional discourse, workplace studies, and institutional talk (see, for example, Sarangi & Roberts 1999; Gunnarsson et al. 1997; Drew & Heritage 1992) these kinds of *backstage activities* (a concept originating from Goffman 1959 and applied by, for example, Sarangi & Roberts 1999: 19–24) are valuable research material. That is because they reveal parts of the undocumented professional practice that goes on behind the public eye, showing how members of a profession relate to each other and their professional knowledge, as well as how they jointly co-produce meaning and collaboratively constitute and negotiate the topic of the discussion, in this case concerning visual art. This view of the creation of meaning and social value as something jointly produced and interdependent with another interlocutor rhymes well with interactional and dialogistic theories about human sense making. Following Linell (1998, 2009), the construction of meaning is only possible in interaction with another (also including texts and artefacts), who can fulfil a complementary role in the interaction. Communication, including criticism, must therefore be viewed as an interactional *achievement*.

Studio critique has the potential to be fruitful for both the critic and the artist. It can lead to a transformation of both of their processes in some direction by offering valuable food for thought from another professional within the art field (Carroll 2009: 24; Heikkilä 2012: 53) – someone with a complementary role with another professional perspective and knowledge in relation to the artwork. However, these two professional roles are asymmetrical. The critic, be it a reviewer, writer, gallerist, museum director, art historian, or something of that kind, is in a gatekeeping role towards the artist. By, for example, writing a review or giving a recommendation, the critic has the authority and power to, as Erickson

(2011: 433) puts it, “affect the social mobility and life chances” of the artist who is being assessed.

In my data, no acute judgement is at stake, in the form of an upcoming review, for example. Nevertheless, the critic still has the symbolic power to direct the conversation by choosing what is verbalized, discussed, and evaluated. This tension can affect the talk-in-interaction and, more specifically, how the artist receives and responds to the critic’s evaluations of the artwork. How the participants deal with this role-based tension is the focus of this study and it will be analyzed using a dialogistic interactional approach, which can contribute with methodological knowledge on how professionals with different, asymmetrical, but at the same time complementary roles collaboratively negotiate evaluations of objects of art.

## 2 Evaluating art in face-to-face interaction

In much of today’s culture journalism, where art exhibitions are also reviewed, the take on criticism is more in the nature of neutral descriptive explanatory criticism. However, in a stricter understanding of the concept of criticism, *evaluation* is the operation that singles out criticism from other forms of texts about art (Heikkilä 2012: 29). The criteria for what should be evaluated, and how, still vary from critic to critic. The leading critical movement of the twentieth-century modernist tradition has been the formalist approach, which poses the question whether the achievement of the artist – the form the artwork inhabits – is appropriate to the artist’s intention or not. This approach grew especially strong in the 1950s and 60s, when the notion of *contemporary art* emerged in the Western world. However, other ways of relating to criticism still co-exist with this tradition – for example, the principles of pleasure and societal relevance – and these are often combined with each other. (Heikkilä 2012; Hautamäki 2012: 209–211.)

Whatever form of criticism one is educated in and adopts, there seems to be agreement on the fact that one needs to explain and ground one’s evaluations (see Heikkilä 2012; Carroll 2009). Furthermore, by taking an evaluative stance towards something, we are not only providing a categorization or an assessment about the evaluated object but also about our actions and ourselves, which potentially is a very serious and delicate matter, involving our social face (Linde 1997: 166–169; Goffman 1967: 5–45).

*Epistemics, agency, and intersubjective understanding*

In spoken face-to-face interaction, both participants are dependent on each other for evaluation. The critic must conceptualize his views and assessments about the artistic achievements in situ. The artist, on the other hand, must attend and relate to the critic's interpretations and can in addition offer valuable knowledge on the works' processes and intentions. Here some shared understanding – *intersubjectivity* – must be assumed at some level, otherwise it would seem rather pointless to engage in communication at all. However, besides mutuality and sharedness of perspectives the concept of intersubjectivity can also contain different views, knowledge, and perspectives in interaction (Schutz 1953; Linell 2009: 81–82).

The artist has first-hand knowledge of the artistic process and intentions, alongside the material and compositional possibilities, while the critic is assumed to see the prepared installation in the light of artistic genres, styles, and categories, and perhaps refer to transparency towards a potential viewer. In other words, the artist has direct *epistemic access* to her art-making, while the critic has *epistemic primacy* (or authority), thanks to his institutional position when assessing art (see Stivers et al. 2011).

In positioning themselves through evaluations, the participants also claim a higher or lower degree of *agency*. For example, the person who makes a first assessment exerts higher agency relative to the responding speakers, who have less of a chance to say something independently of the first speaker (see Enfield 2011). Agency constellations, then, also play a role in artist-critic conversations and may change during the interaction.

### **3 Methodological approach and data**

This study applies an interactional linguistic approach and accordingly uses the analytical concepts developed by the tradition of Conversation Analysis (CA) (see, for example, Couper-Kuhlen & Selting 2018; Stivers & Sidnell 2013). Conversation analysis and interactional linguistics can demonstrate, in a fine-grained way, how the talk-in-interaction unfolds sequentially and how the participants display their understandings of each other's utterances and visible conduct, especially how the artist receives and responds to the critic's evaluations.

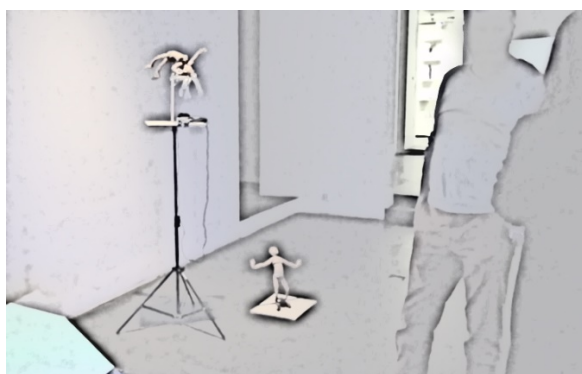
To analyze this I have chosen to focus on the interactional and sequential organization of one *evaluative project* within one single conversation in Swedish between a visual artist with Swedish as a first language (L1), and a former museum director and critic, for whom Swedish is a second language (L2). I here draw on Linell's (1998: 207–234) concept of a *communicative project* that is a discourse-analytic concept that aims to make sense of a

certain matter of focus or “problem” within social interaction – in this case, the evaluation of an artistic installation. In the conversation chosen for this analysis, the participants interact closely with the artworks, move from one work to another in the exhibition space, and are actively oriented towards describing, categorizing, interpreting, and evaluating the works. In other words, this conversation consists of different evaluative projects. This study will focus on one of these.

In this project, the participants scrutinize and evaluate a specific artistic installation, which consists of several dolls that are installed in a similar manner, on speaker stands, and located in the same exhibition room together with three video works (see Image 1 and Image 2). In this evaluative project, the critic localizes a problem with the visual appearance of the artistic installation. This problem is then returned to a little later in the conversation, first by the critic, and then again by the artist, hereby making it an interesting case for analysis.



*Image 1. Contextual setting, first angle*



*Image 2. Contextual setting, second angle*

To demonstrate the progression and modification of the evaluative project I have localized three interactional phases within it: 1) an initiating first phase, 2) an elaborating second phase, and 3) a concluding third phase. In between these phases, the participants also discuss the other works that are present in the exhibition room. Yet, they return to the doll installations, and conclude the evaluative project concerning them, before they move to another room. The example sequences used for the analysis are excerpted from the three phases in which they occur.

The conversation in focus is part of my own videotaped recordings of so-called backstage conversations (see Sarangi & Roberts 1999: 19–24) between Swedish-speaking visual artists and critics, or other kinds of gatekeepers, such as a curator, gallerist, museum director, or reviewer. The conversations take place in Helsinki-based galleries where the artists have ongoing exhibitions at the time of the recording. The total data encompass approximately three hours of conversation.

I have asked the participants in their professional capacity, as artists and critics, to take part in these evaluating conversations about the artist's exhibited artworks. From a strict CA perspective, this can be questioned because they did not initiate the conversation themselves. However, the focus for this study is the format of the so-called studio critique session, which takes place specifically out of the public eye, and these conversations are hard to know about in advance.

Although criticism and evaluation can be treated firstly as something verbal (see Carroll 2009; and Heikkilä 2012), face-to-face interaction is always embodied (Mondada 2016; Goodwin 2013; Heath & Luff 2013). Therefore, this communicative project will be analyzed *multimodally*. I will pay attention to how the participants co-coordinate and sequentially organize both lexico-syntactic and non-verbal resources, such as gaze, hand gestures, and object orientation, to modify and develop their understanding of the artworks throughout the conversation. For this purpose, multimodal transcriptions with conventions based on Mondada's (2016) work will be applied.

Following these conventions, each participant has a symbol, which is inserted in the speech line at the exact time when an embodied action occurs. The multimodal transcription is rendered with a grey font and screen shots of an embodied conduct are included when it is relevant for the analysis. The verbal talk is transcribed by conventions developed within CA. The English translations are reproduced with a different font to the Swedish original, and the syntax follows the Swedish as far as it is comprehensible in the English representation. Transcription symbols for both verbal talk and embodied conduct are explained in the Appendix.



## 4 Doing an evaluation collaboratively

In the following sections (4.1–4.3), I will analyze the interactional organization of a critic's evaluation, exemplified by Extracts 1–5, of the compositional aspects of an artistic installation consisting of several sewed dolls standing on boards that are placed on speaker stands (see Images 1–2 for the contextual setting). The analysis of this evaluative project is carried out in three interactional phases: 1) an initiating first phase, 2) an elaborating second phase, and 3) a concluding third phase.

The different dolls all have their own title and can be seen and analyzed as individual works in their own right. Yet, in the discussion about the dolls (initiated and lead by the critic), they are compared with each other in relation to how well their *compositional unity*, as Carroll (2009: 27) puts it, – with doll, board, stand, and everything – is achieved. Nonetheless, the subject matter or “object” of the evaluation is not clear and self-evident from the beginning of the interactional trajectory. The critic must first localize, describe, and conceptualize what is under scrutiny (see 4.1). This so-called problem formulation, which is developed multimodally and incrementally, bit by bit, is first treated cautiously by the artist with minimal responses and with responses offering hypothetical solutions.

In the second phase (see 4.2), the achievement of the installation is analyzed further by the critic and acknowledged and slightly modified by the artist by repeating utterances, and finally, in the third phase (see 4.3), the evaluation is accepted and partly transformed by the artist. The analysis focuses mainly on the artist's responsive utterances in order to demonstrate how an intersubjective understanding of the evaluation is achieved and modified, as well as how agency constellations are transformed, by the participants as a progressive interactional achievement. To do this, I will first analyze how the evaluation is multimodally initiated and developed by the critic, that is, how the evaluation is made accessible to the artist.

### 4.1 Phase one: describing and conceptualizing a problem



During the first phase, which is initiated about 16 minutes into a conversation of 54 minutes, the critic multimodally locates, describes, and conceptualizes the “object” of the evaluation, that is, the composition of the doll installations. The artist responds to the evaluation expressed in this phase with minimal responses and with responses that present alternative hypothetical solutions. Through both measures, the artist signals that she treats the evaluation cautiously. The whole evaluating sequence in this phase goes on for about 2.5 minutes.

## 4.1.1 Problem formulations and minimal responses


In the following extract, the critic initiates an evaluation of the appearance of the supporting board that the dolls are standing on. This initiation of the evaluation comes after a short general discussion about the dolls and their reason for being in the exhibition. The artist has also mentioned two of the dolls' titles.

**(1) so visually I have a bit of a problem****Art: Artist****Crit: Critic****+ = critic's embodied conduct; Ꝁ = artist's embodied conduct**

```

01 Crit:      +[tycker] du att +den där
              do you think that that one
              crit:      +.....rises left arm.....+points with left index finger
02 Art:      [ve:t ]
              knows
03 Crit:      +att visuellt #jag har lite #pro[blem]
              so visually I have a bit of a problem
              crit:      +--rises right arm #im.1.1-points#im.1.2-->
              
04 Crit:      im.1.1 im.1.2
05 Art:      Ꝁ[jå ]
              yeah
              art:      Ꝁ
              Ꝁlooks at artwork->
06 Crit:      med di- den+ här (.) Ꝁden här platta-+ #öh vad Ꝁ[heter] den nu
              with tho- this (.) this plat- #öh what's it called now
              crit:      +-----+--finger circles in air-+points--#im.1.3-waves with fingers->
              art:      Ꝁ-----Ꝁlooks at critic----->Ꝁlooks at artwork->
              
07 Crit:      im.1.3
08 Art:      [ok↑ej]
              okay
09 Crit:      de- den här öh (.) skivan som är under den=
              th- this öh (.) board that is under it=
              crit:      +---while pointing----->
              art:      Ꝁ-----looking at artwork----->Ꝁ
10 Art:      Ꝁ=↑jå=
              =yeah=
              crit:      +----->
              art:      Ꝁlooks at critic->
11 Crit:      +=och de+n där visu- visuellt liksom (1.0) helheten=
              =and that visu- visual like (1.0) whole=
              crit:      +..... +--flat hand fingers wave----->
              art:      Ꝁ-----looking at critic----->
12 Art:      =ok↑ej (0.5) [jå:]
              =okay (0.5) yeah
              crit:      +----->
              art:      Ꝁ----->
13 Crit:      [att] den blir lite (0.5) den den liksom #stö-
              so it becomes a bit (0.5) it it like does not supp-
              crit:      +-----, , , #im.1.4((cups hands))

```



```

crit:
art:
12 Crit:
crit:
13 Art:
art:
14 Crit:
crit:
art:

```

im.1.4 im.1.5

⌘-----looking at critic----->

stödar in#te så mycket +di här do- dock+or +[den e] bara  
support so much these do- dolls it is just

+-----#im.1.5 up&down-+,,,,,,+clasps. hands+.....->  
⌘[.hh ]

⌘-----looking at critic-----⌘looks at art work->

liksom som (.) +platta under+  
like like (.) plate under

+-----+draws square in air-->+  
⌘----->>⌘

In Extract 1, the critic initiates what will be the beginning of a longer trajectory of an evaluative project that will be revisited and readdressed a little later in the conversation (see sections 4.2 and 4.3). The critic begins the sequence below with a question format in line 1: *tycker du att den där* ('do you think that that one'), which he then changes into a statement in line 3 starting with the Swedish subordinate conjunction *att*, which is here used as a discourse particle (transl. into 'so' in Eng.) that links content anaphorically.<sup>2</sup>

This statement *att visuellt jag har lite problem* ('so visually I have a bit of a problem') in line 3 projects an evaluation of something as problematic. The statement format with the active *jag* ('I') also projects a closer description of what the problem is about and demonstrates a stance of somebody who has epistemic primacy (and perhaps an obligation) to have a view and make an assessment of the artworks discussed (cf. Stivers et al. 2011). At the same time, by using the personal pronoun, and the modifier *lite* ('a little'), the critic also mitigates the problem formulation, saying that it is he (not necessarily other critics), who has some problem with the artist's solution.

After (and while) the problem is verbally projected in line 3, it is further localized both verbally and with deictic pointing gestures (see lines 5–7), which first co-occurred with the deictic expression *den där* ('that one') in line 1, but then again in line 3 at *problem* ('problem'); see Image 1.2. These gestures are also a means to project and localize the problem (Mondada 2016: 7), which is first located at and verbalized as the word *platta* ('plate') (line 5), but then changed to the more suitable word *skiva* ('board') (line 7) after a word search item *vad heter den nu* ('what's it called now') in line 5. This stalling of the verbal production could also be a means for the critic to let the artist react to the critique.

In Extract 1, the critic does not only localize the problem, but also conceptualizes it as "the visual whole" and states that this does not support the dolls (see lines 9 and 11–14). This co-occurs with conceptualizing and depicting gestures (Streeck 2009: 151–177), which

<sup>2</sup> For an elaboration on this use of *att*, see, for example, Lehti-Eklund (2001) and Lindström & Londen (2003).

seem to bring coherence to the fragmented speech. With this conceptualization the critic touches on the installation's so-called compositional unity and shapes the "object" under evaluation as the whole installation – doll, board, and stand – and its appearance, not only the doll itself. However, as he says *stö- stödar* ('sup- support') (not the correct conjugation in Swedish) in lines 11–12, he cups both of his hands and moves them up and down (see Image 1.4 and Image 1.5 in line 11), depicting the lack of support. This cupping gesture by the critic in line 11 evokes some ambiguous meaning potential, suggesting that the meaning of the verb *stödar* is something physical rather than aesthetic.

As regards the artist's responses in Extract 1, they are all neither negatively nor positively tilted: *okej* ('okay') and *jå* ('yeah') in lines 4, 6, 8, and 10 (see Green-Vänttinen 2001 for the use of *jå* in Finland Swedish). They merely acknowledge the critic's formulations, encouraging him to go on. Being minimal, they indicate a cautious handling of the initiated evaluation, which in Extract 1 is still being conceptualized. As the evaluation is developed incrementally in situ, the minimal responses are a subtle way of "doing" being the active listener. At the same time, the artist can follow where the critic is going in the conversation, until she has enough knowledge to respond in a more substantive way that would allow her to claim higher agency in the evaluative project. The role of the listener is also displayed by the artist's body posture: she sits still with clasped hands and merely follows the critic's unfolding talk, in which the problem is being formulated (see Images 1.1–1.3 in Extract 1).

#### 4.1.2 Responses with hypothetical solutions

After the problem is formulated, the artist responds to the critic's statement and initiation of the evaluation by rising from her seated position and approaching the artwork while she produces an alternative solution with modal auxiliary verbs, suggesting that an extra plate could have provided better support for the doll installations standing on the boards (see Extract 2). The artist then elaborates on this alternative later in the same sequence (not shown in the transcript).



##### (2) *the alternative would have been*

**Art: Artist**

**Crit: Critic**

**+ = critic's embodied conduct; ✕ = artist's embodied conduct**

```
01 Art:      ✕jå: >jå det kan hända jā<
              yeah >yeah it can happen yes<
              art:      ✕gets up from seated pos.->
02 Art:      >alternative ✕sku ha vari< att köpa en sån hä:n # (2.0)
              >the alternative would have been< to buy one of these (2.0)
```

art:           ␣----->␣approaches art work with palms down #im.2.1->  
  
 03 Art:           en p- en annan platta som man sku ha haft (.) #så sku  
                   a p-    another plate    which you would have had (.)   then it  
 art:           ␣---depict. hand gest. under artwork-----#im.2.2((cup. hands up&down))  
  
 04 Art:           de kanske ha stött␣ ännu mera (0.2)  
                   would maybe have supported even more (0.2)  
 art:           ␣-----→␣  
 05 Crit:           .jå (.) [jå            ]  
                   .yeah (.)    yeah  
 06 Art:           [om du menar] de=  
                   if you mean   that=

Extract 2 (lines 1–4) shows the artist’s response to the critic’s statement in Extract 1 (section 4.1.1). In line 1, the artist first acknowledges the evaluation and aligns with it with the modal expression *jå det kan hända ja* (‘yeah it can happen yes’), suggesting that it is possible (but not necessarily the case) that the board is not supportive enough. In lines 2–4, the artist then suggests an alternative solution would be to buy another plate to place under the board that the doll is presently standing on. Then the whole doll installation would probably have been better supported. Here the modal auxiliary verb *skulle* (‘would’) and the past participles *ha varit* (‘have been’), *ha haft* (‘have had’), and *ha stött* (‘have supported’) depict an alternative world in which the critic’s demands could have been met. The lack of personal pronouns and the use of the generic Swedish pronoun *man* (‘one’), instead of the personal pronoun *jag* (‘I’), in line 3, also make this alternative solution merely hypothetical and somewhat distanced from the artist’s person and her own work process.

Furthermore, this alternative solution in Extract 2 above co-occurs with and is preceded by hand gestures that depict some sort of plate or support under the board (see Extract 2, Image 2.1, line 2). Worth mentioning here is that the gestures in Extract 2 (Image 2.2, line 3) are an echo of the critic’s gesture in Extract 1, with the cupped hands moving up and down under the board. Thus, the hypothetical solution presented here is a display of the artist’s understanding of the critic’s word “support” as something physical, referring to the process and the material aspects of the work. In Extract 2, the alternative solution is then followed by a controlling question *om du menar de* (‘if you mean that’) by the artist (line 6), suggesting that it is unclear for the artist exactly what the critic has in mind.

To conclude, by providing an alternative solution (illustrated in Extract 2), the artist can claim a higher level of agency, and indicate that she is not ultimately accepting the criticism without further consideration of her own (and perhaps more elaboration from the critic). It is also worth observing that, when the artist responds to the critic's initial evaluation in Extract 1, she does this by orienting towards one individual doll installation, using it as an example, rather than addressing the whole installation of dolls when responding to the critic's problem formulation. The individual work then becomes representative of a more broadly expressed criticism, making it possibly more manageable and constrained in its scope.

#### **4.2 Phase two: analyzing the problem**


The second phase occurs 4–5 minutes after the first part of the evaluative project concerning the dolls has been summed up. The topic of the board for the dolls is then revisited by the critic, who localizes the same compositional problem with one of the other dolls standing next to the one discussed earlier (see Image 1 in Section 3). Here the sequences are characterized by a contrastive element (illustrated in lines 1–2 in Extract 3, where the critic compares the first two doll installations that are standing opposite the other two dolls (see Image 2 in Section 3). The artist orients towards the critic, waits to see where he is going with the conversation, and repeats parts of, as well as finishes, the critic's utterances when the evaluations are expressed. One such sequence out of three during 2–3 minutes is illustrated in Extract 3 below.

##### *Repeating and modifying fill-ins*

In Extract 3 below, the critic returns to the assessment and scrutinization of the visual appearance of the boards. Prior to Extract 3, he has stated that the solution with the boards works well for the other two artworks standing opposite him, thanks to the installation's proportions (see Image 2). The critic's return to the boards that are more problematic is therefore initiated with the contrastive conjunction *men* ('but'), referring backwards in the interaction and signaling a shift.

**(3) okay cheap solution yeah****Art: Artist****Crit: Critic****+ = critic's embodied conduct; ꝑ = artist's embodied conduct**

```

01 Crit:          [men] >men om<
                but  >but  if<
02 Crit:  +här e sam#ma  ꝑ[probl]e+m att  ꝑliksom den här den här skivan=+
           here is the same      problem    so    like    this    this    board=+
crit:      +.....#im.3.1-----+-draws square around the board----->+
           
crit:      im.3.1
03 Art:      ꝑ[jå  ]
                yes
           ꝑgaze to critic ꝑgaze to artwork----->ꝑ
04 Art:      ꝑ+=[jå ]=
           =yeah=
crit:      +--gaze tow. artist->
art:      ꝑgazing at critic--->
05 Crit:      =[se-] ser lite så där billig= ((draws contours around board))
           =lo-   looks a bit  sort of  cheap=
06 Art:      =okej    (.)  [>billig lösning ut jā:<] ((smiles))
           =okay     (.)  >cheap  solution  yeah<
07 Crit:      [li:ksom i:  i di där  ] stora tankar  [som den] hār=
                like in in those      big thoughts  which it has
08 Art:      [ok↑ej  ]
                ok↑ay
09 Art:      =jå: ((nods gaze tow. artwork))
           =yeah
10          (2.5)

```

In Extract 3 above, the same visual problem as in Extract 1 is first localized (line 2) with co-occurring demonstrative hand gestures in which the palms are facing down (see Image 3.1). The problem formulation is, however, not straightforward, with the hedging discourse particle *liksom* ('like') and the repetition of the demonstrative *den här* ('this'), co-occurring with the critic's depicting gesture as he draws an imaginary square around the board (see line 2). The evaluation that he then makes in line 5 *se- ser lite så där billig* ('looks a bit cheap') is also a bit hedged with *lite* ('a bit') and *så där* ('sort of'), and is, furthermore, grammatically incomplete as it lacks the particle to the phrasal verb *se ut* ('look like'). As in Extract 1, hedging seems to signal that the critique is, nevertheless, a delicate matter and subject to lesser epistemic access to the motives of the artwork.

However, the artist does not treat this evaluation as cautiously as the first one in Extract 1. She acknowledges the critic's turn with the minimal response *okej* ('okay') (line 6), smiling, but then continues her turn (see line 6) by repeating the adjective *billig* ('cheap') from the critic's turn, filling in the particle *ut* and adding the noun *lösning* ('solution'), with which

the adjective *billig* concords grammatically. She finishes this partial repeat with *jå* ('yeah'), which suggests that she can comprehend and take in the critic's characterization.

This repeating utterance (preceded and co-occurring with a smile) seems to have an identifying function. The choice of the added item *lösning* ('solution') alludes to earlier sequences in the evaluative project: to the alternative solution already provided in Extract 2, and to when the critic asked whether the idea of the installation had existed for a long time (not shown in the transcripts). The collaborative turn completion (with *billig lösning*; see Lerner 1991) is indicative of the artist claiming a higher level of agency in turn-taking, which reflects a similar, less cautious orientation to dealing with the criticism (note, for example, her smile in line 6). Hereby, the artist also partly transforms the critic's evaluative perspective, making it more her own.

To conclude, in this second phase, the critic's elaborations of the already initiated evaluation are intersubjectively sustained through the artist's repeating and modifying utterances that almost overlap with the critic's ongoing turn (see line 3 in Extract 3). The artist now has some earlier knowledge about the trajectory of the critic's evaluative project and can use parts of the critic's formulations in the formulations of her own understanding of the critique. The more active turn-taking and the repeats by the artist (one illustrated in Extract 3) seem to be a means to display a more profound understanding of the critic's evaluation but also to claim higher agency in the evaluative project, gaining possibilities to slightly modify or recontextualize the critic's words. Yet, the artist's own views and intentions remain non-verbalized.

### **4.3 Phase three: accepting the critique of the problem**

In the third phase, which starts 34 minutes into the conversation, about ten minutes after the second phase of the evaluative project was summed up, the artist initiates a return to the evaluation of the board with an account of how it was the first time that she had tried out this kind of installation. In this phase, by overt agreements, a higher speaking tempo, certain discourse markers, and mirroring gestures, the artist is partly accepting the critique, partly making it her own by placing it within her perspective on the artwork in question. This change of the artist's discourse posture displays a deeper understanding of what the critic's evaluation was about and a claim of higher agency in the formulation of what is relevant about it.



### 4.3.1 Overt agreements and causal explanations


In Extract 4, the artist is initiating an explanation of why she is inclined to agree with the critic's evaluation of the board's visual appearance – such an account shows that the artist is capable of embracing the criticism but also of defining its terms. A little prior to the sequence, the critic has again asserted that, in his view, all parts in the artwork need to be motivated (see line 1).

#### (4) I believe that you are right you see because

Art: Artist

Crit: Critic

+ = critic's embodied conduct; Ꝁ = artist's embodied conduct

01 Crit: =sin liksom [sto:]ry [på någån sätt]=  
=its like story in some way=  
02 Art: [jå: ]Ꝁ [>vet du <]  
yes >you know<  
art: Ꝁ----->Ꝁ ((gazing at critic))  
03 Art: =jå: >Ꝁjag tycker att< jag Ꝁtror att du har >rett sidu< för att när jag  
=yes >I find that< I believe that you are >right you see< because when I  
art: Ꝁ Ꝁgaze to artwork-----Ꝁ.....hand around stand under board->  
04 Art: testa dom här, så (0.2) pt och när jag kom på den här idén, (.)  
tested these, so (0.2) pt and when I came up with this idea, (.)  
05 Art: >så för det Ꝁförsta< var den här lite större#re#Ꝁ=  
>so first of all< this was a little bigger#=?  
art: Ꝁ.....arms around board-----#im.4.1 ((gaze to critic))  
  
art: im.4.1  
06 Crit: =jå[:å ]  
=ye:es

In Extract 4, the artist is now, contrary to the two preceding phases, eager to take the turn during the critic's ongoing talk with the acknowledging *jå* ('yeah') and the other-oriented Swedish discourse marker *vet du* ('you know') (see line 2). This already alludes to and displays shared understanding with the critic and invites him to mutual sense-making in the artist's terms.

The artist then takes the turn in line 3 with an overt agreement, first with the opinion format of *jag tycker* ('I find'), which then is modified into the epistemic *jag tror att du har rätt* ('I believe that you are right'). The verb *tycka* ('find, think') in Swedish conveys a subjective, non-factual opinion, while the verb *tro* ('believe') carries the meaning of holding something as likely based on some evidence (see SO 2009; Auer & Lindström 2016). Thus, the latter displays a greater conviction from the speaker than the prior choice of the stance-framing verb. Worth noticing is also that the artist now uses the personal pronoun 'I' rather than a construction with the generic Swedish pronoun *man* ('one'), as in Extract 2; all this is

indicative of claiming epistemic primacy and therefore a higher level of agency in the evaluative project.

This agreeing utterance is followed by another informal other-oriented discourse marker *sidu* ('you see'), common in colloquial Finland Swedish, and the causal connective *för att* (translated as 'because'), which both link the agreeing *jag tror att du har rätt* with the subsequent explanation, beginning with the subordinate temporal *när* ('when') in line 3. This *för att* clause is what Lindström and Londen (2003: 118) call a "predication-complementing causal construction," which functions as a link between units within an assertion. These hypotactic causals indicate a factual causality (Schiffrin 1987: 202), which can be seen in Extract 4, where the artist walks through the facts of the installation process of the work (lines 3–5), anchored in her experience and epistemic access: the board was initially bigger when the artist had tested the extra support mentioned in the alternative solution in Extract 2. Note that the whole explanative sequence beginning in line 5 is not included in the transcript.

The overt agreement of *jag tror du har rätt* and the *för att* causes are comparable to what Schutz (1953: 15–17) calls presenting a "because-motive," which is a retrospective explanation and requires a distance from the action. As the artist has developed a deeper understanding of the critic's evaluation during the conversation so far, the artist can appreciate the point of the critique but also claim a more independent position by giving accounts for her choices – aspects of the work she has epistemic access to and which also lend her epistemic primacy.

#### 4.3.2 *Mirroring of gestures and assessing the criticism*


As regards gestures, the third phase of the evaluation of the visual appearance of the doll board also demonstrates an acceptance of the critique (see Extract 5, Image 5.1). A little prior to Extract 5, the artist has already explained that the dimension of the board was bigger initially when she had an extra support under the board (referred to in section 4.3.1). This description co-occurs with hand movements around the board where the doll is standing (see Extract 4, line 5, Image 4.1).

**(5) so it can surely be that**

**Art: Artist**

**Crit: Critic**

**+ = critic's embodied conduct; ✎ = artist's embodied conduct**

- 01 Art: [ > ✎ så det kan nog hä]nda? < att  
>so it can surely be? < that  
art: ✎ ..... arms around->
- 02 Crit: [just ]  
right
- 03 Art: att de va du ser= ✎  
that that what you see=  
art: ✎ --board-----> ✎  
=jä
- 04 Crit: =yes
- 05 Art: =att du märker att ja ha (.) ✎ <kanske (.) [må ]s]ta> [att] ✎  
=that you notice that I have (.) <maybe (.) had to> so  
art: ✎ --steps back from artwork--- ✎ --depict. gest. in air----- , , , , > ✎
- 06 Crit: [jä ] [jä ]  
yeah yeah
- 07 Art: att ja sen [ha fått ]  
so I then have got
- 08 Crit: + [>de behöver] på någån sätt< mera utry[mme# ]  
>they need in some way< more space  
crit: + + ---depict. gest. with arms-----#im.5.1
-  im.5.1
- 09 Art: ✎ [ > (de sku ft st-) < ]  
(it would have)  
✎ -appr. aw raised arms-->
- 10 Art: +vara+ mera=  
be more=  
crit: + , , , , +  
art: ✎ --arms around board->
- 11 Crit: =jä [jä]  
=yes yes
- 12 Art: [jä] (.) de e sant som du säger=  
yes (.) it is true as you say=

In Extract 5 above, the artist expands her turn further (see lines 1–7), beginning with *så det kan nog hända* ('so it can surely be') in line 1. This starts a concluding sequence of the agreement and the explanation already given in Extract 4 (see Schiffrin 1987: 201–204). Alongside this resolution, she moves her hands around the board in lines 1–3 and then again in line 5, depicting and encompassing the whole work, and not just the actual board that has been discussed earlier, thus making a shift in the scope of assessment talk, independently of the critic.

When the critic then takes the turn and asserts that the installation needs more space (line 8), he simultaneously with the verbal utterance copies the gesture of the artist in Extract 4, Image 4.1, accepting the broadened focus on the installation. The artist, who then begins to talk in overlap, does the same gesture with what seems to be (an aborted) verbal confirmation of the critic's assertion (see lines 9–10). Both the artist and the critic are thus

confirming achieved intersubjectivity in this interactional location. The artist then finalizes the sequence with the overt agreement *jå de e sant som du säger* ('yes it is true as you say') in line 12, which at the same time is an assessment of what the critic has said; in other words, the artist is claiming epistemic primacy by signaling that she is now in a position to accept or dismiss the critic's evaluation.

Consequently, in this third phase of the evaluative project scrutinized in this study, the artist displays a deeper understanding of the critic's evaluations, which enables her to claim a higher level of agency in the evaluative project. Through overt agreements, a higher speaking tempo, certain discourse markers, explanations of her choices, and gestures the artist takes a more independent stance towards the critique and constrains certain aspects of it. This change of the artist's discourse posture suggests that the critic's initial evaluation in 4.1 had to be elaborated on and further analyzed in 4.2 to be manageable and acceptable for the artist, so that she can *deal with* the threat that such criticism potentially means for her artistic identity, as illustrated in Extracts 4 and 5 above.

## 5 Concluding discussion

This study has focused on the intricate business of a spoken evaluative project between an artist and a critic in the form of a backstage face-to-face studio critique session, in which the participants have to deal not only with asymmetries concerning agency, and epistemic access and primacy, but also with the potential threats that follow from the act of being critiqued and evaluated. In a fine-grained way, this study has been able to demonstrate that the agency constellations and other positionings concerning epistemic primacy and access are negotiable and rely on an intersubjective understanding of the mutually negotiated trajectories of the evaluative discourse. Evidently, evaluative criticism is not only a one-way dictation of how something should be, but an interactional achievement that entails not only various operations, such as description, contextualization, and analysis (see Carroll 2009), but also exchanges of interpersonal positioning between the assessor and the object of the assessment.

As criticism is potentially face-threatening, especially in face-to-face encounters (see Goffman 1967), evaluations are not necessarily delivered in a straightforward manner, which this study has also demonstrated. Rather, in this case (see also Erickson 2011 for indirection in other gatekeeping encounters), they are quite hedged in various ways, making them subtle and perhaps harder to grasp immediately. The artist's cautious handling of the critic's initiated critique (illustrated in Extract 1) is an indication of this. It might not be clear to the artist in which direction the critic is going with the initiated evaluation, and what

exactly is being evaluated. The critic is addressing the visual appearance of the whole composition concerning the doll installation, while the artist is commenting on the material, and supportive aspects of the work.

Simultaneously, the cautious handling of the critique may also be a dismissal of it, but whether the artist finds the critique valid or not, it is in any case something that she must deal with along the trajectory of the evaluative project, especially as the evaluation about the doll installation is again addressed after a while in the conversation. Along the trajectory of this evaluative project the artist is then modifying and partly transforming the criticism, thus claiming a higher agency and independence as an assessor of the artistic outcome – the critique raised by the critic is something that she could have arrived at herself.

This earned independence as an assessor is partly achieved through overtly agreeing with the critic. This handling of the evaluations suggests something of a ritual character that these encounters may have, meaning that they form an important part of the profession (see Thornton 2008: 196). It might not matter whether you personally agree or not as long as you act your part in the role you have been given. The artist is doing 'being an artist' by going along with the evaluation, accepting the critique, but only after having modified and partly transformed it on her own terms, and the critic is doing 'being a critic' by evaluating the art in the first place.

Despite the potential threats that evaluations bring about, it is still favorable for artists to interact with critics and other gatekeepers, such as museum directors, curators, and editors, in order to promote their art. But although critique sessions are favorable and necessary encounters, the format of the sessions is not standardized and routinized, possibly because they have a private character and do not follow a strict agenda. Unlike other types of professional discourse, such as doctor-patient interaction, classroom interaction, and courtroom interaction, there is no authorized agreement on the institutional guidelines for art criticism, meaning what should be assessed and how (Adelswärd 1995; Heikkilä 2012).

Although the critic in this case study has no direct executive power over the artist's career – compared to that of a curator, reviewer, or collector – he still has the symbolic power to assess the artworks, which he does. However, his mitigation of his epistemic primacy and the artist's claims for higher agency function as strategies of negotiation, and possibly of questioning, the power relations between them. Consequently, these critique sessions provide information about existing norms and power relations, as well as ambiguities in relation to these (see Sarangi & Roberts 1999), and how some aspects about them can be transformed. Thus, these findings can enrich the research fields of interactional studies and professional discourse studies – where the cultural field is still under-researched – with further knowledge on social interaction from a specific communicative setting, while also

providing new methodological knowledge to the field of art sociology, art criticism, and art studies. In addition, the findings of this article can be of value to practicing artists and critics, as well as within art educations in which critique sessions are held and practiced.

## Acknowledgements

I wish to thank my supervisors Professor Jan Lindström and Professor Camilla Lindholm for their helpful comments. This research was partly funded by Svenska kulturfonden.

## References

- Adelswärd, V. 1995. Institutionella samtal – Struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. *Folkmålsstudier*, 36, 109–137.
- Auer, P. & J. Lindström 2016. Left/right asymmetries and the grammar of pre- vs. postpositioning in German and Swedish talk-in-interaction. *Language sciences*, 56, 68–92. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.03.001>
- Bourdieu, P. 1997. Stierna, J. (transl.). *Kultur och kritik. Anföranden*. Gothenburg: Daidalos.
- Bourdieu, P. 1984. Nice, R. (transl.). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 2000. Stierna, J. (transl.). *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm: Brutus Östling Förlag.
- Carroll, N. 2009. *On criticism. Thinking in action*. New York: Routledge.
- Couper-Kuhlen, E. & M. Selting 2018. *Interactional linguistics: studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danto, A. 1964. The Artworld. *The Journal of Philosophy*, 61 (19), 571–584. <https://www.jstor.org/stable/2022937>
- Drew, P. & J. Heritage 1992. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enfield, N. 2011. Sources of asymmetry in human interaction: enchrony, status, knowledge and agency. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (eds) *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 285–319.
- Erickson, F. 2011. The gatekeeping encounter as a social form and a site for face work. In C. N. Candlin & S. Sarangi (eds) *Handbook of communication in organizations and professions*. Berlin: De Gruyter, 433–454.

- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. 1967. *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goodwin, C. 2013. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46, 8–23.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003>
- Green-Vänttinen, M. 2001. *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Gunnarsson, B-L., P. Linell & B. Nordberg 1997. *The construction of professional discourse*. New York: Addison Wesley Longman.
- Hautamäki, I. 2012. Nykytaide, kritiikki ja hermeneuttinen filosofia. In M. Heikkilä (ed.) *Taidekritiikin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus, 209–226.
- Heath, C. & P. Luff 2013. Embodied action and organizational activity. In T. Stivers & J. Sidnell (eds) *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 283–307.
- Heikkilä, M. 2012. Johdanto: Taiteesta puheeseen. In M. Heikkilä (ed.) *Taidekritiikin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus, 11–54.
- Lehti-Eklund, H. 2001. Om att som diskursmarkör. *Språk och Stil. Tidskrift för svensk språkforskning*, 11, 81–118.
- Lerner, G. 1991. On the syntax of sentences-in-progress. *Language in Society*, 20, 441–458.
- Linde, C. 1997. Evaluation as linguistic structure and social practice. In B-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (eds) *The construction of professional discourse*. New York: Addison Wesley Longman, 151–172.
- Lindström, J. & A-M. Londen 2003. Constructing reasoning. The connectives *för att* (causal), *så att* (consecutive) and *men att* (adversative) in Swedish conversations. In J. Leino (ed.) *Constructional reorganization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 105–152.
- Lindwall, O., Lymer, G. & J. Ivarsson 2008. Att ge och ta kritik: Examination i arkitektutbildning som hybrid aktivitet. In K. Borg & V. Lindberg (eds) *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 201–213. <https://gup.ub.gu.se/publication/73642>
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte: Information Age Publishing Inc.

- Mondada, L. 2016. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20 (3), 336–366.  
[https://doi.org/10.1111/josl.1\\_12177](https://doi.org/10.1111/josl.1_12177)
- Orrghen, A. 2007. *Den medierade konsten. Scenen, samtalet, samhället*. Malmö: Gidlunds Förlag.
- SAG = Teleman, U., S. Hellberg & E. Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Volumes 1–4. Stockholm: Svenska Akademien.
- Sarangji, S. & C. Roberts 1999. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In S. Sarangji & C. Roberts (eds) *Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–57.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schutz, A. 1953. Common-sense and scientific interpretations of human action. *Philosophy and phenomenological research*, 14 (1), 1–38. <https://www.jstor.org/stable/2104013>
- SO = *Svensk ordbok* 2009. Svenska Akademien. <https://svenska.se/> [accessed 27 April 2019].
- Stivers, T., L. Mondada & J. Steensig 2011. Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (eds) *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–26.
- Stivers, T. & J. Sidnell 2013. *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Streeck, J. 2009. *Gesturecraft. The manufacture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tanner, J. 2010. Michael Baxandall and the Sociological Interpretation of Art. *Culture Sociology*, 4 (2), 231–256. <https://doi.org/10.1177/1749975510368474>
- Thornton, S. 2008. *Seven days in the art world*. New York: Norton & Company.
- Zaine, T. 1988. Några synpunkter på litteraturkritikens olika funktioner. *Nordisk estetisk tidskrift*, 2, 29–41. <https://doi.org/10.7146/nja.v1i2.3283>
- Zolberg, V. L. 1990. *Constructing a sociology of the arts*. Cambridge: Cambridge University Press



## Appendix: Transcription symbols

### Verbal talk:

[ ]	simultaneous speech
(.)	micropause (less than 0.2 seconds)
(0.5)	pause and its length in seconds
=	latching between utterances
vänt-	cut-off word
jå:	lengthening of previous sound
i	speaker emphasis
pt	clicking sound
.h/.hh	in-breath shorter/longer
.jå	in-breath on word
><	rushed talk
<>	slower talk
.	falling intonation
,	continuing intonation
?	rising intonation
↑	marked rise in pitch
↓	marked fall in pitch
(( ))	transcriber's comment
( )	uncertain transcription

### Embodied conduct:

+--->	The action described continues across subsequent lines
--->+	until the same symbol is reached.
>>	The action described begins before the excerpt starts
--->>	The action described continues after the excerpt ends
.....	Preparation of the action (e.g. rising an arm).
----	Maintaining of the action (e.g. pointing)
„„„	Retraction of the action (e.g. arm retracting)

**Veera Hatakka**

Helsingin yliopisto

## Värinkuvaus maalaustaiteen kuvailutulkkauksessa

This paper addresses the variation within color expressions in modern Finnish and the processes behind their semantic structures in audio description of visual art. Visually impaired people are entitled to experience art in its all aspects and for this purpose, museums offer audio described guidance in their exhibitions. Audio description is intersemiotic translation where visually observed parts of the work are translated into language. The study is based on audio description manuscripts from four Finnish art museums that are analyzed in comparison to the contextual aspects. The theoretical and methodological framework of this study is cognitive linguistic. Results of the analysis indicate that there is a wide-ranging diverse within color expressions, and their meanings differ based on the contexts where the expressions are used. These observations are discussed in relation to the existing guidelines regarding audio description.

**Keywords: cognitive linguistics, semantics, color, audio description**

**Asiasanat: kognitiivinen kielentutkimus, semantiikka, väri, kuvailutulkkaus**

## 1 Johdanto

Taiteen tunteminen lisää ymmärrystä visuaalisesta kulttuurista ja sen intertekstuaalisista viittauksista. Kaikki eivät kuitenkaan pääse käsiksi visuaaliseen kulttuuriin ilman apua, eikä visuaalisuus ole näkevien yksinoikeus, vaan myös näkövammaisilla on halu ja tarve kokea taide kaikissa sen muodoissa (Honkanen & Vartio 1998: 130–141, Volotinen 2014: 3–4). Tätä tarkoitusta varten näkövammaisille<sup>1</sup> tarjotaan visuaalisen kulttuurin täysivaltaisemman kokemisen tueksi kuvailutulkkauksia, jossa sanallistetaan niitä teoksen osia, jotka muutoin välittyvät ainoastaan näköaistimuksena.<sup>2</sup> Kuvailutulkkaukset edistää sosiaalista ja kulttuurista tavoitetta: kulttuuriteoksista nauttiminen sekä tiedon saavutettavuus ja sosiaalinen integraatio lisääntyvät. Lisäksi kokemus yhdenvertaisuudesta kasvaa. (Hirvonen 2013: 92.) Monet museot tarjoavatkin näkövammaisille yhä enemmän kuvailutulkattuja kierroksia näyttelyihinsä. Näin taiteen saavutettavuus paranee.

Tutkin tässä artikkelissa kuvataiteen teoksista tehtyjen kuvailutulkkauksien väri-ilmauksia. Aineistonani on kuvailutulkkauksien käsikirjoituksia Ateneumista, Porin taidemuseosta, Serlachius-museoista ja Didrichsenin taidemuseosta. Käsikirjoitukset ovat museoiden työntekijöiden tuottamia, ja niiden pohjalta museoissa on pidetty kuvailutulkattuja opastuskierroksia tai äänitetty teosten kuvailua museoiden internetsivuille.<sup>3</sup> Kuvailutulkkaukset on intermodaalista kääntämistä, jossa informaatio käännetään yhdeltä merkkijärjestelmältä toiselle (Braun 2007: 358, Tiittula & Hirvonen 2015). Kuvailutulkkauksia on tutkittu pääasiassa käännöstieteissä audiovisuaalisen median kuvailutulkkaukseen keskittyen (ks. esim. Hirvonen & Tiittula 2018). Taidemuseoiden kuvailutulkkauksista kielentutkimuksen näkökulmasta on tutkinut esimerkiksi Soler Callego (2018). Hänen tutkimuksessaan ei kuitenkaan keskitytä erityisesti värinkuvauksen tarkasteluun. Taiteen värinkuvausta taidekriitikoiden kirjoittamissa teoskuvauksissa museoiden teosluetteloissa puolestaan on tutkinut Anishchanka (2007).

<sup>1</sup> Näkövammaisiksi määritellään sokeat sekä vaikeasti heikkonäköiset henkilöt. Sokeista vain pieni osa on syntymäsokeita. Syntymäsokeiden lisäksi on elämänsä aikana sokeutuneita henkilöitä. Vaikeasti heikkonäköisyyttä on monenlaista, mutta kaikki vaikeasti heikkonäköiset tarvitsevat näkemiseen erityisapuvälineitä. (Ojamo 2018: 12–14, WHO 2018.)

<sup>2</sup> Taiteen visuaalisuuden kokemiseen on näkövammaisille olemassa myös muita apuvälineitä: Joitakin teoksia saa koskea puuvillakäsineet käsissä (esim. veistoksia tai maalauksista tehtyjä kohokuvia, joissa tuntuu maalin tekstuuri, joskus jopa alkuperäisiä maalauksia). Tulkki voi myös esimerkiksi piirtää kuviota vastaanottajan selkään. (RNIB & VocalEyes 2003: 32–37, Lahtinen ym. 2009: 87–88, Lahtinen 2010: 3–4, Volotinen 2014: 18–21.)

<sup>3</sup> Ateneum: <https://ateneum.fi/opastukset/kuvailutulkkaukset/>. Serlachius-museot: <http://serlachius-tv.net/kuvailutulkkaukset/>. (Linkit tarkistettu 25.10.2019.)

Väri-nimeämisestä tehty aikaisempi tutkimus keskittyy pääasiassa perusvärinimiin, jotka määritellään perinteisesti yksilekseemiseksi värisanoiksi, joilla on mahdollista kuvata minkä tahansa entiteetin väriä. Lisäksi niiden merkitysalat eivät ole keskenään päällekkäisiä. (Berlin–Kay 1969: 6, Sutrop 2002: 32–42.) Tutkimuksissa ei ole systemaattisesti tarkasteltu väri-nimeämistä osana luonnollisia kielenkäyttötilanteita, ja semanttisesti kompleksisempien väri-ilmausten merkityksiä on tutkittu pääasiassa melko triviaaleissa kielenkäyttötilanteissa (ks. esim. Wyler 2007). Tämä tutkimus täydentää värien kielenkäyttöä käsittelevää tutkimusta, sillä tutkin värien nimityksiä sellaisessa kielenkäyttötilanteessa, jossa ei-prototyyppejä värejä pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti.

Tutkimukseni kuuluu kognitiivisen kielentutkimuksen piiriin. Kognitiivisessa kielentutkimuksessa lähtökohtana on, että kieli on seurausta sekä kognitiivisista prosesseista että kielenulkoisesta todellisuudesta ja aisteista, joiden kautta tarkastelemme maailmaa. (Ks. esim. Leino 1999, Evans & Green 2006, Langacker 2008.) Kielen merkitysten taustalla vaikuttavat konteksti sekä kategorisointi, joka on yksi ihmisen perustavanlaatuisimmista kognitiivisista prosesseista (Croft & Cruse 2004: 74). Toisaalta kielen merkitykset syntyvät aina osana kielenkäyttötilanteita (mts. 1).

Tarkastelen tässä artikkelissa väri-ilmauksia suhteessa kontekstiin ja vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Millaisia väri-ilmauksia kuvailutulkauksissa käytetään, ja millaisia merkityksiä nämä ilmaukset saavat? Onko värinkuvailusta löydettävissä systematiikkaa vai hahmottuuko se täysin sattumanvaraisena?

Näkövammaisten henkilöiden visuaalisesta maailmankuvasta ei ole saatavilla systemaattista tutkimusta (ks. kuitenkin Honkanen & Vartio 1998), jota voisi sellaisenaan käyttää apuna visuaalisia havaintoja kuvaavien kielen ilmausten merkitysten selvittämisessä, joten voin ainoastaan ehdottaa merkityksiä ilmauksille, joissa lähtökohtana on kuvailijan visuaalinen havainto. Tästä syystä tarkoitukseni on kiinnittää huomio siihen, millaisia haasteita väri-ilmausten monimutkaiset semanttiset prosessit aiheuttavat kuvailutulkauksessa. Tutkimuksen pohjalta onkin mahdollista tarkentaa niitä ohjeistuksia, joita kuvailutulkkauksen laatijoille annetaan värin kuvauksesta. Lisäksi tutkimus antaa lisää tietoa suomen kielen värinkuvauksen mekanismeista, joiden moninaisuutta ja semanttisia piirteitä nyky-suomessa ei ole systemaattisesti tutkittu (ks. kuitenkin Koski 1983: 239–240, 276–335 ja Koski 1997).

Luvussa 2 esittelen aiemmin tehtyä väri-ilmausten semantiikan tutkimusta ja kognitiivisen kielentutkimuksen näkemyksen kielestä sekä määrittelyn tutkimukseni kannalta keskeiset kognitiivisen kielentutkimuksen käsitteet. Lisäksi esittelen taiteentutkimuksen väriopin keskeisimpiä näkökulmia. Luvussa 3 kuvailen maalaustaiteen

kuvailutulokkausta tekstilajina sekä esittelen käyttämäni aineiston. Luvut 4 ja 5 ovat varsinaiset analyysiluvut: Luvussa 4 syvennyn väri-ilmausten rakenteellisiin seikkoihin ja tarkastelen perusvärinimien käyttöä sekä merkityksiä aineistossani. Luvussa 5 tarkastelen värinkuvauksen tarkentamisen keinoja. Lopuksi luvussa 6 esitän tutkimukseni tulokset sekä pohdin niiden sovellettavuutta.

## 2 Teoriatausta: värit, kieli ja taide

Niin kielentutkimuksen kuin taiteentutkimuksenkin piirissä värejä tarkastellaan usein suhteessa kolmiulotteiseen värikenttään (vrt. Sivik 1997). Värikentässä kaikki mahdolliset aistittavat sävyt asettuvat kolmiulotteiselle jatkumolle, jonka dimensiot ovat sävy, kylläisyys ja valoisuus. Tämä mallinnus havainnollistaa värien suhdetta toisiinsa: värit asettuvat värikenttään aina samaan järjestykseen. (Koski 1983: 35–37, Arnkil 2011: 70–71.) Värikenttä ei kuitenkaan sellaisenaan esiinny osana todellisuutta, eivätkä väri-ilmaukset ja niiden merkitykset ole johdettavissa suoraan värikentästä. Värien järjestys suhteessa toisiinsa on kuitenkin kielestä ja kulttuurista riippumaton. Ei ole mahdollista, että jonkin kielen väri-ilmauksen merkitysalaan kuuluisivat sininen ja keltainen, mutta ei vihreää (Roberson 2009: 66). Väri-ilmausten merkitykset riippuvat siitä, mitä värikentän osia kielenkäyttäjät hyväksyvät saman kategorian jäseniksi.

### 2.1 Värit kielessä

Väri on ensi sijassa näköaistimuksen pohjalta aivoissa syntyvä värihavainto, mikä tekee siitä kognitiivisen prosessin (Kalat 2016: 158). Havaitun värin sävy riippuu valon aallonpituudesta, mutta värihavaintomme syntyy aivoissa. Aivot korjaavat havaintoamme siten, että värihavaintomme pysyy yhtenäisenä, vaikka valaistus muuttuisi. (Mts. 154). Ihmissilmä kykenee havaitsemaan ja erottelemaan 5–7 miljoonaa eri sävyä (Arnkil 2011: 152). Näille kaikille ei kuitenkaan kielessä ole omaa vakiintunutta nimeä, vaan esimerkiksi länsimaisissa kulttuureissa kaikki havaittavat sävyt jakautuvat kahdeksasta yhteentoista perusvärikategoriaan. Kategoriat ovat useimmiten punainen, sininen, keltainen, vihreä, oranssi, violetti, ruskea, harmaa, valkoinen ja musta (Berlin & Kay 1969: 5, Dedrick 1996, Kay ym. 1997, Uusküla & Bemler 2016). Perusvärikategorioita kuvaavia lekseemejä kutsutaan perusvärinimiksi (*basic color terms*) (Berlin & Kay 1969, Sutrop 2002). Niiden merkitysalat kattavat kaikki havaittavat sävyt, mutta semanttisesti täydellinen värinkuvaussysteemi vaatii usein myös muita väri-ilmauksia kuin vain perusvärinimiä (Koski 1983: 335). Näitä ovat esimerkiksi värinimikantaisten verbien partisiiippimuodot (*punertava*) ja erilaiset yhdyssanat ja sanaliitot (*sinipunainen, marjapuuron punainen*) (Koski 1983: 276–336, Koski 1997).

Muodoltaan kompleksisemmat ilmaukset eivät ole semanttisilta ominaisuuksiltaan yhtä systemaattisia kuin perusvärinimet, ja monet niistä ovatkin kielenkäyttötilanteessa spontaanisti syntyviä uudismuodosteita.

Perusvärinimien merkitykset määritellään tutkimuksessa usein niiden prototyypisimmistä esiintymistä, värikategorioiden ytimistä (*focal color*) lähtöisin. Kategoriat jatkuvat kuitenkin pitkälle ydinalueidensa ulkopuolelle ja niiden rajat pakenevat määrittelyä. (Taylor 2003: 8–14.) Lisäksi tutkimukset tarkastelevat värinimistöä harvemmin osana luonnollista kielenkäyttökontekstia, ja semanttisesti kompleksisempien väri-ilmausten merkityksiä on tutkittu pääasiassa melko triviaaleissa kielenkäyttötilanteissa. Wyler (2007) on tarkastellut kosmetiikkatuotteiden ja kankaiden värien nimeämisessä käytettyjä ilmauksia ja Stoeva-Holm (2014) sekä Kömürçü (2016) muotialan värinimeämistä. Näissä tutkimuksissa on havaittu, että värinimeämisellä on huomattava vaikutus siihen, millainen mielikuva väristä syntyy. Värinimeämisellä voi olla jopa taloudellisia vaikutuksia. Taiteen värinkuvausta tutkinut Anishchanka (2007) puolestaan tarkastelee englannin kielen väri-ilmauksia pääasiassa rakenteen näkökulmasta. Kognitiivisen kielentutkimuksen piirissä värinimistöä on tutkittu varsin rajallisesti (ks. kuitenkin esim. Sandford 2014 & 2016).

## 2.2 Kognitiivinen kielentutkimus ja värit

Kognitiivisen kielentutkimuksen näkemys on, että kielen ilmauksen merkitys on aina suhteessa siihen kielenulkoiseen todellisuuteen, jota sillä kuvataan. Ihmisen aistit ja havainnot sekä muut kognitiiviset prosessit vaikuttavat siihen, mistä puhumme ja miten kategorisoimme maailmaa. Ilmausten merkitykset taas syntyvät aina kielenkäyttötilanteissa kielellisen ja ensyklopedisen tiedon sekä ympäröivän kontekstin yhteistyönä. (Ks. esim. Leino 1999: 53–56; Evans & Green 2006: 109–112, 206–207; Langacker 2008: 27–30.) Ilmauksilla toisin sanoen on niiden konventionaalisten kielenkäyttäjien kesken jaetut merkityksensä, jotka muodostavat osan kulloinkin mielessä rakentuvasta merkityksestä ja joilla on keskeinen rooli, kun valitsemme tilanteeseen sopivia kielenilmauksia havaintomme pohjalta.

Sanojen ja ilmausten merkitykset syntyvät ihmisten mielessä suhteessa kognitiivisiin alueisiin (*conceptual space*), joita ovat esimerkiksi väriavaruus, kolmiulotteinen tila ja aika. Ilmauksen aktivoimat kognitiiviset alueet muodostavat ilmauksen (merkitys)kehyksen (*ground*), jota vasten merkitys syntyy hahmona (*figure*) (Langacker 2008: 44–45, 58). Merkityskehysten aktivoimaa tietoa kutsutaan merkityksen taustatiedoksi. Hahmo muodostaa ilmauksen merkitysosan eli ekstension. Esimerkiksi sanan *punainen* taustatietoon kuuluvat kaikki värit ja merkitysalaan kaikki ne sävyt, joita on mahdollista kutsua sanalla *punainen*. Ilmauksen *marjapuuron punainen* taustatietoa taas on väriavaruuden

lisäksi punaisen kategoria, josta merkitysalaksi tarkentuu vain tietty puolukkapuuron sävyä vastaava väri. Ilmauksen taustatietoon kuuluu myös ensyklopedinen tieto marjapuurolle tyypillisestä sävystä.

Kielenkäyttötilanteissa ilmausten valintaan vaikuttavat niiden konventionaalisuus sekä konteksti. Kielenkäyttäjä valitsee vakiintuneimman ilmauksen, mikäli konteksti ei ohjaa valitsemaan jotakin muuta ilmausta. Näin esimerkiksi hyvin kirkkailla ja pelkistetyillä väreillä maalattu teos tulee luultavasti kuvailluksi perusvärinimillä (*punainen, vihreä, musta*) kun paljon murrettuja tai keskenään sekoittuneita värejä sisältävän teoksen kuvailussa käyttöön saatetaan ottaa monipuolisemmin erilaisia väri-ilmauksia, joiden konventionaalisuuden aste on pienempi (*mustikansininen, sinivihreä ja lämpimän musta*). (Langacker 2008: 230.) Ilmausta pidetään konventionaalisenä, kun sillä viitataan johonkin entiteettiin säännöllisesti ja sen merkitys on kielenkäyttäjien keskuudessa jaettu (Evans & Green 2006: 113–114). Värisanat ovat olemassa ja konventionaalistuneet, koska olemme tehneet näköhavaintoja entiteettien väreistä ja tietyssä historiamme vaiheessa on syntynyt tarve erotella värejä toisistaan (ks. Wierzbicka 1990).

Kontekstitieto on sekä kielellistä että ei-kielellistä. Kunkin ilmauksen kontekstiin kuuluvat siis ympäröivä kulttuuri, siihen liittyvä ensyklopedinen tieto, kielenkäyttötilanne ja kielellinen konteksti eli lause- tai tekstiyhteys (Evans & Green 2006: 113–114). Violi (2000) näkee kontekstin vaikutuksen kahdensuuntaisena. Yhtäältä kielen ilmaus vaikuttaa siihen, mihin kuulijan huomio kiinnittyy. Ympäröivä kulttuuri sekä kielenkäyttötilanne taas ohjaavat valitsemaan ilmauksia sekä tulkitsemaan kielen ilmauksen tietyllä – tilanteeseen sopivalla – tavalla. (Mts. 114–119.) Merkitykset eivät siis ole kielen ilmausten ominaisuuksia, vaan ilmaukset herättävät merkityksen aina suhteessa kontekstiin. Koska värit ovat entiteettien abstrakteja ominaisuuksia, joita kukin kielenkäyttäjä havaitsee yksilöllisesti tai ei syystä tai toisesta pysty havaitsemaan, ja koska värin esiintyminen yhdessä muiden värien kanssa vaikuttaa värihavaintoon (ks. luku 2.3), on kontekstilla huomattavan suuri merkitys väri-ilmausten semantiikassa. Tämä tekee väri-ilmausten merkityspotentialista huomattavan suuren ja joustavan.

### 2.3 Värit kuvataiteessa

Kuvataiteen näkökulmasta väreihin liittyy kaksi keskeistä seikkaa. Yhtäältä väriaineiden kehittyminen on vaikuttanut siihen, millaisia värejä on käytössä ja miten niitä taiteessa käytetään. Toisaalta monet kuvataiteilijat ovat tutkineet työnsä ohessa värien harmoniaa, minkä tuloksena on syntynyt taiteen värioppi (Arnkil 2011: 124–133). Nämä kaksi lähtökohtaa eivät ole täysin irrotettavissa toisistaan, sillä väriopin kehittymiseen ovat

vaikuttaneet kulloinenkin värinkäyttöön liittynyt ajatusmaailma sekä vallitsevat näkemykset värien vaikutuksista. Realismin värinkäytön tavoitteena oli todellisuuden imitointi, impressionistit kiinnostuivat värien optisesta sekoittumisesta ja abstraktin taiteen piirissä jokaisella värillä uskottiin olevan oma ilmaisullinen luonteensa. (Itten 2004: 9–12.) Toisaalta tarve käyttää värejä monipuolisemmin ja mahdollisimman ilmaisuvoimaisesti lisäsi väriaineiden kehittämistä erityisesti 1900-luvun alussa (Töyssy ym. 182–183). Sävyyn synnyttämä vaikutelmaan riippuu värikontekstista, ja samakin sävy näyttää hyvin erilaiselta riippuen siitä, mikä värien kanssa se esiintyy. Tätä kutsutaan värivaikutukseksi. (Itten 2004:17, Albers 1991: 32.)

Lähestyn tässä tutkimuksessa värejä kahden ominaisuuden näkökulmasta: sävyn ja valoisuuden. Sävyllä tarkoitan tässä yhteydessä sekä värin kylläisyyttä eli suhdetta harmaaseen että kromaattista sävyä eli suhdetta muihin väreihin. Valoisuudella taas tarkoitan värin suhdetta valkoiseen ja mustaan, eli sen tummuutta tai vaaleutta. Tätä jakoa perustelee se, että taiteen väriopissa on jo pitkään katsottu värin kahdeksi pääominaisuudeksi sävy ja valoisuus (ks. esim. Itten 2004: 14).<sup>4</sup> Eroa värien valoisuudessa on helpompi vertailla kuin niiden sävyssä (Albers 1991: 48).

Väri on vain yksi osa maalaustaiteen visuaalisuutta. Sen lisäksi maalauksen visuaaliseen kokemiseen kuuluvat muun muassa sommittelu, käytetyt materiaalit, väriaineen koostumus sekä maalausjälki. Nämä kaikki yhdessä synnyttävät vaikutelman, josta katsojan kokemus ja tulkinta syntyvät. Näin esimerkiksi värinkäyttö ja valitut sävyt ovat osa sommittelua värivaikutuksen kautta. (Töyssy ym. 2003: 177–201, Arnkil 2011: 212–220.)

### 3 Aineisto: Kuvailutulkkaukset

Aineistonani on neljän suomalaisen taidemuseon (Ateneum, Porin taidemuseo, Serlachius-museot ja Didrichsenin taidemuseo) näyttelyiden kuvailutulkkauksikirjoituksista kokoamani tekstikorpus. Kuvailutulkkauksia laativat sekä koulutetut kuvailutulkit että museoiden henkilökunta, ja jotta kuvailutulkkaukset olisivat mahdollisimman tasalaatuisia, pyritään sitä normittamaan. Ohjeistuksia on laadittu sekä yleisesti kuvailutulkkauksen tueksi (KTK, ADC 2008, Lahtinen ym. 2009: 87–89, Aaltonen 2007) että erityisesti taideteoksia kuvailevien kuvailutulkkauksien näkökulmasta (esim. RNIB & VocalEye 2003).

Kuvailutulkkauksista on kaikilla elämän osa-alueilla. Erilaisten tilanteiden kuvailu eroaa toisistaan, mutta kaikkea kuvailutulkkauksista yhdistää pyrkimys kääntää kaikki olennainen visuaalisesti havaittu kieleksi (Hirvonen 2013). Tämä tekee kuvailutulkkauksesta

<sup>4</sup> Lisäksi visuaalista aistitietoa käsitellään aivoissa kahdessa eri järjestelmässä, joista toinen erottelee sävyt ja toinen valoisuuden määrän (Arnkil 2011: 45).



intermodaalista kääntämistä, jossa tieto käännetään yhdestä merkkijärjestelmästä toiseen (Tiittula & Hirvonen 2015). Kuva on tarkoitus kielentää mahdollisimman tarkasti ja objektiivisesti, eikä tulkkaus saa sisältää tulkin tulkintaa teoksesta (Hirvonen 2013: 96–97, Lahtinen ym. 2009: 87–89). Tämä ei kuitenkaan taidemuseoiden kuvailutulkkauksissa välttämättä toteudu (ks. Lima & Magalhães 2018).

Kuvailutulkkausohjeistuksissa neuvotaan käyttämään paljon kuvailevia sanoja kuten adjektiiveja ja kuvailevia verbejä. Värinkuvailussa ohjeistavat ainoastaan Lahtinen ym. (2009). Muissa ohjeistuksissa värisanoja esiintyy esimerkivirkeissä (KTK, ADC 2008, Lahtinen ym. 2009: 87–89, Aaltonen 2007). Honkasen ja Vartion (1998) haastatteluaineistosta selviää, että monet väri-ilmaukset eivät herätä syntymäsokeille juurikaan mielikuvia. Elämänsä aikana sokeutuneilla tai vaikeasti heikkonäköisillä väreistä on kuitenkin mahdollisesti omakohtaisia havaintoja. Tämä sekä havaintoon liittyvä subjektiivisuus johtavatkin siihen, että kuvailu ei voi olla täysin objektiivista (Soler Gallego 2018 :231–232).

Aineistokorpukseeni kuuluu yhteensä 27 suomenkielistä tekstiä, ja sivuja siinä on yhteensä 71. Yksittäisten käsikirjoitusten pituus vaihtelee noin yhdestä noin viiteen sivuun. Käsikirjoitukset on kirjoitettu 2010-luvulla. Kaikissa käsikirjoituksissa ei mainita laatijan nimeä, mutta oletan, että tulkkaukset ovat museoiden oman henkilökunnan tuottamia. Näin ollen eri museoissa kuvailutulkkauksia tuottavat eri ihmiset. Porin taidemuseosta aineistossani on kaksi eri henkilön kirjoittamaa Vannin Ratsastaja-teoksen kuvausta.

Teokset, joita käsikirjoituksissa kuvaillaan, ovat vuosilta 1879–2017. Kuvailut teokset edustavat siis eri aikakausien ja tyyliuuntien taidetta, joskin huomattava osa kuvailuista teoksista edustaa Suomen kultakauden taidetta (n. 1880–1910). Kultakauden teoksia yhdistävät kansallisromanttiset aiheet sekä arjen ja luonnon kuvaus (Töyssy ym. 1999: 113). Aineistossani kuvailuista teoksista ainoastaan Monet'n teos Heinäsuova ilta-auringossa ei ole suomalaisen taiteilijan teos. Abstraktia taidetta edustavat Vannin teos Ratsastaja sekä kaikki Rauhalan teokset. Teokset on listattu liitteessä 1. Viittaan analyysissäni esimerkkien kuvailemaan teokseen taiteilijan sukunimellä ja teoksen nimellä sulkeissa. Väri-ilmausten määrät käsikirjoituksissa vaihtelevat. Yhteensä väri-ilmauksia on aineistossani 788.

Tutkimani kieli ei edusta tulkkaustilanteita. Käännöstieteessä erotellaan toisistaan tulke eli tulkin tuottama kielenaines ja tulkkaustilanne (Hietanen 2004). Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan tarkastele teoksen ja tulkkeen enkä käsikirjoituksen ja sen pohjalta toteutuneen tulkkeen suhdetta toisiinsa. Näin ollen en tutki tulkkausta, ja kutsun aineistoni tekstejä käsikirjoituksiksi ja kuvailutulkkauksiksi. Lisäksi en voi täysin sivuuttaa maalauksiin viittaamista. Pyrin kuitenkin osoittamaan ilmausten merkityksiä pääasiassa tekstikontekstista lähtöisin ja olen tietoinen siitä, että myös oma havaintoni on subjektiivinen ja sitä ohjaavat

taustatietoni teoksista sekä tekstit, joita tutkin. En kuitenkaan voi jättää täysin huomiotta teoksia, joten olen tarvittaessa käyttänyt analyysissä apunani internetistä löytämiäni viitteellisiä kuvia.

## 4 Väri-ilmausten rakenne ja perusvärinimet

Värinkuvauksen perustana toimivat aineistossani perusvärinimet sekä sanat *väri* ja *sävy*. Pääsääntöisesti jokainen aineistoni väri-ilmaus sisältää joko jonkin perusvärinimen tai sanan *väri* tai *sävy*. *Väri* ja *sävy* eivät aina viittaa suoraan aistittuun väriin, vaan esimerkiksi myös maalausjälkeen tai maalipinnan tekstuuriin (*maalattu paksulla värillä*). Perusvärinimi-ilmauksiin sen sijaan liittyy aina tieto havaitusta väristä, sillä se on osa kunkin perusvärinimen konventionaalista merkitystä.

### 4.1 Väri-ilmausten rakenne

Aineistossani väri-ilmaukset muodostuvat yhdestä tai useammasta lekseemistä. Yksilekseemiset ilmaukset ovat aineistossani usein perusvärinimiä (*pieni punainen pyyhe*). Useampilekseemiset ilmaukset muodostuvat kahdesta tai useammasta perusvärinimistä tai niihin liittyy muunlaisia määritteitä, jotka tarkentavat kuvattavana olevaa värin valoisuutta tai sävyä (*Kuvan yläosa on taivasta, joka on maalattu hennon pastellinsävyisellä vaaleanpunaisella värillä*). Lisäksi käytössä on intensiteettipartikkeleita (*huulet ovat ohuet ja hieman punertavat*), joitakin verbejä, jotka kuvaavat sävyn laatua (*vaaleansininen sävy taittaa harmaaseen*) sekä värinimikantaisten verbien partisiippimuotoja (*hiukset ovat vaalean kellertävät*). Väri-ilmaukset voivat sisältää kaikkia edellä mainittuja kielenaineksia tai vain osaa niistä. Aineistossani ei ole havaittavissa systemaattisuutta esimerkiksi siinä, missä järjestyksessä eri lekseemit esiintyvät ilmauksissa.

Koska useampilekseemiset ilmaukset eivät ole konventionaalistuneita kokonaisuuksia, aineistossani esiintyy horjuntaa ilmausten kirjoitusasussa. Tästä syystä en kiinnitä analyysissäni huomiota sellaisten ilmausten kuin *vaaleanharmaa*, *vaalean harmaa* ja *vaalea harmaa* eroihin, sillä tutkimani tekstit on tuotettu pohjaksi puheena toteutuville tulkkeille. Lisäksi oletan, että kirjoittajat eivät ole kiinnittäneet erityistä huomiota kielenhuollollisiin seikkoihin käsikirjoituksia laatiessaan, sillä tekstejä ei ole kirjoitettu sellaisenaan julkaistaviksi. Kutsun ilmausten kaikkia muita osia paitsi pääsanaa määritteiksi. Yhdyssanoista puhun ainoastaan silloin, kun kyseessä on kahden perusvärinimen muodostama väri-ilmaus (*vihreänharmaa hame*).

Väri-ilmaukset esiintyvät aineistossani joko jonkin substantiivin määritteenä (*punainen pyyhe*) tai predikatiivilauseen predikatiivina (*huulet ovat ohuet ja hieman punertavat*).

Väri-ilmaus voi lisäksi olla adverbiaalina lauseessa, jonka predikaattiverbi kuvaa taiteilijan maalausprosessia (*maalattu hennon pastellinsävyisellä vaaleanpunaisella värillä*). Tällöin väri-ilmaus kuuluu verbin valenssiin. Värisanat ovat aineistossani sekä substantiiveina että adjektiiveina (ks. Anishchanka 2007).

## 4.2 Perusvärinnimet

Suomen kielen perusvärinnimet on määritelty tutkimuksessa kahteen otteeseen: Kosken (1983: 265) mukaan suomen perusvärinimiä ovat *punainen, sininen, vihreä, keltainen, ruskea, harmaa, musta* ja *valkoinen*. Uusküla (2007: 394) lisää listaan *oranssin* sekä *vaaleanpunaisen*. *Vaaleanpunaisen* jätän tässä tutkimuksessa perusvärinnimikategorian ulkopuolelle, sillä käsittelen valoisuutta tarkentavat väri-ilmaukset omassa luvussaan (5.1). Kumpikaan sanoista *violetti* tai *liila* (sekä sen äännevariantti *lila*) ei ole vakiintunut VIOLETTI-kategorian ensisijaiseksi nimittäjäksi, joten kumpikaan niistä ei täyty perusvärinnimen määritelmä. *Violetti* on kuitenkin hieman *liilaa* yleisempi, ja *liilalla* kuvataan usein violetin alueen vaaleita sävyjä. (Koski 1983: 228–235; Uusküla 2007: 387, 392–393.) Käsittelen kuitenkin sanoja *violetti* ja *liila* perusvärinniminä, koska ne yhdessä osoittavat sellaista väriavaruuden kohtaa, jota ei suomen kielessä kuvata muilla perusvärinnimillä. Lisäksi violetilla värillä on tärkeä rooli taiteen väriopissa osana väriympyrää ja keltaisen vastavärinä. Niitä molempia esiintyy myös aineistossani.

Perusvärinnimimääritelmän ulkopuolelle jäävät jotkin harvinaisemmat yksilekseemiset värinnimet, kuten *turkoosi, beige* ja *roosa*, joilla kuitenkin on monia perusvärinnimen piirteitä (ks. esim. Koski 1983: 238–239, Uusküla 2007). Lasken ne tässä tutkimuksessa mukaan perusvärinnimien kategoriaan niiden syntaktisten piirteiden vuoksi. Seuraavassa esimerkissä sekä *sininen* että *turkoosi* ovat substantiivin määritteenä ja saavat väriä tarkentavan määritteen (*syvä* ja *vaalea*).

- (1) Keskimmaisella sivuttain seisovalla miehellä on yllään **syvän sininen** samettikankaalta näytävä pitkä takki, samasta kankaasta olevat polvihousut ja **vaalean turkoosit** sukkahousut.  
(Berndtson: Taiteentuntijoita Louvressa)

Aineistossani on yhteensä 540 perusvärinnimiesiintymää, joista itsenäisiä perusvärinimiä on 259 ja määritteen saavia tai määritteenä toimivia 281. Itsenäisiä perusvärinimiä esiintyy kaikissa aineistoni kuvailutulkkauskesikirjoituksissa Monet'n teoksen Heinäsuova ilta-auringossa tulkkausta lukuun ottamatta.

*Mustan* ja *valkoisen* voi olettaa olevan merkitykseltään jokseenkin jaettuja näkevien ihmisten keskuudessa. Absoluuttista, mahdollisimman tummaa mustaa mustempaa sävyä ei ole olemassa. Samoin on puhtaan valkoisen laita; se sallii vain hieman sävyvaihtelua.

Mustalla ja valkoisellakin on kuitenkin useita sävyjä, joita voidaan kutsua *mustaksi* ja *valkoiseksi* ongelmitta. Myös muiden perusvärinimien kohdalla näkevän kuulijan mielessä muodostuu hyvin todennäköisesti mielikuva värin prototyyppisestä esiintymästä. Esimerkiksi ilmaus *punainen kangas* herättää mielikuvan punaisen ydinalueen sävyisestä kankaasta, sillä entiteetin KANGAS taustatietoon ei liity tietoa sen väriominaisuuksista. Ilmaus *sininen järvi* taas synnyttää kuulijan mielessä mielikuvan tietystä sinisen sävystä, jonka sävyisenä hän on tottunut järvet havaitsemaan. Näin *järvi* toimii kontekstina, joka vaikuttaa *sinisen* merkitykseen. Tällaista tietoa sinisen järven prototyyppisestä sävystä ei kuitenkaan ole syntymäsokealla kuulijalla, jolloin värisanojen herättämät mielikuvat voivat olla hyvinkin yksilöllisiä. Honkasen ja Vartion (1998) haastattelemat syntymäsokeat henkilöt kertovat *punaisen* merkitsevän vahvoja tunteita ja *sinisen* esimerkiksi kylmyyttä. Nämä käsitykset värisanojen merkityksistä ovat peräisin ennen kaikkea kielen kautta syntyneistä merkitysyhteyksistä ja yhdistyvät niihin entiteetteihin, joihin niillä usein viitataan. (Mts. 1998: 190–193.)

Konteksti osoittaa kussakin kielenkäyttötilanteessa perusvärinimen merkitykseksi aktivoituvan kohdan väriavaruudesta tai antaa kuulijalle mahdollisuuden tulkita perusvärinimen merkityksen vapaasti suhteessa omaan kokemustaustansa. Itsenäinen perusvärinimi voi siis kuvata samanaikaisesti useampaa saman värin sävyä (2), värikategorian ydintä (3) tai jotakin muuta spesifiä kohtaa väriavaruudesta (4), jota on saatettu aiemmin tekstissä tarkentaa.

- (2) Linja on muodostunut noin 10 cm levyisistä **harmaista** pyöreäksi kuluneista kivilohkareista. (Gallen-Kallela: Lemminkäisen äiti)
- (3) Päälle on maalattu merkkimäisesti **punainen** kirkko. (Hällfors-Sipilä: Johanneksen kirkko)
- (4) Naisella on keskiruskea tukka, tai sitten hänellä on **ruskea** huivi jonka alta hapsottaa saman väristä tukkaa. (Rissanen: Hauta-Heikin mummo)

Esimerkin (2) kuvaileman maalauksen kivien sävyn tummuus vaihtelee sen mukaan, miten kuvattu valaistus osuu niihin. Käsikirjoituksen tekijän mielessä kaikki kivissä näkyvät sävyt voivat kuulua sanan *harmaa* merkitysalaan. Tulkkauksessa ei kuitenkaan mainita, miten valaistus vaikuttaa kivien värin valoisuuteen, eikä sävyn vaihtelu näin nouse osaksi ilmauksen merkitysalaan ilman näköhavaintoa puheena olevasta kohteesta. Voikin olla, että näkevä kirjoittaja ei tule ottaneeksi huomioon, että maailmantieto värin ominaisuuden vaihtelusta siihen osuvan valaistuksen mukaan ei välttämättä tavoita näkövammaista kuulijaa.

Esimerkissä (3) *punainen* ei saa tarkkaa merkitystä lausekontekstissa. Edellä kuitenkin kuvaillaan teosta *kirkasväriseksi* ja sen sävyjä *kirkkaiksi*, *kylmiksi*, *koviksi*, *ärtsyiksi* ja *kirpeiksi*. Lisäksi mainitaan teoksen keskeisimmät värit *punainen*, *vihreä* ja *keltainen*, ja

erityisesti sanaa *kirkas* voidaan käyttää monen perusvärinimen merkitysalan ydinsävyä kuvaillaessa (KS s.v. *kirkas*). Koko teoksen värimaailman kuvailu antaa siis viitteitä siitä, että teoksessa käytössä on puhtaita, prototyypisiä värejä.

Esimerkissä (4) mummon hiusten väri määritellään valoisuutta tarkentavalla väri-ilmauksella *keskiruskea*. Kun tulkkauksessa seuraavaksi kuvaillaan mahdollisesti päässä olevaa huivia, sen väriä kuvaillaan ainoastaan sanalla *ruskea*. Värisävyä ei enää tarvitse tarkentaa, sillä kuulija ymmärtää kyseessä olevan sama tarkoite kuin edeltävässä lauseessa. Näin tekstikonteksti ohjaa tulkitsemaan sanalla *ruskea* kuvatun värin olevan ruskean sävy, joka sijoittuu ruskean tummuusskaalan keskivaiheille.

## 5 Sävyn tarkka kuvaus

Perusvärinimi on monissa tilanteissa riittävä värinkuvauksen keino. Jos kuvattava sävy kuitenkin asettuu huomattavan etäälle perusvärinimen kuvaaman värikategorian ydinalueesta, eikä kuvattavana olevan entiteetin taustatietoon kuulu tietoa sen värisävystä, tai kuvattavana on saman värin useampia sävyjä, tarkennetaan aineistossani sävyn kuvausta määritteillä. Väriä voidaan tarkentaa suhteessa valoisuuteen ja sävyyn. Aineistossani on 197 valoisuuden kuvauksen esiintymää ja 216 sävyn kuvauksen esiintymää.

### 5.1 Värin valoisuuden kuvaus

Värin valoisuuden kuvaamiseen käytetään pääasiassa yhtä keinoa: Väri-ilmauksen määriteosana on sana *tumma* tai *vaalea* tai niiden vertailumuoto. *Ruskean* ja *harmaan* kanssa esiintyy lisäksi määrite *keski-* (*keskiruskea*, *keskiharmaa*). *Vaalea* ja *tumma* ovat merkitykseltään jaettuja, sillä ne muodostavat yhdessä jatkumon, jonka toisessa ääripäässä on musta ja toisessa valkoinen, ja niiden merkitykset liittyvät juuri valoisuuteen. (KS s.v. *vaalea*, *tumma*; Koski 1983: 314.) Tummuus ja vaaleus eivät kuitenkaan ole täysin absoluuttisia ominaisuuksia, vaan tummuuden laatu riippuu aina siitä värin sävystä, johon ilmaus viittaa. Esimerkiksi keltaisen ja sinisen tummat sävyt eroavat tummuudeltaan huomattavasti toisistaan.

Aineistossani on 128 ilmausta, joissa valoisuutta kuvaava sana (*tumma*, *vaalea* tai *keski-*) on väri-ilmauksen määriteosana sekä 69 ilmausta, joissa valoisuus ilmaistaan ilman mainintaa havaitun värin sävystä.

Koska sanat *tumma* ja *vaalea* ovat semantiikaltaan huomattavan konventionaalisia, ei värin valoisuutta kuvaavan ilmauksen tarvitse asettua sellaiseen kontekstiin, jossa se vertautuu muihin väreihin. Erityisesti sanat *vaaleanpunainen* ja *vaaleansininen* ovat väri-ilmauksia, joilla on kontekstista irrotettunakin yksiselitteinen merkitys (Uusküla 2007: 387).

Esimerkissä (5) ilmauksen *tummansininen* merkitys syntyy kontekstissa suhteessa kuulijan käsitykseen tummansinisestä.

- (5) Miehellä on yllään **tummansiniset** housut, nahkavartiset pitkät saappaat, joissa on pieni kanta ja ruskea takki. (Gallen-Kallela: Talonpoikaiselämää)

Esimerkki on jaksosta, jossa kuvaillaan maalauksessa vasemmalla seisovaa nuorehkoa miestä. Jaksossa kuvailtavana ovat miehen asento, vaatteet, ilme sekä rooli maalauksessa. Vaatteet kuvaillaan yksityiskohtaisesti kustakin vaatteesta yksi tai kaksi ominaisuutta luetellen. Näin jokainen vaatekappale muodostuu tekstissä itsenäiseksi entiteetiksi, eikä muiden vaatteiden kuvailu vaikuta tulkintaan miehen housujen värin tulkinnasta. Jokainen kuulija muodostaa siis omassa mielessään ymmärryksensä siitä, kuinka tumma sininen on kyseessä.

Teoksista kuvaillaan lähes poikkeuksitta kokonaisvärimaailma. Näissä jaksoissa puhutaan värien harmoniasta tai ristiriitaisuudesta, kontrastista sekä sävyjen laadusta. Sävyt voivat olla murrettuja tai kirkkaita. Usein tämä jakso kuitenkin asettuu kokonaisuudessa niin kauas yksityiskohtaisemmasta värinkuvauksesta, että se ei välttämättä vaikuta aktiivisesti myöhempien ilmausten kontekstina. Kokonaisvärinkuvaus voi asettua myös melko lähelle yksityiskohtaisempaa kuvausta. Tästä on kyse esimerkiksi (6).

- (6) Oikealla näkyy **vaaleanharmaata** seinää, jonka rappaus on varissut kahdessa kohdin ja näissä paikoissa näkyy punertavaa tiiltä. (Schjerfbeck: Pikkusiskoan ruokkiva poika)

Esimerkki on jaksosta, jossa kuvaillaan teoksen taustaa. Kappale alkaa kokonaisuuden kuvauksella (*Teoksen yleisvärit on hillitty ja hyvin tumma*), jossa teoksen vasenta reunaa kuvaillaan väri-ilmauksilla *hiilen- tai lakritsanmusta väri* sekä *harmaa*. Näin esimerkin (9) ilmaus *vaaleanharmaa* asettuu samalle harmaan valoisuusjatkumolle *hiilen- tai lakritsanmustan* ja *harmaan* kanssa. Ilmaukset eivät kuitenkaan muodosta selkeää jatkumoa, koska ne ovat muodoltaan hyvin erilaisia. Pelkkä ilmaus *harmaa* ei siis vielä ohjaa tulkintaan hyvin tummasta harmaasta, vaikka kokonaisuutta kuvataankin tummaksi.

Valoisuutta kuvaavat ilmaukset saavat tarkennusta merkitykseensä kontekstista silloin, kun teoksen valoisuuden luomaa kontrastia kuvaillaan tai jos siinä esiintyy saman värin eri valoisuusasteita. Esimerkit (7) ja (8) havainnollistavat tällaisia tilanteita.

- (7) Maalauksessa on käytetty kahta pääsävyä. Hallitseva väri, jota on eniten, on lämpimän mustaa tai mustanruskeaa. Toinen väri on luonnonvalkoinen, jonka sävyt vaihtelevat **vaaleasta harmaasta vaaleaan beigeen**. (Rauhala: Metsän salaisuus)
- (8) Kasvojen oikea puoli peittyi paksuun **tummanvihreään** väripalkkiin, joka kulkee kasvojen poikki ylhäältä alas. Toinen silmä ja kulmakarva piirtyvät mustana **vihreää** taustaa vasten. **Vihreä** palkki levenee alhaalla aivan kuin paksujen hiusten latvat, jotka taipuvat olkapäille. –

– Oikealla voi erottaa **vaaleanvihreän** viivan piirtämät nenän ja huulten kaaret. (Mäkilä: Kesäyö)

Esimerkissä (7) mainitaan teoksen kaksi pääsävyä, joista toinen on huomattavan tumma, mikä ilmaistaan perusvärinimellä *musta*. Vaaleamman sävyn suhdetta muihin värikentän sävyihin osoittavat perusvärinimet *harmaa* ja *beige*. Kuvailussa kuitenkin korostuu vaaleamman sävyn sekä *mustanruskean* välille muodostuva valoisuusero, jota ilmaisee sekä *harmaan* että *beigen* saama määrite *vaalea*. Erityisesti *beige* voi kuvata keskiharmaata vaaleampaa sävyä (KS s.v. *beesi*), jolloin vaalean sävyn vaaleus korostuu entisestään.

Esimerkissä (8) ero vihreiden sävyjen välille luodaan kuvaamalla ne tummuusasteeltaan eroaviksi. Teoksessa esiintyy kolme eri vihreän sävyä: *tummanvihreä väripalkki*, *vihreä tausta* ja *vaaleanvihreä viiva*. Vihreiden ero tuotetaan katkelmassa ainoastaan suhteessa valoisuuteen. Vihreiden kuvailussa ei siis korostu niiden sävyn ero, vaan kokonaisvaikutelman kannalta keskeiseksi nousee valoisuuseron kuvailu.

## 5.2 Värin sävyn kuvaus

Sävyn kuvaamiseen on huomattavasti enemmän keinoja kuin valoisuuden kuvaamiseen. Sävyä tarkennetaan aineistossani värinimikantaisten verbien partisiippimuodoilla, *taittua-*verbillä, useamman värisanan yhdyssanoilla, ei-värisyystarkoitteisilla sanoilla sekä erilaisilla sävyn kylläisyyttä, puhtautta ja lämpöisyyttä ilmaisevilla määritteillä kuten *syvä*, *kirkas* ja *heleä*. Koski (1983: 314–319) niputtaa sävyn laatua tarkentavat määritteet kylläisyyttä ilmaiseviksi sanoiksi. Kylläisyys tarkoittaa värin kromaattisen sävyn määrää suhteessa mustaan, valkoiseen ja harmaaseen (Arnkil 2011: 70). Kylläisyys on kuitenkin vain yksi värin sävyn mittari, eivätkä kylläisyyttä kuvaavien määritteiden merkitykset aina liity kylläisyyteen. Sävyä kuvaavia ilmauksia on aineistossani yhteensä 216. Osassa esimerkkitapauksista esiintyy useampaa sävyn tarkentamisen keinoa eli ilmauksia on todellisuudessa vähemmän. Esiintymien jakautuminen eri keinoihin kuvataan taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Sävyn tarkentamisen keinot.

	lukumäärä	esimerkki
partisiippi	19	<i>reunassa on <b>ruskehtavaa</b> savua</i>
<i>taittua</i> -verbi	8	<i>siniseen <b>taittuvat</b> varjot</i>
kahden värisanan yhdyssana	42	<i>maa on maalattu <b>kellanuskeaksi</b></i>
ei-värisyystarkoitteinen määrite	69	<i>leveitä pystyraitoja <b>mustikansinisellä</b> värillä</i>
kylläisyyttä ilmaiseva määrite	78	<i>varjot on maalattu <b>syvänvioletilla</b></i>
<b>yht.</b>	<b>216</b>	

Värinimikantaisista tilaverbeistä johdetut partisiipit (esim. *sinertävä*, *harmahtava* ja *rusottava*), kuvaavat vivahtavaa väriä. Vivahtavia ovat sellaiset sävyt, jotka edustavat ensi sijassa jotakin muuta väriä, mutta sävyssä on nähtävissä myös jonkin verran sitä sävyä, joka vivahtaa. Vivahtaminen on siis sitä, että kuvattavana oleva sävy edustaa muuta värikategoriaa kuin sitä, jota partisiipin kantaväri osoittaa. Kuvattava värisyys asettuu näin kauas tai hyvin kauas kantavärin ekstension ytimeistä. (Hatakka 2016: 30, 34; KS s.v. *vivahtaa*.) Monet partisiipeista ovat leksikaalistuneet kieleen adjektiiveiksi (ks. esim. KS s.v. *vihertävä*).

Vivahtaminen, jota partisiipeilla kuvataan, on hyvin monenlaista. Vivahtamisen aste selviää kontekstista silloin, jos värinkuvaus ei tapahdu ainoastaan partisiipilla. Esimerkissä (9) konteksti antaa vain vähän viitteitä värin vivahtavuudesta. Esimerkissä (10) taas vivahtamisen laatu ilmaistaan selvemmin.

(9) Hän seisoo kuvassa vähän keskiosasta vasemmalle, sillä oikeassa laidassa on **punertava** puinen paalu, johon heijastuu miehen varjo ja johon kuvasta katoavat kahleet johtavat ja jonne ne todennäköisesti ylhäällä kiinnitetty. (Rissanen: Rauta kaulassa)

(10) Naisella on päällään väljä valkoinen paita, jonka väri näyttää myös vaaleanharmaan **sinertävältä**. (Rissanen: Hauta-Heikin mummo)

Esimerkki (9) on tulkkauksesta, jossa esiintyy *punertaa*-partisiipin lisäksi väri-ilmauksista ainoastaan perusvärinimi *ruskea*. *Punertava*-partisiipilla tehdään näin



tulkkauksen kontekstissa selvä ero muihin teoksessa käytettyihin väreihin. Maalauksessa näkyvän paalun väriä voisi hyvin kuvata myös esimerkiksi yhdyssanalla *punaruskea*. Tulkkauksessa ei kuitenkaan eksplisiittisesti sanota paalun olevan maalaamatonta puuta. Näin ollen kuulijasta riippuen tulkinta puun väristä voi vaihdella huomattavasti. Esimerkissä (10) sen sijaan vivahtavuus ilmenee selvemmin, sillä *sinertävän* määritteenä on yhdyssana *vaaleanharmaa*. Näin väristä saadaan sinisyyden lisäksi tietää myös vaaleus ja sävy. Mielikuva maalauksessa näkyvästä väristä asettuu siis vaaleansinisen ja vaaleanharmaan risteämään. Vaaleutta korostaa myös ilmausta edeltävä lause, jossa paidan todetaan olevan valkoinen. *Vaaleanharmaan sinertävä* väri on siis mahdollisesti maalauksessa vallitsevan valaistuksen aikaansaama vaikutus.

Vivahtamista kuvataan väriverbikantaisten partisiippien lisäksi verbillä *taittua*. Kuvattavana voi olla useamman värisävyn joukko (11) tai jokin tietty sävy (12).

(11) Maalaus on toteutettu kauttaaltaan **ruskeaan taittuvilla väreillä**. Juuri mikään maalauksen värityksessä ei pistä silmään tai nouse esiin muita kirkkaampana paitsi metson silmän ympärille kiertyvä verenpunainen rengas tai siivissä häivähtävä jalokiven vihreä. (Von Wright: Taistelevat metsot)

(12) **Oranssiin, tai ruskeaan taittuva keltainen** sekä kirkas vaalea sininen luovat myös vastaväriparin vaikutelman ja tehokkaan väririnnastuksen. (Vanni: Ratsastaja)

Esimerkissä (11) kuvataan teoksen kokonaisvärimaailmaa. Ilmaus *ruskeaan taittuvat värit* ei merkitse sitä, että kaikki teoksen värit olisivat kuvattavissa perusvärinimellä *ruskea*, vaan se toimii ikään kuin johdantona seuraavalle virkkeelle, jossa kuvataan teoksen värimaailmaa tarkemmin. Jokainen maalauksen väreistä asettuu siis kantaväriin ja ruskean risteämään, joten käytetyn väri-ilmauksen voisi korvata esimerkiksi ilmauksella *murretut värit*.

Esimerkissä (12) kuvattavana on teoksessa esiintyvä yksi tietty sävy, *oranssiin tai ruskeaan taittuva keltainen*. Esimerkki on jaksosta, jossa kuvaillaan teoksen värimaailmaa hyvin tarkasti, ja kuvattavana on teoksessa vaikuttava väririnnastus. Kuvailun laatijalla onkin luultavasti ollut tavoitteena kuvailla värejä mahdollisimman tarkasti, jotta teoksen vaikutelma siirtyisi mahdollisimman täydellisenä kuulijan mielikuvaksi.

Kahden värisanan yhdyssanat voivat kuvata kahden värin ekstensioiden risteyskohtaa (*sinipunainen* 'violetti') tai useamman värin rinnakkaista esiintymistä (*sinivalkoinen*). Rinnakkain esiintymisestä on kyse silloin, kun yhdyssanan osien kuvaamat värit eivät asetu värikenttään vieretysten. Aineistossani esiintyy kumpaakin tapausta. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta nämä ilmaukset esiintyvät ilman muita täydennyksiä. *Sininen, punainen ja keltainen* ovat yhdyssanan määriteosana juurimorfeemeina: *sini, puna* ja *kelta*. Seuraavat esimerkit kuvaavat kahden perusvärinimellä kuvattavan värin risteyskohtaa (13) sekä kahta rinnatusten esiintyvää väriä (14).

(13) kaukana horisontissa näkyy taivas, joka on maalattu alapuolelta hehkuvan **punaoranssilla** sävyllä ja yläpuolelta tumman harmaalla sävyllä (Edelfelt: Porilaisten marssi)

(14) hän pitelee **sinivalkoista** posliinikuppia (Schjerfbeck: Toipilas)

Esimerkissä (13) taivaanranta kuvataan väri-ilmauksella *hehkuvan punaoranssi*. Lausekontekstissa ilmauksen merkitystä tarkentaa ainoastaan määrite *hehkuva*, joka ilmaisee värin erottuvan selvästi muusta maalauksesta, jota edellä on kuvattu tummansävyiseksi, sekä taivaan yläosaa kuvaava väri-ilmaus *tumman harmaa*. Maalauksessa on auringonlaskun hetki, mitä ei kuitenkaan eksplisiittisesti ilmaista, ja taivaan iltarusko näkyy *hehkuvan punaoranssina*. Näkevä ihminen pystyy ensyklopedisen tiedon avulla päättämään, millaista taivaan väri-ilmiötä maalauksessa kuvataan. Näkövammaisella ei kuitenkaan välttämättä ole omakohtaista havaintoa iltaruskosta, jolloin *punaoranssin* merkitys saattaa jäädä epäselväksi. *Oranssi* on suomen kielessä verrattain nuori värisana (Koski 1983: 236–238), eikä se välttämättä herätä sokealla minkäänlaisia mielikuvia. Oranssista kuitenkin tiedetään usein sen erottuvuus (Honkanen & Vartio 1998: 201.).

Esimerkistä (14) kuvataan valkoinen kuppi, jossa on sinisiä kuvioita. Ilman maailmantietoa siitä, että prototyyppinen sininen ja valkoinen eivät asetu värikentässä rinnakkain, ilmaus saattaa herättää mielikuvan vaaleansinisestä. *Sinivalkoinen* on kuitenkin yhdyssana, jolla kuvataan usein Suomen lippua (KS s.v. *sinivalkoinen*). Näin ollen sen merkityksen voi olettaa olevan osa jokaisen Suomessa kauemmin asuneen maailmantietoa.

Kahden värisanan yhdyssanalla voidaan myös osoittaa sävyn läheisyyttä teoksen muihin väreihin. Tätä havainnollistaa esimerkki (15).

(15) Väripalkeista rakennettujen kasvojen pinnalla kulkee lähes yhtenäinen ohut **vihreänruskea** ääriiviiva. (Mäkilä: Kesäyö)

Mäkilän teoksessa on useaa vihreän sävyä (ks. esimerkki (8)), ja esimerkissä (15) ilmauksella *vihreänruskea* osoitetaan, että kuvailtava ääriiviiva jatkaa samaa värimaailmaa teoksen muiden sävyjen kanssa. Näin värivaikutelmaa luodaan kielellä toistamalla samaa värinimeä *vihreä*.

Monilla entiteeteillä on niille luonteenomainen väri, joka on muuttumaton ja lähes aina tietyn sävyinen: Sammal on vihreää. Sitruunat ovat keltaisia. Veri on punaista. Näiden väriominaisuudeltaan staattisten entiteettien nimiä on siis mahdollista käyttää apuna värinkuvauksessa. Erilaiset ei-värisyystarkoitteiset substantiivit toimivat aineistossani väri-ilmausten määritteinä. Tähän ryhmään kuuluu sekä vakiintuneita ilmauksia kuten *verenpunainen* (KS s.v. *verenpunainen*) että vakiintumattomia ilmauksia kuten *munankuorenkeltainen*. Näissä ilmauksissa kontekstiksi nousee erityisesti ei-värisyystarkoitteisen substantiivin merkityskenttä. Kun kyseessä on vakiintunut ilmaus,

määritteen rooli merkityksen muodostumisessa on keskeinen. Tähän viittaa esimerkiksi se, että *marjapuuronpunaista* kuvataan aineistossani myös ilmauksilla *marjapuuronvärinen* ja *marjapuuron sävyinen*. Vakiintuneita ilmauksia ovat myös jotkin värisävyjen nimiksi vakiintuneet yhdyssanat, joiden merkitykset voi oppia kuvataiteen värioppiin perehtymällä. Näitä aineistossani esiintyy kaksi: *koboltinsininen* ja *petroolinsininen*.

Seuraavat esimerkit havainnollistavat sekä vakiintuneita että vakiintumattomia ilmauksia, joissa määritteenä on ei-väriinimitarkoitteinen sana.

- (16) Aksentteja **hiekan ja kerman sävyiseen** maalaukseen tuovat mustiin pitkiin takkeihin puettut imettäjät ja lastenhoitajat ja hiekkakentän keskelle kuvattu mustavaatteinen poika. (Edelfelt: Pariisin Luxembourgin puistossa)
- (17) Maalauksen oikeasta etunurkasta tunkeutuu vaaleanruskealla, **tumman heinän värillä**, maalattu kiilamainen värialue kohti maalauksen keskiosaa. (Vanni: Ratsastaja)

Esimerkissä (16) kuvataan teoksen kokonaisvärimaailmaa. Ilmauksella *hiekan ja kerman sävyinen* viitataan teoksen yleisimpiin sävyihin. Värisanat *hiekansävyinen* ja *kermanvalkoinen* ovat suomen kielen vakiintuneita lekseemejä (KS s.v. *hiekansävyinen*, *kermanvalkoinen*). Lisäksi sanan *hiekkakenttä* tehtävä ilmauksessa ei ole ainoastaan kuvata teoksen värejä, vaan se muistuttaa kuulijaa myös siitä, että teoksessa ollaan hiekkakentällä. *Kerman sävyinen* puolestaan viittaa maalauksessa esiintyvien ihmisten vaatteisiin, joita aikaisemmin tulkkauksessa kuvaillaan *valkoisiksi*, mutta jotka on maalattu erilaisilla vaaleilla sävyillä, mikä saa aikaan vaikutelman teoksen valaistuksesta.

Esimerkissä (18) esiintyvä ilmaus *tumman heinän värinen* ei ole vakiintunut ilmaus. Sen sijaan ilmaukset *oljenvaalea* ja *oljenkeltainen* ovat (KS s.v. *oljenvaalea*, *oljenkeltainen*). Heinä voi olla väritään sekä vihreää, ruskeaa että keltaista. Ilman näköhavaintoa ilmauksen merkitystä on siis mahdoton ymmärtää. Samaa väriä kuvaillaan kuitenkin myös ilmauksella *vaaleanruskea*. Tämä aiheuttaa värinkuvaukseen ristiriidan: Millainen on vaalea ruskea, joka on heinäksi tumma? Kuvailijalla lienee ollut mielessään jokin tietty heinä, joka on vertautunut maalauksen sävyyn. Ilmauksen merkitystä on kuitenkin vaikea hahmottaa ilman näköhavaintoa kuvailtavasta sävystä.

Aineistossani esiintyvissä kylläisyyttä ja sävyn laatua kuvaavissa ilmauksissa on määritteinä sanoja *hento*, *haalea*, *pehmeä*, *heleä*, *viileä*, *lämmin*, *kuulas*, *kevyt*, *kirkas*, *vahva* ja *syvä*. Nämä muodostavat merkitysrypeitä (ks. Sivik 1997: 190): *Lämmin* ja *viileä* sävy ovat toistensa vastakohtia; kylmiksi sävyiksi lasketaan sellaiset sävyt, joissa on sinistä, lämpimiksi taas ne, joissa on punaista tai keltaista. *Vahva*, *syvä* ja *kirkas* kattavat suunnilleen samaa merkitysaluetta kuvaten kylläistä ja verrattain tummaa, usein prototyyppistä sävyä. Niiden vastakohtaksi asettuvat *hento* ja *haalea*, joissa kylläisyyttä on vähemmän. *Pehmeä* ja *kevyt*

kuvaavat keskenään hyvin samantapaista laatua, usein vaaleahkoa. Kutakin määritettä esiintyy aineistossa ainoastaan muutama.

Kun sävyä tarkennetaan jollakin edellä mainituista määritteistä, mukana on usein viittaus myös muuhun aistiin kuin näköaistiin. Tätä havainnollistaa esimerkki (18).

(18) Polttavan kuumen, karrelle palaneen maan taustalla on **viileän sinivihreän sävyinen** metsä. (Järnefelt: Raatajat rahanalaiset (Kaski))

Esimerkissä värin sävyn kuvaus sekoittuu haptisesti aistittavien ominaisuuksien kuvaukseen. Raatajat rahanalaiset -teos esittää tilannetta, jossa kuumuus ja kylmyys ovat läsnä tuntoaistimuksina, mitä maalaus kuvaa myös värinkäytöllä. Maalauksen aihe, kaskan poltto, nostaa lämpötilan kuvailun taustatiedoksi. Esimerkin (18) väri-ilmauksen merkitys syntyy suhteessa kontekstiin, johon kuuluvat siis kaskanpoltto, taustan värimaailma sekä myös lämpötilat, jotka vallitsevat etualalla ja takana metsässä.

Sävyä tarkentavien ilmausten merkitys voi syntyä samaan tapaan valoisuutta ilmaisevien ilmausten kanssa, jolloin kontekstia rakentavat esimerkiksi muut tekstiyhteydessä esiintyvät väri-ilmaukset. Tätä havainnollistaa esimerkki (19).

(19) Vaalea lemmikin sininen ja **kirkas vaalea sininen** kiinnittävät katsojan silmää, ja muodostavat kauniin vuoropuhelun ruskeiden sävyjen kanssa. Näitä täydentää vielä marjapuuron punainen, sekä oljen väri, tai hyvin vaalea ruskea, sekä **kirkkaampi lämmin keltainen**. (Vanni: Rat-sastaja)

Esimerkin kuvailemassa teoksessa esiintyy rinnan kaksi sinisen sävyä, joissa molemmissa ovat lekseemit *vaalea* ja *sininen*. Tässä *kirkas* siis kuvaa värin kylläisyyttä suhteessa lemmikin siniseen. *Lemmikin sininen* on kuitenkin ilmaus, jonka merkitys syntyy suhteessa visuaaliseen maailmantietoon. Keltaisen kuvaaminen *kirkkaaksi* ja *lämpimäksi* taas nostaa korostaiseksi värikontrastin, jonka se muodostaa yhdessä muiden mainittujen sävyjen – *marjapuuron punainen, oljen väri tai hyvin vaalea ruskea* – kanssa, koska muut mainitut värit ovat murrettuja.

## 6 Lopuksi

Olen tässä tutkimuksessa selvittänyt, millaisia väri-ilmauksia maalaustaiteen kuvailutulkkausissa käytetään ja millaisia merkityksiä nämä ilmaukset saava. Lisäksi olen tarkastellut, onko värinkuvailusta löydettävissä systematiikkaa vai hahmottuuko se täysin sattumanvaraisena. Olen tarkastellut aineistoni kuvailutulkkauskesikirjoituksia suhteessa sekä tekstikontekstiin että laajempaan kielenulkoiseen kontekstiin kognitiivisen kielentutkimuksen viitekehyksessä.

Kuvailutulkkauksissa väriä kuvataan monin eri keinoin. Värinkuvauksen tarkkuus vaihtelee, ja väri-ilmaukset ovat sekä vakiintuneita että vakiintumattomia. Ilmaukset ovat rakenteeltaan yksilekseemisiä tai kompleksisempia. Niillä kuvataan sekä teosten yksityiskohtien ominaisuuksia että kokonaisuudesta syntyvää vaikutelmaa. Kosken (1983) sanakirja-aineistoon perustuvassa tutkimuksessa esitellyistä väriä tarkentavista keinoista aineistossani esiintyy kaikkia. Kosken esittelemiin ilmauksiin verrattuna aineistoni ilmaukset ovat kuitenkin rakenteeltaan monipuolisempia. Aineistossani useita eri keinoja esiintyy samassakin ilmauksessa, kun Koski esittelee esimerkkejä yksittäisistä tarkennuskeinoista ilmausta kohden (*tumma sammalenvihreä* vrt. *vaaleanvihreä*). Tässä tutkimuksessa esittelemäni värinkuvauskeinot ovat hyvin samankaltaisia myös englanninkielistä taiteen kuvailua tutkineen Anishchankan (2007) esittelemien keinojen kanssa. Anishchankan tarkastelussa keskiössä ovat kuitenkin erot ilmausten rakenteissa ja syntaktisissa rooleissa. Hän osoittaa rakenteen vaikuttavan siihen, miten värin konsepti hahmotetaan suhteessa visuaaliseen havaintoon tai kuvaan. Jatkossa onkin paikallaan selvittää, millaista rakenteellista systematiikkaa suomen kielen väri-ilmauksiin liittyy ja miten erot rakenteessa vaikuttavat ilmausten merkityksiin.

Tarkka värinkuvaus ei ole semanttisilta prosesseiltaan systemaattista. Aineiston tarkastelu suhteessa sekä tekstikontekstiin että laajempaan kielenulkoiseen kontekstiin osoittaa, että kuvailussa käytetyt väri-ilmaukset eivät aina hahmotu merkitykseltään yksiselitteisiksi. Tämä koskee erityisesti sellaisia väri-ilmauksia, jotka eivät ole kieleen vakiintuneita ilmauksia. Kun kuvailtavana oleva väri asettuu kauas perusvärinimen merkitysalan ytimestä, sitä todennäköisesti kuvataan eri kontekstissa eri ilmauksella. Sen sijaan tiettyyn väriin voidaan viitata yhden teoksen kuvailussa samalla konventionaalistumattomallakin ilmauksella useaan otteeseen. Tekstien sisäistä systematiikkaa siis syntyy, sillä yksittäinen teksti muodostaa riittävän läheisen kontekstin.

Jokainen väri-ilmaus valikoituu suhteessa muihin teoksen väreihin ja muihin väri-ilmauksiin, joita kuvailija valitsee. Asiaa tarkemmin tutkimatta on kuitenkin mahdotonta sanoa, mitkä seikat johtavat kulloinkin käytettävän ilmauksen valintaan. Joissakin tilanteissa valittujen väri-ilmausten ja niiden kuvaamien entiteettien tarkoitteiden välillä on havaittavissa motivaatio (esim. veren värin kuvauksessa ilmaus *verenpunainen*). Suurimmassa osassa tilanteita tällaista yhteyttä ei kuitenkaan ole. Lisäksi samalla ilmauksella voidaan kontekstista riippuen kuvata hyvinkin erilaisia sävyjä. Kuvailutulkkausohjeistuksia tulisikin tarkentaa siltä osin, millaiset väri-ilmaukset ovat merkitykseltään riittävän ymmärrettäviä ja jaettuja, jotta ne täyttävät objektiivisuuden vaatimuksen riittävässä määrin. Tällaisia ilmauksia ovat analyysini perusteella ainakin perusvärinimet sekä valoisuutta tarkentavat ilmaukset. Sävyä tarkentavat selvästi konventionaalistuneet väri-ilmaukset, joiden

taustatietoon kuuluu teoksen kontekstiin liittyviä piirteitä, helpottavat tuottamaan merkitykseltään yhtenäistä kuvailua. Tällaisia ovat esimerkiksi *lämmin oranssi*, kun kuvaillaan tulta, ja *hento valkoinen*, kun kuvattavana kevyttä kangasta. Tällaiset ohje ei kuitenkaan palvele abstraktin taiteen kuvailua.

Aineistoni keskittyy pääasiassa esittävän maalaustaiteen kuvailuun. Abstraktin taiteen kuvailua olisikin paikallaan tutkia lisää. Jo tämän tutkimuksen pohjalta on kuitenkin mahdollista pohtia, olisiko abstraktin taiteen kuvailussa paikallaan kuvailla värien yhdessä luomaa värivaikutusta eikä jokaista esiintyvää väriä tarkasti yksitellen. Tällainen lähestymistapa värinkuvailuun saattaisi helpottaa teoksen visuaalisen kokonaisuuden ymmärtämisessä (ks. Neves 2012: 290). Jotta saataisiin luotettavaa tietoa siitä, vastaako kuvailutulkkauksissa käytettävä värinkuvaus näkövammaisten henkilöiden tarpeisiin, tulisi siis selvittää, millaisia näkemyksiä heillä on kuvailutulkkauksessa käytettävästä värinkuvauksesta.

## Kirjallisuus

- Aaltonen, A. 2007. *Tietopaketti kuvailutulkkauksesta. Perustiedot kuvailutulkatun esityksen järjestämiseen.*  
[http://www.kulttuuriakaikille.fi/tietopaketit\\_ja\\_oppaat\\_kaikki\\_tietopaketit\\_ja\\_oppaat](http://www.kulttuuriakaikille.fi/tietopaketit_ja_oppaat_kaikki_tietopaketit_ja_oppaat)
- ADC (Audio Description Coalition) 2008. *Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers.*  
[https://www.perkinselearning.org/sites/elearning.perkinsdev1.org/files/adc\\_standard\\_s.pdf](https://www.perkinselearning.org/sites/elearning.perkinsdev1.org/files/adc_standard_s.pdf) [luettu 25.10.2019].
- Albers, J. 1991. *Värien vuorovaikutus*. 4. painos. Helsinki: Vapaa taidekoulu.
- Anishchanka, A. V. 2007. Color words in painting descriptions. Some linguistic evidence for entity-like conceptualization. Teoksessa R.E. MacLaury, G. V. Paramei & D. Dedrick (toim.) *Anthropology of Color*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 379–393.
- Arnkil, H. 2011. *Värit havaintojen maailmassa*. 3. painos. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Berlin, B. & P. Kay 1969. *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Braun, S. 2007. Audio Description from a Discourse Perspective: A Social Relevant Framework for Research and Training. *Linguistica Antverpiensa*, 6, 357–372.
- Dedrick, D. 1996. Color language universality and evolution: on the explanation for basic color terms. *Philosophical Psychology*, 9 (4), 497–524.
- Croft, W. & D. A. Cruse 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Evans, V. & M. Green 2006. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hatakka, V. 2016. Silmät sinertää ja alaoksat rusehtaa. Muuttumattoman ja muuttuvan värisyyden kuvaaminen suomen kielen väri-nimikantaisilla essentiaaliverbeillä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Suomen kieli.  
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/161847> [luettu 25.10.2019].
- Hietanen, K. 2004. Tulkkausviestintä ammattina. Teoksessa R. Oittinen & P. Mäkinen (toim.) *Alussa oli käänös*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 277–293.
- Hirvonen, M. 2013. Katsaus kuvailutulkkaukseen. Visuaalisen tiedon saavuttaminen puheen ja kielen kautta. *Puhe ja kieli*, 33 (3), 91–106.
- Hirvonen, M. I., & L. M. Tiittula 2018. How are translations created? Using multimodal conversation analysis to study a team translation process. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 17, 157–173.
- Honkanen, L. & E. Vartio 1998. *Sanoilla maalattu maisema. Tutkimus syntymäsokeiden visuaalisesta maailmankuvasta*. Helsinki: Imprimatur-kustannus.
- Itten, J. 2004. *Värit taiteessa*. 4. painos. Helsinki: Kustannus Oy Taide.
- Kalat, J. W. 2016. *Biological psychology*. 12. painos. Boston: Cengage Learning.
- Koski, M. 1983. *Värien nimitykset suomessa ja lähisukukielissä*. Helsinki: SKS.
- Koski, M. 1997. Väri-nimitykset vastakkain. Teoksessa M. Ereltd, M. Sedrik & E. Uuspöld (toim.) *Pühendusteos Huno Rätsepale. Tartu Ülikooli Eesti keele õppetooli toimetised 7*. Tartto: Tartu Ülikool, 101–115.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*.  
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> [luettu 25.10.2019].
- KTK = Kuvailutulkaustoimikunnan ohjeet kuvailutulkille 2013. Helsinki: Näkövammaisten Kulttuuripalvelu ry.  
[http://www.kulttuuriakaikille.fi/saavutettavuus\\_tietopakettit\\_ja\\_oppaat\\_kulttuuripalvelut\\_yleisesti](http://www.kulttuuriakaikille.fi/saavutettavuus_tietopakettit_ja_oppaat_kulttuuripalvelut_yleisesti) [luettu 25.10.2019].
- Kömürcü, S. 2016. Color Terminology in Written Fashion Discourse. Teoksessa G. Paulsen, M. Uusküla & J. Brindle (toim.) *Color Language and Color Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 40–61.
- Lahtinen, R., R. Palmer & M. Lahtinen 2009. *Aisti kuvailu*. Helsinki: Art-Print Oy.
- Langacker, R. W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Leino, P. 1999. *Polysemia – kielen moniselitteisyys. Suomen kielen kognitiivista kielioppia 1*. Kieli 7. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- Lima, P. H. & C. M. Magalhães 2018. Neutrality in Audio Descriptions of Paintings: An Appraisal System-Based Study of Corpora in English and Portuguese. *Revista da Anpoll*, 1 (44), 279–298.
- Neves, J. 2012. Multi-sensory Approaches to (Audio) Describing the Visual Art. *MonTI: Monografias de Traducción de Interpretación*, 4, 277–293.
- Ojamo, M. 2018. *Näkövammaarekisterin vuosikirja 2017*. THL & Näkövammaisten liitto ry. [http://www.nkl.fi/fi/etusivu/nakeminen/julkaisu/nvrek\\_vuosikirja](http://www.nkl.fi/fi/etusivu/nakeminen/julkaisu/nvrek_vuosikirja) [luettu 25.10.2019].
- RNIB (Royal National Institute for the Blind) & VocalEye 2003. *The Talking Images Guide: Museums, Galleries and Heritage Site: Improving Access for Blind and Partially Sighted People*. [http://audiodescription.co.uk/uploads/general/Talking\\_Images\\_Guide\\_-\\_PDF\\_File\\_5.pdf](http://audiodescription.co.uk/uploads/general/Talking_Images_Guide_-_PDF_File_5.pdf) [luettu 25.10.2019].
- Roberson, J. 2005. Color categories are culturally diverse in cognition as well as in language. *Cross-Cultural Research*, 39 (1), 56–71.
- Sandford, J. 2014. Her blue eyes are red. An idealized cognitive model of conceptual color metonymy in English. Teoksessa W. Anderson, C. P. Biggam, C. Hough & C. Kay (toim.) *Colour Studies. A broad spectrum*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 124–140.
- Sandford, J. 2016. Cognitive Entrenchment of Color Categories and Implicit Attitudes in English. Teoksessa G. Paulsen, M. Uusküla & J. Brindle (toim.) *Color Language and Color Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 40–61.
- Sivik, L. 1997. Color systems for cognitive research. Teoksessa C. L. Hardin & L. Maffi (toim.) *Color categories in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 163–193.
- Soler Gallego, S. 2018. Audio descriptive guides in art museums. A corpus-based semantic analysis. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 13 (2), 230–249.
- Stoeva-Holm, D. 2007. Color terms in fashion. Teoksessa R.E. MacLaury, G. V. Paramei & D. Dedrick (toim.) *Anthropology of Color*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 421–439.
- Sutrop, U. 2002. *The vocabulary of sense perception in Estonian: structure and history*. Opuscula Fenno-Ugrica Gottingensia VIII. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Taylor, J. R. 2003. *Linguistic Categorization*. 3. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Tiittula, L. & M. Hirvonen 2015. Intermodaalinen kääntäminen ja tulkkaus. Teoksessa S. Aaltonen, N. Siponkoski & K. Abdallah (toim.) *Käännetyt maailmat – Johdatus käännösviestintään*. Helsinki: Gaudeamus, 213–228.
- Töyssy, S., L. Vartiainen & P. Viitanen 2003. *Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja*. Helsinki: WSOY.



- Uusküla, M. 2007. The Basic Colour Terms of Finnish. *SKY Journal of linguistics*, 20, 367–397.
- Uusküla, M. & D. Bimler 2016. How Universal Are Focal Colors After All? A New Methodology For Identifying Focal Color Terms. Teoksessa G. Paulsen, M. Uusküla & J. Brindle (toim.) *Color Language and Color Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2–39.
- Violi, P. 2000. Prototypicality, typicality, and context. Teoksessa L. Albertazzi (toim.) *Meaning and Cognition: A Multidisciplinary Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 103–122.
- Volotinen, T. 2014. Näkymätön taide – Näkövammaisten kokemuksia kuvataideopetuksesta. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto, kuvataidekasvatus.  
<https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/60717> [luettu 25.10.2019].
- WHO (World Health Organization) 2018. *Visual impairment and blindness*. Media Centre. Fact Sheet N°282. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/> [luettu 25.10.2019].
- Wierzbicka, A. 1990. The meaning of Color Terms: Semantics, culture, and cognition. *Cognitive Linguistics*, 1 (1), s. 99–150.
- Wyler, S. 2007. Color terms between elegance and beauty. The verbalization of color with textiles and cosmetics. Teoksessa M. Plümacher & P. Holz (toim.) *Speaking of Colors and Odors*. Amsterdam: John Benjamins, 113–128.

**Liite 1. Kuvailutulkatut teokset aikajärjestyksessä.**

Gunnar Berndtson: Taiteentuntijoita Louvressa	1879	Serlachius-museot
Helene Schjerfbeck: Pikkusiskoaan ruokkiva poika	1881	Ateneum
Ferdinand Von Wright: Taistelevat metsot	1886	Ateneum
Albert Edelfelt: Pariisiin Luxembourgin puistossa	1887	Ateneum
Akseli Gallen-Kallela: Talonpoikaiselämää	1887	Serlachius-museot
Helene Schjerfbeck: Toipilas	1888	Ateneum
Claude Monet: Heinäsuova ilta-auringossa	1891	Serlachius-museot
Albert Edelfelt: Porilaisten marssi	1892	Serlachius-museot
Eero Järnefelt: Raatajat rahanalaiset (Kaski)	1893	Ateneum
Akseli Gallen-Kallela: Lemminkäisen äiti	1897	Ateneum
Juho Rissanen: Hauta-Heikin mummo	1897	Didrichsenin taidemuseo
Juho Rissanen: Rannalla istuva nainen	1898	Didrichsenin taidemuseo
Juho Rissanen: Kuppari	1899	Didrichsenin taidemuseo
Juho Rissanen: Rauta kaulassa	1900	Didrichsenin taidemuseo
Juho Rissanen: Isän kuolema	1902	Didrichsenin taidemuseo
Juho Rissanen: Lapsuuden muisto	1903	Didrichsenin taidemuseo
Jalmari Ruokokoski: Rakkaus	1910	Ateneum
Tyko Sallinen: Pyykkärit	1911	Ateneum
Greta Hällfors-Sipilä: Johanneksen kirkko	1918	Ateneum
Otto Mäkilä: Kesäyö	1938	Ateneum
Sam Vanni: Ratsastaja	1963	Porin taidemuseo
Sam Vanni: Ratsastaja	1963	Porin taidemuseo
Osmo Rauhala: Metsän salaisuus	1989	Didrichsenin taidemuseo
Osmo Rauhala: Peliteoria – Matkalla länteen	2016	Didrichsenin taidemuseo

Osmo Rauhala: Intrinsic	2017	Didrichsenin taidemuseo
Osmo Rauhala: Peilitesti	2017	Didrichsenin taidemuseo
Osmo Rauhala: Atlantiksen lattia	2017	Didrichsenin taidemuseo

**Heli Tissari**

Tukholman yliopisto

## **Miten yksi keho muuttui moneksi: Eli mitä kielitieteilijä oppi musiikkitieteilijöiltä metaforista**

This article discusses the enormous potential of interdisciplinary conversation. In this particular case, the conversation is between musicologists and a linguist, and concerns conceptual metaphors describing emotional experiences. While conceptual metaphor theory was formed through considering the embodied experience of individual human beings, recent research in musicology has focused on intersubjectivity, that is, group experiences and discussions. Albeit already familiar with intersubjectivity, linguists can certainly learn from musicologists. Another fruitful point of contact is to compare many cognitive linguists' focus on emotions as forces that can make a person behave uncontrollably with musicologists' preferred understanding of emotions as regulated in the moment. This brings us closer to our lived, everyday experiences. Such considerations may serve not only as a basis for interdisciplinary collaboration but also as an opportunity to envision new ways of conducting linguistic research.

**Keywords: emotion, interdisciplinarity, intersubjectivity, metaphor**

**Asiasanat: intersubjektivisuus, metafora, poikkitieteellisyys, tunne**

## 1 Johdanto

Tämä artikkeli, jossa kuvaillaan poikkitieteellistä ajatusten vaihtoa ja sen seurauksia, sai alkunsa yllättävästä yhteydenotosta, joka johti keskusteluun tunnetutkimuksesta kahdella eri tieteen alalla. Artikkelin kertoo, mitä minä kielitieteilijänä opin keskusteltuani käsittemetaforista ja tunteista musiikkitieteilijöiden kanssa. Sen päätarkoitus on havainnollistaa poikkitieteellisen keskustelun avaamia mahdollisuuksia. Oppimiseni tapahtui ensin keskustellessamme kasvokkain ja myöhemmin perehtyessäni tutkimukseen, josta musiikkitieteilijät minulle kertoivat sekä alkaessani verrata sitä oman alan tutkimukseen. Artikkelissa keskeisiä teemoja ovat paitsi metafora ja tunne myös kehollisuus. Minä olin tottunut ajattelemaan metaforia lähinnä yksilön kokemuksen kautta, mutta musiikkitieteilijöiden kuvailtua minulle, miten ne liittyvät ryhmän kokemukseen, havaitsin useita yhtymäkohtia kielitieteen ja musiikkitieteen välillä. Sain myös uusia tutkimusideoita.

Muutaman tunnin mittainen keskustelu käytiin minun, kielitieteilijän (Heli Tissari) ja musiikkitieteilijöiden (Kai Tuuri, Henna-Riikka Peltola ja Oskari Koskela) välillä kesällä 2018. Musiikkitieteilijät olivat kiinnostuneita siitä, miten ihmiset käyttävät metaforia sanallistaakseen musiikin kuuntelun synnyttämiä tunteita, ja he olivat jo aikaisemmin tehneet poikkitieteellistä yhteistyötä aiheen tiimoilta (Koskela & Tuuri 2018; Peltola & Saresma 2014). Tästä syystä he ottivat yhteyttä myös minuun, joka kielitieteilijänä olin tutkinut tunnesanojen yhteydessä esiintyviä metaforia. Heidän päämääränään oli syventää ymmärrystä kielen olemuksesta ja metaforien kielellisestä käyttäytymisestä. Minä halusin tämän ehdottamani keskustelun kautta tutustua heidän ajattelutapaansa. Tästä syystä tein paljon muistiinpanoja ja roolini jäi muuten hieman passiiviseksi. Tekemäni seitsemän sivun muistiinpanot toimivat tämän artikkelin pohjana.

Omat tutkimukseni alkoivat englannin kielen rakkausmetaforista (Tissari 2003, 2010b), mutta ovat johtaneet minut analysoimaan myös useita muita tunteita, sekä yksin että yhdessä toisten kielitieteilijöiden ja muiden tieteenalojen edustajien kanssa (Tissari 2010a; Tissari, Pessi & Salmela 2008; Tissari, Vanhatalo & Siirainen 2019). Mikään julkaistu yhteistyöni ei ole kuitenkaan varsinaisesti liittynyt käsittemetaforiin. Olen ennen kaikkea tutkinut metaforien käyttäytymistä englannin kielen korpusten avulla. Aineistoni on kattanut vuosisatoja vaihtelevasti 1400-luvulta nykypäivään. Musiikkitieteilijät korostivat, että he ottavat voimakkaan kannan musiikin olemukseen päättäessään tutkia sitä kielen eivätkä esimerkiksi fysiologian kautta. He ovat olleet metodisesti kokeilevampia, mutta ovat ennen kaikkea tehneet erilaisia kysely- ja haastattelututkimuksia. En lähde tässä artikkelissa tarkasti kuvailemaan kaikkia niitä tapoja, joilla he ovat lähestyneet musiikin kokemusta. Siinä olisi ainesta toiseen vertailevaan artikkeliin minun ja heidän lähestymistapojensa välillä.

Keskustellessamme musiikkitieteilijöiden kanssa käsittemetaforista havaitsimme ymmärtävämmä niiden perusolemuksen varsin samalla tavalla, koska olimme saaneet vaikutteita samoista perusteoksista (Johnson 1987; Johnson 2007; Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987). Kiinnostuksemme kohteet olivat kuitenkin sen jälkeen lähteneet erkanemaan, mikä oli kiehtovaa. Tässä kokoan musiikkitieteilijöiltä oppimani asiat kahden otsikon alle. Käsittelen ensin yksilön ja ryhmän suhdetta metaforaan ja sitten yksilöä passiivisena tunteen vastaanottajana ja aktiivisena tunteen kokijana.

Aivan ensin kerron kuitenkin käsittemetaforan teoriasta, käsittemetaforien kehollisuudesta ja näihin liittyvästä tunnetutkimuksesta. Vasta sen jälkeen käsittelen tarkemmin asioita, joita olen oppinut yhteydenoton seurauksena. Pohdintaosiossa mietin, millaista uutta tutkimusta tältä pohjalta voisi syntyä. Viestini on se, että vuorovaikutus eri tieteenalojen edustajien välillä kannattaa aina.

## 2 Käsittemetaforasta

Kasvokkain tavatessamme olimme varsin yksimielisiä käsittemetaforan määritelmästä. Se koostuu kahdesta käsitteestä, joista yhden avulla kuvataan toista. Näitä käsitteitä kutsutaan nimellä lähdealue ja kohdealue. Esimerkiksi metaforassa MUSIIKKI ON VIESTINTUOJA kohdealue on MUSIIKKI, joka ymmärretään lähdealueen VIESTINTUOJA kautta. Samalla tavalla niin kutsutussa säiliömetaforassa, jonka avulla ymmärrämme yhden asian olevan toisen sisällä, SÄILIÖ on lähdealue, jota voidaan sitten soveltaa esimerkiksi kohdealueeseen TUNNE tai MUSIIKKI. Tunne voi esimerkiksi olla ihmisen sisällä, tai ihminen voi olla musiikin sisällä. Olennaista on, että käsittemetaforan avulla kuvattu käsitteistäminen tapahtuu jo ajatuksen tasolla ja voi kielentyä monin eri tavoin (Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987).

Jatkan yhteistyöstä musiikkitieteilijän ja kulttuurintutkijan välillä. Kun Peltola ja Saresma (2014: 302) analysoivat suomalaisten musiikin kuuntelijoiden kuvauksia siitä, miltä surullinen musiikki tuntuu, he huomasivat tulostensa sopivan yhteen käsittemetaforan alkuperäisen teorian kanssa. Nämä kuvaukset saatiin vastauksina avoimiin kysymyksiin kyselylomakkeessa. Kuuntelijoiden käyttämät metaforat ilmaisivat suuntaa, rakennetta tai olemusta eli ne näyttivät sopivan yksi yhteen Lakoffin ja Johnsonin (1980) metaforan kolmen pääkategorian kanssa.

Yleisin metafora Peltolan ja Saresman (2014: 303) aineistossa oli yllä mainittu MUSIIKKI ON VIESTINTUOJA. Toisin sanoen musiikki herätti kuulijoissa ajatuksia. Tätä voidaan pitää musiikin olemusta ilmaisevana metaforana. Kuulijat kokivat usein surullisen musiikin saattavan heidät tunnetilaan, jonka sisällä he sitten olivat. Tällöin kyseessä oli säiliömetafora. Koskela ja Tuuri (2018) käsittelevät teoreettisessa artikkelissa tätä metaforaa

otsikon immersio alla viitaten ennen kaikkea pelaajan uppoutumiseen tietokonepelin maailmaan ja musiikkiin. Peltola ja Saresma (2014: 2012) katsoivat säiliömetaforan olevan suuntaa (orientaatiota) ilmaiseva metafora. Heidän aineistossaan oli myös liikettä ilmaisevia metaforia. Eräs kuuntelukokemuksistaan kirjoittanut esimerkiksi kertoi musiikin menevän suoraan hänen sydämeensä. Tällaiset metaforat Peltola ja Saresma (2014: 302) luokittelivat musiikin rakennetta ilmaiseviksi.

Itse asiassa yksilö ja hänen kehonsa ovat keskeisessä roolissa sekä Peltolan ja Saresman (2014) kyselytutkimuksessa että Koskelan ja Tuurin (2018) teoreettisessa artikkelissa immersioista. Ensimmäisessä artikkelissa tämä johtuu siitä, että vastaajat kuvailevat omia henkilökohtaisia kokemuksiaan surullisesta musiikista. Toisessa pohditaan yksilöä tietokonepelin äärellä. Tämä sopii yksi yhteen metaforateorian klassikkojulkaisujen kanssa, joissa selitetään, että lapsi oppii ensin ymmärtämään maailmaa konkreettisen kokemuksen kautta ja että abstraktien käsitteiden ymmärtäminen lähtee sitten kasvamaan tältä pohjalta alkaessamme hahmottaa niitä konkreettisten käsitteiden kautta (Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987). Toisin sanoen esimerkiksi immersion kokemuksen katsotaan tällöin pohjautuvan kokemukseen siitä, että lapsi on vaikkapa kylpyveden ympäröimä. Tavatessamme musiikkitieteilijät olivat kuitenkin erityisen innoissaan ajatuksesta, että yksilöt useimmiten toimivat vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa ja että tämä pitää ottaa huomioon metaforien analyysissä ja tulkinnessa.

Olen omissa tutkimuksissani myös hyvin usein törmännyt immersioon, josta olen käyttänyt nimitystä *säiliömetafora*. Sen alle olen sisällyttänyt sekä metaforat, joissa ihminen on jonkin sisällä, että metaforat, joissa ihminen itse on säiliö. Molemmat näistä metaforista ovat hyvin tavallisia tunteista puhuttaessa. Toinen hyvin yleinen tapa ymmärtää tunne on käsitteistää se voimana, joka saa ihmisen valtaansa. (Kövecses 1990; Tissari 2003.) Koska ihminen ei välttämättä voi hallita ainetta, joka häntä ympäröi, tai voimaa, joka tempaa hänet valtaansa, olen pohtinut sitä, missä määrin tämänkaltaiset kielennykset viestittävät, ettei ihmistä voi pitää täysin vastuullisena teoistaan eli esimerkiksi siitä, mitä hän tekee ollessaan rakastunut (Tissari 2010b). Tästä syystä tunteen kehollisuuden pohdinta johtaa minut tässä artikkelissa pohtimaan ihmisen vastuuta siitä, mitä tapahtuu tunteita koettaessa.

Lukiessani artikkeleita, joissa musiikkitieteilijät ovat olleet kirjoittajina, huomaan, että mielelläni keskustelisin joistakin asioista heidän kanssaan eli että ihan kaikesta en heti ole samaa mieltä. Tällainen asia on esimerkiksi Peltolan ja Saresman (2014) metaforajaottelu. Tilanteen niin salliessa kysyisin Peltolalta esimerkiksi, voisiko liikettä ilmaisevien metaforien katsoa itse asiassa ilmaisevan suuntaa: jos musiikki menee suoraan sydämeen, sillä on selkeä suunta. Mikäli tässä tekstissäni esitellylle pohdinnalle lähtölaukauksen antanut keskustelu

johtaisi musiikkitiedettä ja kielitiedettä yhdistävään projektiin, olisi siis todennäköistä, että ymmärryksessä metaforasta tapahtuisi jonkin asteista säätöä molemmin puolin.

Tunteista kiinnostuneen kielentutkijan näkökulmasta mielenkiintoinen on musiikkitieteilijöiltä kirjaamani, suullisesti esitetty ajatus: ”Ihminen ei välttämättä koe käyttävänsä vertauskuvia [metaforia] puhuessaan musiikista, vaan yrittää puhua ihan konkreettisesta tunteesta.” Peltola ja Saresma (2014: 293) kirjoittavatkin, että musiikin kuuntelun kokemus voi olla niin voimallinen, että sitä on vaikea pukea sanoiksi. Tätä on kiintoisasti kommentoinut myös kapellimestari Daniel Barenboim (2006), jonka mukaan musiikista itsestään ei ole mahdollista todella syvällisessä mielessä puhua, vaan voimme ainoastaan puhua reaktioistamme siihen. Tällöin metafora voi tulla avuksi, joskin Wolfe (2018) muistuttaa meitä siitä, että itse kullakin yksilöllä on lähtökohtaisesti käytettävissään erilainen, hänen kulttuurisen kontekstinsa tarjoama metafora-arsenaali musiikista puhuttaessa. Tässä lähestymme erästä semantiikan peruskysymystä, mille kaikille asioille meillä on sanoja ja mille asioille meiltä puuttuvat sanat. Tämä tietenkin vaihtelee kielestä ja aikakaudesta toiseen ja liittyy suureen kysymykseen siitä, missä määrin ajattelumme perustuu puhumaamme kieleen (esim. Ullmann 1964 [1962]: 243–253).

### 3 Yksilön kokemus on osa yhteisön kokemusta

Lukiessani käsittemetaforia koskevaa kirjallisuutta olen ollut taipuvainen keskittymään jo yllä kuvailtuun ajatukseen, että niiden kautta tapahtuva käsitteellistäminen on sidoksissa yksilön keholliseen kokemukseen. Tämä on ymmärrettävää, koska esimerkiksi Johnson (1987: 34) käyttää ilmaisua *my body* selittäessään säiliömetaforia ja niihin liittyvää sisään-ulos -orientaatiota. Peltolan ja Saresman (2014) verkkokyselyyn osallistuneet kuvasivat myös henkilökohtaisia kokemuksiaan, joista yksi oli kokemus siitä, että surullinen musiikki vei heidät sisälle tiettyyn, oman mielen tilaan, jonka toiset heistä kokivat miellyttävänä ja toiset epämiellyttävänä. Mielen tilalla tarkoitan tässä tunnetilaa, jota he usein kuvailivat kehollisten metaforien kautta. Mikäli käytämme sanaa metafora, emme oleta heidän kertovan kirjaimellisesti kehollisesta kokemuksesta.

Kuten edellä on kerrottu, keskittymiseni yksilön kokemukseen on saanut minut aikaisemmin pohtimaan muun muassa yksilön vastuuta tunteensa ilmaisemisesta (Tissari 2010b). Tähän pohdintaan päädyin, koska tunteet usein nähdään ihmiseen vaikuttavina voimina, joita on vaikea ja jopa mahdoton hallita (Kövecses 2000: 61–86). Saatuni uusia viitteitä musiikkitieteilijöiltä opin, että esimerkiksi tunnettu aivotutkija Feldman Barrett (2017) on eri mieltä tästä. Hänen näkemyksensä on, että voimme valita vastuullisesti ja



tietoisesti kehittää tunnetaitojamme muun muassa opettelemalla nimeämään tunteiden eri sävyjä.

Jo väitöskirjassani olin havainnut, että rakkaus usein nähtiin luonnonvoimana tai yleisemmin fysiikan voimana (Tissari 2003: 380). Yksilön vastuu tulee lähelle seuraavaa teemaani, tunteen kokijan aktiivisuutta, mutta ei kuitenkaan ole sama asia. Minua askarrutti, nähdäänkö yksilö passiivisena tunteen kokijana vai kuvaillaanko hänen pyrkivän aktiivisesti ottamaan siitä eettistä vastuuta ja tarvittaessa kontrolloimaan sitä. Aloitan tässä kuitenkin pohtimalla sitä, missä määrin tunteen metaforat ylipäättään nousevat yksilön kokemuksesta.

Tähän keskusteluni musiikkitieteilijöiden kanssa avasi uuden näkökulman. Heitä kiinnosti keskusteluhetkellä kovasti se, mitä tapahtuu, kun joukko ihmisiä tuntee jotakin esimerkiksi heidän kuunnellessaan yhdessä musiikkia ja miten he siitä puhuvat. Tästä minulla on muistiinpano otsikolla ”Hauska juttu ryhmähaastattelutilanteessa”: se kertoo, että ”käsitteellisiä [metaforia] vaihdellaan ihmisten kesken”. Toisin sanoen, kun ihmiset kuvaavat toisilleen kokemusta musiikista, he alkavat omaksua toistensa käyttämiä kielikuvia. Jos joku kuvaa kokemusta oikein osuvalla metaforalla, toiset saattavat omaksua sen siinä määrin, että unohtavat, miten aluksi itse ilmaisivat omaa kokemustaan. (Peltola 2017; Tuuri & Peltola 2014.)

Psykiatrian alaa edustava Stern (2004), jonka teoksia musiikkitieteilijät olivat lukeneet, korostaa, että vuorovaikutus toisten kanssa on välttämätöntä oppimiselle ja ihmisyksilön varttumiselle vauvasta aikuiseksi sekä mielenterveyden ylläpitämiselle. Kenenkään mieli ei pääse oikeuksiinsa tyhjössä, jossa ei ole muita ihmisiä. Esimerkiksi kuunnellessaan surullista musiikkia yksilö on välillisesti vuorovaikutuksessa monien muiden ihmisten kanssa. Näin on jopa hänen ollessaan yksin kotonaan ja kuunnellessaan musiikkia, koska sen ovat useimmiten toiset säveltäneet, soittaneet ja äänittäneet.

Tartuin erityisesti ajatukseen siitä, miten metaforat saattavat ryhmässä levitä yhdeltä puhujalta toisille. Tämän asian toimittajan kommentti sanallisti hienosti: musiikkia kuunnellessa ihmisten fyysinen kokemus muuttuu kognitiiviseksi, ja sen yhteisöllistyminen puolestaan mahdollistuu puheen ja kielen välityksellä. Kyseessä on tuolloin kielellinen innovaatio, jollaisten syntyä on usein vaikea paikantaa. Asiasta on kirjoittanut muun muassa Trim (2007: 141–151), jonka tutkimukset olivat minulle ennestään tuttuja ja jota on kiinnostanut paitsi metaforien kuolema myös niiden jälleensyntyminen. Hänen mukaansa jonkin kielellisen ilmaisun metaforinen käyttö voi painua unholaan mutta tulla sitten keksytyksi uudelleen. Tästä hän ei kuitenkaan anna esimerkkiä, vaan keskittyy siihen, miten määritellä kuollut metafora.

Kaivaessani lisätutkimusta aiheesta metaforien leviäminen yhdeltä puhujalta toiselle nousi keskeiseksi kielitieteelliseksi tutkimukseksi Cameronin ja Deignanin vuonna

2006 kirjoittama artikkeli, koska se käsittelee selkeästi ja tiiviisti juuri tätä aihetta. He kutsuvat tällaista leviämistä nimellä metaforien emergenssi diskurssissa. He antavat esimerkin luokkahuonetilanteesta, jossa opettaja ottaa käyttöön uuden metaforan *lollipop tree* ja se tarttuu oppilaaseen (2006: 677–678). Ilmaisuu *lollipop tree* viittaa siihen, että lapsen piirtämä puu voi näyttää enemmän tikkukaramellilta kuin puulta. Opettajan pyrkimys on saada lapsi miettimään, miten voisi piirtää puun näköisen puun.

Kun havaitsemme ihmisten ottaneen käyttöön uuden metaforan, lienee harvoin mahdollista selvittää, kuka sen käytön aloitti. Tilannetta voi kuitenkin kartoittaa yleisemmällä tasolla korpustutkimuksen avulla, kuten Cameron ja Deignan (2006: 678–680) myös tekivät. Heitä kiinnosti ilmaisu *emotional baggage* ja sen leksikaalinen ja kieliopillinen variaatio. Ihmiset käyttivät myös muun muassa ilmaisuja *ideological baggage* ja *psychological baggage*. Tällaiset yhdyssanat esiintyivät usein verbin *to carry* kanssa.

Itse asiassa Cameron ja Deignan (2006) halusivat modifioida käsittemetaforan teoriaa tuomalla esille, että käsittemetaforille on luonteenomaista esiintyä tietyissä kiteytyneissä muodoissa eli että mieleemme ei tuota käsittemetaforan pohjalta ilmaisuja ihan valtoimenaan. Toisin sanoen niiden määrä on lopultakin melko rajattu. Teoriassahan esimerkiksi abstrakteja painolasteja, *baggage*, voisi olla monenlaisia, mutta käytännössä variaatiota oli heidän tutkimassaan aineistossa melko vähän. He listasivat kuusi mahdollista kombinaatiota. Sama päti siihen, minkä verbin kanssa tutkitut *baggage*-yhdyssanat esiintyivät: löytyi kolme tavallista verbiä, *carry*, *dump* ja *get rid of*. (Cameron & Deignan 2006: 678–679.) Siksi Cameron ja Deignan (2006) antoivatkin metaforien kiteytyneille ilmenemismuodoille oman nimen metaforeemi.

Hiljattain julkaistussa väitöskirjassaan ruotsalainen Boström (2018) suhtautuu myös kriittisesti alkuperäiseen käsittemetaforan teoriaan tutkiessaan metaforien käyttöä keskusteluissa rakkaudesta. Musiikkitieteilijäkollegoideni tapaan hän toteaa lähtökohtaisesti, että on kokemuksia, joista on vaikea puhua turvautumatta metaforiin (Boström 2018: 1). Hän on kuitenkin sitä mieltä, että käsittemetaforan teoriaa luotaessa metaforat nähtiin liian staattisina ajattelun ja kielen yksikköinä, kun niihin sen sijaan tulisi suhtautua dynaamisina ilmiöinä. Metaforat taipuvat ja muuntuvat notkeasti keskustelun kuluessa. (Boström 2018: 20–25.) Tälle ilmiölle artikkelikokoelman toimittaja löysi kuvaavan sanan tilanteisuus.

Dynaamisuutta korostavat tutkimuksissaan myös musiikkitieteilijät Leman ja Maes (2014), joihin tutustuin tässä artikkelissa käsittelemäni keskustelun kautta ja joiden mukaan musiikin ymmärtämiseksi on tärkeä tutkia musiikin suhdetta kehollisuuteen kuten aisteihin ja liikkeeseen. He ovat tutkineet muun muassa sitä, miten ihmiset liikuttavat kehoaan kuunnellessaan musiikkia. Tätä tapahtuu muulloinkin kuin tanssittaessa, koska ihmiset reagoivat musiikkiin erilaisilla eleillä. Leman ja Maes (2014: 238) kuvaavat, että kun joukko

ihmisiä kuuntelee yhdessä musiikkia, heidän eleensä ovat varsin samanlaisia sen sijaan, että ne poikkeaisivat kovasti toisistaan. Mikäli abstrahoisimme riittävästi, olisi kenties mahdollista nähdä yhtäläisyyksiä sen välillä, miten ryhmä reagoi musiikkiin ja miten se reagoi toinen toisiinsa keskustelun kuluessa. Kummassakin on kysymys sopeutumisesta välittömään ympäristöön. Keskustelijoiden reagoimisesta toinen toisiinsa on hyvä kuvaus Lambin (2016) artikkelissa, joka käsittelee hymyihin ja nauruun johtavaa kerrontaa ystävydestä ja yhteisestä musisoinnista. Erityisen lisän tilanteeseen tuo se, että kuuntelijan roolissa on henkilö, jolle keskustelun kieli ei ole äidinkieli.

Kysymykseni yksilön vastuusta tunteistaan näyttäytyy tämän jälkeen hieman eri valossa. Pyrin kyllä omassa tutkimuksessani suhteuttamaan sen tietyn aikakauden ajatteluun (Tissari 2010b), mutta tämä on makrotason tutkimusta verrattuna siihen, mitä tapahtuu tietyssä keskustelutilanteessa. Toisaalta Cameronin ja Deignanin (2006) ajatus metaforien emergenssistä soveltuu myös korpustutkimukseen, jossa voidaan käsitellä hyvinkin suuria aineistoja. Vaikka yleisiksi havaitsemani metaforat kuten RAKKAUS ON VOIMA vaikuttivat hyvin staattisilta halki vuosisatojen (Tissari 2003: 380), olen tietoinen siitä, että yksittäisiä ilmaisuja syntyy ja kuolee, kuten Trim (2007) on havainnut. Sekä mikro- että makrotaso ovat kiinnostavia, ja ne tulisi ymmärtää toinen toisiinsa limittyvinä eikä erillisinä ilmiöinä. Huomionarvoista on myös, että metafora muuttuu siirtyessään yhdestä genrestä toiseen. Tätä on tutkinut Semino (2011), joka kuvasi lääketieteellisen, kivun käyttäytymistä kuvaavan metaforan siirtymistä tiedelehdestä opetusmateriaaleihin. Ajatus siitä, että joitakin asioita, esimerkiksi musiikin herättämiä tunteita, voidaan kuvata vain metaforien kautta, tuo tähän kaikkeen vielä tärkeän lisän.

Kiinnostava kysymys on myös, korreloivatko ihmisten liikkeet musiikkia kuunneltaessa heidän käyttämiinsä metaforiin samasta musiikista. Näin voisi päätellä, sillä kehollisen kokemuksen ja käsittemetaforien välillä on havaittu olevan yhteys, joka on voitu kokeellisesti todentaa muun muassa kehotettaessa ihmisiä kuvailemaan sitä, miltä tuntui asettua muiden kanssa seisomaan hiljaiseen huoneeseen. Tällöin huomattiin, että seisominen assosioitiin vahvasti tiettyihin mielikuvaskaemoihin kuten tasapainoon ja kohtisuoruuteen, kun taas esimerkiksi polun skeeman (reitin paikasta toiseen) ei koettu liittyvän seisomiseen. (Gibbs, Beitel, Harrington & Sanders 1994.) Toisin sanoen olisi epätodennäköistä, että mikäli jokin abstrakti asia ymmärrettäisiin sitä kautta, miltä seisominen tuntuu, siitä puhuttaisiin polkuna. Tämän voisi kenties liittää siihen, että joskus musiikkia kuunnellaan seisaaltaan, joskus istualtaan ja joskus tanssien.

#### 4 Passiivisesta kokijasta aktiiviseksi subjektiksi

Jatkaaksemme yksilön vastuusta ja suhteista omiin tunteisiinsa, Ogarkova, Soriano ja Gladkova (2016) vertasivat vihan käsitettä kolmessa kielessä ja viidessä maassa: Yhdistyneessä kuningaskunnassa, Yhdysvalloissa, Australiassa, Espanjassa ja Venäjällä. Heidän tutkimuksensa lähtökohta oli, että yksilön ja yhteisön suhde on erilainen eri maissa ja että tämä kulttuurinen konteksti vaikuttaa vihan ilmaisuun ja ymmärtämiseen. Heidän hypoteesinsa kielten välisistä eroista vaikuttivat pitävän paikkansa esimerkiksi sen suhteen, miten sallittuna vihan ilmaisemista pidettiin. Kulttuuriset erot ovat tärkeitä muistaa mietittäessä, miten ihmiset puhuvat ja kirjoittavat tunteista.

Keskustelussani musiikkitieteilijöiden kanssa vastakkainasettelu tunteen voiman ja yksilön vastuun välillä jäi taka-alalle. Sen sijaan esiin nousi ajatus siitä, miten itse kukin ihminen on oman elämänsä subjekti, joka on aktiivisesti mukana tunnekokemuksessa. Hän on koko ajan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa eli vaikuttaa siihen, millaiseksi tilanteet muodostuvat ja millaisia tunteita ne hänessä ja toisissa ihmisissä herättävät. Ajattelen, että musiikin ollessa kyseessä ei välttämättä ole keskeistä, onko henkilö ottanut moraalisen vastuun omista ja toisten tunteista. Pohdinnan keskiössä voi sen sijaan olla vaikkapa se, miten esiintyjä kykenee ilmaisemaan ja välittämään tunnetta (Mierzwińska-Hajnos 2018). Tällöin mahdollinen kysymys vastuusta muuttuu kysymykseksi siitä, miten esiintyjä ottaa vastuun musiikin laadusta ja sen kuulijoiden kokemista tunteista. Kun ihmiset musisoivat ryhmässä, tämä vastuu jakaantuu kaikkien sen jäsenten kesken.

Boströmin (2018) korostama ajatus metaforien käytön dynaamisuudesta kielessä voisi liittyä tähän. Otamme keskusteluissa yleensä huomioon toistemme tunnetilat ja otamme vastuuta niistä (Spencer-Oatey 2005; Langlotz & Locher 2017). Se, että jatkan sanan *vastuu* käyttämistä, saattaa tässä johtaa hieman harhaan, koska joskus otamme vastuuta vain lyhyestä hetkestä ja joskus asioista, jotka vaikuttavat ihmisen koko elämän kulkuun. Kyseessä on jälleen makrotason ja mikrotason ero, jos vertaamme keskustelijoiden vastuuta tilanteesta omaan aikaisempaan tutkimuskysymykseeni ihmisten vastuusta tunteistaan. Esimerkiksi artikkelissani (Tissari 2010b) kuvaan kahta tunnekokemusta ja vastuita niissä: pojan kirjettä isälleen ja avioeroon johtanutta ikävää yksilötason tunnekokemusta. Näistä prinssin kirjeen kuninkaalle voisi rinnastaa puheenvuoroon yksittäisessä keskustelussa; se on mikrotason siirto. Kuvaus avioliiton ahdistavuudesta puolestaan toimii perusteluna isolle, makrotason ratkaisulle, joka on jo tehty.

Tässä voisi ottaa käyttöön käsitteet *tämä hetki* ja *tietoisuuden episodi* (Stern 2004; *the present moment, episode of consciousness*). Sternin (2004: 45) mukaan ymmärrämme elämää hyvin lyhyinä jaksoina, jotka vastaavat muun muassa puheenvuoron pituutta

keskustelussa. On eri asia ottaa vastuuta tällä tasolla, toisen ihmisen sanoihin ja koko olemukseen reagoiden, ja ottaa vastuuta siitä, mihin elämässä mahdollisesti ratkaisevat tunnekokemukset johtavat. Tähän sisältyy kuitenkin myös paradoksi, koska yksittäinen hetki voi olla juuri se ratkaiseva hetki, jolloin koettu tunne johtaa tärkeään päätökseen (Stern 2004: 7).

Näin olen jälleen oppinut musiikkitieteilijöiltä, koska heitä kiinnosti kovasti Sternin (2004, 2010) lanseeraama *vitaali*affektin käsite. Toisin sanoen heitä kiinnosti se, mitä tunne on tässä hetkessä. Kielitieteen piirissä tämän tutkimiseen näyttäisi soveltuvan paremmin keskusteluanalyysi kuin harjoittamani korpustutkimus. Yllä mainittu Boström (2018), joka tutki, miten ruotsalaiset puhuvat rakkaudesta, sijoitti itsensä diskurssin tutkimuksen alueelle. Hyvin monenlaisia tutkimuskysymyksiä voi kuitenkin operationalisoida myös korpusmetodilla tutkittaviksi. Esimerkiksi aloittaessani väitöskirjatyötäni toinen ohjaajistani epäili, soveltuisiko korpusaineisto metaforan tutkimukseen, ja kävimme keskustelua siitä, voinko etsiä korpuksista tunne-metaforia (Tissari 2003). Samoihin aikoihin senkaltaista tutkimusta oli kuitenkin aloitettu muuallakin (Stefanowitsch 2004).

Semino (2009) on itse asiassa tutkinut sitä, miten tilanne vaikuttaa metaforan käyttöön. Hänen mukaansa metaforan valintaan voivat vaikuttaa paikka ja aika, keskustelun osapuoliin assosioituneet asiat ja diskurssissa käsitellyt aiheet. Hänen esimerkkejään ovat muun muassa seuraavat: Pankista tulee vuodenvaihteessa mainos, jossa käytetään uudenvuoden lupauksen kanssa linjassa olevaa, terveellisiin elämäntapoihin liittyvää metaforaa. Berlusconi käyttää jalkapallometaforia puhuessaan itsestään. Lehtinen, jossa varoitetaan maahanmuuton kustannuksista ja kerrotaan sen saattavan johtaa terrorismiin, vertaa runsasta maahanmuuttoa aikapommiin.

Alleviivatakseni artikkelini otsikkoa tässä esille ottamani asiat voisi tiivistää siten, että kun yksilö nähdään passiivisen kokijan sijaan aktiivisena reagoijana, nousee yksilön subjektiivisen tunnekokemuksen rinnalla tärkeäksi se, miten hän reagoi vuorovaikutuksessa. Tällöin saamme hieman eri näkökulman myös siihen, mistä ja miten hän ottaa vastuuta. Tämä oli asia, jonka näin selkeämmin keskusteltuani musiikkitieteilijöiden kanssa. Keskustelussamme nousi useamman kerran esiin sama kirja, Johnsonin (1987) *The Body in the Mind*. Se oli kovasti vaikuttanut sekä musiikkitieteilijöiden että minun ajatteluuni. On mielenkiintoista, että olimme kuitenkin lähteneet sen pohjalta eri suuntiin. Siinä missä minä olin ottanut kirjasta ajatuksen yhdestä kokijasta metaforien ymmärtäjänä ja käyttäjänä, he olivat päätyneet pohtimaan kokijaa aktiivisena subjektina ja yhteisön osana. Koska kielikin on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö, mitä ilmentää muun muassa sana *kielilyhteisö*, heidän esille tuomansa ajatukset osoittautuivat kuitenkin tärkeiksi myös kielitieteen näkökulmasta. Sainkin havaita, että kollegani olivat jo tutkineet metaforien emergenssiä diskurssissa

(Cameron & Deignan 2006; Semino 2009; Semino 2011) ja alkaneet ajatella, että metaforatutkimuksen pitäisi olla dynaamisempaa ja keskittyä ihmisten välisen vuorovaikutuksen rakentumiseen (Boström 2018).

## 5 Pohdinta

Keskustelumme johti minut paitsi etsimään musiikkitieteilijöiden esille nostamiin kysymyksiin liittyvää kielitieteellistä kirjallisuutta myös tutustumaan tutkimukseen, jota he olivat lukeneet tai kirjoittaneet, sekä musiikin ja metaforan suhteeseen yleisemmin. Pohdintaosiossa käsittelen vielä tätä kautta löytämäni uutta kirjallisuutta, vertaan sitä aikaisemmin tuntemiini asioihin ja mietin, millaisiin tutkimuksenasetteluihin nämä ajatukset voisivat johtaa.

Ensiksi haluaisin vielä erityisesti nostaa esiin Sternin (2004, 2010) tutkimukset tämän hetken kokemuksesta. Asian voisi kiteyttää niin, että tekemäni korpustutkimukset ovat olleet kuin ilmakehä ja että maahan laskeuduttaessa kuvaa voisi tarkentaa yksittäisiin ja hetkellisiin tilanteisiin. Juuri tällaista tunteisiin liittyvää tutkimusta tekevätkin jo muun muassa keskusteluanalyttikot (Peräkylä & Sorjonen 2012; Prior & Kasper 2016). Vielä olisi varmasti kuitenkin tilaa sen tutkimiselle, miten juuri metaforia käytetään intersubjektiviisuuden välineinä esimerkiksi tunteita ilmaistaessa ja niistä keskusteltaessa.

Huomaankin, että kohtaamiseni musiikkitieteilijöiden kanssa voisi poikia paitsi alkuperäisen tarkoituksensa mukaisesti poikkitieteellistä tutkimusta myös uusia ideoita omaan kielitieteelliseen työhöni. Vaikka Cameron ja Deignan lanseerasivat metaforeemin käsitteen jo 2006, historiallisena kielitieteilijänä arvelen, että metaforien emergenssiä historiallisissa aineistoissa on tutkittu varsin vähän, jos lainkaan. Sama vaikuttaisi pätevän metaforien intersubjektiviisuuteen laajemmin ottaen. Aihe on haasteellinen, koska emme voi palata takaisin historiassa nauhoittamaan yhtäkään keskustelua. On kuitenkin ollut esimerkiksi mahdollista rakentaa sosiolingvistisiä tutkimusasetelmia historiallisen kirjeenvaihdon pohjalle (Nevalainen & Raumolin-Brunberg 1996).

Yleisemminkin ottaen käsitteitä *emergenssi* ja *monimutkainen järjestelmä*, jota Cameron ja Deignan (2006) myös käyttävät, voisi tarkentaa kielentutkimuksessa. Monimutkaisuutta voidaan havaita kovin monilla eri tasoilla kuten akateemisten tekstien tiivistyneessä ilmaisumuodossa (Biber & Gray 2016). Monet kirjoittajat vaikuttavat lähestyvän aihetta yhdestä näkökulmasta kuten siitä, montako tavua sanassa voi olla (Fenk-Ozlon & Fenk 2008). Paljon suosiota on kyllä saanut näkemys kielestä kompleksisena adaptiivisena järjestelmänä (Mufwene 2017), joka on lanseerattu myös historialliseen kognitiiviseen kielitieteeseen (Frank & Gontier 2010). Olisi kuitenkin edelleen tilaa kehittää metodeja, joilla

mitata näitä asioita empiirisestä kuten historiallisesta korpusaineistosta. Historiallisena kielitieteilijänä itse asiassa ajattelen, että järjestelmän sopeutumisessa on aina kyse historiallisesta kehityksestä, vaikka tutkittaisiin lyhyttäkin ajanjaksoa. Melko tuoreena esimerkkinä relevantista tutkimuksesta voisi mainita Steelsin ja Beulsin (2017) matemaattiset mallinnukset siitä, miten kieliopillinen kompleksisuus ilmenee kieliyhteisössä eli millä tavoin eri variantteja käytetään tietyllä aikavälillä. Ne perustuvat teoreettisiin simulaatioihin. Toisin sanoen artikkelissa ei vielä sovelleta teoriaa empiiriseen aineistoon.

Boströmin (2018) ajatus, että rakkaudesta puhutaan kulttuurille tyypillisten metaforien avulla, vastaa täysin Wolfen (2018) ajatusta, että musiikista keskustellaan tietyssä kontekstissa opittujen metaforien kautta. Tämä herättää kuitenkin kysymyksen, miten voimme identifioida kulttuurille ominaisia metaforia ja millä tavoin voimme tutkimusta tehdessämme ja raportoidessamme ottaa huomioon omat ennakkoluulomme. Toinen kysymys on se, mikä on kulttuurille tyypillisten metaforien ja metaforien dynaamisen käytön suhde. Tässä on varmasti vielä paljon kartoittamatonta aluetta, joka liittyy yksilön ja yhteisön vuorovaikutukseen.

Jos ajatellaan tunnetta tässä hetkessä Sternin (2004, 2010) tapaan, korpusaineistoon tehtävissä olevia hakuja varten voisi koettaa kartoittaa ilmaisia, joiden kautta olisi mahdollista löytää kuvauksia tunteen kokemisesta tässä hetkessä tai paloja keskusteluista, joihin liittyy tärkeä tunnelataus. Tämä idea on vielä varsin ympäröörä, mutta yksi mahdollisuus olisi kerätä hetkelliseen tunnelataukseen viittaavia ilmaisia jo julkaisusta keskusteluanalyttisesta tutkimuksesta. Ne voisivat olla metaforisia tai liittyä tunteisiin yleisemmin. Mikäli ajatusta tunteesta tässä hetkessä haluttaisiin kehittää keskusteluanalyysissä, tunneilmaisut voitaisiin esimerkiksi liittää keskustelijoiden kognitiivisiin tyyleihin. Niillä viitataan säännönmukaisuuksiin ihmisten ajattelussa, ennen kaikkea heidän tavoissaan hankkia ja prosessoida informaatiota (Blazhenkova & Kozhevnikov 2009). Kognitiivisia tyylejä on käytetty musiikkitieteellisessä tutkimuksessa muun muassa analysoitaessa, miten ihmiset kuvittelevat musiikkia mielessään (Huovinen & Tuuri 2019).

Kielitieteilijänä perehtyisin mielelläni musiikkitieteilijöiden ryhmäkeskusteluaineistoihin nähdäkseni, millä tavalla yhden ihmisen käyttämä, erityisen sopivaksi havaittu metafora otetaan yleisemmin käyttöön (Peltola 2017; Tuuri & Peltola 2014). Joitakin mielenkiintoisia esimerkkejä julkaistuista artikkeleista toki jo löytyykin. Tuuri ja Peltola (2014) kuvaavat, miten ryhmän eri jäsenet voivat yhtä aikaa innostua selittämään, miltä musiikkikappale tuntuu, ja esimerkiksi käyttää saman tyyppistä kädenliikettä sen ilmaisemiseen. Heidän tutkimuksessaan on myös mitattu musiikkia kuunnelleiden ja siitä keskustelleiden ryhmien jäsenten yksimielisyyttä ja erimielisyyttä.

Lisäksi olisi kiinnostavaa vaikkapa vain yksinkertaisesti verrata, näkisinkö minä aineistossa samoja käsittemetaforia kuin musiikkitieteilijät ja miten perustelisimme analyysimme. Se olisi metaforien tutkimusta, mutta johtaisi mahdollisesti jo poikkitieteelliselle alueelle, jonka potentiaali on paljon laajempi.

Esimerkiksi Sternin (2004) tämän hetken käsite on niin laaja, että sen pohjalta voisi varmasti rakentaa poikkitieteellistä, tunteen ja metaforan suhdetta koskevaa tutkimusta. Hänen kirjansa suorastaan pursuaa välähdyksiä siitä, mitä tämä voisi olla. Hän käsittelee muun muassa ryhmän muodostumista (Stern 2004: 98–103). Voimme vaikkapa kysyä, liittyykö metaforien emergenssi ryhmien muodostumiseen. Yhteisestä musiikkikokemuksesta keskusteltaessa saman metaforan omaksuminen kaikkien kokemusta kuvaamaan saattaisi olla ryhmän jäseniä toinen toisiinsa sitova voima. Mielenkiintoista tällöin olisi, miksi päädytään tiettyyn valintaan, kuvaako se aidosti kaikkien kokemuksia ja mistä syystä jotkin metaforat päätyvät taka-alalle tai jopa roskalaatikkoon. Tällä olisi luultavasti yhteys ryhmän koostumiseen ja yksilöiden välisiin hierarkia- ja valtasuhteisiin, jolloin olisimme mikrotasolla tekemisissä saman tyyppisen asian kanssa kuin mitä Ogarkova, Soriano ja Gladkova (2016) pohtivat verratessaan keskenään eri maita ja kieliä.

## 6 Loppupäätelmät

Yleisemmin ottaen olisi varmasti hedelmällistä lukea metaforiin ja tunteisiin liittyvää tutkimuskirjallisuutta yhdessä eri tieteenalojen edustajien kanssa sen kartoittamiseksi, mistä ajattelemme samalla ja mistä eri tavalla, ja jo pelkästään sen sanallistamiseksi, miten ymmärrämme lukemamme. Tietyt muotiajatukset ja -käsitteet kuten *emergenssi* ja *monimutkaisuus* pyörivät monien eri tieteenalojen edustajien keskusteluissa tarkoittaen milloin suunnilleen samaa milloin varsin eri asioita. Astronomi kertoi minulle, että ilmiön monimutkaisuutta voi mitata sillä, kuinka monta tietokonetta sen laskemiseen tarvitaan. Silloin kun tarkoitamme melko samaa asiaa kuten ollessamme samaa mieltä käsittemetaforan olemuksesta, edellytykset yhteiselle ideoinnille ovat oivalliset. Olisi kuitenkin myös erittäin hyödyllistä verrata, missä lukemamme kirjallisuus eroaa toisistaan, mikä voisi paitsi viedä uusien ajatusten äärelle myös yksinkertaisesti auttaa paikantamaan aukkoja omassa tiedossa.

Tässä artikkelissa olen erityisesti käsitellyt seuraavia asioita: Ensiksi olen taustoittanut sitä, mikä käsittemetфора on ja miten se liittyy kehollisuuteen. Aluksi metaforatutkijat keskittyivät erityisesti yksilön kehoon hänen varttuessaan lapsesta aikuiseksi. Monet yleiset tunnetta kuvaavat metaforat kuten säiliömetфора voidaan ymmärtää juuri tätä kautta. Sitten paneuduin erityisesti otsikossa mainittuun yksilön ja yhteisön kokemuksen eroon korostaen sitä, että kohtaaminen musiikkitietelijöiden kanssa



teki minut henkilökohtaisesti paljon tietoisemmaksi yhteisön roolista kehollisessa kokemuksessa ja näin ollen myös metaforien käytössä. Tätä kautta päädyin myös käsittelemään yksilön vastuuta omista tunteistaan paitsi niiden kokijana myös vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Lopuksi esittelin pohdinnassa vielä muita ajatuksia, joihin olin päätenyt keskusteluni pohjalta musiikkitieteilijöiden kanssa – en pelkästään suoraan, vaan myös epäsuorasti lukiessani lisää ja verratessani minulle uutta minulle ennestään tuttuun tutkimukseen.

Kokemani pohjalta on selvää, että vuorovaikutus kannattaa, vaikka kohtaaminen olisi lyhytkin. Onnistunut keskustelu toisen tieteenalan edustajien kanssa johtaa sekä uusiin poikkitieteellisiin ideoihin että oman alan ymmärtämiseen tuoreemmin ja syvemmin. On helppoa urautua ajattelemaan tietyllä tavalla, kuten esimerkiksi näkemään metaforat vain yksilön kehollisen kokemuksen pohjalta. Jotkin aukot omassa ajattelussa voi toki paikata seuraamalla ahkerammin ja systemaattisemmin oman alan tutkimusta, mutta toisia asioita ei kenties tulisi ajatelleeksi ilman laajempaa kontekstia. Esimerkkejä tällaisista asioista voisivat olla säännönmukaisuudet, jotka kenties pätevät tieteenalojen poikki, vaikka sitä ei ole vielä ehditty analysoida. Näitä voisi löytyä esimerkiksi sen tiimoilta, miten tämä hetki koetaan (Stern 2004).

## Kirjallisuus

- Bareboim, D. 2006. Reith-luento BBC:lle: In the beginning was sound.  
<https://www.bbc.co.uk/programmes/p00gm361>
- Blazhenkova, O. & M. Kozhevnikov 2009. The new object-spatial-verbal cognitive style model: Theory and measurement. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 638–663.
- Boström, P. 2018. "Det här är ju dött tåg liksom ..." *En studie av metaforer för ROMANTISK KÄRLEK i talad svenska*. Uumaja: Uumajan yliopiston kielitieteen laitos.
- Biber, D. & B. Gray 2016. *Grammatical complexity in academic English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. & A. Deignan 2006. The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, 27(4), 671–690.
- Feldman Barrett, L. 2017. *How emotions are made: The secret life of the brain*. London: Macmillan.
- Fenk-Ozlon, G. & A. Fenk 2008. Complexity trade-offs between the subsystems of language. Teoksessa M. Miestamo, K. Sinnemäki & F. Karlsson (toim.) *Language complexity: typology, contact, change*. Amsterdam: John Benjamins, 43–65.

- Frank, R. M. & N. Gontier 2010. On constructing a research model for historical cognitive linguistics (HCL): Some theoretical considerations. Teoksessa M. E. Winters, H. Tissari & K. Allan (toim.) *Historical cognitive linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton, 31–69.
- Gibbs, R. W. Jr., D. A. Beitel, M. Harrington & P. E. Sanders 1994. Taking a stand on the meanings of stand: Bodily experience as motivation for polysemy. *Journal of Semantics*, 11 (4), 231–251.
- Huovinen, E. & K. Tuuri 2019. Pleasant musical imagery: Eliciting cherished music in the second person. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 36 (3), 314–330.
- Johnson, M. 1987. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. 2007. *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Koskela, O. & K. Tuuri 2018. Investigating metaphors of musical involvement: Immersion, flow, interaction and incorporation. Teoksessa S. Cunningham & R. Picking (toim.), *AM'18: Proceedings of the Audio Mostly 2018 on sound in immersion and emotion*. New York: ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/3243274.3243293>
- Kövecses, Z. 1990. *Emotion concepts*. New York: Springer.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamb, C. 2016. Smiling together, laughing together: Multimodal resources projecting affect in L1/L2 conversational storytelling. Teoksessa M. T. Prior & G. Kasper (toim.) *Emotion in multilingual interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 29–56.
- Langlotz, A. & M. A. Locher 2017. (Im)politeness and emotion. Teoksessa J. Culpeper, M. Haugh & Z. Kádár (toim.) *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*. London: Palgrave Macmillan, 287–322.
- Leman, M. & P.-J. Maes 2014. The role of embodiment in the perception of music. *Empirical Musicology Review*, 9 (3/4), 236–246.
- Mierzwińska-Hajnos, A. 2018. In search of musical meaning: A multimodal analysis of music, text and gesture in selected Maria Callas's performances. Esitelmä konferenssissa Conference of the Polish Cognitive Linguistics Association, 24.9.2018, Poznań, Puola.
- Mufwene, S. (toim.). 2017. *Complexity in language: Developmental and evolutionary perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nevalainen, T. & H. Raumolin-Brunberg (toim.) 1996. *Sociolinguistics and language history: Studies based on the corpus of early English correspondence*. Amsterdam: Rodopi.

- Ogarkova, A., C. Soriano & A. Gladkova 2016. Methodological triangulation in the study of emotion: The case of 'anger' in three language groups. *Review of Cognitive Linguistics*, 14 (1), 73–101. <https://doi.org/10.1075/rcl.14.1.04oga>
- Peltola, H-R. 2017. Sharing experienced sadness: Negotiating meanings of self-defined sad music within a group interview session. *Psychology of Music*, 45 (1), 82–98.
- Peltola, H-R. & T. Saresma 2014. Spatial and bodily metaphors in narrating the experience of listening to sad music. *Musicae Scientiae*, 18 (3), 292–306.
- Peräkylä, A. & M-L. Sorjonen (toim.) 2012. *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press. <https://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199730735.001.0001>
- Prior, M. T. & G. Kasper (toim.) 2016. *Emotion in multilingual interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Semino, E. 2009. Metaphor and situational motivation. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics XIV*, 221–233.
- Semino, E. 2011. The adaptation of metaphors across genres. *Review of Cognitive Linguistics*, 9 (1), 130–152. <https://doi.org/10.1075/rcl.9.1.07sem>
- Spencer-Oatey, H. 2005. (Im)politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships. *Journal of Politeness Research*, 1, 95–119.
- Steels, L. & K. Beuls 2017. How to explain the origins of complexity in language: A case study for agreement systems. Teoksessa S. Mufwene (toim.) *Complexity in language: Developmental and evolutionary perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 30–47.
- Stefanowitsch, A. 2004. happiness in English and German: A metaphorical-pattern analysis. Teoksessa M. Achard & S. Kemmer (toim.) *Language, culture, and mind*. Stanford: University of Stanford, CSLI Center for the Study of Language and Information, 137–149.
- Stern, D. N. 2004. *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Stern, D. N. 2010. *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Tissari, H. 2003. *LOVEscapes: Changes in prototypical senses and cognitive metaphors since 1500*. Helsinki: Société Néophilologique.
- Tissari, H. 2010a. English words for emotions and their metaphors. Teoksessa M. E. Winters, H. Tissari & K. Allan (toim.) *Historical cognitive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 298–329.
- Tissari, H. 2010b. Love, metaphor and responsibility: Some examples from Early Modern and Present-Day English corpora. Teoksessa G. Low, Z. Todd, A. Deignan & L. Cameron

- (toim.) *Researching and applying metaphor in the real world*. Amsterdam: John Benjamins, 125–143.
- Tissari, H., Pessi, A. B. & M. Salmela (toim.) 2008. *Happiness: cognition, experience, language*. COLLEGIUM Studies Across Disciplines in the Humanities and Social Sciences 3. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies, University of Helsinki.  
[http://www.helsinki.fi/collegium/journal/volumes/volume\\_3/index.htm](http://www.helsinki.fi/collegium/journal/volumes/volume_3/index.htm)
- Tissari, H., Vanhatalo, U. & M. Siirainen 2019. From corpus-assisted to corpus-driven NSM explications: The case of Finnish *viha* (anger, hate). *Lege Artis IV* (1), 290–334.
- Trim, R. 2007. *Metaphor networks: The comparative evolution of figurative language*. London: Palgrave Macmillan.
- Tuuri, K. & H.-R. Peltola 2014. Imagining between ourselves: A group interview approach in exploring listening experiences. Teoksessa M. Grimshaw & M. Walther-Hansen (toim.) *Proceedings of the 9th Audio Mostly: A conference on interaction with sound*. ACM Press, 6 (1–6), 8. <https://doi.org/10.1145/2636879.2636887>
- Ullmann, S. 1964 (1962). *Semantics: An introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.
- Wolfe, J. 2019. An investigation into the nature and function of metaphor in advanced music instruction. *Research Studies in Music Education*, 41 (3), 280–292.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X18773113>