

5-6 -VUOTIAIDEN LASTEN IHMISEN KUVAAMINEN
muovailu- ja piirustusilmaisun vertaileva tutkimus

Pro gradu -tutkielma
Leena Hentilä
Kuvataidekasvatuksen ko
Lapin yliopisto
Syksy2011

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: 5-6-VUOTIAIDEN LASTEN IHMISEN KUVAAMINEN. Muovailu- ja piirustusilmaisun vertaileva tutkimus.

Tekijä: Leena Hentilä

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 82 sivua + liitteet 5 sivua

Vuosi: syksy 2011

Tiivistelmä

Lasten kuvallisen ilmaisun tutkimus on perustunut miltei kokonaan kaksiulotteisten kuvien tutkimukselle. Yhdysvaltalainen Claire Golomb on valtavirrasta poiketen tutkinut kuvallista ilmaisua myös kolmiulotteisella materiaalilla. Lasten kuvallisen ilmaisun tutkimuksen pitkään ja kansainväliseen tutkimustraditioon nähden tutkimusta on tehty Suomessa ja suomeksi erittäin vähän.

Tässä tutkielmassa vertailin kahdenkymmenen vuoden 5-6-vuotiaan lapsen piirustuksia ja muovailuja ihmisestä, jotka tehtiin pohjoissuomalaisella päiväkodilla. Dokumentoin myös yksilötyönä tapahtuvia työskentelyprosesseja. Lasten kuvien tutkimus on oma erityisalueensa, jossa lopputulosten ja prosessin analyysi limittyvät kiinteästi toisiinsa. Laadullisen tutkimukseni vertailevaa, teoriasidonnaista sisällönanalyysiani ohjasivat Golombin tutkimukset ja kuvallisen kehityksen teoriat.

Ympäröivän maailman perspektiivinen kuvaaminen kaksiulotteisella pinnalla ei ole itsestään ilmaantuva kyky, vaan opetettava taito. Muovailu tarjoaa luontevan vaihtoehdon ympäröivän maailman kolmiulotteiseen kuvaamiseen. Lasten piirtämistä säestävä tarinankerronta paljastaa lasten kuvallisen ilmaisun motiiveja ja ratkaisuja. 5-6-vuotias lapsi on tietoinen kuviensa puutteista, mutta hänellä ei olekaan pakottavaa tarvetta realistiseen ilmaisuun. Lasten ilmaisuun vaikuttavat toisten lasten kuvat ja ympäröivä visuaalinen maailma.

Tutkimusaineistoni piirustuksissa oli enemmän keskinäistä samankaltaisuutta kuin muovailuissa. Lapset piirsivät päiväkodilla yhdessä useammin kuin muovailivat, ja siten heillä oli enemmän mahdollisuuksia ottaa vaikutteita toisiltaan piirustuksiin. Muovailun aloittaminen oli keskimäärin vaikeampaa kuin piirtämisen aloittaminen. Piirtämisestä tuttua graafista ilmaisua voidaan siirtää myös muovailuun, jolloin muovailuista tehdään litteitä rakennelmia. Tässä tutkimuksessa lapset hyödynsivät muovailumateriaalin kolmiulotteista luonnetta keskimäärin enemmän kuin Golombin tutkimuksessa. Aineistossani tytöillä oli enemmän pyrkimystä realistiseen ja täsmälliseen ilmaisuun kuin pojilla. Tytöt kiinnittivät myös enemmän huomiota vaatteiden kuvaamiseen. Leikillistä ja humoristista tarinankerrontaa ilmeni lähinnä pojilla. Tutkielman teon myötä kuvallisen ilmaisun sosiaaliset aspektit nousivat kiinnostavaksi jatkotutkimuksen aiheeksi.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, päiväkotitoiminta, ihmisen kuvaaminen, piirustus, muovailu

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The name of the pro gradu thesis: 5-6-YEARS OLD CHILDREN'S HUMAN FIGURE REPRESENTATION. A comparative study of the pictorial expression of modelling and drawing.

Author: Leena Hentilä

Degree programme: Art Education

The type of the work: pro gradu thesis

Number of pages: 82 pages + 5 pages of appendices

Year: Autumn 2011

Abstract

The research of children's pictorial expression has mainly based on research of two-dimensional pictures. North American Claire Golomb has also researched children's representational development in three-dimensional media. As a comparison to the long and international tradition of research in children's pictorial expression there is very little research on this area in Finland and in finish.

This study is a comparison of 21 children's drawings and modellings of human figure which have been made in the North Finnish day care center. I also documented the individual processes of working. Research of children's pictures has its own special domain, where the analysis of the final results and the process are linked up closely. The analysis of this qualitative study was guided by a comparative content analysis based on research of Golomb and on research of the pictorial development.

Perspective representation on flat surface isn't an ability that just comes out but it is a skill that requires lots of learning. Modelling provides an alternative, natural way to represent three-dimensional scenes. Storytelling that is accompanying drawing reveals motives and solutions on children's pictorial expression. 5-6-year-old child is aware of the deficiencies on her drawings, but she doesn't have a need for a realistic expression. Children are influenced by the pictures of other children and the surrounding visual world.

There were more similarities in studied drawings than modellings. At day care center children drew together more than modeled and thus they had more opportunities to take inspiration from each other in drawings. Modelling was more difficult to start on average than drawing. The familiar graphical language can be also transferred to modeling when the modeling constructs of flat surfaces. In this study, the children took advantage of three-dimensional nature of the modelling media on average more than in study of Golomb. In this study girls had more desire for realistic and accurate expression than boys. The girls also drew more attention to describing clothes. Playful and humorous storytelling occurred mostly among boys. Through this study social aspects of pictorial expression rose for an interesting topic for further research.

Key words: art education, day care center, human figure representation, drawing, modelling

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the library X

SISÄLLYS

Johdanto	4
1 Kehittyvä ja ilmaiseva lapsi	7
1.1 Lapsen kehitys kokonaisvaltaisena tapahtumana	7
1.2 Kasvattaminen taiteeseen ja taiteen avulla päiväkodissa	9
1.3 Lasten kuvien ja niiden tutkimuksen luonne	12
2 Piirustustutkimuksen painotukset kuvallisen ilmaisun tutkimuksessa	16
2.1 Kuvallinen ilmaisu kehitystason mittarina	16
2.1.1 Käsitys piirtämisestä vaiheittain etenevänä kehityksenä	16
2.1.2 Ikäkausiteorioiden merkitys kuvallisen ilmaisun tutkimiselle	20
2.1.3 5-6-vuotiaiden lasten kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä	23
2.2 Kuvallinen ilmaisu leikkinä ja sosiaalisena vuorovaikutuksena	28
2.3 Kuvallinen ilmaisu opittavana tietona ja taitona	30
3 Muovailututkimuksen asema kuvallisen ilmaisun tutkimuksessa	34
3.1 Muovailututkimuksen pedagoginen ja käytännöllinen ote	34
3.2 Muovailututkimus kolmiulotteisen ilmaisun tutkimuksen perustana	37
4 Tutkimuksen toteutus	40
4.1 Laadullisen tutkimuksen periaatteet aineistonkeruun määrittäjänä	40
4.2 Aineistonkeruun toteutus ja prosessin dokumentointi	43
4.3 Teoriasidonnainen vertaileva visuaalinen sisällönanalyysi	45

5 Muovailu- ja piirustusilmaisun vertaileva analyysi	47
5.1 Muovailu- ja piirustusprosessien eteneminen	47
5.1.1 Ihmisen muovailun aloittaminen on piirtämistä haastavampaa	47
5.1.2 Tarinankerronta paljastaa lapsen kuvantekemisen motiiveja	51
5.1.3 Leikillisestä työskentelystä päämääräorientoituneeseen kokonaisuuden suunnitteluun	55
5.2. Muovailu- ja piirustusilmaisun erot ja yhtäläisyydet	58
5.2.1 Piirretty ja muovattu ihminen voivat poiketa toisistaan huomattavasti	57
5.2.2 Kaksi- ja kolmiulotteisten keinojen hyödyntäminen muovailussa	60
5.2.3 Yksityiskohdat ja symmetria piirustuksissa ja muovailuissa	65
5.3 Variaatio ikäryhmän sisällä ja sukupuolten kesken	67
6 Pohdintaa tutkimustuloksista ja jatkotutkimusehdotuksia	71
Lähteet	77

Liitteet

1. Tutkielman aikana muovatut ihmisfiguurit
2. Tutkielman aikana piirretyt ihmisfiguurit

Johdanto

Kiinnostuin päiväkotikäisten lasten kuvallisen ilmaisun tutkimisesta, koska pienten lasten ilmaisu on eri tavalla spontaania kuin vanhempien lasten, aikuisista puhumattaakaan. Lasten ihmisen piirtämistä on tutkittu paljon viime vuosituhaten alusta lähtien (mm. Goodenough 1926, Arnheim 1954, Cox 2000). Tutkimukset ovat perustuneet enimmäkseen kaksiulotteisen ilmaisun tutkimiseen, kun taas lasten kolmiulotteista ilmaisua, muovailua erilaisilla materiaaleilla, ei juurikaan ole tutkittu. Yhdysvaltalainen Claire Golomb on paikannut tätä aukkoa tutkimalla lasten ja nuorten muovailua. Ensimmäisessä tutkimuksessa hän tutki kahdesta seitsemään vuotta olevien israelilaisten ja yhdysvaltalaisen lasten kaksi- ja kolmiulotteista ilmaisua. Tutkimuksessaan hän on keskittynyt vertailemaan lapsen ihmisen kuvaamisen asteittaista kehittymistä kaksi- ja kolmiulotteisilla materiaaleilla. (Golomb 1974.) Toisessa tutkimuksessaan hän on tutkinut lasten ja nuorten aikuisten ihmisen, eläinten ja esineiden muovailua (Golomb, 2004).

Maria Laukka (2005) tuo esiin, että lapsen piirrosten ja muiden kuvallisten tuotosten tutkimus on kuvataideopetuksen ydinalueita myös silloin kuin on kysymys nuorten tai aikuisten opettamisesta. Kehityskaaren hahmottaminen varhaislapsuudesta aikuisikään saakka luo pohjan hyvälle pedagogiikalle. (Laukka 2005, 13.) Yhdyn myös itse tähän näkemykseen tulevana yläasteen ja lukion kuvataiteen opettajana, ja koin mielekkäänä tutkimuksen teon pienten lasten parissa.

Marjo Räsänen (2008) tuo esille, että tutkijoiden piirissä kiinnostus kuvalliseen kehitykseen katosi lähes kokonaan 1980-luvun jälkeen, mutta lasten kuvat palasivat uudelleen tutkimuksen kohteeksi 1990-luvulla. Vuosituhannen vaihteessa vahvistui narratiivinen ote tutkimukseen, jossa lasten kuvia lähestytään tarinankerronnan perspektiivistä. Räsänen mukaan Suomessa kiinnostus kuvallisen kehityksen tutkimukseen ylipäättään on ollut kuitenkin vähäinen. (Räsänen, 2008, 54.) Antero Salminen on tutkinut pääasiassa

poikansa Antin kuvallista tuotantoa, jonka avulla hän mittasi kuvailmaisun lainalaisuuksia (Laukka, 2005, 13.) Kira Outinen on puolestaan tutkinut piirtämisen ja havaitsemisen yhteyttä kolmen ala-asteen oppilaiden piirustusten pohjalta (Outinen, 1995). Suomessa ei ole tehty tutkimusta lasten muovailusta ja kolmiulotteisesta ilmaisusta. Myös tämän vuoksi näen tärkeänä tuottaa tutkimustietoa aiheesta Suomessa ja suomeksi.

Tutkielmani on luonteeltaan kuvataidekasvatuksen tieteenalan perustutkimusta, jossa vertailen 5-6-vuotiaiden lasten piirustus- ja muovailuilmaisua ihmisen kuvaamisessa. Pohdin myös piirtämisen ja muovailun roolia päiväkodin ja koulun kuvataiteen opetuksessa. Päiväkodeissa ja kouluissa annetaan lapsille usein enemmän mahdollisuuksia piirtämiseen kuin muovailuun. Tulevana kuvataiteen- ja luokanopettajana minulla on kuitenkin aihetta pohtia sitä, onko piirtäminen kaikille lapsille muovailua parempi vaihtoehto kuvalliseen ilmaisuun.

Tutkielman aineistona on 21 lapsen piirustukset ja muovailut ihmisestä sekä dokumentaatiota niiden tuottamisesta. Tutkimusaineisto on kerätty pohjoissuomalaisen päiväkodin 5-6-vuotiailta lapsilta keväällä 2010. Tutkin miten lasten ilmaisu ja työskentelyprosessi vaihtelee työtavasta riippuen ja millaista vaihtelua ilmaisussa on lasten kesken. Tutkin, onko jompikumpi materiaali lapselle ensisijainen ilmaisuväline, mistä se mahdollisesti johtuu ja onko tätä seikkaa jollain tavalla huomioitava päiväkodissa ja koulussa. Tarkastelen kuvia myös siitä näkökulmasta, mitä ne voivat minulle kertoa; mitä ne paljastavat minulle lapsen kuvallisesta ilmaisusta. Antero Salminen kritisoi ajatusta lasten piirrosten ajattomuudesta ja universaalisuudesta. Salmisen mukaan lasten piirrokset muuttuvat ajan ja kulttuurin mukana. (Ruokonen 2005, 14). Tässä tutkimuksessa minulla on mahdollista pohtia oman ja Golombin aineiston avulla, missä määrin ympäristö ja aika vaikuttavat lasten kuvailmaisuun.

Valitsin tutkittavaksi samana vuonna syntyneet lapset, jotta voin paneutua kyseisellä ikäkaudella esiintyviin kuvallisen ilmaisun piirteisiin. Minua kiinnosti tutkia ikäryhmää,

jonka ilmaisu on lapsenomaisten spontaania, mutta kuitenkin huomattavan jäsentynyttä ihmisen kuvaamisen suhteen. Olen kerännyt tutkimusaineistoni päiväkodin ateljeessa tai leikkihuoneessa, jossa on ollut kerrallaan yksi tai kaksi lasta joko piirtämässä tai muovailemassa. Mikäli lapsia on ollut paikalla kaksi kerrallaan, ovat he istuneet erillisissä pöydissä selät vastakkain, jotta he ovat keskittyneet omaan työhönsä eivätkä ole voineet ottaa vaikutteita toisiltaan. Olen pyytänyt lapsia piirtämään puuväreillä ja muovailemaan pehmeällä taikataikinalla heidän kaverinsa. Lapset ovat omien intressiensä pohjalta kuvanneet yhden tai useamman ihmisen, jota he pitävät kaverinaan. Töissä on esiintynyt päiväkotikavereita, muita kavereita ja sukulaisia. Olen dokumentoinut toimintaa muistiinpanoilla ja pääasiassa muovailua myös videoimalla.

Tutkimukseni teoreettinen tausta nojaa lapsen ihmisen kuvaamista koskeviin teorioihin, tutkimuksiin ja käsityksiin. Rakennan taustaa myös käsittelemällä kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä ja pienten lasten elämismailmaa ylipäätään. Koska tutkimus tapahtuu päiväkotiympäristössä, taustoitan tutkimistani myös lyhyellä katsauksella päiväkodissa tapahtuvaan taidekasvatukseen ja kuvalliseen toimintaan. Tarkastelen tutkimusaineistoni aikaisempaa tutkimustietoa vasten; miltä aineistoni näyttää eri teorioiden valossa.

Kirjallisuuskatsauksen kautta otan tutkimuksessani kantaa myös kuvallisen ilmaisun tutkimuksessa toistuvasti esiintyviin teemoihin kuvalliseen ilmaisuun vaikuttavista tekijöistä, sen merkityksestä lapselle ja sen tukemisesta. Alan tutkimuskirjallisuutta lukiessa havaitsin, että nämä teemat nousevat väistämättä esille kun tarkastellaan lapsen kuvallisuuden luonnetta ja kehitystä, ja niihin on olemassa erilaisia näkökantoja ja mielipiteitä, jotka ohjaavat taidekasvattajan toimintaa. Hyvä taidekasvatus edellyttää perustotuiksiksi muuttuneiden näkökantojen kriittistä arviointia ja omien näkemysten relevanttia perustelua suhteessa alan traditioon ja tuoreeseen tutkimustietoon. Jokaisen taidekasvattajan olisi tiedostettava, mitä hän harjoittamallaan taidekasvatuksella tavoittelee ja mitkä tekijät näiden tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavat.

1 Kehittyvä ja ilmaiseva lapsi

1.1 Lapsen kehitys kokonaisvaltaisena tapahtumana

Varhaislapsuus on intensiivisen oppimisen ja kehityksen aikaa, tiivistää Mirja Ovaska-Airasmaa varhaiskasvatuksen taidekasvatusta koskevan väitöskirjansa alkusanoissa. Lapsi ei tuolloin tarvitse viihdyttämistä ja ajankulua, vaan mahdollisuuksia toimintaan, tutkimiseen, uteliaisuuden heräämiseen, leikkimiseen, ajatteluun, kokemiseen, tekemiseen ja oppimiseen. (Ovaska-Airasmaa, 1992.)

Päiväkodinjohtaja Kirsti Hakkola ja kuvataiteenopettajat Sirkka Laitinen ja Mirja Ovaska-Airasmaa (1991) tuovat lasten taidekasvatuksen perusteoksessaan esille, että alle kouluikäisen lapsen kehitys on hyvin kokonaisvaltaista. Lapsi tutkii maailmaa kaikilla aisteillaan ja jos hänen tutkimushaluaan ei lannisteta, soveltaa hän saamiaan kokemuksia uusiin tilanteisiin. Kuvallinen ilmaisu on usein luonteva tapa lapselle tutustua itseensä ja välittää muille ajatuksiaan ja tunteitaan. (Hakkola ym. 1991, 9,12.)

Varhaislapsuuden jälkeiset vuodet kahdesta seitsemään vuoteen ovat valtaisa tietämyksen kasvua, kirjoittaa Howard Gardner (1982). Lapsi tulee tietoiseksi kulttuurisista symboleista ja alkaa hallita niitä. Sen lisäksi että hän on tietoinen maailmasta suoraan, hän pystyy ottamaan haltuunsa tietoa esineistä ja ihmisistä sekä kommunikoidaan symbolisten keinojen kautta. Tänä aikana käytännöllisesti katsoen kaikki lapset hallitsevat ympäristönsä kieltä. Kieli ei ole kuitenkaan ainut tapa hahmottaa maailmaa. Lapset oppivat käyttämään symboleita alkaen käden ja koko vartalon liikkeistä kuviin, savihahmoihin, numeroihin, musiikkiin ja vastaaviin symboleihin. Viiteen ja kuuteen ikävuoteen mennessä lapset eivät ainoastaan ymmärrä näitä symboleja vaan yhdistelevät niitä aikuisia hätkähdyttävillä tavoilla. Muutaman vuoden päästä kaikki kuitenkin muuttuu, ja

lasten toimintaa määrittää mieltymys konventioihin, jotta oltaisiin samanlaisia kavereiden kanssa. (Gardner, 1982, 87-88.)

Hakkola ym. (1991) tuovat esiin, että lapset saavat jatkuvasti kuvallisia virikkeitä mainoksista katujen varsilla, lehdissä, televisiossa ja kuvakirjoissa. Yhden kuvan äärelle on vaikeaa pysähtyä. Joukkotiedotuksen välityksellä lapsi saa myös paljon uusia käyttäytymismalleja. Niinpä lapsen maailmankuva perustuu osin välitettyihin, muiden tekemiin kuviin. Joukkotiedotuksen tarjoamat mallit eivät välttämättä johda mekaaniseen jäljitteilyyn, vaan ne voivat toimia lapsen oman kuvantekemisen ja tutkimisen lähtökohtina. (Hakkola ym. 1991,11, 145-146.)

Lasten arkea ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa tutkinut Harriet Strandell (1996) tuo esille, että näkemykset lapsen kehityskulusta ja lapsuuden luonteesta ovat saaneet uusia puolia, kun tutkimuskenttää hallinneen kehitysnäkökulman rinnalle on tullut myös toisenlaisia näkökulmia. Lapsuutta on alettu tarkastella yhä enemmän sosiaalisena ja ajan mukaan muuttavana rakennelmana. Näkemyksestä, jossa korostuu aikuisten huolenpitoa ja suojelua vastaanottava lapsi, ollaan siirtymässä näkemykseen, joka näiden rinnalla korostaa lisäksi lapsuuden aktiivisia, luovia, sosiaalisia, osaavia ja tuottavia puolia. Lapsen kehitys on alettu nähdä yhä vahvemmin aktiivisesti vuorovaikutuksellisenä ja siten sosiaalisena tapahtumana lapsen ja tämän lähipiirin ihmisten välillä.(Strandell 1996, 10.)

Strandell (1996) tuo esille, että lapsuus on osa yhteiskuntaa ja lapset elävät voimakkaasti tässä ajassa. Päiväkodin toimintaprofiilissa on paljon sellaisia piirteitä, jotka on nähty postmoderniin yhteiskuntaa kuuluviksi: pirstoutuneisuutta, sitoutumisen hetkellisyyttä, joustavuutta, liikkuvuutta ja jatkuvaa muutosta. Arjen rakenteistumisen ja ajankäytön kannalta lasten maailma muistuttaa paljon aikuisten maailmaa. Päiväkoti muistuttaa muita kodin ulkopuolisia aikuismaailman instituutioita ja laajentaa lasten kokemusmaailmaa ja sosiaalisia verkostoja. (Strandell 1996, 187, 189.)

1.2 Kasvattaminen taiteeseen ja taiteen avulla päiväkodissa

Arthur Eflandin mukaan taiteen tehtävä on aina ollut ja tulee olemaan todellisuuden konstruointi. Todellisuus on Eflandin mukaan rakentunut sosiaalisesti, ihmisten keksimien instituutioiden ja käsitteiden, kuten raha, hallitus, avioliitto ja sukupuoliroolit, kautta. Taiteen kautta voidaan konstruoida todellista, ympäröivää maailmaa, mutta myös kuviteltuja maailmoja, jotka eivät ole läsnä, mutta voivat innostaa luomaan vaihtoehtoista tulevaisuutta. Taideopetuksen merkitys on edistää ymmärtämään sitä sosiaalista ja kulttuurista maisemaa, jossa kukin elää. Taiteen ja sen tulkinnan opettelun kautta voidaan edistää tätä ymmärtämystä, koska taide heijastaa elettyä maailmaa. (Efland, 2002, 171.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Taidetta kokevan ja tekevän lapsen maailmassa on oppimisen iloa, mielikuvitusmaailoja ja eri aistialueiden kokemusten yhdistelmiä (VASU, 2005, 15, 23). Ruokonen ym. (2009) näkevät taiteen etenkin henkisen kasvun edistäjänä. Taidekasvattajat antavat toimintaympäristössään ideoita siitä, miten ajatellaan ja toimitaan luovasti. Kun taiteen läsnäolo mahdollistetaan jokaiselle yksilölle varhaislapsuudesta alkaen, se luo uusia mahdollisuuksia myös tulevaisuuden yhteiskunnalle. Ruokosen ym. mukaan taidekasvatus vahvistaa lapsen omaa ajattelua ja mielikuvitusta sekä rohkaisee häntä toimimaan elämässään luovasti. (Ruokonen ym. 2009, 5-6.)

Rusanen (2009) tuo esille, että varhaisiän kuvataidekasvatus kasvattaa lasta taiteeseen ja taiteen avulla. Vaikka painopisteenä on lapsen esteettisen asennoitumisen ja luovuuden kehittäminen, tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen kasvu. Kuvataidekasvatus antaa runsaasti mahdollisuuksia lapsen aisti- ja havaintotoimintojen herkistämiseen. Kasvattajan tehtävänä on varata aikaa kiireettömään työskentelyyn ja tarjota virikkeitä luovaan

prosessiin. Kuvataiteellinen työskentely tarjoaa mahdollisuuden fyysis-motoriseen harjaantumiseen, kognitiiviseen kehittymiseen sekä sosiaalisen ja tunne-elämän kohtaamiseen ja jäsentämiseen. Ryhmässä lapsi harjoittelee oman toimintansa arvostamista ja myös itsenäisyyttä suhteessa kasvattajaansa ja ikäisiinsä. Kognitiiviset taidot harjaantuvat, kun lapsi joutuu tekemään erilaisia valintoja, kuten päättämään, mitä hän haluaa esittää ja millä välineillä. (Rusanen 2009, 48-49, 52.)

Myös Robert Schirmacher (2002) näkee taiteen edistävän lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Fyysisen ja sosiaalisen kehityksen lisäksi luova ilmaisu vahvistaa kuvaa itsestä ainutlaatuisena yksilönä ja edistää siten myös emotionaalista kehitystä ja mielenterveyttä. Luovassa toiminnassa ei ole oikeita ratkaisuja ja siten se edistää onnistumisen ja osaaamisen tunteita sekä myönteistä minäkuvaa. Luovaan toimintaan sisältyy myös kognitiivista kehitystä edistävää ongelmanratkaisua, tarkkailua, tutkimista, analyysia, hypoteesien asettelua ja testaamista. Nämä taidot auttavat myös matemaattisten aineiden, luonnontieteiden, puhumisen sekä lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisessa. (Schirmacher, 2002, 16-17.) Geoffrey Soutworth tuo myös esiin taideopintojen välilliset hyödyt. Hänen mukaansa visuaalisen kielen näkemisen ja oppimisen kautta taide edistää merkittävästi lapsen kykyä tarkkailla, tutkia ja kommunikoida. Visuaalisella havaitsemisella on merkittävä rooli oppimisprosesseissa, (Soutworth, 1980, 23.)

Musiikin didaktiikan lehtori Inkeri Ruokonen, kuvataiteen didaktiikan lehtori Sinikka Rusanen sekä varhaiskasvatuksen kehittämispäällikkö Anna-Leena Välimäki määrittelevät toimittamassaan teoksessa Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa (2009) päiväkotia kulttuurisena paikkana. Heidän mukaansa se on tila, jossa kasvattajat, vanhemmat ja lapset kohtaavat ja jossa suhteet ympäröivään maailmaan ovat luomassa lapsen kulttuurista ja paikallista identiteettiä. Ympäristö ei ainoastaan muovaa lapsia, vaan lapset voivat itse muokata ympäristöjään, jolloin lapset oppivat osallistumaan ja vaikuttamaan. (Ruokonen ym. 2009, 5.)

Ruokonen ja Rusanen (2009) tuovat esille, että kulttuuriset tehtävät kuuluvat varhaiskasvattajan ammattikuvaan. Varhaiskasvattaja vastaa päivähoidon taiteellisesta, esteetti-

sestä ja kulttuurisesta kasvatuksesta. Päivähoito tavoittaa merkittävän osan varhaiskasvatuskäisistä lapsista. Siten laadukkaalla päivähoitopedagogiikalla on mahdollisuus vaikuttaa lapsen taustoissa ilmeneviin kulttuurisiin ja sosioekonomisiin eroihin ja tarjota tasavertaiset mahdollisuudet kasvaa myös kulttuurin osalta demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi. (Ruokonen & Rusanen 2009, 11.)

Lowenfeld ja Brittain kirjoittavat, että oikeanlainen ilmapiiri motivoi lapsia taiteelliseen toimintaan. Tapa, jolla asiat ilmaistaan on usein tärkeämpi kuin se, mitä itse asiassa sanotaan. Hyvä ilmapiiri taidekokemuksille syntyy, kun aikuinen osoittaa kiinnostuksensa toimintaa kohtaan ja näyttää, että mikään muu ei ole siinä hetkessä tärkeämpää kuin piirtäminen. Toiset kaksi ääripäätä, välinpitämätön taustalla seisominen tai auktoriteettinen määrääminen, mitä tulee tehdä, vaikuttavat negatiivisesti lapsiin ja piirtämiseen. (Lowenfeld & Brittain 1987, 243.) Hakkolan ym. (1991) mukaan tilojen ja välineiden tulisi mahdollistaa piirtäminen myös silloin, kun se lapsen omasta mielestä tuntuu tarpeelliselta (Hakkola ym. 1991, 59) . Lowenfeld ja Brittain tuovat esille, että minikä tahansa lasten käyttämän materiaalin olisi syytä olla oikea taidemateriaali. Lasten kanssa käytettyjen materiaalien tulisi olla sellaisia, että niiden käyttö on mahdollista läpi elämän. Päiväkodissa ei tulisi antaa ”söpöjä” taidemateriaaleja, koska ne eivät tarjoa mahdollisuutta niiden kehittyvään käyttöön jatkossa. Savi on erinomainen kolmiulotteinen materiaali esikaaviokaudella. (Lowenfeld & Brittain 1987, 250-251.)

John Matthews huomauttaa, että se, miten lasten taiteen kehittymistä ymmärretään tai väärinymmärretään vaikuttaa siihen, miten lasten oppimiskokemukset suunnitellaan. Jotkut oppimisen mallit kannustavat ja tukevat kehitystä, toiset eivät. Matthews haluaa korostaa tarvetta ymmärtää ja tukea lasten spontaania taiteentekemistä. Erityisesti nyky-aikana on tärkeää vahvistaa lasten spontaanin piirtämisen, maalaamisen ja muiden representaation ja ilmaisun muotojen merkitystä ja tarkoitusta. Lapsen spontaanilla visuaalisten ja muiden materiaalien käytöllä on keskeinen rooli älykkyyden kehittämisessä. (Matthews, 2004, 267.)

Joskus toiminta, josta puuttuu taiteellinen tai luova ulottuvuus määritellään taiteeksi. Taiteeksi Schirmmacher määrittelee toiminnan, joka mahdollistaa lapsen aktiivisen mukana olon, persoonallisen ilmaisemisen ja luomisen, silloin kun se on suositeltavaa. Taiteen tulisi tähdätä onnistumisen kokemuksiin ja olla sisäisesti motivoivaa. Taiteellisen toiminnan pitäisi sallia sekä prosessi että lopputulos, olla kehityksellisesti tarkoitukseenmukaista, sallia kokeilu ja löytäminen ja sisältää asianmukaisten taidemateriaalien käytön. Kaikki kriteerit eivät ilmene yhtä aikaa yhdessä toiminnassa. Ne voivat kuitenkin olla ohjenuorina suunniteltaessa tarkoituksenmukaisia taidekokemuksia. (Schirmmacher, 2002, 238.)

1.3 Lasten kuvien ja niiden tutkimuksen luonne

Lasten tekemistä kuvista ja niiden tuottamisesta käytetään monenlaisia nimityksiä; niitä voidaan nimittää lasten taiteeksi, kuvalliseksi ilmaisuksi ja visuaaliseksi kulttuuriksi, vain joitakin mainitakseni. Termiä “lasten taide” voidaan pitää liian ylväänä, modernistisena hapatuksena (Wilson & Thompson, 2007, 2). Käytän tässä tutkielmassa lasten kuvista niitä nimityksiä, joilla kirjoittajat niitä itse kutsuvat. Itse suosin nimityksiä kuvallinen ilmaisu tai lasten kuvat termien neutraalin luonteen vuoksi. Kuvilla tarkoitan niin kaksi- kuin kolmiulotteisiakin tuotoksia.

Puhuttaessa kuvallisesta ilmaisusta tulee oleelliseksi representaation käsite, jonka määrittelyssä on tutkijasta ja teoreetikosta riippuen painotuseroja. Golomb (2004) määrittelee representaatiota siten, että se edellyttää mentaalista aktiivisuutta, joka ei ainoastaan havaitse kohteita, mutta myös muuttaa sen muotoon valitun materiaalin ehdoilla. Lasten taiteen kehityksessä täytyy tehdä ero pelkän materiaalin kohdistuvan sensomotorisen toiminnan kuten savenpuristelun ja tarkoituksenmukaisten liikkeiden välillä, joilla luodaan tietty objekti, joka voi edustaa ympäröivän maailman kohdetta. Käsitys representaatiosta tarkoittaa sen ymmärtämistä, että mentaalinen aktiivisuus kuten ajatus voi johdattaa aikeeseen luoda tiettyjä muotoja, joissa on yhteneväisyyttä ajatuksen kohteen kanssa

ja joka siten voi edustaa sitä. (Golomb 2004, 331.) Tässä tutkimuksessa perehdytään 5-6-vuotiaiden lasten kuvalliseen ilmaisuun, joka on jo representatiivista eli esittävää. On tosin huomionarvoista, että se, mikä on representatiivista lapselle, ei välttämättä näyttyädy representatiivisena aikuiselle. Tätä selventää artikkelissaan Dennis Atkison (1991).

Räsänen (2008) jaottelee kuvallisen kehityksen teorioita käsitteiden *ikäkausi*, *persoonallisuus*, *taide* ja *sosiaalistuminen* alle. Eri näkemykset eivät Räsänen mukaan ole keskenään ristiriidassa, vaan ne painottavat erilaisia asioita. Lapsen kuvallisen tuottamisen katsotaan noudattavan joko biologisesti määräytyneitä kehitysvaiheita, heijastavan hänen koko persoonallisuuttaan tai etenevän kohti aikuisen ammattitaiteilijan ilmaisua. Sosiaalistumisen käsitteellä viitataan teorioihin, jotka korostavan sosiokulttuuristen tekijöiden merkitystä kuvallisessa tuottamisessa ja taiteen ymmärtämisessä. Räsänen tuo esille, että kaikkien hänen esiin tuomiensa neljän kehitysteorian suhde oppimiseen ja taiteeseen tulisi huomioida, jos halutaan perehtyä lapsen kuvalliseen ilmaisuun syvästi. (Räsänen, 2008, 40-41.) Lapsen kuvallisen ilmaisun olemuksen avaamiseksi tuon seuraavaksi esille eri tutkijoiden näkemyksiä siitä, miten he näkevät lasten tuottamat kuvat ja mitä ne lapsista kertovat.

Schirmacherin (2002) mukaan aikuiset ovat vuosikymmenten ajan yrittäneet selvittää, mistä lasten taiteessa on kysymys. Tutkijat, opettajat, vanhemmat, kasvattajat ja muut lasten kehityksestä kiinnostuneet ovat keskittyneet sisältöön, motiiveihin, prosessiin ja tuotteisiin. Sisältö viittaa representaation aiheeseen tai kohteeseen. Liian usein aikuiset etsivät muille jaettavia merkityksiä sieltä, missä niitä ei ole. Monet lapset toimivat toiminnan itsensä, eivät lopputuloksen vuoksi. Lasten taidetta analysoidessa on väärintulkittamisen tai ylitulkittamisen vaara. Kun on tutkinut lapsia ja heidän taidettaan pitämällä aikavälillä, tietyt trendit ja kuviot nousevat kuitenkin esiin. Taitava tutkija voi niiden perusteella tehdä joitakin yleistyksiä mitä, miksi ja miten lapsen luovat. (Schirmacher, 2002, 114-115.) Hakkolan ym. (1991) mukaan lasten piirustuksiin vaikuttavat monet kulttuuriin liittyvät mallit, joukkotiedotuksen kuvasto, toisten lasten tekemät kuvat sekä tilanne, jossa piirustukset syntyvät. Lapsen itsensä antama sanallinen selitys kuvasta voi muuttaa täysin sen tulkinnan. (Hakkola ym. 1991, 17.)

Antero Salmisen mukaan aikuinen tunnistaa helposti pikkulapsen piirtämän kuvan. Yksinkertaiselta ja lapselliselta näyttävän kuvan tunnistamisesta on kuitenkin matkaa kuvan taakse kätkeytyvän havaitsemis- ja ajattelutavan, mielikuvituksen ja omaperäisen kuvallisen logiikan ymmärtämiseen. Lapsen kuvamaailman ymmärtäminen ei ole aikuiselle helppoa. Varhaislapsuuden kuvat ovat aikuiselle kuin vieraan kuvakulttuurin kirjoitusta, joihin näyttää sisältyvän merkityksiä, mutta joiden tulkitsemiseen häneltä puuttuu avain. Lasten kuvallista kehitystä on usein tarkasteltu jatkumona realistiseen esitystapaan, jolloin esiin tuodaan lasten piirustusten puutteita ja virheitä. Huolestuneet vanhemmat ovat kiinnittäneet huomiota niihin kuvallisiin valmiuksiin ja taitoihin, joita lapsella ei vielä ole, ikään kuin lapsuus olisi eräänlainen puutostila. Tällainen suhtautuminen on estänyt näkemästä lapsuuden omaa suuruutta ja logiikkaa. (Salminen, 1994, 35-36, 38.)

Lowenfeldin ja Brittainin mukaan ensimmäisiä esittäviä asioita kuvaava taide heijastaa lapsia itseään. Piirustukset ja maalaukset eivät ole ainoastaan todisteita käsityksistä, tunteista ja ympäristöhavainnoista, vaan voivat myös tarjota sensitiiviselle aikuiselle mahdollisuuden ymmärtää lapsia paremmin. Taiteella on ratkaiseva osa koulutusjärjestelmässä, erityisesti hahmottamiseen liittyvän kasvun alueella, jossa kaikkien aistien kautta kehittyä tietoisuus kaikesta ympärillä olevasta. Taide tarjoaa myös mahdollisuuden kasvuun intellektuaalisella, sosiaalisella ja esteettisellä alueella. Taide tarjoaa mahdollisuuden tutkia, keksiä, tehdä virheitä, kokea pelkoa ja vihaa, rakkautta ja iloa. (Lowenfeld & Brittain 1987, 253-254.)

Brent Wilson ja Christine Marmé Thompson (2007) erittelevät modernistisia ja postmodernistisia käsityksiä lasten kuvallisen ilmaisun luonteesta. Modernistit uskoivat, että lapset ovat viattomia, luonnollisia taiteilijoita, joiden kahlitsematon taiteellinen omaperäisyys tarvitsi suojelua ympäristön, kuten populaarikulttuurin kuvaston saasteilta. Taiteilijat ja historioitsijat ylistivät lasten taidetta, koska lasten kuvat tuntuivat niin epäsovinnaisilta. Psykologit tähyilivät lasten kuvien läpi saadakseen välähdyksen koskemattomasta ja pilaamattomasta ihmismielestä. Pyrkimyksenään pitää lapset ja heidän ku-

vansa puhtaana, taideopettajat kuten Lowenfeld itse asiassa loivat visuaalisen kulttuurin luokan, jota kutsutaan lasten taiteeksi. Kun 1970-luvulla modernistien originaalisuutta ja universaaliutta koskevat myytit alkoivat haalistua, joutuivat vuosisadan vanhat uskomukset lasten luovuudesta ja heidän kuviensa originaaliudesta myös kasvavassa määrin kriittisen - ja yhä jatkuvan- tarkastelun kohteeksi. Kultti individuaalisuudesta vaihtui yhteisöä ja sosiaalisuutta koskeviin kysymyksiin. (Wilson & Thompson, 2007, 1.)

Postmodernit pedagogiset käytänteet ovat johtamassa uusiin visuaalisen kulttuurin luokkiin, joita voidaan eritellä tai olla erittelemättä kunnioitusta osoittavalla, modernistien keksimällä termillä ”taide”. Modernistisissa luokkahuoneissa tehtyjä visuaalisia tuotteita ja tulkintoja pidettiin ainoastaan oppilaiden aikaansaannoksina; ei juuri koskaan opettajien, jotka usein ohjasivat ja jopa sanelivat, miltä kuvien piti näyttää. Postmodernin visuaalisen kulttuurin luokkahuoneessa on kuitenkin kasvettu suurempaan varovaisuuteen, epäilyyn ja kriittisyyteen. Jos kuvat ja tulkinnat on tuotettu yhteisöissä, ei ole yksiselitteistä, kuka niiden tekijäksi tulisi määritellä. (Wilson & Thompson, 2007, 2.)

Koulutaiteen kuvat eivät Wilsonin mukaan ole lasten taidetta; ennemminkin ne ovat eräänlainen yhdistelmä muuta kuin lasten ja muuta kuin aikuisten visuaalista kulttuuria. Wilson on kuitenkin haluton kutsumaan niitä yhteistyöksi. Sitkeä modernistinen uskomus, että jokaisen yksilön olisi tarpeellista tuottaa puhtaasti oma, yksilöllinen työ peittää sen tosiasian, että vaikka opettaja ei ole koskenut töihin, kuvat sisältävät paljon opettajien ohjeita ja opastusta. Modernistinen individualismiuskomus myös estää ottamasta huomioon hyötyjä, joita tietoinen opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö voi tuoda esille. Wilson haluaa rohkaista opettajien ja oppilaiden väliseen avoimeen ja läpinäkyvään yhteistyöhön, jossa myös opettajan käsi nähdään merkityksellisenä osana artefaktien tuottamista. (Wilson, 2007, 17-18.)

Wilsonin (2007) mukaan Postmodernistisesta perspektiivistä nähdään, että lasten kuvat ovat esikonventionaalisia; lasten taide näyttää ekspressiiviseltä, abstraktilta, litteältä ja muuten epäsovinnaiselta, koska lapset eivät ole vielä saavuttaneet taitoja ja tietämystä, joka mahdollistaisi kulttuurisesti konventionaalisten kuvien tuottamisen. Modernit tai-

deopettajat päättivät pitää oppilaansa esikonventionaalisella tasolla niin pitkään kuin mahdollista. Lapset varustettiin suurilla pensseleillä ja mehukkailla temperamaaleilla ja heitä rohkaistiin tai ohjattiin maalaamaan fantasiaa ja loma-aiheita, joita aikuiset pitivät lapsellisina. Opettajat kontrolloivat lasten töiden visuaalista laatua asettamalla tiettyjä sääntöjä, kuten sen, että tulee tehdä suuria muotoja. Epäsovinnaisina näyttäytyvät tulokset ilahduttivat moderneja taiteilijoita, jotka käyttivät lasten ja heimokansojen tekemiä kuvia keksiessään modernin taiteen konventiot. (Wilson, 2007, 17.) Myös Arnheimin kirjoittaa siitä, että tämäntyyppinen moderni, suurpiirteiseen ilmaisuun ohjaava materiaalien tarjoaminen estää lapsia tutkimasta todellisuutta ja oppimasta keskittymään ja luomaan järjestystä töihinsä. Niin taideluokan varustuksen kuin opettajan tulisi tarjota lapsille monipuolinen tapa toimia kokonaisena persoonana. (Arnheim, 1974, 207-208.)

2 Piirustustutkimuksen painotukset kuvallisen ilmaisun tutkimuksessa

2.1 Kuvallinen ilmaisu kehitystason mittarina

2.1.1 Käsitys piirtämisestä vaiheittain etenevänä kehityksenä

John Matthews (2003) mukaan viimeiset sata vuotta on ollut keskustelua siitä, miksi lapset tuottavat piirustuksia, jotka näyttävät aikuisille oudon vääristyneinä ja epärealistisina. Yksi klassinen teoria, joka edelleen vaikuttaa nykypäivän psykologeihin ja kasvattajiin on idea siitä, että lapset siirtyvät älyllisen realismin tasolta, jossa he yrittävät tavoittaa kohteen todellisten muotojen olemuksen näköpisteestä huolimatta, visuaaliseen realismiin, jossa he esittävät kohteen nähtynä yhdestä paikasta. Tämä teoria juontaa juurensa Jean Piagetin ja Georges Luquetin tutkimustyöhön. (Matthews, 2003, 92-93).

Sveitsiläiset kehityspsykologit Jean Piaget ja Bärbel Inhelder (1966) yhtyivät ranskalaisen Georges-Henri Luquetin päätelmiin lasten piirrosten tulkinnasta. Keskeisessä teoksessaan *Lasten psykologia* Piaget ja Inhelder tuovat esille, että Luquetin mukaan lasten piirtäminen on noin 8-9 vuoden ikään asti tavoitteiltaan realistista, mutta että lapsi piirtää sen mitä hän tietää jostakin kohteesta ennemmin kuin hän ilmaisee graafisesti sen, mitä hän näkee. Tätä huomiota he pitävät merkittävänä kun otetaan tarkastelun kohteeksi mielikuvat, jotka nekin ovat konseptualisaatioita eli käsityksiä paljon ennen kuin niistä tulee hyviä perseptuaalisia eli havaintoon perustuvia jäljennöksiä. Piagetin ja Inhelderin mukaan mielikuvat noudattavat ennemmin konseptualisoinnin kuin havaitsemisen lakeja. Heidän mukaansa käsitteet eivät juonnu yksinkertaisesti havainnoista, vaan havaitsemisesta saadun informaation lisäksi ne edellyttävät kaikkien näkökulmien koodinoinnista ja konstruktivista jäsentämistä. (Piaget&Inhelder, 1966, 48-67.)

Piaget tuo esiin Luquetin termit “älyllinen” ja “visuaalinen” realismi. Älyllisen realismin vaiheessa ei ole huomioitu perspektiiviä eikä mittasuhteita. 7-8 -vuotiaana lapsi oivaltaa projektiivisen kuvaamisen ja eukliidisen geometrian eli kolmiulotteista avaruutta tutkivan geometrian, jolloin hänen piirustuksistaan tulee “visuaalisesti” realistisia. Piagetin mukaan tästä voidaan päätellä, että piirtämisen kehitys on kiinteästi yhteydessä koko avaruuden hahmottamiseen ja sen eri kehitysvaiheisiin. Siten lapsen piirroksia voidaan käyttää hänen älyllisen kehityksensä arvioimiseen. F. Goodenoughin “piirrä ihminen” -testiä Piaget pitää hyödyllisenä testinä älykkyyden arvioimiseen. (Piaget & Inhelder, 1966, 67-69). Projektiivisen kuvaamisen käyttäen siirtymisessä ei kuitenkaan ole niinkään kysymys itsestään tapahtuvasta “oivaltamisesta” vaan harjoitteluun perustuvasta oppimisesta. (Salminen 1983, 23, Golomb, 2004, 354.)

Goodenoughin kehittämä testi ihmisen piirtämisestä mittaa Schirmacherin mukaan eikielellistä älykkyyttä. Sen mukaan lapsen piirtämä ihmishahmo heijastaa hänen käsitystään ihmisestä. Goodenoughin mukaan piirros, jossa ruumiinosat on sijoitettu oikein, kertoo lapsen hyvin muodostuneesta ihmiskäsityksestä ja siten myös korkeasta älykkyyden tasosta. Tämän testin ongelma on Schirmacherin se, että siinä ei huomioida yksilöllisiä eroja, kokemuksia, motiiveja ja ympäristöön liittyviä seikkoja, jotka voivat joko edistää tai estää käsitysten muodostumista. Esimerkiksi korvat ovat relevantti ku-

vaamisen kohde tytölle, jonka korvat on juuri rei'itetty, mutta lapsi, joka elää kulttuurissa, jossa molemmat sukupuolet ovat pitkätukkaisia ei välttämättä koe tarpeellisenä korvien kuvaamista. Käsitusten muodostaminen ja havaintojen analyysit ovat vastavuoroinen prosessi. Tietämys kohteesta voi parantaa yksilön kykyä sen yksityiskohtien tarkkaan tutkimiseen. Ja kääntäen, huolellinen tutkiminen voi johtaa kasvavaan tietämykseen kohteesta. (Schirmacher, 2002, 116.) Myös Räsänen tuo esille, että kun kuvia käytetään osana älykkyystestejä, ei oteta huomioon sitä, että kuvat ilmaisevat lapsen koko persoonallisuutta. Kuvat antavat Räsäsen mukaan karkean käsityksen kehityksestä, eikä niitä siksi tulisi käyttää yksinään älykkyuden mittareina. (Räsänen, 2008, 43.)

Viktor Lowenfeldin teoriassa on samankaltaista jakoa käsityksiin ja havaintoihin perustuvasta kuvaamisesta kuin Luquetin Piaget'n esiin tuomassa teoriassa. Lowenfeldtin teorian suosiota kuvaa se, että hänen teoksestaan *Creative and Mental Growth* on otettu otettu kolme painosta vuosina 1947, 1952 ja 1957. Lowenfeldin kuoltua vuonna 1960 on teosta edelleen päivitetty ja uudistettu W. Lambert Brittainin toimesta viisi kertaa 1960-1980 luvuilla. (Lowenfeld & Brittain 1987).

Hakkola ym. (1991) esittelee teoksessaan Lowenfeldin 1940-luvulla laatiman, tunnetuimman piirtämisen kehitysluokituksen. Luokitus perustuu itävaltalaisien ja amerikkalaisten lasten piirroksiin. Lowenfeld luokittelee lapsen kuvallisen kehityksen viiteen vaiheeseen. Riimustelukaudella (2-4-vuotiaat) lapsi piirtää sattumanvaraisesti. Kaaviokautta edeltävällä kaudella (4-7-vuotiaat) lapsen kuvaaminen alkaa kehittyä esittäväksi, mutta kuviot sijoitetaan paperille vielä sattumanvaraisesti. Kaaviokaudella (7-9-vuotiaat) lapsi alkaa käyttää kuvallisia symboleita ja alkeellinen tilakäsitys ilmaantuu lapsen piirustuksiin. Alkavan realismin (9-12-vuotiaat) kaudella lapsi pyrkii havainnon mukaiseen kuvaamiseen. Näennäsrealistisessa (11-13-vuotiaat) vaiheessa nuori pyrkii kuvaamaan kohteitaan totuudenmukaisesti. Tämä vaihe päättää nuoren ilmaisukyvyn kehittymisen, jos hänellä ei ole mahdollisuutta kuvallista ilmaisua stimuloivaan harrastukseen. (Hakkola ym. 1991, 27-29.)

Matthewsin mukaan jaottelu visuaaliseen ja älylliseen realismiin ei ole järkevää. Monet lapset eivät siirry siististi toiselta tasolta toiselle, vaan liikkuvat läpi dynaamisten järjestelmien sarjojen, joista jokainen ottaa ja yhdistelee informaatiota tavalla, jota ei voida jaotella visuaalisen ja älyllisen realismin mukaan. (Matthews, 2003, 95). Myös Kindler ja Darras tuovat esiin, että tasoteoriat määrittelevät taiteellisen kehityksen etenevän lineaarisesti, mikä ei ota huomioon lasten töiden moninaisuutta tietyn tason puitteissa. Optinen realismi ei ole myöskään yleismaailmallisesti suosituin kuvaamistapa, eikä nykyään myöskään läntisessä taiteessa. Sen puitteissa ei myöskään voida arvioida logoja, karttoja ja dekoratiivisia aiheita. (Kindler & Darras, 1997, 18).

Räsänen kirjoittaa, että Lowenfeldin taidekasvatuksellinen teoria tukeutui ekspressiiviseen teoriaan, mutta hän tarkastelee silti kuvallisen kehityksen vaiheita realistisen kuvaamisen kriteereillä (Räsänen, 2008, 61). Anna M. Kindler tuo esille, että tämä piirre ei ole havaittavissa ainoastaan yksittäisessä teoriassa. Hän kirjoittaa, että taidekasvatuksen alalla on hyväksytty moderni länsimainen käsitys taiteellisen kehityksen prosessista, joka on hyvin ristiriitainen. Samalla aikaa sellaisia piirteitä kuin originaaliutta, spontaanuutta, tuoreutta ja ilmaisullisuutta pidettiin lasten taiteen ensisijaisina ominaisuuksina, käsitys kehityksestä keskittyi kuvalliseen realismiin ja kykyyn jäljitellä kolmiulotteista todellisuutta kaksiulotteisella pinnalla. (Kindler, 1997, 2.)

Tavallisesti lasten piirustuksia pidetään puutteellisina ja lapsia siten kyvyttömänä havaitsemaan tai tuottamaan kohteen visuaalisia muotoja, mutta lapset ovat osoittaneet pystyvänsä tuottamaan suorakulmaisia muotoja, joita voidaan pitää analogiana aikuisia tyydyttävästä visuaalisesta järjestelmästä. Kuitenkin lapsia itseään ei tyydytä tämän tyyppinen representationaalinen ratkaisu. (Matthews, 2004, 266.) Coxin mukaan representaatiota määrittelevät enemmän muut kuin havaintoon ja kognitioon perustuvat pyrkimykset. Kulttuuriset konventiot sitovat lapsia vähemmän kuin aikuisia ja he sisällyttävät piirustuksiinsa mitä he itse haluavat. (Cox, 2005, 191-192). Omasta tutkimusaineistostaan tehtyjen löydosten perusteella myös Golomb (2004) pyrkii kyseenalaistamaan Piagetin oletusta keskeisestä, yhdistyneestä mentaalista kuvasta, joka tukee piirtämistä. (Golomb, 2004, 354).

Atkinson tuo esille, että kehitystasoihin perustuvassa teoriassa, kuten Lowenfeldtin teoriassa, termi representaatio määrittyy tietyllä tavalla. Se sisältää oletuksen siitä, että piirtämistaitoa voidaan mitata lapsen kyvyllä kuvata perspektiiviä. Lasten varhaisempia tuotoksia kuvaillaan litteiksi kuviksi, jossa näkyy kohteen pituus ja leveys, kun taas taas vanhempien lasten piirustuksia luonnehditaan siirtymisellä kohti perspektiivistä muotoa. Visuaalisen presentaation ymmärtäminen perspektiivinä istuu syvästi länsimaisessa taajunnassa. Lähempi tarkastelu perspektiiviseen, pyöreään, projektiioon paljastaa, että se vääristää maailmaa suhteessa siihen, miten itse asiassa koemme sen. (Atkinson, 1991, 142.)

Uudet teoreettiset lähestymistavat paljastavat, että lapset poimivat representationaalista informaatiota liikkeestä, rakenteesta ja näkymistä myös varhaisiin piirustuksiinsa tarkoituksellisesti. Yksilön kehityksellinen matka on ainutlaatuinen ja riippuvainen suuresta määrästä tekijöitä, joita ei Matthewsinkin mukaan koskaan voida kuvailla yksinkertaistetun, lineaarisen tasoteorian mukaan. Vastoin yleistä oletusta lapset näyttävät tutkivan ja koodaavan näkyviä seikkoja varhaisimpiin piirustuksiinsa. Representationaaliset lähestymistavat tai järjestelmät, joita lapset kehittävät jäävät näkymättömiksi aikuisille koska niitä ei voida kuvailla perinteisen teorian mukaan. (Matthews, 2004, 260.)

2.1.2 Ikäkausiteorioiden merkitys kuvallisen ilmaisun tutkimiselle

Vaikka ikävaiheteoriat on Räsänen (2008) mukaan nykyään pitkälti hylätty, voidaan hänen mukaansa Viktor Lowenfeldin ja myös Rhoda Kelloggin tutkimuksia lapsen ensimmäisten elinvuosien kuvailmaisun kehityksestä pitää edelleen käyttökelpoisina. Räsänen tuo esille, että ikäkausimalli muistuttaa tiettyjen kehitystekijöiden merkityksestä erityisesti pienten lasten opetuksessa ja auttaa ymmärtämään monia psykologisen kasvun piirteitä. Kuvia olisi kuitenkin aina tarkasteltava lapsen koko persoonallisuuden näkökulmasta ja otettava huomioon sosiaalisten suhteiden sekä lasta ympäröivän visuaalisen kulttuurin merkitys kehitykseen. (Räsänen, 2008, 45.)

Salminen tuo esille, että visuaalisten muotojen kuvaaminen näyttää kehittyvän jaksoittaisesti siten, että lapsi etenee yksinkertaisemmista muodoista monimutkaisempiin. Sama kehityssuunta on nähtävissä myös lasten havaintotoiminnoissa, kehitys tapahtuu kokonaisuudesta. Iän myötä piirustusten yksityiskohdat lisääntyvät ja samalla ne järjestetään entistä kompleksisemmin. (Salminen, 1980, 38.)

Matthewskaan ei kiistä lasten piirtämisen vaiheittain kaltaista etenemistä. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että lapset kasvaessaan alkavat kuvata muotoja ja kohteita katsojakeskeisesti, omasta näkökulmasta käsin, mutta tapa, jolla se saavutetaan ei voida Matthewsinkin mukaan ennustaa tasoteorian avulla. Matthews pohtiikin, liikkuvatko lapset yhdestä menettelytavasta toiseen ajan myötä ja jos näin on, sisältääkö sen jonkinlaista "kehityksellistä aikaa", joka epäsuorasti liittyy useimpiin kehitysteorioihin sisältäen mysteerisen, näkymättömän prosessin, jota epäselvästi nimitetään kypsymiseksi. Vai onko muutosten syynä hetkittäin tapahtuvaa oppimista, joka sisältää satunnaista harjoittelua sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä fyysisillä materiaaleilla, jotka tässä tapauksessa itsessään ovat ihmiskulttuurin tuote. Matthews olettaa, että nämä erilaiset aika-asteikot ovat yksi ja sama asia. Vaikka tiedetään, että lapset eivät kehity yhdestä muotista, on vaikeaa nähdä miten näiden ilmiöiden yhtäaikainen esiintyminen voi olla mahdollista. Tässä, kuten muulloinkin kehitystä kuvattaessa, kohdataan erikoisia paradokseja. (Matthews, 2004, 258- 261.)

Jessica Davis selittää siirtymistä realistiseen kuvaustapaan sillä, että lapset 8-11 vuoden iässä ovat siinä määrin asettautuneet koulun kulttuurin edustamaan symbolijärjestelmään, että haluavat heidän piirustuksiensa toteuttavan samaa päämäärää, mitä sanat ja numerotkin tekevät eli kuvailevan maailmaa täsmällisesti. Davis kuten myös Howard Gardner kuuluvat tutkijaryhmään Project Zero, jossa taiteellista kehitystä on kuvattu U- ja L- käyrillä. Käyrän huippu edustaa lapsuuden luovaa kulta-aikaa, minkä jälkeen kehitys pikkuhiljaa hiipuu U-käyrän pohjalle, lapsuuden keskivaiheille, minkä jälkeen useimmat eivät enää jatka piirtämistä ja heidän kehityksensä pysähtyy noudattaen L-käyrää. Taiteellisesti sitoutuneet yksilöt jatkavat kuitenkin taiteellista toimintaa ja jatkavat kehittymistä saavuttaen uuden huipun, U:n päätepisteen. (Davis, 1997, 51, ks. myös Gardner, 1982, 86-90 ja Räsänen, 2008, 47-49.)

Gardner kirjoittaa, että synnynnäinen lahjakkuus, tarkoituksenmukainen pedagogia ja korkeat taidot eivät kuitenkaan riitä taiteilijan syntyyn. Hän uskoo, että tärkeässä osassa tässä vaiheessa on myös persoonallisuuden ja luonteen piirteet, taiteelliset visiot ja motivaatio (Gardner, 1982, 90). Arnheimin mukaan lahjakkailta lapsilla on varhaislapsuudessa samanlaiset muodolliset kehitykselliset lähtökohdat kuin kaikilla muillakin lapsilla. Yhteistä lahjakkaille lapsille on se, että he ovat innokkaita tutkimaan ja halukkaita heijastamaan löydöksiään taiteessaan. Lisäksi heillä on vahva visuaalinen kuvittelukyky sekä rikas ja kekseliäs tapa käyttää muotoja ja värejä. Myös sommittelu voi olla jo varhain omaperäistä. Tosin länsimaisessa kulttuurissa lahjakkuus on päässyt esille lähinnä varhaisena kykyä naturalistiseen representaatioon, kuten lyhennyksiin ja tilalliseen syvyyteen. Taide ei ole kuitenkaan vain lahjakkaiden oikeus, ja ymmärrys olosuhteista, jotka saavat lahjakkuuden toteutumaan on vasta alullaan. (Arnheim, 1997, 11.)

Hakkolan ym. (1991) mukaan lapset näyttävät saavuttavan nykyään nuorempina piirtämisen vaiheita, mihin vaikuttaa muun muassa kuvallisen joukkotiedotuksen kasvu. (Hakkola ym. 1991, 27-29.) Salminen selventää, mistä tässä ilmiössä tarkkaan ottaen on kyse. Hän tuo esille, että tarkka perspektiivipiirros tai kamerakuva vastaa yhden silmän näkökenttää niin, että ne antavat melkein samanlaisen fenomenaalisen kokemuksen. Tämä tarkoittaa sitä, että esinettä ei piirretä sellaisena kuin se on vaan sellaisena kuin se liikkumattomasta havaintopisteestä katsottuna näyttää olevan. Salminen olettaa näkökentän irtoamisen alkuperäisestä näkö- ja havaintomaailmasta erilliseksi näkökokemukseksi tapahtuvan suhteellisen myöhään lapsen kehityksessä. Nykyään lapset saavat yhä useammin tietoja ja kokemuksia epäsuorasti erilaisten "yksisilmäisten" kamerakuvien, kuten valokuva, televisio ja elokuva, välityksellä. Tällainen kuvien kautta tapahtuva välillinen havainto voi Salmisen mukaan nopeuttaa kuvallisen asennoitumistavan oppimista. (Salminen, 1983, 34.)

Tätä huomiota todisti omakin tutkimusaineisto, sillä kukaan tutkittavista 5-6-vuotiaista ei piirtänyt pääjalkaisia ihmishahmoja, jotka Lowenfeldtin luokitusportaikon mukaan

ovat tyypillisiä viisivuotiaille lapsille (Lowenfeld & Brittain 1987, 220). Lowenfeldin teoria voi Hakolan mukaan silti edelleen antaa aikuiselle hyödyllistä yleistietoa piirtämisen kehittymisestä. (Hakkola ym. 1991, 27-29.)

Myös Sue Cox kritisoi jakoa intellektuaaliseen, kognitiiviseen realismiin ja visuaaliseen, havaintoon perustuvaan realismiin. Hänen mukaansa ei voida olettaa, että nämä toiminnot ovat erillisiä; että havaintojemme representaatioihin ei vaikuttaisi se, miten ajattelemme. Sen sijaan että keskitytään puutteisiin, joita piirustuksessa taidemuotona ilmenee suhteessa kulttuurisesti määriteltyihin päämääriin havainnoinnin tarkkuudesta, Cox haluaa nostaa esiin kysymyksen siitä, mitä päämääriä piirtäminen palvelee. Lasten taidetta ei tarvitse katsoa tuotoksia kategorisoiden, vaan tarkastelemalla prosesseja joissa niitä on tuotettu ja lapsia, jotka ovat osallisina näissä toiminnoissa. Tämä kääntää huomion lopputuloksista siihen, mitä on tekeillä kun lapset piirtävät. (Cox, 2005, 186-188.)

2.1.3 5-6-vuotiaiden lasten kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä

Tutkimukseni lapset sijoittuvat ikänsä perusteella Lowenfeldin jaottelussa kaaviokautta edeltävään vaiheeseen (4-7 vuotta), jonka Lowenfeld on nimennyt käsitteellä preschematic stage (Lowenfeld & Brittain 1987, 220). Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin kyseistä kautta siltä osin, kun se palvelee tutkimustani ja käytän siitä nimitystä esikaaviokausi. Käsittelen myös kaaviokautta, koska osa tutkimusaineistoni piirustuksista vastaa tämän vaiheen luokitusta. Lowenfeld tuo esille, että lasten kesken on paljon variaatiota ja myös piirustusmateriaalit vaikuttavat lopputuloksiin. Useat muuttujat vaikuttavat siihen, miten lapsi kyseisessä tilanteessa piirtää. (Lowenfeld & Brittain 1987, 220.)

Esikaaviokautta edeltävällä riimustelukaudella lapsen piirustukset ovat lähinnä kehoillisia merkkejä, mutta varttuessaan lapsi pyrkii esittämään jotain. Tyypillisesti ensimmäinen symboli, jota lapsi pyrkii kuvaamaan esikaaviokaudella on ihminen. Lapsi ei kui-

tenkaan pyri kopioimaan todellisuutta. Tutkitusti lapset tietävät enemmän ruumiinosia kuin mitä kokevat tarpeelliseksi kuvata piirustuksissaan. On ilmeistä, että ensimmäinen ihmispiirustus on abstraktio tai skeema monimutkaisemmasta kokonaisuudesta ja kuvaa jäsentyneen ajatusprosessin alkamista. (Lowenfeld & Brittain 1987, 220-223.)

Siinä vaiheessa kun lapset muodostavat uusia käsityksiä kuvattavasta kohteesta, representatiiviset symbolit ovat Lowenfeldtin mukaan alati muuttuvia. Lapset voivat kuvata ihmisen eri tavalla tänään kuin huomenna. Seitsemään ikävuoteen mennessä lapsella on kuitenkin vakiintuneita skeemoja ja hänen piirustuksistaan tulee vähemmän muuttuvaisia. Kun lapset tekevät ensimmäisiä esittäviä kuviaan, keskittyvät he enemmän muotoon kuin väriin. Värejä ei useinkaan valita kuvattavan kohteen mukaan. (Lowenfeld & Brittain 1987, 225.) Kira Outinen tiivistää lasten ihmispiirustuksia koskevassa tutkimuksessaan teorioita motorisesta kopioitumisesta ja esittää, että tietyn ympäristökohteen havaitseminen ja toistuva jäljentäminen johtaa katseen ja käden liikkeiden välityksellä motorisen skeeman syntyyn. Olemassa olevia skeemoja voidaan kuitenkin muokata silloin, kun ne eivät vastaa havaintoa. (Outinen, 1995, 30-32.)

Lowenfeldtin ja Brittainin mukaan yksi tärkeä esikaaviokauden ominaisuus on se, että lapsi suhtautuu joustavasti luomiinsa konsepteihin ja on valmis toistuvasti muuttamaan niitä. Koska lapsen hahmotuskyvyn kehitys on nopeaa tällä asteella, piirustukset voivat myös muuttua nopeasti. Jotkut lapset piirtävät huolellisesti niitä osia, joiden kuvaaminen erityisesti kiinnostaa heitä, tosin ne eivät välttämättä ole oikeassa mittasuhteessa. Lapset käyttävät ensimmäisissä esittävässä töissään omia sisäisiä mallejaan eikä heidän tarvitse kysellä, miten suu tai nenä piirretään. Ryhmässä luova lapsi ei ota toisilta vaikutteita, mutta voi osoittaa kiinnostuksensa muiden tekemistä kohtaan. Luova lapsi työskentelee spontaanisti eri materiaaleilla eikä ainoastaan silloin kun häntä pyydetään niin tekemään. Pienet lapset nauttivat saadessaan puhua toisille, mutta eivät ole huolissaan siitä, tulevatko he ymmärretyiksi. Yleensä viisivuotiaat tietävät, mitä piirtävät ja olettavat sen olevan yhtä ilmeisesti ymmärrettävissä kaikille. (Lowenfeld & Brittain

1987, 236, 238-240).

Edellisessä kappaleessa toin esille, että tasoteorioita, joiden yhteydessä nimeltä mainitaan usein juuri Lowenfeld, on kritisoitu paljon. Kritiikki on poikkeuksetta kohdistunut kuitenkin Lowenfeldin ja osin Lowenfeldin ja Brittainin aikaisempiin painoksiin. Tutkiessani uusinta painosta huomaan kritiikin osittain epäoikeutetuksi. Esimerkiksi Kindlerin ja Davisin (1997, 18), Freedmanin (1997, 101) ja Golombin (2004) kritiikki tasoteorialle ominaisesta tavasta nähdä lasten visuaaliset konseptit jäykkinä kaavoina ei osu oikeaan kohteeseen Lowenfeldtin teorian uusimman version (1987) ollessa kyseessä, kuten edellä voidaan todeta.

Mitä skeemoihin tulee, muistan itse alle kouluikäisenä käyttäneeni ihmisen silmien ja nenän kuvaamiseen OLO-skeemaa. O-kirjaimet merkitsivät silmiä ja L-kirjain nenää. Tiesin, että nämä kasvonpiirteet voidaan myös lukea kirjaimina ja muistan, että tämä tapa on tosi kätevä ja helppo ihmisen kasvojen kuvaamiseen. Yhdyn Lowenfeldin näkemykseen siitä, että lapsen voivat käyttää tiettyjä kaavoja piirustuksissaan, mutta ne eivät ole jättyä, vaan voivat olla muuttuvaisia.

Hakkolan ym. (1991) mukaan 4-6 -vuotiaiden lasten kuvallinen toiminta on yleensä spontaania ja iloista, jolloin toiminta itsessään viehättää heitä, eikä ilmaisua ole vielä estämässä liian suuri itsekritiikki. Kuvaamisen aiheet ovat konkreettisia ja kuvastavat lapsen elämyspiiriä. Vähitellen lapselle alkaa muotoutua käsitys itsestä kuvantekijänä. Aikuinen voi vaikuttaa siihen, että lapsella säilyy luottamus omiin kykyihinsä. Olisi tarpeellista, että lapset saisivat käyttöönsä erilaisia ilmaisun välineitä, jolloin kunkin lapsen omimmat kyvyt voivat tulla esille. (Hakkola ym. 1991, 64.)

Yhdysvaltalainen psykologi Howard Gardner tuo esille, että viiden ja seitsemän ikävuoden välillä olevien lasten piirustuksissa on merkille pantavaa ekspressiivisyyttä. Kun he hallitsevat piirtämisen perusasiat ja osaavat tuottaa hyväksyttävää yhdennäköisyyttä tut-

tujen kohteiden ja piirustustensa välillä, he alkavat tuottaa töitä, jotka ovat eloisia, jäsentyneitä ja ilahduttavia katsella. Nämä maagiset vuodet eivät kuitenkaan kestä, vaan ne haihtuvat lähestyttäessä koulun alkamista. Näin voi käydä, vaikka lapsi ei koulussa olisikaan. Joka tapauksessa näyttää väistämättömältä, että lapsen tavoitteet ja suhtautuminen piirtämiseen muuttuvat oleellisesti kukoistavan ikäkauden jälkeen. Kukoistavan ikäkauden lakastuminen näkyy myös muussa symbolisessa toiminnassa. Mielikuvituksellinen kielenkäyttö muuttuu myös kirjallisuudessa realismiksi. (Gardner 1980, 94, 142.)

Gardner kirjoittaa, että viiteen tai kuuteen ikävuoteen mennessä lapset ovat tietoisia paperin ominaisuudesta, miten sen voi täyttää ja jättää tyhjäksi tai kuinka jakaa elementit sen pinnalla. Mikä tärkeämpää, he aistivat nyt yhteiskuntansa standardeja: he ovat tulossa tietoiseksi kuinka figuureja piirretään realistisesti, kuinka symmetriaa kuvataan, kuinka etukäteen suunnittelemalla vältetään jättämästä liikaa tyhjää tilaa piirtämästä tilaa tukkoon. Lapsi voi yrittää huomioida näitä seikkoja, mutta hän ei kuitenkaan ole huolissaan, vaikka ei onnistuisikaan siinä. (Gardner 1980, 140.)

Gardner on tutkinut oman poikansa ja tyttärensä kuvallista ilmaisua. Muun muassa heidän töidensä kautta on hänen mukaansa nähtävissä se, että myös kouluiän kynnyksellä olevilla lapsilla on jonkin verran tietoisuutta eri vaihtoehtoista; mahdollisuuksista päätyä erilaisiin lopputuloksiin. Lapsi on myös tietoinen kaavamaisista esittämisen tavoista, mutta ne eivät dominoi hänen ajatteluaan ja toimintaansa: hän voi käyttää niitä tai olla käyttämättä. (Gardner 1980, 141-142.)

Salminen tuo esille, että eräs mielenkiintoinen kuvallisen ilmaisun kehitysvaihetta ilmaiseva piirre on läpinäkyvyys. Lapsi voi piirtää henkilön niin, että vartalon ääriviivat näkyvät vaatteiden läpi, koska hän piirtää vartalon ensin ja vaatteet sen jälkeen, ei sen vuoksi, että vaatteet oikeasti olisivat läpinäkyvät. Useimmiten läpinäkyvyyttä esiintyy 5-9-vuotiaiden lasten piirustuksissa, mutta jotkut tutkijat pitävät läpinäkyvyyttä suhteel-

lisen harvinaisena ilmiönä missä tahansa iässä. Salmisen mieleistä on ilmeistä, että mitä voimakkaammin ympäristön täsmällistä havainnointia painotetaan, sitä harvinaisempaa on läpinäkyvyyden käyttö. (Salminen, 1980, 46.)

Omassa työssään, tutkiessaan viisivuotiaiden lasten piirustuksia, Atkins on ollut vaikuttanut heidän kyvystään käyttää piirtämistä joustavana ja voimallisena välineenä esittää erilaisia representatiivisia tehtäviä kuten toimintaa, tapahtumia, aikasekvenssejä, ihmisiä, esineitä ja kertomuksia. Atkins haluaa painottaa sanaa “käyttö” piirustuksen yhteydessä tutkiessaan lasten piirustuskykyjen kehittymistä. Sillä hän haluaa tuoda esille, että piirustusta käytetään eri tavoin erilaisissa representatiivissa tehtävissä. Atkins erittelee kuusi- ja yhdenkänvuotiaiden poikien piirustusta, jossa sama hahmo on kuvattu useaan kertaan paperille eri suunnista. Tämä todistaa hänen mukaansa lapsen eklektiivisestä piirtämisen käyttämisestä, jota hän käyttää representoidakseen erilaisia koettavia suuntia. (Atkinson, 1991, 146-149.)

Schirmmacher on luonut oman asteikon lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymisestä yhdistämällä Kelloggin, Lowenfeldtin ja Brittainin sekä joidenkin muiden teoriaa yhdeksi kokonaisuudeksi. Neljä-kuusivuotiaiden kategoriaa hän kutsuu kuvalliseksi taiteeksi, joka on tulossa käsitettäväksi muille (Pictorial Art That is Becoming Recognizable to Others). Neljä-kuusivuotiaat lapset alkavat keskittyä sellaisten kuvien tekemiseen, jotka näyttävät joltakin. He voivat suunnitella kuviaan etukäteen ja käyttävät yksityiskohtia tuotostensa viimeistelyyn. Lasten taide on tulossa käsitettäväksi muille, vaikka väri, muoto, koko, sijoittelu, mittasuhteet ja perspektiivi ovat summittaisia. (Schirmmacher, 2002, 128-129.)

Schirmmacherin mukaan väriä käytetään kyseisessä vaiheessa emotionaalisesti ja ne heijastavat lapsen suhdetta kuvattuun symboliin. Ihmisfiguureihin lisätään kasvonpiirteitä, vaatteita ja ruumiinosia. Joillakin henkilökohtaisesti tärkeillä ruumiinosilla, kuten pääl-

lä, silmillä ja hymyllä on taipumusta olla liioiteltuja. Jotkut ruumiinosat esitetään vääristyneinä tai jätetään pois. Osa lapsista kiinnostaa tuottaa yhä uudestaan kuvia samasta aiheesta. Sisä- ja ulkotilaa voidaan kuvata jostakin kohteesta samanaikaisesti, joka heijastaa pikemminkin sitä, mitä he tietävät kohteesta kuin sitä, miten asiat todellisuudessa esiintyvät. Tässä vaiheessa lapsilta puuttuu vielä hahmotuskyky ja taidot, jota tarvitaan kolmiulotteisen kuvan luomiseen kaksiulotteiselle pinnalle. (Shirmacher, 2002, 129.) Värien ja muotojen käytön symbolinen merkitys sekä kolmiulotteisen hahmotuskyvyn puutteellisuus ovat seikkoja, joihin on syytä suhtautua kriittisesti. Tutkimieni lasten piirustus- ja muovailuprosessit sekä tuotokset ja niiden analysointiin hyödyntämäni tutkimustieto ei tue näitä käsityksiä, mitä käsittelen myöhemmin analyysin yhteydessä.

Lowenfeld ja Brittain tuovat esille, että neljästä seitsemään vuoteen vanhat lapset ovat luonnostaan yleensä uteliaita, intoa täynnä ja halukkaita ratkomaan tehtäviä, erityisesti sellaisia, joihin sisältyy erilaisten materiaalien käsittelyä. Lapset ovat usein innokkaita ilmaisemaan itseään, omalle, heille loogisella tavalla. (Lowenfeld & Brittain 1987, 232.)

2.2 Kuvallinen ilmaisu leikkinä ja sosiaalisena vuorovaikutuksena

Hakkolan ym. (1991) mukaan leikki on alle kouluikäisen lapsen pääasiallinen toimintamuoto. Leikkiessään lapsi tuo esiin kokemuksiaan ja tietojaan maailmasta. Lapsi, joka ei leiki, kykenee harvoin rikkaaseen kuvailmaisuun. Leikkien ja kuvallisen ilmaisun kautta lapsi etsii itseään ja suhdetta ympäristöön. Piirtäessään lapsi myös järjestää kokemuksiaan ja ilmaisee tunteitaan. (Hakkola ym. 1991, 13.)

Sveitsiläiset kehityspsykologit Jean Piaget ja Bärbel Inhelder kuvaavat piirtämistä yhtenä leikin muodoista. Teoksessaan *Lasten Psykologia* (1966) he tuovat esille, että piirtäminen on semioottisen funktion muoto, joka on symbolisen leikin ja mielikuvan puolivälissä. Piirtämistä voidaan pitää symbolisen leikin kaltaisena sen vuoksi, että se on itsetarkoituksellista ja tuottaa toiminnallista nautintoa. Mielikuvan kaltainen piirtäminen

on siinä mielessä, että siinä pyritään jäljittelemään todellisuutta. (Piaget&Inhelder, 1996, 65.)

Lapsen lähiympäristö tulisikin Hakkolan ym. mukaan järjestää niin, että se mahdollistaa itsenäisen leikin ja omaehtoisen kuvallisen työskentelyn. (Hakkola ym. 1991, 13.) Strandell (1996) tuo esille, että vaikka leikin itseisarvoa korostetaan, näkökulma leikkiin on myös välineellinen: leikkiä arvioidaan oppimisen näkökulmasta, jolloin sen varsinainen hyödyllisyys tulee ilmi vasta myöhemmin (Strandell 1996, 11).

Sue Cox (2005) on tutkinut lasten piirustusprosesseja päiväkodeissa. Lasten piirustusprosessien seuraaminen osoitti Coxille, että piirustus näytti olevan eteenpäin jatkuvaa toimintaa, jolla ei välttämättä ole loppupistettä, vaan sitä voidaan tehdä niin kauan kunnes halutaan siirtyä tekemään jotain toista toimintaa. (Cox, 2005, 190.)

Yhdessäolo toisten lasten kanssa on lapsille tärkeää. Strandellin (1996) mukaan lapsille itse mukanaolo on tärkeämpää kuin se, missä ollaan mukana. Lapset kokevat vetovoimaa sinne, missä toiset ovat ja siihen, mitä toiset tekevät. (Strandell 1996, 31.) Strandell tuo esille, että lapset saavat vaikutteita toistensa tekemisistä liittymällä mukaan käynnissä oleviin toimintoihin ja ottamalla mallia toisistaan (Strandell 1996, 74).

Marjo Räsänen tuo esille, että nykyiset kuvallisen kehityksen teoriat pohjautuvat näkemukseen kehityksestä sosiaalistumisena erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin. Sosiaalistumista tapahtuu koulun ja yhteisön jäseniin, mutta myös taidemaailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin laajemminkin. Konstruktivistinen näkemys ulottaa kuvallisen sosiaalistumisen myös oppilaan elämismaailmaan ja häntä ympäröivään kulttuuriin. Perinteisesti opettajat ovat yrittäneet estää oppilaita kopioimasta toistensa piirustuksia tai median kuvamaailmaa tavoitteenaan yksilöllisyyden edistäminen. Vaikka opetuksen ei tulisi kaan keskittyä kopiointiin, edellyttää tällaisen informaation tulkinta monimutkaisten taitojen hallintaa ja sitä tulisi lähestyä yhtenä kuvallisen kehityksen ilmaisijana. (Räsänen 2008, 50-51, 54.)

Lapset tekevät kuvallisia tehtäviä päiväkodissa useimmiten yhdessä toisten lasten kanssa. Hakkolan ym. (1991) mukaan lapsi, joka jäljittelee edistynyttä ystäväänsä, tarvitsee myös aikuisen kannustavaa ohjausta löytääkseen omia ilmaisumuotojaan. Kuvantekeeminen voi olla lapselle hieno keskinäisen vuorovaikutuksen muoto, mutta jos lapsen kaikki ilmaisu on toisten jäljittelyä hänen pitäisi saada rohkaisua omiin voimiinsa uskomiseen. Pientenkin omien ratkaisujen kohottaminen muiden ihailun kohteeksi antaisi tällaiselle lapselle kaivattua uskoa omiin kykyihin. (Hakkola ym. 1991, 50.)

2.3 Kuvallinen ilmaisu opittavana taitona ja tietona

Antero Salminen (1983) kirjoittaa, että osien ja kokonaisuuden välisen suhteen kuvaaminen on lapselle vaikeasti ratkaistava piirustusongelma, jonka hän oppii vasta pitkän harjoittelun ja kokeilun jälkeen. Yksinkertaisenkin kohteen kuvaaminen vaatii kykyä eritellä ja yhdistellä näköhavaintotajua, kykyä luoda rakenteellisia vastaavuuksia piirretävän kohteen ja kaksiulotteisen piirroksen välille, motorisia taitoja sekä perehtyneisyyttä piirustusvälineen ja – materiaalin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Salmisen mukaan nämä kyvyt eivät kehity samanaikaisesti. (Salminen 1983, 23.) Judith I. Laszlo ja Pia A. Broderick tuovat esille, että piirtäminen ei ole kompleksinen ja vaikea taito ainoastaan lapselle, vaan myös aikuiselle. Vaikeuksia voi esiintyä kaikissa piirtämiseen liittyvissä prosesseissa, niin kognitiivis-käsittellisellä kuin hahmottamis-motorisellakin alueella. Puutokset yhdelläkin piirtämiseen liittyvällä alueella voivat aiheuttaa kauaskantoisia seurauksia. Yksilökohtaiset erot näissä kyvyissä voivat selittää suuriakin lopputuloksista löydettäviä eroja. (Laszlo & Broderick 1985, 356.)

Salmisen mukaan siirtyminen geometris-tekniseen, yhdestä näkökulmasta nähtävään piirustustapaan merkitsee luopumisesta henkilökohtaisesta piktografisesta kielestä. Yksityisen kuvakielen muuttuminen sosiaaliseksi kuvaustavaksi on oppimistulos, joka laa-

jentaa lapsen kuvallisia ilmaisukeinoja. Kun lasten piirustuksia tarkastellaan pelkästään niiden muodollisten ominaisuuksien kannalta, ne näyttävät kehittyvän kohti yhä suurempaa realismia, jota lasten kuvallisen ilmaisun tutkimuksessa on nimitetty visuaaliseksi realismiksi. Salminen tuo esiin tärkeän huomion, että jos tarkastelun kohteeksi otetaan piirtäjän kokemusmaailma, niin tuskin on oikeutettua pitää pikkulapsen piktografisia piirroksia vähemmän realistisina. Piktografisten piirustusten realismi perustuu siihen, mikä tiedetään, käsitetään ja koetaan todeksi, ei siihen, miltä esineet tietystä näkökulmasta näyttävät. Looginen eli älyllinen realismi on Salmisen mukaan alkuperäisempi kokemistapa eikä se ole vieras aikuisenkaan havaintomaailmassa. Salminen kysyykin miksi etsisimme katoamispistettä todellisesta ympäristöstämme, jos se kuuluu vain kuviin. (Salminen 1983, 35.)

Hakkolan ym. mukaan (1991) kuvantekeminen muistuttaa toimintana ongelmanratkaisua. Oppiminen ja kehittyminen tapahtuu kuvaamiseen ja ilmaisuun liittyvien ongelmien kohtaamisen ja ratkaisemisen kautta. Monet lapset piirtävät mielellään toistuvasti samoja aiheita. Lapsi on voinut jäädä kiinni totuttuun tekemiseen tai toisaalta tutkia erilaisia mahdollisuuksia kuvata tiettyä aihetta. Kaikissa lapsissa ilmenee kehittymisen ja pysähtymisen kausia. Lapsen omien edellytysten lisäksi myös ympäristö, toiset lapset ja aikuiset, vaikuttavat siihen, kumpi näistä kausista kulloinkin pääsee voitolle. Aikuisen kiinnostunut ja hyväksyvä suhtautuminen lapsen piirtelyyn luo myönteistä ilmapiiriä kuvantekemiseen. Myös se, miten aikuinen suhtautuu omaan kuvantekemiseen, opettaa lapselle tärkeitä suhtautumistapoja kuvantekemiseen. (Hakkola ym. 1991, 30, 38.)

Piirtäminen kehittyy myös spontaanin toiminnan kautta. Onnistunut ohjaus motivoi lapsia kuvantekemiseen ja rikastuttaa myös omaehtoista toimintaa. Taidekasvatuksen merkitystä korostaa se, että myös kuvantekemisestä vähemmän kiinnostuneet lapset voivat innostua ja osoittautua lahjakkaaksi, kunhan aikuinen tarjoaa heille sopivia haasteita. Kuvallinen lahjakkuus ei välttämättä ilmene vielä lapsuudessa. Kuvataiteen historiassa on taiteilijoita, jotka ovat löytäneet lahjakkuutensa vasta aikuisella iällä. (Hakkola ym.

1991, 31.)

Golombin mukaan ilman tietoista harjoittelua eivät lapset eivätkä aikuisetkaan saavuta korkeaa tasoa tilan projektiivisessä kuvaamisessa, mikä osoittaa että taide on alue, jossa visuaalinen ajattelu ja ongelmanratkaisu noudattavat omaa sääntöjärjestelmää, joka ei yksinkertaisesti heijasta loogista päättelyä. Tutkimusaineisto piirustuksista ja muovailuista osoittaa, että realismi taiteessa ei ole spontaanisti saavutettavissa oleva kyky, vaan siihen vaikuttaa kulttuuriset normit, harjoittelu, lahjakkuus ja motivaatio. (Golomb, 2004, 354.)

Sitä, miten piirustustaitoja tietoisesti opetetaan lapsille ja nuorille on kuitenkin syytä miettiä tarkoin. Atkinson tuo esille, että taipumus arvostaa ja selittää tiettyjä piirustusjärjestelmiä saa monet nuoret rajoittamaan heidän piirustuksen käyttämistään. Monista tuntuu, että he eivät enää osaa piirtää. Näin käy useasti alaluokkien viimeisillä luokilla ja yläluokkien ensimmäisinä vuosina. Monia alkaa huolestaa heidän itse luomiensa monipuolisten piirustusdiskurssien käyttö. Heitä kasvatetaan suoraan tai epäsuorasti havaitsemaan, että piirtämisen tarkoitus on saavuttaa tietty representaation muoto, joka esittää tarkasti kolmiulotteista maailmaa. (Atkinson, 1991, 151.) Räsänen tuo esille, opettajajohtoisia malleja on kritisoitu lasten pakottamisesta aikuisten maailmaan. Mikäli taiteen opetuksessa sovelletaan taiteen ammattilaisten malleja, soisi Räsänen opettajan kertovan oppilaille, että ne perustuvat sopimuksiin, joita alan edustajat puolustavat ja uusintavat. (Räsänen, 2008, 51.)

Maureen Cox, Grant Cooke ja Deidre Griffin (1995) tuovat esiin toisenlaisen, arveluttavan tavan suhtautua lasten kuvalliseen ilmaisuun. Monilla opettajilla on heidän mukaansa käsitys, että opettaja ei saa puuttua lapsen taiteelliseen tuottamiseen, koska koko lasten taiteen idea on itseilmaisu. Kirjoittajat katsovat, että Lowenfeld ja hänen aikansa taidekasvattajat reagoivat muotoon ja tekniikkaan keskittyvään lähestymistapaan ylikorostamalla näkemystä taiteesta estottomana itseilmaisuuden muotona. Tuloksena näiden varhaisen taidekasvattajien näkemyksistä monet opettajat keskittyvät olemaan häiritsemättä lasten työskentelyä siinä määrin, että kohtelevat lasten taidetta lähes pyhänä ja kokevat,

että heidän oppilaansa kärsivät psykologisesti, jos heidän töitään kritisoidaan. Monet opettajat ajattelevat, että enin, mitä he voivat tehdä, on tarjota välineitä, herättää mielenkiintoa ja antaa kiinnostavia aiheita inspiroimaan lasten mielikuvitusta. (Cox, Cooke & Griffin, 1995, 153-154.)

Tämän seurauksena Coxin, Cooken ja Griffinin mukaan useimmat lapset saavat vähän tai eivät lainkaan opetusta piirustuksen perustaidoissa ja niin pian kun he keksivät skeemat, joiden avulla kohteista tulee tunnistettavia, he lakkaavat kehittämästä taitojaan. Cox, Cooke ja Griffin uskovat, että taiteen opettaminen on tärkeää enemmän ja vähemmän lupaaville oppilaille. He eivät usko, että opettaminen tukahduttaa luovuutta ja tuottaa puisevia, mielikuvituksettomia töitä. Myös menneisyyden mestarit viettivät paljon aikaa tekniikoiden opettelemiseen. Useimmat lapset eivät luonnostaan keksi kuinka piirretään; jos niin olisi, suurin osa meistä olisi heidän mukaan huomattavan taitavia taiteilijoita. (Cox, Cooke & Griffin, 1995, 154.)

Myös Ovaska-Airasmaa korostaa aikuisen taidekasvatuksellista vastuuta. Hänen mukaansa lapsi ei voi tietää eikä välttämättä itsekseen löytää kiinnostavia ja motivoivia toiminnan muotoja. Kuvantekeminen on niin monisyinen prosessi, että lapsi omaehtoisesta toimintansa varassa pystyy saamaan haltuunsa ehkä vain kapean osan siitä, mikä hänen kehitystasolleen voisi olla mahdollista. Ohjatussa kuvallisessa toiminnassa vaikuttavat ymäristön tekijöiden lisäksi myös lapsen omat kiinnostukset ja kokemukset. Ovaska- Airasmaan mukaan ohjauksen ja lapsen oman aktiivisuuden vuorovaikutus rakentaa pohjaa lapsen luovuuden kehittymiselle. (Ovaska-Airasmaa, 1992, 108.)

Phivi Antoniou muistuttaa, että kuten aikuisia, myös lapsia kiinnostaa osallistua vain sellaiseen toimintaan, joka vetoaa heihin itseensä. Huomion tavanomaisuudesta huolimatta asiantuntijat ja praktikot ohittavat sen kehitellessään taidetuntien kasvatuksellisia käytäntöjä. (Antoniou, 2010, 20.) Tästä puhuu useiden vuosien tutkimustyön perusteella myös Gardner. Hän näkee, että oppilaat oppivat tehokkaasti merkityksellisissä projekteissa, silloin kun heidän taiteellinen oppiminen on kytketty taiteelliseen tuottamiseen,

kun erilaisten tietämisen tapojen; intuition, kädentyön, symbolien ja merkkijärjestelmien välinen suhde on vaivaton, ja kun oppilailta on laajat mahdollisuudet pohtia etenemistään. (Gardner, 1990,49.)

Ovaska-Airasmaan mukaan yksi keskeinen ohjatun kuvallisen toiminnan tavoite on se, että lasten omat kuvantekemisen mahdollisuudet ja valmiudet kehittyvät niin, että lapset pystyvät soveltamaan oppimiaan asioita myös omaehtoisessa toiminnassa; löytämään kuvaamisen aiheita, valitsemaan materiaalin ja tekniikan, keskittymään työskentelyyn ja tekemään ilmaisevia kuvia. Aikuisen on myös huomattava lasten hankaluudet ja pyrittävä auttamaan niissä. (Ovaska-Airasmaa, 1992, 128.) Semiootikko Eero Tarasti muotoilee taidekasvattajan tehtävää kulttuurin välittäjäksi ja sen muuttamiseksi konkreettiseksi todellisuudeksi, sillä kulttuuristen tekstien pariin tarvitaan opastusta (Tarasti, 1990, 292.)

3 Muovailututkimuksen asema kuvallisen ilmaisun tutkimuksessa

3.1 Muovailututkimuksen pedagoginen ja käytännöllinen ote

Kaksi- ja kolmiulotteisten tekniikoiden kirjo kuvallisessa ilmaisussa on hyvin laaja. Tässä tutkielmassa olen keskittynyt piirtäen ja muovailten toteutettuun ilmaisuun, enkä esimerkiksi maalauksiin ja rakenteluun. Niinpä puhunkin tutkielmassani piirustustutkimuksesta ja muovailututkimuksesta. Piirustustutkimus on käsitteenä tuttu, toisin kuin muovailututkimus, jota on tehty vähemmän. Golomb käyttää muovailuja koskevia tutkimuksiaan paljon käsitteitä veistos ja ilmaisu kolmiulotteisella materiaalilla, mutta nämä käsitteet ovat laajoja ja niitä voi käyttää monessa eri yhteyksissä. Muovailututkimus

on siinä mielessä eksaktimpi käsite, että siinä kyseessä muovailu jollain kiinteällä, sormin muokattavalla materiaalilla eikä esimerkiksi kolmiulotteinen rakentelu.

Yhdysvaltalaiset Claire Golomb ja Maureen McCormic (1995) tuovat artikkelissaan kolmiulotteisesta representaatiosta esiin sen, että toisin kuin piirtämisen tutkimusta, lasten savella tapahtuvaa kolmiulotteista representaation tutkimusta on laajasti sivuutettu. Syitä tälle ei heidän mukaan ole vaikeaa löytää. Työskentely savella on teknisesti vaikeaa ja sotkuista ja kokemattomien lasten käsissä savifiguurit tahtovat hajota. Savihahmojen keräys, kuljetus, säilytys ja varastointi aiheuttavat huomattavia ongelmia ja vaativat aikaa sekä ponnistuksia tutkijoilta. Lasten piirustusten tutkimisessa ei puolestaan tule esiin vastaavia ongelmia. (Golomb&McCormic 1995, 35.) Myös Lark- Horovitz ym. tuovat esille, että käytännön syistä lasten töitä plastisilla materiaaleilla on tutkittu vähän (Lark-Horovitz & Lewis & Luca 1973, 16.) Siten veistoksiin liittyvän kolmiulotteisen representaation tutkimusalue ei ole saavuttanut paljoa huomiota ja sen kehittymisestä tiedetään vähän (Golomb&McCormic 1995, 36).

Golomb tuo myös esille, että vähäisten näinä päivinä julkaistujen raporttien pääpaino on pääasiassa pedagoginen, mikä tarkoittaa sitä, että niissä annetaan opettajille ohjeita, miten opettaa lapsille savenkäyttöä. Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta muovailua koskevat tutkimukset eivät ole keskittyneet kolmiulotteisiin käsityksiin, jotka ovat lasten savityöskentelyn perusta ja kuvanveistoa koskevien lähestymistapojen ydin. Piirtämisessä taiteilija työskentelee litteällä, kaksiulotteisella pinnalla, ja syvyyden representointi vaatii erityisiä tekniikoita, joilla luodaan illuusio kolmiulotteisuudesta. Tätä vaatimusta ei ole savella tai muovimateriaaleilla työskenneltäessä ja kysymykset, jotka koskevat näihin materiaaleihin liittyvien representaalisten konseptien kehittymistä ovat huomattavan kiinnostavia, kun halutaan ymmärtää taiteellista kehitystä ja siihen liittyviä kykyjä. (Golomb, 2004, 331-332.)

Hakkola ym. (1991) tuovat esille, että on olemassa lapsia, joita muovailu, rakentaminen tai muu kolmiulotteinen toiminta innostaa erityisesti vaikka piirtäminen ja maalaaminen eivät kiinnostaisikaan. Kolmiulotteinen tekeminen edustaa tilaan ja muotoon liittyvää

hahmotustapaa kuvapinnalla tapahtuvaan piirtämiseen verrattuna, ja siten siinä on mahdollista tavoittaa erilaisia asioita kuin piirtämisessä. Muovailussa käytettäville plastisille materiaaleille, erilaisille massoille, on ominaista että massa itsessään on muodotonta, mutta ottaa herkästi niitä muotoja, joita sille painelemalla ja puristelemalla annetaan. Muovailun voi aloittaa jo aivan pienenä. Lapsi leikkii ja tutustuu materiaaliin nyppimällä savesta paloja sekä painelemalla, taputtelemalla ja pyörittämällä sitä. Annetut aiheet rikastavat lapsen työskentelyä. Muodon luomisen ja rikkauden kannalta on hyvä antaa lapsille myös tekemisen suhteen monimutkaisiltakin tuntuvia aiheita. (Hakkola ym. 1991, 108-111.)

Tel-Avivin yliopiston kasvatustieteen ja kliinisen psykologian professori Sara Smilansky sekä yhdysvaltalaiset Indianan yliopiston apulaisprofessori Helen Lewis ja taidetta eri asteilla opettanut Judith Hagan toteuttivat 1980-luvulla kolmivuotisen tutkimuksen, jossa tutkittiin savea oppimisen välineenä (Hagan ym. 1988). Tutkimus toteutettiin Tel Avivissa, Israelissa ja Ohiossa, Yhdysvalloissa. Tutkimus Israelissa pohjusti Yhdysvalloissa toteutettua laajempaa kolmivuotista tutkimusta. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa. Eri taustoista tulevia lapsia testattiin eri tavoin ja haastateltiin kolmivaiheisessa tutkimuksessa. (Hagan ym, 1988, 34-35.) Tutkimukseen osallistui noin 1600 lasta 27 koulusta ja 53 luokasta. Tutkimuksen jälkeen satoja lapsia lisää Amerikan keskilänneestä Hong Kongiin on käyttänyt savea luokkahuoneessa oppimisen työkaluna. (Hagan ym 1988, 11.)

Haganin ym. mukaan (1988) vanhemmat lapset, joilla oli interventio savityöskentelyssä edistyivät myös piirtämisessä. Nuoremmat lapset näyttivät oppivan sen, mitä heille opetettiin, mutta siirsivät vähemmän oppimistaan materiaalista toiseen. Esikoulua edeltävä ikäryhmä, prekindergartens, edistyi huomattavasti perspektiivin käytössä sillä edellytyksellä, että heillä oli mahdollisuus kehittää kykyä ymmärtää ja ilmaista tilallisia suhteita heidän omassa ympäristössään. Haganin ym. mukaan piirtämisen observointi tuki Harris-Goodenoughin piirustustestin tulosta siitä, että edistymisellä savenkäyttötaidoissa oli suora korrelaatio piirustustaitojen edistymiseen. Lapset pystyivät siirtämään yhdellä nonverbaalisella materiaalilla oppimansa toiseen nonverbaaliseen materiaaliin. (Hagan

ym 1988, 100- 101.)

Schirmmacherin mukaan lapsella on tarve ilmaista itseään yksilöllisesti usealla erilaisella materiaalilla. Ilmaisun pitäisi olla yksilöllistä, koska yksilölliset lapset lähestyvät taidetta yksilöllisin tavoin. Lapset pitävät savella työskentelystä monesta syystä. Luonnonmateriaalina sillä on lapselle sama viehätys kuin vedellä, hiekalla ja puulla. Taidemateriaalina savi sallii muutosten tekemisen ja peruuttamisen sekä uudelleen aloittamisen tavalla, joka ei ole aina mahdollista esimerkiksi maalatessa tai piirtäessä. Kotitekoisen vahan tekeminen sallii lasten osallistua reseptin lukemiseen ja aineiden mittaamiseen sekä sekoittamiseen. Lapset rakastavat saven tuntua. Se sallii heidän sotkea ja likaantua ja voi muistuttaa heitä aiemmista taaperoiän kokemuksista. Tämän vuoksi joitakin lapsia viehättää savi kun taas toisista se on vastenmielistä. Saven muovailu pitäisi olla vaihtoehto. Ajan mittaan ja hienovaraisella kannustamisella myös vastahakoisesta lapsesta voi tulla aktiivinen osallistuja savipöydässä. (Schirmmacher, 2002, 224-226.) Myös Elliot Eisner tuo esiin, että savea pidetään turhan usein liian vaativana materiaalina lapselle. (Hagan ym. 1988, 9.)

3.2 Muovailututkimus kolmiulotteisen ilmaisun tutkimuksen perustana

Arnheim on analysoinut myös kolmiulotteisen tajun kehittymistä ilmaisussa. Hän kirjoittaa, että saven ja muiden samantyyppisten materiaalin käsittelyn tekniset ongelmat, kuten rakennelman kasassa pysyminen, voivat vaikeuttaa lasta tuottamaan mielessään olevia muotoja. Tämän vuoksi hän on perustanut analyysinsä esihistoriallisiin veistoksiin ja osittain piirtämisen kehityksen analogiaan. Arnheimin mukaan toisin kuin voisi kuvitella, ei kolmiulotteisella materiaalilla tapahtuvan ilmaisu helpota kolmiulotteista ilmaisua. Hänen mukaansa myös kolmiulotteisella materiaalilla ilmaistessa edetään kaksiulotteisista muodoista vaiheittain kolmiulotteiseen ilmaisuun. (Arnheim, 1974, 208-

217.)

Golomb kyseenalaistaa Rudolf Arheimin väitteen ja pyrkii tutkimuksensa kautta todistamaan, että lapsilla on perusymmärrys saven kolmiulotteisesta luonteesta ja siitä, miten sitä voi hyödyntää. Hänen mukaansa he kehittävät pienestä pitäen yksinkertaisen, mutta kolmiulotteisen käsityksen muotoilutehtävästä. (Golomb, 2004, 332-333.) Golomb mainitsee jälkimmäisen tutkimuksensa niemomaiseksi pääteemaksi kolmiulotteisen käsityksen kehittymisen savimuovailussa. Hänen mukaansa lasten muovailusta tulee esittävää noin viiden vuoden iässä. Golombin mukaan piirtämisen ja muovailun representatiivisen kehityksen tutkiminen tarjoaa kokonaisvaltaisemman kuvan niistä periaatteista, jotka vaikuttavat kummallakin materiaalilla esittämisessä. (Golomb, 1997 138, 141.) Myöhemmin myös Arnheim, joka on kiinnostunut erityisesti lasten taiteen kognitiivisesta ulottuvuudesta, on todennut, että havaitsemiseen liittyvien käsitteiden arvioinnissa täytyy huomioida materiaalin suomat mahdollisuudet. Ihmisen pää voidaan kuvata piirtämällä ympyräksi, mutta muovailuvahalla palloksi. (Arnheim, 1997,11-12.)

Myös Atkinsonin mukaan lapsen kolmiulotteisen hahmottamisen tutkiminen kaksikulotteisten tekniikoiden valossa on ongelmallista. Perspektiivinen piirtämisen lineaarinen malli, joka havainnollistaa tilallisen kokemuksen ja kuvaamisen suhdetta on ollut pitkään hyväksytty ilman tarkempaa tutkistelua. Vaikka se onkin käyttökelpoinen tietyissä tilanteissa, on se abstrakti idea, joka edellyttää ankaraa pelkistämistä todellisesta kokemukseen perustuvasta suuntien tajusta. Kohteen esittäminen tilassa, kuten sen koemme ja havaitsemme, on kompleksista, koska sellaista kokemusta ei voi kuvailla yhdenlaisen graafisten sääntöjen mukaan. Tällainen representaatio on aivan liian vaikea lapsille, vaikka he voivatkin haluta kuvailla kohteita suhteessa tilaan. Se, mitä he voivat tehdä vihjataksaan kokemistaan suunnista, on yrittää kuvata kohteita ja tilaa. Siten, lisätäksemme ymmärtämystämme lasten piirustuskyvyistä, meidän täytyy tutkia onko yksittäinen representaation paradigma tarpeeton. Todellisuudessa monet paradigmat voivat toimia eri hetkillä. (Atkinson, 1991, 145-146.)

Claire Golomb (1974) tutki kolmeasataa kahden ja seitsemän ikävuoden välillä olevaa yhdysvaltalaista ja israelilaista lasta. Yksilöllisissä, dokumentoiduissa tilanteissa lapsia

pyydettiin muovailemaan nukke, äiti ja isä ja piirtämään lapsi, äiti ja isä. Osalle lapsista teetettiin myös muita kuvallisia tehtäviä. Golomb keskittyy tuomaan esille ihmisen kuvaamisen rakenteellista kehittymistä eikä yritä tehdä psykodynaamisia päätelmiä ihmisen esittämisestä. (Golomb 1974, xii.) Golomb tuo esille, kuinka keskenään erilaisia ja kekseliäitä pienten lasten piirustukset ja muovailut ovat eri kehitysasteilla. Hän torjuu yksinkertaistetun oletuksen siitä, että lapsi kuvaa kohteen niin kuin tietää sen olevan. (Golomb 1974, x.) Aineisto ja laajat toimet, joilla tallennettiin lasten käyttäytyminen tuokioiden aikana tarjoavat Golombin mukaan puolueettoman, selkeän kuvan varhaisista representatiivisista konsepteista, jotka ilmaistiin näillä materiaaleilla (Golomb, 2004, 333) .

Golombin toinen, uudempi, tutkimus tarjoaa kokonaisvaltaisemman kuvauksen lasten elollisten ja elottomien kohteiden malleista ja tallentaa kehitykseen liittyviä, käsityksiin ilmaantuvia muutoksia sekä lasten toimintataitoja läpi lapsuusvuosien. Siinä tutkittavat ovat muovailleet ihmishahmojen lisäksi myös eläimiä sekä esineitä. Tutkimukseen osallistui 109 4-19-vuotiasta lasta (Golomb, 2002, Golomb & McCormic, 1995). Ne toteutettiin esikouluissa, päiväkodeissa sekä ala- ja yläasteella. Tutkimuksessa oli mukana myös 18 aikuista vapaata taiteilijaa, jotka olivat kirjoilla urban universityssä, joka on Yhdysvalloissa tietäntyyppinen paikallinen korkeampaa koulutusta tarjoava instituutio. (Golomb, 2004, 333.)

Golomb muistuttaa, että varhaiset ja alkukantaiset pyrkimykset pienten lasten muovailussa ovat vain pitkän matkan alkua kohti taitavan taiteilijan etevyyttä ja hänen tutkimukset dokumentoivat ainoastaan rajoitettuja vaiheita tästä potentiaalisesta kehityksestä. Golombin tämänhetkiset tutkimuslöydökset kutsuvat laajempaan muovailun tutkimukseen, jossa käsitellään tärkeitä näkökulmia: lahjakkuuden rooli, motivaatio, harjoitus ja yksilölliset erot. Tavanmukaiset lyhytaikaiset interventiot, joita suurin osa tutkimuksista on, ovat riittämättömiä aitoon ymmärtämykseen lasten representatiivisista käsityksistä, taitotasosta, motivaatiosta ja kyvystä oppia kokemusten ja ohjeiden kautta. Lasten ja teini-ikäisten työtä tulisi Golombin mukaan tutkia enemmän studioolosuhteissa, joissa ammatillinen tuki on saatavilla, työ jatkuu useita kertoja ja nuorten

taiteilijoiden käsitykset voivat kehittyä ajan kuluessa. Taidekasvattajat ovat tietysti tottuneita tällaiseen lähestymistapaan, ja olosuhteita helpottamalla pitäisi olla mahdollista vetää tutkimusta, jossa kohtaa systemaattisen havainnoinnin vaatimukset sekä tieteelliseen tutkimukseen tarvittava kokeellinen ja tilastollinen valvonta. (Golomb, 2004, 356.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Laadullisen tutkimuksen periaatteet aineistonkeruun määrittäjänä

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista eli kvalitatiivista. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi, jossa tutkimuksen etenemisen eri elementit, esimerkiksi tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi, jäsentyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. Aineistonkeruun väline on inhimillinen, eli tutkija itse. Aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaankin siten katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimuksen edetessä. Yhtenä selityksenä tutkimuksen avoimuudelle voidaan pitää tavoitetta ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä, mistä tässäkin tutkielmassa on kyse. (Kiviniemi, 2010, 70.) Taiteellinen kommunikaatio on Eero Tarastin mukaan kvalitatiivista ja taidekasvatukselliset tosiasiat luonteeltaan laadullisia (Tarasti, 1990, 294).

Laadulliselle tutkimukselle on usein ominaista intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen esimerkiksi osallistuvan havainnoinnin avulla sekä kohderyhmälle ominaisen ajattelutavan tavoittelu ikään kuin sisältä päin, tutkittavien näkökulmasta. Tutkijaa kiinnostaa se yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkittavat henkilöt eri ilmiöille antavat. (Kiviniemi, 2010, 76.)

Tutkimukseni aiheena on lapsen kaksi- ja kolmiulotteisen kuvallisen ilmaisun olemus ja erot. Päädyin rajaamaan aiheen ihmisen kuvaamiseen, koska juuri tästä aiheesta on olemassa paljon tutkimustietoa ja teoriakirjallisuutta, mihin voin peilata aineistoani. Halusin antaa lapsille jonkin konkreettisen aiheen, jotta heillä olisi jotain virikettä, minkä avulla lähteä työstämään ihmisen kuvaa. Lapset saisivat kuvata sellaisen ihmisen, jota pitävät kaverinaan. Hakkolan ym. (1991) mukaan emotionaalinen suhde kuvaamisen kohteeseen lisää aitoa mielenkiintoa kuvantekemistä kohtaan. Lapsen tuntema rakkaus tuttua ihmistä kohtaan luo piirustukseen uutta ulottuvuutta. (Hakkola ym. 1991, 56.) Myös Lowenfeld ja Brittain tuovat esille, että aiheen on tärkeää olla suorassa suhteessa lapseen. Pääjalkainen ihmishahmo on usein ensimmäinen lapsen piirtämä symboli ja kiinnostus piirtää ihmistä on keskeistä sen jälkeenkin. (Lowenfeld & Brittain 1987, 247.)

Tein pilottitutkimuksen aineistonkeruutilanteesta toisella päiväkodilla, jotta pääsisin paremmin sisälle lasten kuvallisen tuottamisen prosessiin ja osaisin huomioida myös aineiston keräämiseen liittyviä seikkoja, kuten lasten lukumäärää, ohjeistusta ja motivointia. Pilottitutkimuksessa pohjoissuomalaisella päiväkodilla tammikuussa 2010 lapsia oli piirtämässä tai muovailemassa kolme kerrallaan saman pöydän ympärillä. Lapset vaihtuivat pöydän ympärillä sitä mukaa kun olivat saaneet työnsä valmiiksi. Piirtämistilanteessa he työskentelivät itsenäisesti ja reippaasti. Muovailu vaati sitä vastoin enemmän motivointia ja kannustusta. Panin myös merkille, että lapset matkivat toisiltaan muovailuvahan käsittelyn tapoja. Ensimmäisessä muovailutilanteessa kaksi lasta kokosi hahmon repimällä muovailuvahaa ja kokoamalla paloista figuurin. Sen jälkeen kun yksi lapsista keksi pyöritellä vahaa makkaratekniikalla, siirtyi tämän tekniikan käyttö useammalle lapselle.

Varsinaisessa aineistonkeruussa rakensin tutkimustilanteen siten, että lapset eivät näe toistensa työskentelyä, jotta he eivät voi ottaa toisiltaan vaikutteita. Päätin, että heidän ei myöskään tarvitse tulla työskentelemään yksin, koska se voisi olla vaikeaa ujoimmille

lapsista. Valitsin piirustusvälineiksi puuvärit, joita päiväkodilla oli saatavilla hyvin ja paperiksi tavallisen valkoisen A4:n, jolle lapset muutenkin piirtävät paljon. Päiväkodin muovailuvaha oli niin jäykkää, että tein muovailua varten etupäässä suolasta, vedestä ja vehnäjäuhosta koostuvan pehmeän, vaalean taikinan, ns. taikataikinan, jota on helppo muovaila.

Halusin tutkia yhtä ikäryhmää, jotta voisin vertailla kyseisellä ikäkaudella esiintyviin kuvallisen ilmaisun piirteisiin kaksi- ja kolmiulotteisilla materiaaleilla ja tehdä keskinäistä vertailua tietyn ikäisten lasten kuvallisen ilmaisun olemuksesta. Viiden ja kuuden ikävuoden välillä olevat lapset tuntuivat kiinnostavalta kohderyhmältä, koska heidän kuvallinen ilmaisunsa on kiinnostavassa vaiheessa. Sen ikäisten lasten kuvallinen ilmaisu on vielä suhteellisen estotonta ja spontaania, mutta ihmisen kuvaaminen alkaa olla jo kaikilla lapsilla siinä määrin jäsentynyttä, että katsoja pystyy ymmärtämään, mitä tuotokset esittävät. Tämä näkyi myös Golombin tutkimuksessa (Golomb 1974.)

Valitsin tutkittavaksi lapsiksi yhden pohjoissuomalaisen päiväkodin viiden ja kuuden ikävuoden välillä olevat lapset. Hankin luvat tutkimukseen lasten vanhemmilta ja päivähoiton palvelukeskuksesta. Tutkimukseen osallistui 22 lasta. Tämä määrä oli riittävän suuri kysymyksenasetteluni kannalta. Noin kahdenkymmenen lapsen kesken pystyy tekemään vertailua ikäryhmän kesken, ja aineistonkäsittelyn vaatima työmäärä pysyy kohtuullisena. Tämän vuoksi en katsonut aiheelliseksi laajentaa tutkimusta useammalle päiväkodille.

Joulukuussa 2009 vierailin päiväkodilla kolme kertaa tutustumassa lapsiin ja heidän ohjaajiinsa. Halusin antaa lapsille mahdollisuuden tutustua minuun etukäteen, jotta aineistonkeruutilanne sujuisi luontevasti. Halusin myös itse tutusta tutkimusympäristöön ja sen käytänteisiin sekä tutkittaviin lapsiin. Koen, että tutustumiskäyntien myötä minun oli luontevampaa aloittaa aineistonkeruuprosessi. Olin hyvä saada tuntumaa päiväkodin aikatauluun, tiloihin, henkilökuntaan ja tutkittavaan ikäryhmään. Näin pystyin keskit-

tymään aineistonkeruussa oleelliseen, eli tutkittaviin lapsiin ja meneillään olevaan tilanteeseen.

Tutkittavat lapset olivat jakaantuneet kolmeen eri ryhmään. Leikin, piirtelin, leivoin ja luin satuja lasten kanssa. Tutustuminen lapsiin oli etupäässä mutkatonta ja helppoa. Ylimääräiselle aikuiselle, jolla ei ollut mitään varsinaista tehtävää ja aikaa kuunnella lasten juttuja näytti olevan päiväkodilla käyttöä. Lapset eivät juuri kyselleet kuka olen. Päiväkodilla oli samaan aikaan pari muutakin nuorta harjoittelussa.

4.2 Aineistonkeruun toteutus ja prosessin dokumentointi

Keräsin aineiston päiväkodilla erillisessä ateljeessa tai leikkihuoneessa tammi- ja helmikuussa 2010. Lähtökohtaisesti lapset tulivat piirtämään ja muovailemaan pareittain eri pöytiin selät vastakkain. Aineistonkeruun loppupuolella oli toisinaan saatavilla vain yksi lapsi kerrallaan tutkittavaksi, ja osa lapsista piirsi tai muovaili yksinkin. Muutama lapsi halusi ehdottomasti kaverin mukaan, vaikka kaveri olisikin jo käynyt piirtämässä tai muovailemassa oman työnsä. Annoin silloin mukaan tulleen lapsen tehdä jotain mieleistään piirtämällä tai muovailemalla.

Hain lapset aineistonkeruutilanteeseen heidän ryhmänsä tiloista. Ryhmän ohjaajat kertoivat lapsille, että minulla on heille piirustus- tai muovailutehtävä. Lapset lähtivät reippaasti mukaani ateljeeseen. Ateljeessa kehotin lapsia istumaan pöydän ääreen ja jaoin heille materiaalit. Ohjeistin lapsia tehtävää varten hyvin yksinkertaisesti sanomalla, että nyt he saavat piirtää tai muovailla jonkun kaverinsa. Tarkensin vielä, että kaveri saa olla kuka vaan sellainen ihminen, joka tuntuu heistä heidän kaveriltaan. Lapset käsittivätkin vapaudekseen kuvailla tehtävässään myös perheenjäseniään päiväkotitai muiden kaverien ohella. Osa kuvasi myös itsensä.

Kun lapsia oli paikalla vain kaksi tai yksi kerrallaan pystyin hyvin tarkkailemaan heidän työskentelyään ja tekemään muistiinpanoja tilanteesta. Tallensin myös videokameralla suurimman osan aineistonkeruutilanteista. Prosessin dokumentoinnin lisäksi skannasin piirustukset ja kuvasin muovailut aineistonkäsittelyä varten. Kokeellisen aineistonkeruutilanteen etuna on Golombin (1974) mukaan se, että prosessia voidaan havainnoida ja tuotosta ymmärtää paremmin. Verrattaessa lasten spontaaneja kaksi- ja kolmiulotteisia tuotoksia pyydettyihin tuotoksiin on havaittu, että tuotokset ovat samansuuntaisia. (Golomb 1974, xi.)

Kyselin lisäksi vapaamuotoisesti kyseisten kolmen päiväkotiryhmän ohjaajilta taustatietoa tutkittavien lasten piirtämis- ja muovailuaktiivisuudesta päiväkodilla. Ohjattujen piirustus- ja muovailutuokioiden kuten myös omaehtoisen tekemisen määrä vaihtelivat suuresti. Yhdessä ryhmässä oli tarjolla vähän ohjattua piirustusta ja muovailua. Ryhmän pojat eivät omaehtoisesti piirtäneet, mutta työt piirtelivät paljonkin yhdessä. Omaehtoisita muovailua ei harrastettu, mihin yhtenä syynä oli ohjaajan mukaan se, että saatavilla oleva muovailuvaha oli todella kovaa.

Toisessa ryhmässä oli tarjolla jonkin verran ohjattua muovailua, mutta enemmän piirustusta. Omaehtoista piirustusta oli paljon, jotkut lapsista piirsivät joka päivä. Ryhmän pojista kaksi ei juurikaan piirtänyt itsekseen, mutta loput kolme piirsivät enemmän tai vähemmän itsekseen. Myös ryhmän tyttö piirsi itsekseen. Osa lapsista myös muovaili itsekseen. Ryhmällä oli käytettävänä pehmeää, uutta muovailuvahaa.

Kolmannessa ryhmässäkin oli enemmän ohjattua piirtämistä kuin muovailua. Kaikki lapset, erityisesti tytöt piirsivät myös omaehtoisesti, mutta muovailuvahaa ei annettu lasten omaan käyttöön. Taikataikinasta ryhmä oli leiponut erityisillä muovailuvälineillä ja muoteilla.

4.3 Teoriasidonnainen vertaileva visuaalinen sisällönanalyysi

Analyysiani ohjaa teoriasidonnainen, vertaileva sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2004) tuovat esille, että sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysin luonnetta määrittää se, missä määrin analyysia rakennetaan aineistosta tai teoriasta käsin. Tuomi ja Sarajärvi tuovat esille, että termiä sisällönanalyysi käytetään niin aineiston määrällisen kuin laadullisenkin kuvailun yhteydessä. Heidän mukaansa sisällönanalyysista onkin mielekästä puhua kahdessa eri merkityksessä, joille on jo olemassa omat erottavat sanansa: sisällönanalyysi ja sisällön erittely. Sisällön erittelyllä Tuomi ja Sarajärvi tarkoittavat dokumenttien kvantitatiivista kuvailua ja sisällönanalyysilla dokumenttien sanallista kuvailua. (Tuomi ja Sarajärvi, 2004, 93-107).

Jari Eskola (2001) jaottelee sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Tämän tutkielman analyysi perustuu teoriasidonnaiseen analyysiin. Teoriasidonnaisessa analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, kuten aineistolähtöisessä analyysissäkin, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia. Analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan. (Eskola, 2001, 136-137). Ennen aineistoni keräämistä ja analyysia olen perehtynyt Golombin (1974, 1995, 2004) tutkimuksiin ja se on ohjannut aineistoni järjestelyä. En ole kuitenkaan luonut tutkimukseni kategorioita valmiiksi ja tukeutunut täysin Golombin teoriaan, kuten teorialähtöisessä analyysissä olisi tapahtunut. Olen nostanut analyysissa aineistostani esiin myös joitain sellaisia seikkoja, mihin Golomb ei tutkimuksissaan juurikaan ole kiinnittänyt huomiota. Induktiivista lähtökohtaa mukaillen olen aineistoon perehtyessä ollut avoin uusille vihjeille siitä, millaiset merkityksenannot ovat aineiston kannalta mielenkiintoisimpia ja hedelmällisiä (Moilanen & Rähä, 2010, 52-53.)

Tuomi ja Sarajärvi tuovat esille, että sisällönanalyysilla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen informatiivisuutta. Sisältöä tarkastellaan tutkimusongelman- tai tehtävän mukaisten kysymysten valossa ja siitä poimitaan tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat. Valikoitua aineistoa voidaan järjestää esimerkiksi ylä- ja alakategorioihin, kuten olen nähnyt parhaaksi tämän tutkielman kokonaisuuden hahmottamisen ja selkeyden kannalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2004, 102-110).

Aineistoni sisältö koostuu visuaalisesta materiaalista ja analyysini perustuu visuaalisen sisällön, erityisesti lasten kuvien, analyysin periaatteisiin. Gillian Rose (2007) tuo esille, että visuaalisen sisällönanalyysin puute on se, että se keskittyy melkein ainoastaan kuvan rakenteellisiin ominaisuuksiin. Siten menetelmällä ei ole juuri sanottavaa kuvien tuottamisesta ja vastaanottamisesta. (Rose, 2007, 61.) Lasten kuvien tutkimus on oma erityisalueensa, jossa kuvien tuottamisen tutkimisella voi kuitenkin olla suurikin merkitys, kuten tässä tutkimuksessa.

Tutkielmani metodologia nojaakin lasten kuvien tulkitsemiselle ominaisiin periaatteisiin, joita olen tuonut esille edeltävissä luvuissa. Tarkastelen lasten kuvia ilmaisullisesta näkökulmasta eli pohdin visuaalisten piirteiden eroja tutkimusryhmässä tuotettujen kuvien välillä ja tarkastelen kuvantekemisen prosesseja. Käsittelen myös sosiaalista näkökulmaa pohtimalla lasten sosiaalistumista tiettyihin ihmisen esittämisen tapoihin, kiinnittämällä huomiota kuvantekemistä säästävään tarinankerrontaan ja toisilta omaksuttaviin kuvallisiin vaikutteisiin sekä pohtimalla sukupuolen vaikutusta kuvalliseen ilmaisuun. Tutkimuksellisin ratkaisuihini ovat vaikuttanut myös ikäkausiteoriat. Olen valinnut tutkittavaksi yhden ikäluokan ja tuon esille kuviin liittyviä ominaisuuksia, jotka ovat tyypillisiä juuri kyseiselle ikäluokalle. Nämä näkökulmat kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. Räsänen tuo esille, että erilaisten kehitysteorian suhde oppimiseen ja taiteeseen tulee huomioida, jos halutaan perehtyä lapsen kuvalliseen ilmaisuun syvällisesti (Räsänen, 2008, 41.)

Elisabet Ahlner Malmström (1991) on kirjoittanut kuva-analyysista ja lasten kuvien tulkitsemisesta. Ymmärtääkseen kieltä täytyy ymmärtää sääntöjä, jotka ovat kielelle ominaisia. Kuten kirjoitetulla kielellä, myös kuvakielellä on oma syntaktinen järjestelmänsä sekä merkityso pilliset ja käytännölliset lait. Lasten kuvat koostuvat ilmaisutavasta ja sisällöstä. Analyysissa huomio vaihtelee näiden osien välillä ja siinä tärkeänä apuna ovat lasten omat selitykset kuvistaan. Ahlner Malmström tuo myös esille, että lasten kuvallisen kielen käyttämiseen vaikuttavat asiayhteydet ja konteksti. Aikuisen asettamat ehdot vaikuttavat lasten kuvan tekemiseen. (Ahlner Malmström, 1991, 29-31.) Toisen ihmisen ymmärtäminen ja tulkitseminen kietoutuvat toisiinsa, ja tutkijan ymmärrys tut-

kittavasta ei välttämättä vastaa tämän itseymmärrystä (Moilanen & Räihä, 47.) Kuvan tuottamisen dokumentoinnilla olen lasten oman puheen kautta lisännyt ymmärtämystä heidän kuvallista tuotantoa kohtaan. Muovailut voidaan nähdä myös kuvina, mutta niiden ilmaisullinen kieli poikkeaa kaksiulotteisista piirustuksista, minkä tuon esille myöhemmin analyysin yhteydessä.

Empiirinen aineistoni koostuu visuaalisesta materiaalista, lasten piirustuksista ja muovailuista, joissa aiheena on ihmisen kuvaaminen, sekä videotallenteista, jotka kuvaavat niiden tuottamista. Lasten puhe on keskeisessä osassa arvioitaessa heidän tuotoksiaan. Analyysini ensimmäisessä luvussa huomion keskus on prosessissa ja toisessa luvussa lopputuloksissa. Lisäksi olen muodostanut selkeyden vuoksi yhden yläkategorian ikäryhmän sisäisestä ja sukupuolten välisestä variaatiosta. Prosessin ja lopputulosten alakategorioiden muodostamiseen visuaalisesta aineistosta olen käyttänyt apuna Golombin tutkimuksista esiin nousseita teemoja. Analyysissäni vertailen keskenään niin piirtämistä kuin muovailua ja ikäryhmän sisäistä ja sukupuolten välistä kuvallista ilmaisua. Pääosin käytän sanallista sisällönanalyysia, mutta erojen kuvailuun olen käyttänyt paikoitellen myös karkeaa kvantitatiivista sisällön erottelua tuomaan esille ilmiöiden esiintymisen yleisyyttä. Lasten nimet on muutettu yksityisyyden suojaamiseksi.

5 Muovailu- ja piirustusilmaisun vertaileva analyysi

5.1 Muovailu- ja piirustusprosessien eteneminen

5.1.1 Ihmisen muovailun aloittaminen on piirtämistä haastavampaa

Ovaska-Airasmaa tuo esille, että kuvantekemistä pidetään yleensä lapselle luontaisena toimintana. Oletetaan, että lapsella on motiiveja tähän toimintaan. Jollekin lapsille kuvantekeminen on mielekästä yksinoloa, toinen rakastaa nimenomaan kuvantekemiselle

ominaista toimintaa, kolmas voi piirtää kaverinsa innoittamana. On kuitenkin myös lapsia, jotka eivät osoita lainkaan kiinnostusta kuvantekemiseen. (Ovaska-Airasmaa, 1992, 77.)

Kahdestakymmenestä kahdesta lapsesta kaksikymmentäyksi lasta sai tehtyä aineistonkeruutilanteessa ihmisfiguurin ja piirroksen, jossa oli mukana ihminen. Kohderyhmän joukossa oli yksi lapsi, joka ei piirtänyt paperille ensimmäistäkään viivaa. Hän ei saanut tehtyä ihmistä muovailemallakaan, mutta otti tuntumaa materiaaliin puristelemalla sitä sormissaan ja muovailemalla pyöreän pään, jonka sitten kuitenkin lytisti. Ryhmän ohjaajat kertoivat, että lapsella on “luova lukko” eikä hän useinkaan saa tehtyä vastaavanlaisia tehtäviä. Tässä tapauksessa muovailutaikina oli lapselle helpommin lähestyttävä materiaali, johon hän sai otettua edes jonkin verran kosketusta. Syytä sille, miksi lapsi oli haluton tekemään kuvia, oli kuitenkin tämän tutkimuksen puitteissa mahdotonta selvittää tarkemmin. Ovaska-Airasmaa tuo esille, että lasten haluttomuus kuvantekemiseen ja väitteet osaamattomuudesta saattavat johtua siitä, että lapsi kuvia tehdessään on kohdannut ongelmia, joita ei ole pystynyt ratkaisemaan ja on jäänyt näiden ongelmien vangiksi (Ovaska-Airasmaa, 1992, 78).

Haganin ym. mukaan pienet lapset kohtaavat monia teknisiä vaikeuksia luovissa prosesseissa ja joitakin niistä he eivät pysty omin avuin ratkaisemaan. Jotkut lapsista antavat yksinkertaisesti periksi, toiset yrittävät toista ratkaisua, joka toimii tai ei toimi ja jotkut jatkavat ongelman parissa kunnes löytävät vastauksen. On mahdollista, että kehitymisprosessissa voi tapahtua takaiskuja tai hidastumista jos tulokset toistuvasti epäonnistuvat ja vakava turhautuminen voi aiheuttaa sen, että lapsi tulee negatiiviseksi taidekokemuksista. Yhdenmukaisuutta voidaan löytää nuoren lapsen lukemaan oppimisessa. Tarjoamalla lapselle tietoa ja neuvoja miten ratkaista tiettyjä ongelmia, jotka he itse kokevat ongelmiksi tai osoittamalla keinoja välttää vaikeuksia, niin että ongelmien ei tarvitse kehittyä, opettajat voivat auttaa välttämään turhautumista ja epäonnistumisia. (Hagan ym. 1988, 38-39.)

Yleisesti ottaen piirtämistehtävään ryhtyminen ei tuottanut lapsille vaikeuksia, vaan lapset alkoivat piirtää välittömästi välineet saatuaan. Yhtä lasta lukuun ottamatta lapset piirsivät paperille ensin ihmisen ja halutessaan täydensivät piirustusta ympäristönkuvauksella. Elias (5;6) aloitti piirustuksensa metsän kuvauksella ja piirsi ihmisen kuvaan sen jälkeen. Myös Kalle (5;9) epäröi ja ilmoitti, ettei osaa, mutta suostuttelun jälkeen piirsi kaksi kaveriaan naapurikylästä nopeasti ja innostui sen jälkeen kuvaamaan ympäristöä ja selostamaan siitä. Villekin (5v. 5kk) mietti hetken, mutta alkoi sitten piirtää yhtä aikaa piirtämään tullutta Helmiä. Kallen ja Villen epäröinti ei kuitenkaan kestänyt kauan. Kallen ja Villen ihmiset olivat nopeasti hahmoteltuja tikku-ukkoja.

Ihmisen muovailun aloittaminen vaati viideltä lapselta (Kalle, Ville, Tara, Ella, Veera) virittäytymistä ja tutustumista materiaaliin ennen ihmisen muovaamista. Näillä epäröivillä lapsilla kului muovailutehtävässä huomattavasti enemmän aikaa tehtävän loppuun saattamiseen kuin epäröijillä piirustuksessa piirustuksen loppuun saattamisen. Kallella ja Villellä oli vaikeuksia sekä ihmisen muovailun että piirtämisen kanssa. Kalle teki ensin talon, mutta suostuttelun jälkeen hän lopulta muovaili nopeasti itsensä. Ville teki massasta matoja ja kun suostuttelin häntä muovailemaan myös ihmisen, hän nimesi lopulta madon tarhakaverikseen ja laittoi tälle silmät. Hän ei siis todella miettinyt, miten muovailisi juuri ihmisen.

Kalle ja Ville kokivatkin ihmisen kuvaamisen ylipäätään haastavana. Veikka ilmoitti myös tehtävän olevan ”vaikea”, mutta alkoi kuitenkin pian tehdä hahmoa, jonka sai nopeasti valmiiksi. Lowenfeldin ja Brittainin mukaan joissain tapauksissa taiteelliseen toimintaan motivointina voi olla pelkästään materiaali itse. Kun työskennellään ensimmäistä kertaa savella, kokemus materiaalin ominaisuuksista voi olla tärkeintä. Kysymykset siitä, miltä savi tuntuu voivat olla riittäviä stimuloimaan lapsia herkistämään omia aistejaan materiaalille. (Lowenfeld & Brittain 1987, 247.)

Kolme neljäsosaa tutkittavasta ryhmästä alkoi kuitenkin työstää figuuria ilman mitään vaikeuksia. Pyry ilmoitti heti muovailutehtävän saatuaan: ”Mie ossaan kyllä tehdä, mie ossaan tosi monta kaveria tehdä”. Hän muovaili kahta figuuria keskittyneesti viisi minuuttia ja tyytyväisenä lopputulokseen ilmoitti: ”oonpa jo tehnyt”.

Golomb (1974) tuo esille, että vaikeudet kolmiulotteisen materiaalin käsittelyssä ovat erilaisia kuin piirustuksessa. Muovailumassa on ei-rakenteellinen materiaali, minkä käsittely luo vain muutamia uusia muotoja, jotka ovat vähemmän ilmaisevia kuin kynän jälki paperilla. Useimmilla pienillä lapsilla on vain vähän kokemuksia kolmiulotteisen muovailun suhteen. Monet lapset tuntevatkin esittävyttä vaativan tehtävän edessä avuttomuutta, valittavat että tehtävä on liian vaikea ja että he eivät pysty suoriutumaan siitä. (Golomb 1974, 34-35.) Golomb kirjoittaa, että tämänkaltaisessa hämmentävässä tilanteessa pelkkä lapselle osoitettu kysymys voi antaa kipinän jatkaa työtä (Golomb 1974, 31). Lowenfeld ja Brittain tuovat esille, että voidakseen luoda savesta muotoja, lapsi tarvitsee syvällisiä kokemuksia, jotta hän voi herkistyä materiaalille (Lowenfeld & Brittain 1987, 94).

Ovaska-Airasmaa tuo esille, että kuvantekemistä ohjaa jo tehdyt merkit. Ne piirtimen tai siveltimen jäljet, jotka lapsi on saanut aikaan paperilleen, vihjaavat hänelle, miten jatkaa kuvantekemistä. (Ovaska-Airasmaa, 1992, 54.) Lapsen työskentely voi siis saada uusia suuntia prosessin myötä, eikä lopputulos välttämättä kerro siitä, mikä ajatus lapsella oli kuvattavasta kohteesta alunperin. Tämä pätee myös muovailuun. Oona (5;6) pyöritteli ensin taikinaa kädessään, litisti sen ja ilmoitti sen jälkeen, että ”voi alkaa littanaa ihmistä”. Hän otti osan taikinalevystä ja pyöritti siitä pään, jonka jälkeen päätyi tekemään myös vartalosta kolmiulotteisen rullaamalla levyn pötköksi. Kolmiulotteisen pään muovailu sai hänet mahdollisesti muuttamaan myös vartalon kolmiulotteiseksi.

Keskustelut päiväkodin henkilökunnan kanssa paljastivat, että kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli jonkin verran kokemusta muovailusta. Muovailua ei kuiten-

kaan harjoitettu läheskään niin paljon kuin piirtämistä. Aineistoa kerätessäni kävi ilmi, että jo pienellä kannustamisella, rohkaisulla tai teknisen vihjeen antamisella lapsi saattoi päästä muovailun alkuun ja jatkaa sitten itsenäisesti työskentelyä.

5.1.2 Tarinankerronta paljastaa lapsen kuvantekemisen motiiveja

Golombin (1974) mukaan piirtämistä säestävä tarinankerronta paljastaa, että lapsi ei ole kiinnostunut esittämään täydellistä käsitystään ihmisestä, sitä mitä hän oikeasti tietää ja muistaa. Paljon jätetään ulkopuolelle, koska se on vaikea kuvata, tarpeetonta ihmisen perusrakenteen kannalta ja voidaan ilmaista verbaalisesti. Lapset voivat kritisoida, selittää ja nimetä piirustuksiaan uudelleen, mutta eivät kuitenkaan yritä muuttaa niitä graafisin keinoin. He näyttävät huomaavan omituiset piirteet tuotoksissaan. Piirustusten uudelleentulkinta kiertää hyvin tarpeen korjaaviin muutoksiin ja tuo verbaalisin keinoin representaation ja päämäärät yhdenmukaiseksi. Lapsen asenne on ennemminkin mukautuva kuin korjaava. (Golomb 1974, 60-61.) Lapsella ei ole tarvetta kopioida todellisuutta (Golomb 1974, 187). Myös Laukka tuo esille, että lapsen piirtäessä puhumalla tai kehon kielellä antama informaatio on tärkeä osa piirrosten tulkintaa (Koskinen 2005, 13).

Atkinsonin mukaan on melko yleistä, että lapset säestävät piirtämistään äänillä ja eleillä, jotka ovat suhteessa piirustuksen aiheeseen. Siten piirustustilanteen flowssa lapsen omaksumalle piirustusjärjestelmälle annetaan merkityksiä sen kautta, miten he käyttävät tiettyjä piirustusdiskursseja. Lapsi voi käyttää lähes identtisiä viivoja ja muotoja erilaisissa piirustusdiskursseissa ja siten ne voivat saada erilaisia merkityksiä. Atkinsonin mukaan erilaisia piirustusdiskursseja voidaan käyttää samassa piirustuksessa, kun lähes identtisiä viivoja käytetään erilaisiin representatiivisiin päämääriin. (Atkinson, 1991, 149.)

Kindler ja Darrasin taiteellisen kehityksen mallissa kuvallista toimintaa ei edes lähestytä yhtenä erillisenä ilmiönä. Lasten taide, samoin kuin myös monet performatiiviset taidemuodot, ylittää yksittäisen materiaalisen tai toiminnallisen muodon ja hyväksyy visuaalisuuden, äänet ja eleet yhdeksi teokseksi. (Kindler & Darras, 1997, 23.) Aiemmin olen tuonut esille taiteellisen toiminnan leikin näkökulmasta. Lapselle taide voi olla yksi leikin monista muodoista, joka yhdistää monia ilmaisukanavia.

Joelin (5;2) ja Aapon (5;8) piirustus- ja myös muovailuprosessissa sanallistaminen ja tarinankerronta olivat suuressa osassa. He olivat työskentelemässä yhtä aikaa ja juttelivat paljon, myös piirustukseensa liittyviä juttuja. Joel piirsi kuvaan ensiksi itsensä, mutta kertoi sitten muuttavansa hahmon isoveljekseen (ks. liite 2/2). Aapo piirsi myös itsensä ja väritti punaisella värillä hiuksia ja myös kasvot lukuun ottamatta yhtä silmää. Selityksenä tähän ratkaisuun hän kertoi, että “kerran ku mä täytin neljä äiti laitto tukkaa mun silmille, mä piirrän, että ei näy kuin yksi silmä”. Muovailemaansa isokätistä figuuria Aapo myös arvioi kertomalla, että onpa hahmolla iso käsi. Hän ei kuitenkaan kokenut tarvetta muuttaa kättä pienemmäksi. (ks. liite 3/2)

Salminen tuo esiin samoja havaintoja lasten kuvallisesta ilmaisusta kuin Golomb. Jo kolmen tai neljän vuoden iässä lapset pystyvät kuvailemaan ja vertailemaan erilaisten esineiden koko- ja mittasuhte-eroja. Kuvallisessa ilmaisussa lapsi kuitenkin jättää usein ottamatta huomioon havaintonsa ja kokemuksensa ja koostaa kuvansa ajatustensa ja tunteidensa virrasta. Salminen tuo esille, että osien liioittelu, kutistaminen ja poisjättäminen voi myös ilmaista asioita, joita lapsi ei voi toteuttaa todellisuudessa. Lapsi on itse varsin tietoinen siitä, että todellinen esine on täysin toisenlainen kuin hän on sen piirroksessaan esittänyt. (Salminen, 1980, 45.) Scirmacher varoittaa aikuisia etsimästä lasten piirustuksista merkityksiä sieltä, missä niitä ei ole. Usein lasten kuvia ylitulkitaan tai tulkitaan kokonaan väärin. (Scirmacher, 2002, 114-115.)

Atkinsin mukaan lapset yhdistelevät piirroksissaan kokemustensa representatiivisia aspekteja. Heille piirtäminen on voimakas väline, jota he voivat käyttää monella tapaa esittämään ja kertomaan heidän maailmastaan. Tällaisen ekletismin täytyy sisältää monia monimutkaisia ajattelun tapoja, jotka vaikuttavat piirustuksen jäsentämiseen. (Atkinson, 1991, 145.) Atkinsonin havainto pätee myös muovailuun.

Kalle piirtää vahafiguuriinsa lopuksi silmät, nenän, suun sekä navan ja kertoo, että “sil-lä on paita pois, se on kesällä” (ks. liite 1/1). Eetu arvioin kriittisesti tuotostaan, mutta ei koe tarpeelliseksi tehdä siihen muutoksia: “ Ei tämä näytä Aapolta”, “ainaki pitkä varta-lo tällä”, “Aika hassu Aapo, aika iso silmä”, “nääh jalat on Aapolla vähän sumpussa”. Pään suurta kokoa hän selittää: “ainaki tää on kipeä ku sillä on myssy”. (ks. liite 1/1.) Joonas selostaa erikoista sateenkaartaan: “mulla on erilainen satenkaari tässä, ku mulla on kultasta tässä, ku niissä ei yleensä oo”.

Cox havaitsi, että verbaaliset selitykset paljastavat, että lapset vitsailevat piirustuksis-saan tai tarkoin vähensivät niiden täsmällisyyttä. Ne osoittavat, että lapset ovat tietoisia representaation voimasta ja piirustuksen voimasta representoida sekä siitä, että he itse voivat kontrolloida sitä, luoda uusia todellisuuksia. (Cox, 2005, 191.) Villeä ei huvittanut muovaila ihmistä, vaan hän pyöritteli massasta helppoa käärmeen muotoja ja litisti siitä toisen pään ja totesi: “Kato käärme, käärmeen pää meni pizzaksi!” (ks. liite 2/1)

Coxin mukaan toisten lasten piirustukset, puhe tai muu toiminta vaikuttavat joskus merkkien vaihtoehtoiseen lukemiseen. Cox havaitsi, että lapset voivat keskustella myös piirtäen; tehden merkkejä vastauksena toisen lapsen tekemiin merkkeihin. (Cox, 2005, 189.) Tällaista toimintaa esiintyi Eliaksen (5;6) ja Jeren (5;1) piirustustuokiassa. Elias piirsi ensin figuurinsa ympärille viivan ja ilmoitti, että hän teki hahmolleen takin. Heti perään Jere ilmoitti, että hän tekee myös takin. Mielenkiintoista oli myös se, että vaikka pojat eivät nähneet miten toinen takkinsa toteutti, he päätyivät samankaltaiseen esitysta-paan. (ks. liite 1/2 Jeren piirros, Eliaksen piirrosta ei saatu julkaista.)

Aikaisempi eklektinen piirtämisjärjestelmien käyttö erilaisten piirustusdiskurssien luomiseksi salli kokonaisen kokemuksien sarjan esittämisen. Myöhemmiltä järjestelmiltä, jotka esittelevät ehkä suurempaa viimeistelyä, puuttuu tämä eklektismi ja niiden käyttö liikkuu kohti kiinnostusta visuaalisen maailman objektiiviseen representaatioon. Siten on taipumusta myös objektiivisten piirustusdiskurssien käyttöön. Tätä voi tutkia tietysti niiden osalta, jotka piirtävät. Muut voivat pitää eklektisminsä, mutta kulttuuristamisemme torjuu niiden tulemisen tunnistetuksi. Mitä hienostuneemmaksi piirustusjärjestelmä muotoutuu, sitä rajoittuneemmaksi tulee sen käyttö. (Atkinson 1991, 151.) Kukaan kohderyhmäni tytöistä ei arvioinut ja selittänyt saman tasoisia töitään samalla tavalla kuin edellä esittelemäni pojat. Pidemmälle edistyneet tytöt Tara ja Ella kommentoivat töidensä virheitä ja korjasivat niitä uudelleen muovailulla. He olivat jo siirtyneet objektiivisempaan kuvaamiseen.

Atkinson kritisoi artikkelissaan perinteisiä kuvailmaisun teorioita, jotka perustuvat ajatukseen tasoista, joissa edetään hierarkkisesti yksinkertaisimmista muodoista vähitellen kompleksisten muotojen kuvaamiseen. Lasten piirustukset voivat näyttää yksinkertaisilta, primitiivisiltä ja jollain tapaa puutteellisilta niiden mielestä, joiden arvioon vaikuttavat tietyt representaatiota koskevat käsitteet, esimerkiksi intellektuaalinen realismi. Nämä näkemykset olettavat, että piirtämiseen pystyvien lasten kyvyt parantuvat sitä mukaa kun he kasvavat. Atkinson haluaa tuoda esille, että lasten eklektinen piirustusjärjestelmien käyttö kaventuu kulttuuristumiseksi kutsutun prosessin kuluessa. Kekseliäs piirustusdiskurssien luominen osoittaa, että toimiessaan pientenlasten tapa piirtää on kompleksisempaa kuin on kuviteltu. Yksinkertainen muotojen ja kuvaamisen kohteiden vastaavuuksien arviointi jättää myös huomioimatta piirtämisen toiminnallisen merkityksen lapselle. (Atkinson, 1991, 151.)

Coxin tutkimukset lasten parissa osoittivat, että puheella ei niinkään ei niinkään täytetty sitä, mikä puuttui piirustuksista, vaan puhe ja piirtäminen muodostivat vuorovaikutuk-

sellisen prosessin. Joskus puhe ruokki piirtämistä ja verbaalinen intentio muutettiin piirustukseksi. Joskus piirustus ruokki puhetta ja piirtämisintentio muutettiin puheeksi. Joskus nämä prosessit olivat ilmeisen yhtäaikaista. (Cox, 2005, 193.) Joonas on piirtänyt isänsä ja hänen viereen puolikuun muotoisen kappaleen. Joonaksen toiminnassa puhe ja piirustus limittyvät ohjaten hänen piirtämistään ja sen sisältöä. "Hmmm, millanen kuu", hän toteaa, mutta muuttaa sitten kuun sateenkaareksi lisäämällä kuun kaarevaan pintaan erivärisen raidan, jolloin hän keksii selityksen sille, miksi maata kuvaava horisonttiviiva on lähes pystyssä: "paitsi, tästä tulee sateenkaari, mutta tässä on maa, viinon maa, Kiinassa niinko seisotaan väärissä"."

Coxin mukaan se, että lapset muuttavat mieltään piirustuksensa sisällöstä ei kerro siitä, etteivätkö he pystyisi pitämään kiinni ideasta, mitä haluavat piirtää. Päinvastoin Cox olettaa, että lapsi pystyy kontrolloimaan toimintaansa ja löydöksiä tekemisen omista piirustuksista sekä mielenmuutokset ovat keskeisiä sille toiminnalle, mihin lapsi on sitoutunut piirtäessään; merkkien ja merkitysten purkamiseen ja rakentamiseen. (Cox, 2005, 194.)

Golombin (1974) mukaan sanallistaminen ja uudelleentulkitseminen antaa myös suuntaa lasten representaatiotaitojen kasvamisesta ja heijastaa hänen kehittyvää kykyään yhdistää tavoitteita, käsityskykyä ja työskentelytaitoja. (Golomb 1974, 177). Rusanen (2009) tuo esille, että omasta työstä kertominen antaa lapselle tilaisuuden oman maailman jakamiseen ja näkyväksi tekemiseen. Lapsen kommenttien ylöskirjaaminen työn rinnalle syventää työn viestiä. (Rusanen 2009, 54.)

5.1.3 Leikillisestä työskentelystä päämääräorientoituneeseen kokonaisuuden suunnitteluun

Golomb (1974) tuo esille, että lapsella on taipumus representoida kohdetta mahdollisimman vähäisellä muotoilulla, ja jos hän onnistuu luomaan yleistä samankaltaisuutta

kohteeseen, hän on tyytyväinen (Golomb 1974, 32). Kalle, Ville ja Veikkakin kokivat tehtävän ensialkuun vaikeaksi, mutta saatuaan jotain nopeasti aikaiseksi, olivat he tuotukseensa tyytyväisiä. Joel esitteli minulle nopeasti kokoamaansa summittaista figuuria: “kato, tadaa, mie oon ite tehny!” (ks. liite 1/1).

Golombin (1974) tutkimus paljastaa myös sen, että lapsen varhaisemmat tuotokset heijastavat hänen kokemattomuuttaan representatiivisen materiaalin suhteen, hänen hidasta muotojen keksimistään, toiminnan korostamista ja nopeaa tyytyväisyyttä karkeisiin muotosymboleihin samoin kuin hänen leikkimielisyyttään ja halukkuuttaan yksinkertaistaa ja selvittää vähin ponnistuksin (Golomb 1974, 187). Oheinen Golombin kuvaus selittää hyvin erityisesti Villen toimintaa. Matojen rullaaminen oli hänelle leikinomaista toimintaa, eikä hän keksinyt tai kokenut tarvetta keksiä keinoa kuvata ihmistä muilla muodoilla.

Golomb (1974) tuo esille, että pikkuhiljaa lapsen käsitys ihmisen piirtämisestä tulee konventionaalisemmaksi: ihmisellä täytyy olla pää, erillinen vartalo, kädet ja jalat. Päälinjat piirretään nopeasti ja vaivattomasti, mutta lapsi voi käyttää aikaa ja vaivaa hahmon varustamiseen lisäosilla, kuten hiuksilla, kengillä, silmäripsillä, taskuilla. Hän on halukas piirtämään kokonaisia perheitä ja ilmaisee pyrkimyksensä etukäteen. Kriittisyys, uudelleentulkinta ja uudelleenesittäminen ovat silti prosessin tukena ja ovat tukena selittämässä virheitä ja epäjohdonmukaisuuksia. Ne ilmaisevat lapsen havaintoa siitä, että figuuri ei ole aina paras esitys tietystä kohteesta. Yritys paljastaa piirustuksen humoristinen aspekti on olemassa ja se paljastaa ristiriidan kohteen ulkonäköä koskevan tietämyksen ja siinä esiintyvien puutteiden hyväksymisen välillä. Tämä ristiriita luo epätasapainon, joka kannustaa lasta etsimään parempia keinoja ja malleja ja ratkaisemaan ristiriita uudelleen mieluummin representationaalisin kuin verbaalisin keinoin. (Golomb 1974, 115-166.)

Ella (5;7) pyöritteli massaa pitkään kädessään, ennen kuin sai tehtyä ensin pään. Kun hän pääsi alkuun, keskittyi hän kuitenkin tehtävään hartaasti ja selkeästi pidempään kuin kukaan toinen ja teki poikkeuksellisen taidokkaan figuurin, jolla oli päässään hattu ja yllään olkaimellinen mekko. Myös piirtämisen suhteen hän osoitti tarkkaa havainnointia ja pohtimista miettimällä miten värittäisi kaverinsa Idan hiukset, koska "Idalla on tukkaa, jossa on kaksi väriä". (ks. liite 1/1.) Tara(6) ilmoitti ensin tekevänsä lätyn ja tekikin massasta litteän ympyrän. Kehotin Taraa aloittamaan muovailun vaikkapa päästä, ja vihjeen saatuaan hän muovailikin figuurin, mutta ei ollut siihen tyytyväinen, vaan ainoana lapsista lyttäsi tuotoksensa ja teki uuden tilalle. Hän mittaili ruumiinosien mitasuhteita ja mietti niiden paksuutta. (ks. liite 2/1.)

Golomb (1974) tuokin esille, että vähitellen lapsi tulee päämääräorientoituneemmaksi, jolloin leikillisuus ja kuvittelu väistyvät suunnitelmallisen materiaalin työstämisen tieltä. Lapsi ei enää nojaa verbaalisiin selityksiin tehdäkseen tuotoksistaan järkeviä, vaan mukauttaa onnistuneesti figuurin oikean esittämisen täsmällisiin standardeihin. (Golomb 1974, 187-188.) Suunnitelmallisuuden lisääntyminen näkyy myös piirtämisessä. Golombin (1974) mukaan yhtäaikainen kokonaisuuden ja osien suunnittelu näkyy hyvin siinä, että lapsi yhdistää figuurin eri osat kokonaisuudeksi yhtenäisellä viivalla (Golomb 1974, 119).

Veera (5;8) sanoi myös tekevänsä lätyn sekä Suomen lipun. Hän vaivasi taikinaa pitkään käsissään eikä ryhtynyt hahmottelemaan ihmistä. Yhtä aikaa muovailemassa ollut Anna sai puolestaan nopeasti valmiiksi oman figuurinsa. Veera sattui kääntymään ja näkemään Annan tuotoksen. Sen jälkeen hänkin muovaili nopeasti saman tyyppisen pötkön, josta hän litisti esiin kädet ja jalat. (ks. liite 2/1.) Veeran taidokkaiden ja viimeistelyjen piirroshahmojen (ks. liite 3/2) ja muovailun figuurin välillä oli poikkeuksellisen suuri tasoero. Onkin ilmeistä, että hän päätyi muovailun osalta lopulta helppoon, kopioituun ratkaisuun kun ei keksinyt keinoa tehdä vaatimus- ja taitotasoaan vastaavaa työtä.

5.2 Muovailu- ja piirustusilmaisun erot ja yhtäläisyydet

5.2.1 Piirretty ja muovattu ihminen voivat poiketa toisistaan huomattavasti

Matthews tutki miten piirustusohjelmalla tuotetut piirustukset ja perinteisesti tuotetut piirustukset poikkeavat toisistaan. Hän oli tehnyt aiheesta tutkimusta 1990-luvun alkupuolella John Jesselin kanssa. Tämän tutkimuksen aineistosta kävi ilmi, että esimerkiksi lasten värienkäyttö monipuolistui elektronisella medialla huomattavasti, koska käytössä oli rajaton määrä värejä. Matthews yhtyy Golombin (1974) näkemykseen siitä, että ainakin osalla kyvyistä, joiden on ajateltu olevan sidoksissa “kehitykselliseen vaiheeseen”, on enemmän tekemistä niiden mahdollisuuksien kanssa, joita ertyinen materiaali tarjoaa. Matthews'n tutkimukset elektronisesta kuvantuottamisesta tukevat Golombin havaintoja piirustuksen ja muovailun erilaisista mahdollisuuksista representaatioissa. (Matthews, 2004, 236.)

Golomb (1974) kirjoittaa, että erot graafisen ja plastisen mallin välillä voivat olla melko huomattavia ja ne heijastavat materiaalin vaikutusta representationaaliseen käsitykseen kohteesta (Golomb 1974, 93). Mielenkiintoista oli, että yksikään Kelloggin teoksessa kuvattu savi-ihminen ei noudattanut graafista mallia, vaan kaikilla parillakymmenellä nelivuotiaan tekemillä figuureilla oli kolmiulotteinen rakenne (Kellogg, 1970, 110-113). Yksittäisen lapsen piirustuksen ja muovailun vertailu osoitti, että kyky tai kyvyttömyys luoda selkeästi ilmaisevia muotoja, tässä tapauksessa jäsentynyttä ihmiskuvautta, yhdellä materiaalilla ei välttämättä kerro kyvystä työskennellä toisella materiaalilla. Anna (5;3) piirsi taidokkaan ihmisen, jolla oli jatkuva ja pintoja rakentava ääri viiva tikkuraaajojen sijaan (ks. liite 3/2) . Sen sijaan hänen muovailunsa oli vertikaalinen pötkö, josta oli puristettu esiin pienet käden ja jalan tyngät (ks. liite 2/1). Mahdollisesti piirtämistaitoihin vaikutti piirtäminen usein toisten, 4-5 kuukautta vanhempien tyttöjen kanssa.

Kalle (5;9), Elias (5;6) ja Eetu (5;7) saivat puolestaan piirtämällä aikaiseksi pelkistetyt tikku-ukot, mutta siitä huolimatta heidän muovailufiguureihinsa oli hyvin saatu esiin

ihmisen rakenne (ks. liitteet 1/2 ja 1/1). Kohdejoukossa oli myös lapsia, jotka osoittautuivat taitavaksi ihmisen kuvaajaksi molemmilla materiaaleilla ja lapsia, joilla oli vaikeuksia kummankin materiaalin kanssa. Joonaksen (5;3) ja Ville (5;5) muovailuista ei ollut erotettavissa raajoja eikä päätä, ja heidän piirustuksetkin olivat niukasti ilmaistuja tikku-ukkoja (ks. liitteet 2/1 ja 1/2).

Kaksi tutkimusjoukkoni lapsista, Helmi (5;3) ja Rilla (5;6) muovaili figuurin, joilla ei ollut käsiä, vaikka he, kuten toisetkin lapset, kuvasivat kädet piirustuksissaan (ks. liite 2/1 Helmin muovailu ja liite 1/1 Rillan muovailu). Rhoda Kellogg, joka on tutkinut noin miljoona pikkulasten piirustusta sekä jossain määrin myös muovailua, teki havainnon, että kaikki lapset tekevät kädettömiä ihmisiä, myös sen jälkeen kun he ovat tehneet ihmishahmoja, joilla on kädet. Käsien poisjättämisessä ei ole kyse unohtamisesta, vaan siitä, että toisinaan ihminen, jolla ei ole käsiä näyttää lapsen mielestä paremmalta, kun pää ja jalat on asetettu tietyn suuntaisesti. (Kellogg, 1970, 3, 101.) Kummankin lapsen muovailufiguurissa jalat on asetettu vieretysten, jolloin käsien lisääminen saattaisi häiritä kokonaiskuva.

Löydökset Golombin tarkastelemista poikkikulttuurisista tutkimuksista ja vertailu monenlaisista tyyleistä, joita lapset kehittävät piirustuksessa ja maalaamisessa antavat ymmärtää, että kyseessä on representatiiviset mallit, jotka ovat luonteenomaisia kaksi- ja kolmiulotteisille materiaaleille ja niiden eduille. Mallit eivät heijasta taiteilijan käsitteellisiä puutteita. Kaiken kaikkiaan lasten kyky käyttää erilaisia strategioita erilaisissa tehtävissä osoittaa huomattavaa joustavuutta representatiivisten skeemojen suhteen niin piirtämisessä kuin muovailussa, mikä myös peräänkuuluttaa arvioimaan uudelleen käsitteistä piirtämisestä tasoittain etenevästä kehityksestä kohti yhtä päätepestettä, optista realismia. (Golomb, 2005, 355-356.)

Golombin mukaan nykyään on huomattavasti todisteita siitä, että tehtävän luonne, materiaali, teema ja ohjeet vaikuttavat huomattavasti lapsen representointiin. Oletus keskei-

sestä, yhdistyneestä mentaalista kuvasta, joka tukee piirtämistä, on vakavasti kyseenalaistettava. Siten esimerkiksi keskivartalon poisjättäminen piirustuksessa, mutta sen mukaan ottaminen muovailussa ei voi olla merkinä toisessa tapauksessa käsitteellisestä epäselvyydestä ja toisessa tapauksessa kyvykkyydestä. Muotojen eriytyminen on olennainen taiteellisen kehityksen taustalla oleva periaate, mutta sen ilmaisumuotoihin vaikuttaa materiaalin luonne sekä erityiset työkalut ja helpotukset. (Golomb, 2004, 354.)

Golombin tutkimus lasten muovailusta vastustaa väitettä yksittäisestä mentaalista taustakuvasta tai skeemasta ja tarjoaa todisteita huomattavasta joustavuudesta, jolla lapsi luo kaksi- ja kolmiulotteisia hahmoja. Kaksiulotteisia piirustuksia, eläinpiirustusten malleja, joissa yhdistetään sivujen kuvausta ja pään kuvausta edestä samanaikaisesti, kasvopiirteiden tai ruumiinosien poisjättämistä, etupuolen korostamista ja monia muita niin kutsuttuja lasten piirustusten vikoja ei tarvitse pitää käsitteellisenä epäselvyytenä tai riittämättömän muistin aikaansaamana eikä toisaalta osoituksena kyvykkyydestä. Vastaus on löydettävissä kehittyvästä taiteellisesta ajattelusta, herkkyydestä havaita jokaisen materiaalin mahdollisuudet ja rajoitukset ja spontaanista tietoisuudesta, että representaatio ei ole kohteen kirjaimellista imitaatiota. (Golomb, 2004, 355.)

5.2.2 Kaksi- ja kolmiulotteisten keinojen hyödyntäminen muovailussa

Golomb määrittelee kolmiulotteisuutta monesta eri osatekijästä koostuvaksi mitaksi, joka sisältää useiden puolten muotoilemisen, pystyasennon ja sellaisia menettelytapoja kuten sisään- ja ulospäin painelua (Golomb, 2004, 344.) Kaksiulotteisuus koostuu puolestaan viivoista ja pinnoista.

Golomb (1974) tuo esille, että kun vertaa yksittäisen lapsen piirustusta ja muovailua ihmisestä voidaan tehdä ero niiden lasten välillä, jotka omaksuvat kummallekin materiaalille samanlaisen mallin ja niiden lasten, jotka omaksuvat kaksi erilaista mallia erilaisille materiaaleille. Lapset, jotka omaksuvat kaksiulotteisen graafisen mallin ja soveltavat sitä kolmiulotteisella materiaalilla työskentelyyn vaikuttavat käyttävän samanlaisia

malleja piirtämiseen ja muovailuun. (Golomb 1974, 92.) Suurin ero graafisen ja plastisen ilmaisun välillä on jako kaksi- ja kolmiulotteiseen esittämiseen. Kaikki lapset eivät hyödynnä kolmiulotteisen materiaalin suomia mahdollisuuksia kolmiulotteiseen ilmaisuun, vaan tekevät vahagifuurista hyvin litteän ja kaksiulotteisen.

Margaret Morgan kirjoittaa, että lasten ohuita, pieniä savimuovailuja ja paineluita voidaan usein nähdä lähes kynällä piirretyiksi. Kuitenkin, jos lapsilla on varma ymmärrys siitä, että he voivat tutkia materiaalia avoimesti, he alkavat tutkimaan sen ominaisuuksia, leikkivät sen kanssa ja alkavat kehittää savelle ominaisia ja mahdollisia ilmaisutapoja. (Morgan, 1993, 77.)

Omassa aineistossani graafista, litteää ilmaisua siirsi muovailuunsa vain hieman alle kolmannes lapsista. Viisi lapsista (Venla 5;7, Mona 5;5, Kalle 5;9, Pyry 5;8 ja Ella 5;7) oli selkeästi painanut vahaa pöytää vasten litteäksi, mutta heistäkin kaksi oli muovailut figurilleen pyöreän pään. Muissa tapauksissa vartalon kolmiulotteisuus tuli muovailuissa esille myös raajojen ja keskivartalon osalta. Figuurin työstäminen rajoittui lapsilla kuitenkin etupuolen, erityisesti kasvojen, työstämiseen kuten Golombin (1974, 90) tutkimuksessakin. (ks. liitteet 1/1 ja 2/1.)

Toisen tutkimuksensa myötä, jossa muovailtiin myös eläimiä ja esineitä ihmisten lisäksi, Golomb (2004) esittää syitä graafisen mallin hyödyntämiseen juuri ihmisen kuvaamisessa. Hänen mukaansa on tärkeää huomata, että etupuolen kuvaamisella on tärkeä merkitys ihmisen kuvaamisessa, koska etupuoli määrittää henkilön luonteenpiirteitä, sukupuolta, liikkeen suuntaa ja sosiaalista kommunikointia. Niin veistosten suhteen kuin tosielämässä, ihmiset kommunikoivat suorimmin aistiensa kautta, mikä suosii kanonisoitua etupuolen representointia. (Golomb, 2004, 341.) Sen sijaan eläinten ja esineiden muovailun ollessa kyseessä useiden puolten muovailu oli huomattavasti yleisempää. Ihmisten kuvaamisen ollessa kyseessä suositaan edellä mainituista syistä yhden puolen kuvaamista, mutta nelijalkaisissa eläimissä on kilpailua etupuolen ja sivujen näkyvästä, mikä saa huomion jakaantumaan useampien puolten esittämiseen. (Golomb, 2004, 342).

Pintojen kuvaamisen lisäksi myös figuurin asettaminen pystyyn kuvaa kolmiulotteista ilmaisuja. Pystyyn muovailut figuurit olivat harvinaisia niin Golombin aineistossa kuin tämänkin tutkimuksen aineistossa. Ainoastaan Eemeli (6) muovaili ainoana lapsista pystyssä seisovan, karkeasti muovailun figuurin. Joonaksen (5;3) jäsentymätön vahakeko oli toinen pystyyn rakennettu muovailu. (ks. liite 2/1.) Myös Veikka, Jere, Rilla ja Anna nostelivat kolmiulotteista figuuriaan sen tekemisen aikana ilmaan, mutta eivät yrittäneet tehdä siitä sellaista, että se olisi pysynyt pystyssä pöydällä. Poikien ryhmän henkilökunnan kanssa pohdimme, että yksi syy siihen, miksi vain pojat saivat tekemään muovailua pystyyn, voi olla se, että ainakin kyseisessä ryhmässä henkilökunnan mukaan pojat rakentelevat tyttöjä enemmän esimerkiksi legoilla ja muilla kolmiulotteisilla materiaaleilla, joilla rakennelmat tehdään niin, että ne myös pysyvät pystyssä.

Golomb tuo esille, että vaikka ihmisfiguuri oli toisessa tutkimuksessa tehtävien aiheista tutuin, se on myös kompleksisin. Vertikaalinen rakenne ja epäsuhtaiset ruumiinosat tekevät siitä hankalasti tasapainottuvan. Ihmisvartalo kutsuu asettelemaan pystyyn keskivartaloa ja kahta honteloa jalkaa, mikä tuottaa ongelmia figuurin tasapainon hakemisessa ja saa siten asettelemaan figuurin vaakatasoon. Sen sijaan tehtävissä, joissa tuli muovailua kuppi ja pöytä, jotka ovat rakenteeltaan symmetrisiä, tuttuja ja kohtuullisen yksinkertaisia osien koostamisen suhteen, lähes kaikki 4-vuotiaat, muovailivat kupin ja pöydän kolmiulotteiseen, pystyssä seisovaan muotoon. Myös suurin osa eläimistä oli muovattu seisovaksi ja luku ylitti pystyyn muovailtujen ihmisfiguurien määrän. Eläimet ovat rakenteeltaan monimutkaisempia ja ne muodostuvat monesta erillisistä osista, jotka vaativat huolellista suunnittelua. Vartalo lepää kuitenkin suhteellisen vakaasti neljän jalan varassa, mikä helpottaa pystyasentoon muovailemista. (Golomb, 2004, 342- 343.)

Golombin mukaan pyrkimys luoda kohteita pystyasentoon väheni iän ja figuurin kompleksisuuden myötä. Kun figuuri sisälsi enemmän yksityiskohtia, lapset havaitsivat, että se oli hankalampaa saada pysymään pystyssä ja niinpä he turvautuivat horisontaaliseen asentoon. Tämä havainto antaa ymmärtää, että 4- ja 5-vuotiaat käyttävät primitiivistä kolmiulotteista strategiaa, joka tuottaa karkeasti muovattuja, pystyssä seisovia kolmiulotteisia figuureja. Kun figuuri tulee eriytyneemmäksi osiensa määrän ja mittasuhteiden

den suhteen, ohuet jalat eivät pysty kannattelemaan päätä, niskaa ja vartaloa, jolloin horisontaalisuus tarjoaa ratkaisun selvittää lapsen itselleen asettamasta tavoitteesta. (Golomb, 2004, 344.) Myös tämän tutkimuksen aineisto tukee tätä päätelmää, sillä ainoat pystyyn asetetut figuurit olivat karkeasti muovailtuja ja vailla yksityiskohtia, kun taas useissa horisontaalisesti asetelluissa figureissa oli paljon yksityiskohtia (ks. liitteet 1/1 ja 2/1).

Golombin laajassa tutkimusaineistossa oli myös useita esimerkkejä äärimmillään viedyistä graafisen mallin siirtämisestä kolmiulotteiseen materiaaliin, jossa lapsi rakentaa figuurille ohuet ääriviivat vahasta. Tällöin hän käyttää suoraan piirtämisessä käytettävää viivoihin perustuvaa mallia myös muovailussa. (Golomb 1974, 186.) Tämänkaltaista suoraa siirtovaikutusta ei kuitenkaan esiintynyt minun aineistossani. Golomb tuo esille, että graafisen mallin siirtäminen muovailuun ei kuitenkaan edellytä sen jatkuvaa käyttöä. Päinvastoin, lapsi joka viettää paljon aikaa vahan parissa vaikuttaa hylkäävän vähemmän sopivan mallin ja keksivät muita representoinnin keinoja. (Golomb 1974, 83.) Tämä on ilmeistä erityisesti graafisen mallin suhteen, joka on hauras eikä kestä siirtelyä ilman, että osat menisivät sijoiltaan ja joka vaatii kärsivällisyyttä ja hienomotoriikkaa. Sen vuoksi graafisesta mallista on taipumusta siirtyä kiinteämpien, paremmin käteen istuvien mallien tuottamiseen. (Golomb, 2004, 341-342.)

Aineistonsa perusteella Golomb osoittaa, että lasten työskentely savella tulee noin neljän ja viiden vuoden iässä representatiiviseksi ja tuolloin he ilmentävät alkeellista kolmiulotteista ymmärtämystä, mistä kertoo heidän pyrkimyksensä muovailta figuuriin useita sivuja, antaa sille volyyymia ja asettaa se pystyyn. Litteä ja horisontaalisesti sijoiteltu figuuri on myöhäisemmän kehityksen tulosta, johon liittyy tavoite luoda kompleksempi ja eriytyneempi figuuri. Erilaisten osien yhteen liittämiseksi figuuri asetetaan horisontaalisesti pöydälle ja osaa muodoista litistetään, jotta ne saadaan kiinni toisiinsa. Siten muovailun pääpainon pitämistä etupuolella ei voida pitää lapsen rajoittuneisuudesta kolmiulotteiseen ajatteluun, kuten aiemmin on esitetty. (Golomb, 2004, 351-352.)

Golombin (2004) mukaan ei ole syytä yllättyä lasten alkeellisista muovailuista. Jos lapsille annetaan rajalliset mahdollisuudet harjoittaa saveenmuovausta eikä heillä ole tietämystä kulttuurisista traditioista ja käytänteistä, jotka vallitsevat tässä materiaalissa, voidaan heiltä odottaa jollain tapaa alkeellisia rakennelmia (Golomb, 2004, 352).

Tutkiakseen länsimaisessa sivilisaatiossa tehdyn tutkimuksensa tulosten yleistettävyyttä Golomb perehtyi Sven ja Ingrid Anderssonin Pohjois-Namibiassa 1997 tekemään tutkimukseen. Tutkimuksen kohteena oli Himba-heimon lapset ja murrosikäiset, jotka eivät olleet käyneet koulua eivätkä käyttäneet ennen kynää ja paperia. Anderssonien kuvaaman videon kautta Golomb kumppaneineen pääsi tarkastelemaan osallistujien piirustus- ja saveenmuovausprosesseja. (Golomb, 2004, 352.)

Yhdessä tutkimusaineistossa osallistujille annettiin savea ja heitä pyydettiin muovailemaan ihminen tai eläin. Kaikki osallistajat pitelivät savea kädessään samalla kun muovailivat sitä joka puolelta pyöritellen ja puristellen siitä pystyssä pysyvän, melko luonnollisennäköisen kolmiulotteisen figuurin. Saveen työstämisen helppous ja itsevarmuus viittasivat siihen, että osallistujilla oli jotain kokemusta saveen muovaamisesta. Lahjakkuus ja yksilölliset erot olivat myös nähtävissä, kun verrattiin taidokkaiden mestareiden töitä ja niiden, jotka olivat vähemmän taitavia ja loivat karkeammin muotoiltuja figuureja. Saventyöstön jälkeen nuoria pyydettiin piirtämään. Figureissa ilmeni tikkuukkoja, pääjalkaisia, avoimen vartalon figuureja ja kaksiulotteisia ihmisiä käsien kanssa tai ilman. Verrattuna saventyöstämisen helppouteen, nuoret keskittyivät ankarasti piirustustehtävään, näyttivät vähemmän rentoutuneilta ja kokivat enemmän vaikeutta. Erot piirrettyjen ja muovailtujen ihmis- ja eläinhahmojen välillä tuovat korostuneesti esiin materiaalin merkitystä representaatioissa, joka tuottaa abstraktia viivamaisuutta piirtämisessä ja kolmiulotteista, luonnollisempaa representaatiota savifiguureissa, täysin erilaisia rakenteita samasta teemasta. Erilaiset strategiat ovat nerokkaita ongelmanratkaisun tapoja representaation ongelmaan. (Golomb, 2004, 352.)

5.2.3 Yksityiskohdat ja symmetria piirustuksissa ja muovailuissa

Golombin (1974) mukaan kasvonpiirteet ja muut yksityiskohdat kuten hiukset, korvat, sormet, ovat harvemmin representoituja muovailussa kuin piirtämisessä (Golomb 1974, 90) Yleensä ottaen kaksiulotteinen materiaali tuo esiin enemmän yksityiskohtien kuvailua ja kaunistamista: iso ympyrä tarvitsee jotain lisäksi ja merkit voi tehdä suhteellisen vähällä vaivalla. Muovailussa painotetaan vähemmän yksityiskohtia, myös silloin kun figuuri kehittyy, eriytyy ja tulee selvästi ilmaistuksi representaatioksi ihmisestä. (Golomb 1974, 30.) Graafisessa muovailun mallissa tämä sääntö ei päde, koska siinä malli on peräisin kaksiulotteisesta materiaalista ja säilyttää selvästi graafisen rakenteen yksityiskohtien representoinnissa. (Golomb 1974, 90).

Tutkimusaineistossani litteissä figuureissa olikin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta yksityiskohtia: Kalle oli muovailut hahmolleen silmät, suun, nenän ja navan, Ella hatun ja mekon, jossa oli rinkat, Venla mekon sekä pitkät hiukset ja Mona hiukset. Hiuksia ja kasvonpiirteitä esiintyi myös muutamassa kolmiulotteisissa figuureissa, mutta suurimmassa osassa kolmiulotteisista figuureista ei ollut mitään yksityiskohtia. (ks. liitteet 1/1 ja 2/1.)

Lowenfeld ja Brittain tuovat esille, että lapsi, joka aloittaa figuurin muovaamisen puristamalla jäseniä esiin kokonaisesta saviköntistä ei sisällytä figuuriinsa niin paljon yksityiskohtia kuin lapsi, joka muovailee erillisiä ruumiinosia ja sitten kiinnittää ne yhteen toisiinsa. Kumpikin tapa muovailla voi olla luontaista lapselle. (Lowenfeld & Brittain 1987, 252.)

Golombin (1974) tutkimuksessa melkein kaikki graafiset mallit muovailuvahalla on koristeltu selvästi erottuvilla piirteillä ja suurin osa niistä oli tyttöjen tekemiä. Figuureissa näkyy osien huolellinen suunnittelu. Niiden tekijät mittaavat muovailtavan hahmon puolien pituuksia ja valitsevat harkitusti käytettävät määrät saavuttaen lähes täydellisen

symmetrian. (Golomb 1974, 136.) Hieman yli puolet kohderyhmästäni oli muovaillut figuurin, jonka vasen ja oikea puoli olivat raajojen pituuksien ja paksuuden osalta symmetrisiä. Osa kiinnitti symmetrian saavuttamiseen erityistä huomiota, mutta suurimmalla osalla hahmoista tuli kuin itsestään, ilman minkäänlaista mittaamista kohtuullisen symmetrisiä.

Piirustukset olivat aineistossani puolestaan kaikilla symmetrisiä. Piirtäessä lapsi ei joudu samalla tavalla mittaamaan osien määriä kuin muovailussa, joten esimerkiksi yhtä pitkien jalkojen tekeminen on helpompaa piirtämällä kuin yrittää muovailla kaksi yhtä pitkää jalkaa vahasta. Yksityiskohtien muovailua ilmeni enemmän tytöillä kuin pojilla. Kaksi tyttöä oli muovaillut litteälle hahmolleen hameen ja hiukset, yksi hiukset ja kolme tyttöä oli muovaillut hiukset myös kolmiulotteiselle figuurilleen. Pojilla ainoita yksityiskohtia olivat kasvonpiirteet. Kahta poikaa lukuun ottamatta pojat muovailivat poikia, mutta yksi pojista kuvasi tytön ja yksi äitinsä eikä näillekään oltu muovailtu hameita tai hiuksia. (ks. liitteet 1/1 ja 2/1.)

Golombin (1974) mukaan tietyssä vaiheessa, neljän ja kuuden ikävuoden välillä, lapsi alkaa vaatia itseltään parempaa graafista esitystä (Golomb 1974, 61). Kun figuuri on saavuttanut tyydyttävän graafisen jäsenytyneisyyden asteen ja voidaan piirtää kokonaan, lapset ovat valmiita kiinnittämään huomiota kokoeroihin, mittasuhteisiin, muotoon, sukuvooleen ja suuntaan. Kun lapsi nyt piirtää kuvan aikuisesta ja lapsesta samalle sivulle, hän kiinnittää huomiota figuurien kokoeroihin ja huomioi osien suhteita. (Golomb 1974, 116.)

Suurin osa lapsista hylkää kuitenkin vielä ongelman mittasuhteista (Golomb 1974, 90). Esimerkiksi Aapo (5;8) huomasi, että figuurille tuli tehtyä iso käsi ja kommentoi sitä ääneen, mutta ei kuitenkaan kokenut tarpeellisenä muuttaa käden kokoa (ks. liite 1/1). Osa lapsista kiinnitti tosin huomiota mittasuhteisiin enemmän, mikä näkyy jäsenytyneempinä ihmiskuvauksina. Tara (6) totesi ensin tehneensä liian pitkät jalat ja muo-

vaili niitä hartaasti. Hänen muovailussaan mittasuhteet ovatkin poikkeuksellisen hyvin kohdillaan (ks liite 2/1). Piirustuksissa tytöt erotettiin pojista hiusten pituudella tai hameilla. Toisin kuin muovailussa, piirustuksessa myös pojat laittoivat ihmiselle tytön merkiksi pitkät hiukset tai hameen.

5.3. Variaatio ikäryhmän sisällä ja sukupuolten kesken

Lowenfledin teorian mukaan lapset etenevät ihmisen kuvaamisessa vähitellen realistisempaan esitystapaan. Myös symmetriaa ja yksityiskohtia on pidetty kehityksen osoituksena, kuten aiemmin olen tuonut esille. Räsänen kirjoittaa, että jos oppilaiden kuvia lähestytään vaiheteorioiden mukaan, voidaan yhdeltä koululuokalta löytää esimerkkejä kaikista vaiheista. Kuvien tulkinnassa tuleekin huomioida iän lisäksi myös sukupuoli, sosiaaliset suhteet ja oppiminen visuaalisesta kulttuurista. (Räsänen, 2008, 44-45.) Lasten kesken tapahtuvaa variaatiota ja useiden muuttujien merkitystä lapsen kuvalliseen ilmaisuun ei kiistä Lowenfeldikään, vaikka hänen teoriaansa siitä usein kritisoidaan, kuten Räsänen edellä (Lowenfeld & Brittain, 1987, 220). Myös tässä tutkimuksessa piirustusten taso vaihteli huomattavasti ja löydettävissä oli karkeasti jaoteltuna kolmentasoisia piirustuksia. Mielenkiintoisen vaiheteoriasta ja luokitteluista tässä tutkimuksessa tekee se, että toisin kuin piirustuksia, muovailuja ei samalla tavalla pystynyt tyypittelemään.

Arnheimin mukaan lasten piirustukset eivät perustu niinkään käsitteellisiin, tietämykseen perustuviin skeemoihin, vaan visuaalisiin skeemoihin, jotka kehittyvät heidän piirtäessään tutkivasti samoja kohteita yhä uudestaan. Lasten piirustuksia kuvastaa kuitenkin eriytymättömyys. (Arnheimin, 1974, 164-167.) Golombin mukaan muotojen eriytyminen on olennainen taiteellisen kehityksen taustalla oleva periaate. Sekä kaksi- että kolmiulotteisella materiaalilla kehitys alkaa yhtenäisistä eriytymättömistä muodoista, jotka esittävät kohteen minimaalisesti ja pelkistetysti, ja malli koostuu yhdestä kappaleesta, joka esittää koko ihmistä. (Golomb, 2004, 354-355.)

Muotojen eriytyneisyyden ja siitä johtuvan yksityiskohtaisemman kuvaamisen perusteella piirustukset pystyi jaottelemaan kolmeen pääkategoriaan: 1) tikku-ukkoihin, 2) figuureihin, joilla oli jonkinlainen vartalo, mutta raajat oli kuvattu pelkillä viivoilla sekä 3) figuureihin, joiden raajat oli vartalon lisäksi kuvattu myös pintoina ja jotka oli puettu huolella väritettyihin vaatteisiin. Viimeksi mainitusta kategoriasta oli nähtävissä se, että ihmisen piirtämistä oli harjoiteltu ja tutkittu. Kaikki viisi tikku-ukkoa olivat poikien tekemiä ja pintoina esitetyistä kahdeksasta figuurista kuusi oli tyttöjen piirtämiä. Tikkuraajaisia, mutta vartalollisia figuureja tytöt ja pojat olivat tehneet yhtä paljon. Tämän jaottelut valossa voidaan todeta, että tyttöjen taiteellinen kehitys oli keskimäärin pidemmällä kuin poikien. (ks. liitteet 1/2, 2/2 ja 3/2 piirustusten jaottelusta.)

Kelloggin mukaan tikku-ukot eivät ole varhaisia tai tyypillisiä kuvauksia ihmisestä. Hän uskoo, että viiden tai kuuden vuoden ikäiset lapset oppivat sen kopiaimalla aikuisilta tai toisilta lapsilta, jotka ovat oppineet sen aikuisilta. Se voi olla myös spontaani tuotos tai abstraktio monista lapsille tutuista ihmisistä. (Kellogg, 1970, 108.) Dennie Wolf ja Martha Davis Perry huomauttavat, että myös taitavat lapset saattavat toisinaan esittää visuaalisia tai käsitteellisiä kokemuksiaan pistein, tikku-ukoin tai littein muodoin, silloin kun nämä keinot palvelevat heidän päämääriään. (Wolf & Perry, 1988, 31.) Tikku-ukkojen määrä oli myös suhteellisen pieni omassa aineistossani, vain neljäsosa kuvasi ihmisen tikku-ukkona.

Pintoina esitetyt figuurit olivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tehneet alkuvuodesta syntyneet lapset. Ainoa poikkeus oli Anna(5v.3kk). Hän piirtää paljon yhdessä Veeran (5v. 8kk) ja Ellan(5v. 7kk) kanssa päiväkodissa ja näiden kolmen tytön pintoina esitettyjen figuurien muotokieli olikin samankaltaista. Heidän lisäksi pintoina kuvasivat ihmisen Aapo ja Eemeli sekä Tara (6v.). Kaikki nämä lapset harrastivat päiväkodissa myös omaehtoista piirtämistä. (ks. liite 3/2.)

Merkille pantavaa on, että tytöt kiinnittivät enemmän huomiota vaatteiden kuvaamiseen kuin pojat. Vaatetuksen kuvaamista ei esiintynyt ainoastaan pintoina kuvatuissa figuureissa, jolloin pojatkin olivat puettaneet figuurinsa. Myös niissä figuureissa, joissa raa-

jat oli esitetty viivoin, tytöt olivat keskittyneet vaatteiden kuvaamiseen tai vähintäänkin keskivartalon värittämiseen toisin kuin pojat, joista vaatteiden merkkinä yhdellä oli kahdella hahmon yläosan ympäri kiertävä viiva, joka kuvasi takkia. (ks. liitteet 2/2 ja 3/2.) Paul Duncum (1997) tuo artikkelissaan esille, että pojat ja tytöt suosivat erilaisia aiheita ja kuvaamisen tapoja piirustuksissaan ja että ne heijastavat sosiaalistamista tiettyyn sukupuoleen. Tiedostamattomasti lapset valitsevat aiheita, joita pitävät sopivina heidän sukupuolelleen. Duncumin mukaan spontaanisti tuotetuissa ihmisistä kuvaavissa piirustuksissa pojat kuvasivat supersankareita, pop-tähtiä ja toisinaan humoristisia ja outoja hahmoja. Tytöt piirsivät puolestaan ideaalisia teinityttöjä, joilla on yllään muotivaatteet. (Duncum, 1997, 109.)

Kerry Freedman kirjoittaa, että kun lapsi aloittaa sosiaalisen elämänsä ja ensimmäiset kielelliset merkit ilmaantuvat, heidän taiteeseensa vaikuttaa kasvavassa määrin yhteisö ja kulttuuri. Tämä huomio ei päde ainoastaan sisältöön, vaan myös rakenteeseen. Mikäli sosiokulttuuriset vaikutteet ovat keskeinen osa taiteellista kehitystä, silloin lasten taiteen rakenteelliset eroavaisuudet, kuten sukupuolten väliset erot, voivat olla sosiaalistettuja ja sitä tulisi pitää tärkeänä osana mitä tahansa kehitysteoriaa. Lasten sosiaalistumista määrittää se ryhmä, johon hän kuuluu. (Freedman, 1997, 100, 105.)

Muovailuissa ominaisuuksia, joiden perusteella luokittelua olisi voinut tehdä, ei samalla tavalla tullut esiin kuin piirustuksissa. Muovailut poikkesivat toisistaan huomattavan paljon verrattuna piirustuksiin (ks. liitteet 1/1 ja 2/1). Tämän voidaan ajatella tukevan edellä esitettyjä havaintoja siitä, että lapset ottavat kuvallisessa ilmaisussa vaikutteita toisiltaan. Muovailua harrastetaan vähemmän, jolloin kukin lapsi ratkaisee omalla tavallaan, miten esittää ihmisen. Visuaalisia skeemoja ei ole muodostunut, koska ihmisen kuvaamista kyseisellä materiaalilla ei ole tutkittu.

Tikku-ukon piirtäneiden Villen (5;5) ja Joonaksen (5;3) muovailut poikkesivat selkeästi joukosta sen vuoksi, että ne olivat jäsentymättömiä möykkyjä vailla raajoja. Ne eivät toisten lasten muovailuista poiketen muistuttaneet juurikaan ihmistä. Ville muovaili pötkön, jolle tökkäsi silmät ja Joonas kasasi repimillään taikinapalasilta jäsentymättö-

män keon. (ks. liite 2/1.) Muut tikku-ukkojen tekijät Eetu (5;7) Elias (5;6) ja Kalle (5;9) muovailivat puolestaan figuurit, joiden muotokieli oli jokseenkin samaa tasoa toisten lasten muovailujen kanssa (ks. liite 1/1).

Keskusteluissa päiväkodin henkilökunnan kanssa kävi ilmi, että lapset piirtävät huomattavasti enemmän kuin muovailevat. Piirtäminen tapahtuu usein yhdessä toisten lasten kanssa. Näin ollen piirustusten suhteen lapsilla on enemmän mahdollisuuksia ottaa vaihtotteita toisiltaan ja omaksua samantyyppisiä esittämisen tapoja. Muovailun suhteen he ovat kuitenkin enemmän omien keksintöjensä varassa, eikä toisiaan muistuttavia muovailtuja figuureja tästä syystä juurikaan löytynyt. Elliot Eisner kirjoittaakin, että savi-työskentelyssä ei ole tiettyjä sääntöjä, joita kuuluisi noudattaa tai rikkoa. Savi sallii huomattavan määrän erilaisia käyttövaihtoehtoja, ja lapsi voi tehdä mitä itse haluaa omalla tavallaan. (Hagan ym. 1988, 9.) Eisnerin huomio pätee myös muihin savea muistuttaviin muovailumateriaaleihin, kuten tutkimuksessa käyttämäni taikataikinaan.

Golomb (1974) tuo esille, että harjoittelu ja vapaus tutkia materiaaleja ovat ratkaisevan tärkeitä representatiiviselle suoriutumismelle, ja tällaisen kokemuksen puute voi hidastaa lapsen representaatiota ainakin väliaikaisesti (Golomb 1974, 97). Lowenfeld ja Brittain tuovat esille, että perheeseen liittyvät seikat, kuten sisarusten määrä, television katselun määrä ja jopa ruokavalio vaikuttavat siihen, millainen asenne ja voimavarat lapsella on oppimiseen (Lowenfeld & Brittain 1987, 232). Golombin mukaan onkin suotavampaa puhua ryhmän keskiarvoista ja normeista kuin yksittäisen lapsen graafisesta edistyneisyydestä muutaman piirustuksen perusteella. Tutkimuksissa ikä on kuitenkin osoittautunut yhdeksi tekijäksi, joka selittää piirustusten rakenteellisen erilaistumisen perusteella määriteltä tasoa. (Golomb 1974, 122.)

6 Pohdintaa tutkimustuloksista ja jatkotutkimusehdotuksia

Lasten kuvallisen ilmaisun tutkiminen on vanha, muttei vanhentunut aihe. Voidakseen tukea lapsen kuvallista kehitystä taidekasvattajat ja muut lapsen kuvallista ilmaisua ohjaavat aikuiset tarvitsevat tietoa lapsen kuvalliseen ilmaisuun vaikuttavista tekijöistä. Tämän tutkielman teoriakatsauksen kautta olen tuonut tiiviisti esille perinteikästä ja uutta englanninkielistä tutkimustietoa lapsen kuvallisen ilmaisun olemuksesta. Perusteellista tutkimusta aiheesta ei ole Suomessa juurikaan tehty lukuun ottamatta Antero Salminen tutkimuksia oman lapsensa piirustuksista. Salminen oli taustoittanut tutkimuksiaan ulkomaisilla tutkimuksilla ja toi näitä teorioita esiin myös jonkin verran, mutta suomenkielisiä käännöksiä alkuperäisistä tutkimuksista ei ollut saatavilla. Koen tärkeänä tutkimustiedon saamisen myös suomeksi, jolloin se helpommin tavoittaa esimerkiksi päiväkodeissa toimivat varhaiskasvattajat.

Viktor Lowenfeldin teoria piirustustaitojen asteittaisesta, lineaarisesta kehityksestä on suosittu, mutta myös paljon kritisoitu. Koin tarpeelliseksi paneutua teorian taustalla vaikuttaviin oletuksiin ja tuoda esille, että teorialla on myös vielä annettavaa tämän päivän taidekasvattajalle, kunhan esiin vain kaivetaan uusin painos vuodelta 1987, eikä ensimmäisetä, vuoden 1947, jota kohtaan suuri osa 1980-luvun jälkeen kirjoitetusta kritiikistäkin on kohdistettu. Täytyy kuitenkin huomioida, että lasten kuvallinen ilmaisu ei siirry siististi tasolta toiselle, vaan voi ottaa askeleita varhaisemmaksi mielletyille tasoille esimerkiksi toisten lasten esimerkin myötä. Tikku-ukkojen piirtelyssä ei välttämättä ole kyse siitä, että lapsi ei osaisi piirtää muunlaisia ihmisiä, vaan hän on voinut omaksua tämän ihmisen esittämistä kuvaavan kaavan toisilta lapsilta tai aikuisilta, jotka sitä myös usein käyttävät. Joitakin lapsia helppo ongelmanratkaisu tyydyttää, eivätkä he koe tarvetta kompleksisempaan ilmaisuun.

Kuvallisen ilmaisun tutkiminen ihmisen kuvaamisen kautta on sikäli perusteltua, että ihminen on lapselle ominainen kuvaamisen kohde. Tutkimuksen laajentaminen kaksiulotteisista tekniikoista kolmiulotteiseen ihmisen kuvaamiseen tuo esiin uusia puolia lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymisestä. Vertaillen lasten kaksi- ja kolmiulotteisia kuvia ihmisistä tuli esille se, miten paljon lapset oppivat toisiltaan. Piirustuksissa oli huomattavissa paljon yhdenmukaisuutta kun taas muovailut, joita tehdään päiväkodissa vähemmän, poikkesivat toisistaan huomattavasti.

Pienelle lapselle kuvien tekeminen ei ole taideteosten luomista, vaan leikkiä, johon oleellisena osana kuuluu toimiminen yhdessä toisten lasten kanssa. Tämän tutkimuksen puitteissa pohdin, tutkinko kerrallaan lapsiryhmää vai vain muutamaa lasta siten, että he keskittyvät omaan työhönsä, eivätkä kopioi toisiltaan. Päädyin jälkimmäiseen ratkaisuun, koska huomasin miten paljon siirtovaikutusta lapset muovailutilanteessa toisiltaan ottavat. Halusin nähdä miten lapset ratkaisevat omin avuin kuvalliset ongelmat. Toisaalta lasten toisiltaan opitut kaksiulotteisen kuvaamisen keinot, skeemat, tulivat joka tapauksessa esille aineistossa piirustusten kautta, vaikka piirroksia tuotettiin keskittyen vain omaan tekemiseen. Lapsella ei ole tarvetta individuaaliseen ilmaisuun, jos hän huomaa, että joku toinen on ratkaissut kätevästi jonkin häntä askarruttavan kuvallisen ongelman.

Pääpiirteissään Golombin havainnot lapsen harjoittamasta kuvallisesta ilmaisusta Israelissa ja Yhdysvalloissa vastasivat havaintojani omasta tutkimusaineistostani. Ainut ominaisuus, jota ilmeni Golombin tutkimusaineistossa, mutta ei omassa suomalaisessa aineistossani oli se, että Golomb oli havainnut tutkimuksessaan viivamaisen graafisen mallin siirtämistä muovailuun. Omassa aineistossani kaikki lapset kuvasivat figuurit pintoina eivätkä käyttäneet kynänjälkeä imitoivaa viivaa. Koska aineistoni on niin pieni, on vaikea sanoa, onko tämä ero todellinen. Myöskään syitä tälle erolle on vaikea lähteä arvuuttelemaan. Ehkä tutkimillani suomalaisilla lapsilla voi olla hieman enemmän kokemusta kolmiulotteisella muovailumateriaalilla työskentelemisestä esimerkiksi lumella rakentamisen tai satunnaisten muovailutuokioiden kautta.

Tein aineistostani joitakin havaintoja, joita Golomb ei juurikaan käsitellyt tai joista hän oli eri mieltä. Tutkimuksessaan Golomb ei vertaillut sitä, miten paljon tietyn ikäryhmän sisällä löytyy samankaltaisuutta ihmisen kuvaamisessa kaksi- ja kolmiulotteisella materiaalilla. Golomb vastusti ajatusta lasten mentaalisista skeemoista ja halusi tuoda esille lasten joustavia ja muuttuvia representatiivisia ratkaisuja. Näyttää kuitenkin siltä, että jonkinlaisia skeemoja lapset käyttävät piirtäessään, vaikka eivät olisikaan varsinaisesti jumittuneet niihin, koska niin samankaltaisia ratkaisuja joidenkin lasten piirustuksissa ilmeni. Tämä seikka on käynyt ilmi Lowenfeldinkin tutkimuksista. Nämä hyväksi havaitut keinot esittää ihmistä eivät kuitenkaan kerro välttämättä mentaalisesta skeemasta, vaan visuaalisesta ja ehkä jopa motorisesta muistista miten joku asia voidaan kuvata. Itse muistan käyttäneeni alle kouluikäisenä ihmisen kasvoihin OLO-skeemaa.

Lasten tutkiminen erikseen ei ainakaan piirustusten ollessa kyseessä tuo esiin välttämättä yksilöllistä ongelmanratkaisua. Miksi yksilöllistä tuottamista toisaalta pitäisi lasten ollessa kyseessä edes tutkia, koska kuvantekeminen on lapselle luonnostaan sosiaalinen tapahtuma? Tämän tutkimuksen ansioina on se, että yksin tuotettujen kuvien tutkimisen kautta selkeytyi se, että muovailten tuotetut ihmishahmot olivat yksilöllisempiä kuin piirtäen tuotetut oletettavasti juuri kollektiivisten muovailutuokioiden vähyyden vuoksi. Sosiokulttuurinen lähestymistapa taiteeseen ja sen tutkimiseen ei ole itsestään selvää, koska näkemys yksilöllisen ilmaisun tärkeydestä ja merkityksestä verrattuna yhdessä tuotettuun visuaaliseen kuvastoon elää yhä vahvana. Modernistinen, yksilöllisyyttä korostava näkemys vaikuttanut tämänkin tutkielman aineistonkeruutavan valintaan, ja vasta tutkielman teon loppupuolella olen havahtunut tiedostamaan tuon usein piiloon jäävän suhtautumistavan. Nyt näenkin mielenkiintoisena sellaisen tutkimuksen, joka keskittyy lapsen kuvalliselle ilmaisulle ominaiseen sosiaaliseen luonteeseen; kollektiiviseen ongelmanratkaisuun ja vertaisoppimiseen sekä tarinankerrontaan, joka avaa uudella tapaa lapsen elämysmaailmaa ja kuvantekemisen olemusta.

Lasten kertomat tarinat paljastavat heidän kuvantekemisen motiiveja. Oudot ja huvittavat piirteet lasten kuvaamisessa ihmisissä eivät kerro siitä, etteivätkö he tietäisi miltä ihminen näyttää, vaan heidän leikillisestä ja kritiikittömästä ilmaisusta. Lapsi ei myöskään välttämättä koe tarvetta korjailla tuotoksiaan, vaikka huomaisikin niissä puutteita, vaan voi sanallisesti keksiä uusi selityksiä kuville. Materiaalien tuttuus ja harjoittelu vaikuttavat myös paljon lopputuloksiin. Suoria päätelmiä lasten tekemien kuvien, erityisesti niiden näennäisten puutteiden, ja älykkyyden välillä onkin turha tehdä.

Aineistostani kävi ilmi, että jo viisi- ja kuusivuotiaat tytöt kuvailivat tarkoin vaatteita. Poikien figureissa ilmeni jossain määrin leikillisyyttä ja outoutta, mitä he selvensivät puheellaan. Tytöt pyrkivät poikia aiemmin eksaktiin, realistiseen ilmaisuun. He näyttivät lähestyvän nopeammin lapsuuden rikkaan ja mielikuvituksellisen ilmaisun päättymistä, U-käyrän pohjaa. Myös tätä teemaa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin. Merkitseekö kiinnostus vaatteiden kuvaamiseen sitä, että tytöt saavat pienestä pitäen kehuja kauniista pukeutumisesta? Sosiaalistetaanko tyttöjä jo ennen kouluikää kiltteyteen ja asiallisuuteen siinä määrin, etteivät he kuvallisia tehtäviä ratkoessakaan päädy humoristisiin ja leikillisiin ratkaisuihin siinä määrin kuin pojat?

Ennen tämän tutkielman tekoa en ollut törmännyt tapaukseen lapsesta, joka olisi täysin estynyt kuvalliseen ilmaisuun. Lapsen päiväkotiohjaajat olivat neuvottomia pojan haluttomuudelle osallistua kuvallisiin aktiviteetteihin. Minäkään en suostutteluista huolimatta saanut lasta tuottamaan mitään, vaikka hän ottikin hieman tuntumaa taikataikinaan. Tutkijat ovat selittäneet estoja lapsen mahdollisilla huonoilla kuvallisen ilmaisun kokemuksilla. Lapsi voi turhautua kohdattuun ylitsepäsemättömiltä tuntuviin ongelmiin. Olisi tutkimisen arvoinen paikka selvittää, miten näin pulmallisilta tuntuilta tilanteita voitaisiin välttää ja miten lapsi saataisiin vapautettua estoistaan. Toisaalta voidaan myös kysyä onko kuvallinen ilmaisu ratkaisevan tärkeä osa jokaisen lapsen henkistä, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia vai voiko lapsi olla kaikin puolin onnellinen harrastamatta kuvallista ilmaisua. Itse uskon, että kuvallinen ilmaiseminen tuottaa välitöntä nautintoa ja välillistä hyötyä suurelle osalle lapsia, mutta lapsen haluttomuus kuvalliseen ilmaisuun ei välttämättä kerro lapsen kärsivän huonommasta elämästä tai oppimisongelmista.

Jokaisen taidekasvattajan tulisi pohtia, miten nuorten omia kuvaamisen tapoja voi kehittää. Joitakin nuoria kiinnostaa ja innostaa perspektiivinen kuvaaminen, toisille se voi olla latistavan vaikeaa. Niin opettajien kuin oppilaiden olisi hyvä tiedostaa, että perspektiivinen kuvaaminen ei ole itsestään tietystä iässä ilmaantuva taito, vaan sen omaksuminen vaatii ohjeita ja opettelua. Opettajan ohjaus voi monipuolistaa lapsen kuvallista ilmaisua, tosin se voi myös kaventaa sitä, jos kuvaamista ohjataan tarkasti tietynlaisten kuvallisten sääntöjen käyttöön.

Edelleenkin ajatellaan herkästi, että opettaja saa antaa ohjeita oppilaille hyvän etäisyyden päästä, mutta ei saa koskea omin käsin oppilaiden töihin. Taustalla vaikuttaa modernistinen yksilöllisyyden ihannointi ja suojeleminen. Toisinaan kädestä pitäen tapahtuva auttaminen tai opettajan omakätinen jälki voi kuitenkin auttaa oppilasta sanallisia ohjeita paremmin oivaltamaan kuvantekemisen mahdollisuuksia. Itse muistan ala-asteen kolmannen ja neljännen luokan opettajani, joka vastoin kaikkia muita opettajia saattoi värittää jotakin kohtaa lasten piirustuksista ja näytti myös minun öljypastellimaalauksessa miten värejä ”hehkutetaan” sulauttamalla öljypastelleja toistensa päälle. Kummeksin opettajan toimintatapaa, mutta toisaalta juuri tämä opetus kuuluu vahvimpiin oppimiskokemuksiini kuvataiteesta ala-asteella. Tässä täytyy kuitenkin muistaa olla menemättä liiallisuuksiin ja jättää oppilaan omalle oivaltamiselle tilaa.

Lapsille tulisi antaa monipuoliset mahdolliset kuvalliseen ilmaisuun; ei ainoastaan kaksiulotteisilla materiaaleilla vaan myös kolmiulotteisilla materiaalilla. Olisi hyvä, että lapselle annetaan mahdollisuuksia työskennellä myös savella, eikä ainoastaan muovailuvahalla. Siten savi peruskouluun siirryttäessä on jo tuttu materiaali, ja sitä ominaisuuksia osataan paremmin hyödyntää myöhemmin niin keramiikassa kuin veistämisessä. Joillekin lapsille kolmiulotteinen työskentely voi tuntua kaksiulotteista ilmaisua luontevammalta kuvallisen ilmaisun muodolta. Koulussa voitaisiin antaa enemmän mahdollisuuksia ympäristön todenmukaiseen kuvaamiseen eikä pyrkiä yksistään perin-

teiseen projektiiviseen kuvaamiseen kaksiulotteisella pinnalla. Kolmiulotteisen materiaalin käyttö on yksi hyvä tapa tutustua kolmannen ulottuvuuden esittämiseen.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

Piirustukset (21 kpl) ja muovailut (21 kpl). Kevät 2010. Pohjois-Suomi. Alkuperäiset piirustukset ja digitaaliset sekä printatut kuvat muovailuista ja piirustuksista tutkijan hallussa.

Videonauhoitteet ja muistiinpanot kuvantuottamisen prosesseista. Kevät 2010. Pohjois-Suomi. Alkuperäiset videonauhat, digitaaliset tallenteet ja osittainen litterointi tutkijan hallussa.

Tutkimuskirjallisuus

Ahlner Malmström, Elisabet, 1991. Är barns bilder språk? Malmö: Elisabet Ahlner Malmström och Carlsson Bokförlag.

Antoni, Phivi, 2010. How children's aesthetic concerns can inform education practices. -Malgorzata Bielecka (edit.): Tradition and new practices in art education. Polish/english translation: Anna Hajdukiewicz, Piotr Kadziela, Radoslaw Nowakowski, Anna Szczepanek-Guz, Joanna Sliz. Kielce: Jan Kochanowski University of Humanities and Sciences in Kielce.13-20.

Arnheim, Rudolf, 1997. A look at a Century of Growth. 9-15.- Anna M. Kindler (edit.): Child Development in Art. Reston: National Art Education Association.

Arnheim, Rudolf, 1974. Art and Visual Perception. A Psychology of Creative Eye. The New Version. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Arnheim, Rudolf, 1954. Art and Visual Perception. Berkeley: University of California.

Atkinson, Dennis, 1991. How Children Use Drawing. Vol 10, No1.-Steve Herne, Sue Cox & Robert Watts (edit): Primary Art Education. Readings in Art and Design

Education. Bristol: Chicago University Press, 139-152.

Broderick, Pia, A. & Laszlo, Judith, I. , 1985. The perceptual-motor skill of drawing. – N. H. Freeman & M. V. Cox (edit.) :Visual order. The nature and development of pictorial representation. Cambridge: Cambridge university press, 356-373.

Cox, Maureen, 2000. Children's Drawings of the Human Figure in Different Cultures. - Lars Lindström (edit.): The Cultural Context. Comparative Studies of Art Education and Children's Drawings. Stockholm Library of Curriculum Studies 7. Göteborg: Stocholm Library of Curriculum Studies, 119-134.

Cox, Maureen &Cooke, Grant & Griffin, Deidre, 1995. Teaching Children to Draw in the Infants School. Vol 14, No 2. -Steve Herne, Sue Cox & Robert Watts (edit): Readings in Primary Art Education. Readings in Art and Design Education. Bristol: Chicago University Press, 153-167.

Cox, Sue, 2005. Intention and meaning in Youn Children's Drawing. Vol 24, No 2. - Steve Herne, Sue Cox & Robert Watts (edit): Readings in Primary Art Education. Readings in Art and Design Education. Bristol: Chicago University Press, 185-196.

Davis, Jessica, 1997. The "U" and the Wheel of "C". Development and Devaluation of Graphic Symbolization and the Cognitive Approach at Harvard Project Zero. - Anna M. Kindler (edit.): Child Development in Art. Reston: National Art Education Association, 46-58.

Duncum, Paul, 1997. Subjects and Themes in Children's Unsolicited drawing and Gender Socialization. - Anna M. Kindler (edit.): Child Development in Art. Reston: National Art Education Association, 107-114.

Efland, Arthur D., 2002. Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum. National Art Education Association. New York and London: Teachers College Press.

Eskola, Jari, 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) - Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.

Freedman, Kerry, 1997. Sociocultural Learning Considerations. - Anna M. Kindler (edit.): Child Development in Art. Reston: National Art Education Association, 95-106.

Gardner, Howard, 1990. Art Education and Human Development. Los Angeles: J. Paul Getty Center for Education in the Arts

Gardner, Howard, 1980. Artful Scribbles. The significance of children's drawings. Library of Congress Cataloging in Publication Data. New York: Basic Books.

Goodenough, Florence, 1926. Measurement of Intelligence by Drawings. Measurement and adjustment series. New York: Yonkers-on-Hudson.

Golomb, Claire, 2004. Sculpture: Representational Development in a Three-Dimensional Medium. – Elliot W. Eisner & Michael D. Day (ed.) Handbook of Research and Policy in Art Education. London: NAEA, CEA Publish, 329-358

Golomb, Claire, 1997. Representational Concepts in Clay. The Development of Sculpture. - Anna M. Kindler (edit.) Child Development in Art. NAEA. Reston: National Art Education Association, 131-141.

Golomb, Claire & McCormic, Claire, 1995. Sculpture: The Development of Three-Dimensional Representation.- Nancy C. Gardner (editor): Visual Arts Research 21, 1. Illinois: University of Illinois Press, 35-50.

Golomb, Claire 1974. Young Children's Sculpture and Drawing. A study in Representational Development. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Hagan, Judith & Lewis, Helen & Smilansky, Sara, 1988. Clay in the Classroom: Helping Children Develop Cognitive and Affective Skills for Learning. Library of Congress Catalog-in-Publication Data. New York: Teachers College Press.

Hakkola, Kirsti & Laitinen, Sirkka & Ovaska-Airasmaa, Mirja, 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kiviniemi, Kari, 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

Kellogg, Rhoda, 1970. Analyzing Children's Art. Second Edition. California: Mayfield Publishing Company.

Kindler, Anna M., 1997. Introduction – Child Development in Art: Perspectives and Interpretations. - Anna M. Kindler (edit.): Child Development in Art. Reston: National Art Education Association, 1-7.

Kindler, Anna M. & Darras, Bernard, 1997. Map of Artistic Development. - Anna M. Kindler (edit.): Child Development in Art. Reston: National Art Education Association, 17-44.

Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel, 1966. Lapsen psykologia. Mirja Rutanen (suom.) Jyväskylä.

Lark-Horovitz, Betty & Lewis, Hilda & Luca, Mark, 1973. Understanding Children's Art for Better Teaching. Second Edition. Columbus: C. E. Merrill Books.

Laukka, Maria, 2005. Kuvailmaisu ja tulkinta. – Inkeri Koskinen (toim.): Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. Hollola: Salpausselän kirjapaino, 13-15.

Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert, 1987. Creative and mental growth. Eight edition. New York: Macmillan Publishing Company.

Matthews, John, 2004. The Art of Infancy. - Elliot W. Eisner & Michael D. Day (edit.) Handbook of Research policy in Art Education. A project of the National Art Education. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum Associates., 253-298.

Matthews, John, 2003. Drawing and Painting : Children and Visual Representation. Second Edition. London: Paul Chapman Publishing.

Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka, 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. - Juhani Aaltola & Raine V.alli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 46-69.

Morgan, Margaret, 1993. Art in Practice. Motivation and development 3-12 years. Oxford: Nash Pollock Publishing.

Outinen, Kira, 1995. Ala-asteen oppilaiden ihmisperustusten visuaaliset

laatuominaisuudet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 145. Helsinki: Yliopistopaino.

Ovaska-Airasmaa, Mirja, 1992. Kuvallinen taidekasvatus päivähoitotoiminnassa. Teoriataustaa ja käytännön johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja, tutkimus no 3. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Rose, Gillian, 2007. Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. The edition first published 2007. First published 2001. Reprinted 2001, 2001, 2003 (twice), 2005 (twice), 2006. Great Britain, Wiltshire: Cromwell Press.

Ruokonen, Inkeri & Rusanen, Sinikka & Välimäki, Anna-Leena, 2009. Saatteeksi. - Inkeri Ruokonen & Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.): Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: Yliopistopaino, 3-6.

Ruokonen, Inkeri & Rusanen, Sinikka, 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisen kasvattajana. - Inkeri Ruokonen & Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.): Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: Yliopistopaino, 10-15.

Rusanen, Sinikka, 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin.- Inkeri Ruokonen & Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.): Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: Yliopistopaino, 48-54.

Räsänen, Marjo, 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Salminen, Antero, 1994. Varhaislapsuuden kuvat. - Tarja Surakka (toim.) : Lapsi keksii maailman uudelleen- Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 35-46.

Salminen, Antero, 1983. Erään piirroksen anatomia. – Inkeri Koskinen (toim.): Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. Hollola, 2005. 20-27.

Salminen, Antero, 1983, Kaksi maailmankuvaa. – Inkeri Koskinen (toim.): Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. Hollola: Salpausselän kirjapaino, 28-35.

Salminen, Antero, 1980. Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä. – Inkeri Koskinen (toim.): Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. Hollola: Salpausselän kirjapaino, 36-51.

Schirmacher, Robert, 2002. Art and Creative Development for Young Children. 4th Edition. Albany: Delmar Publishers.

Soutworth, Geoffrey, 1982. Art in the Primary School: Towards First Principles. Vol 1, No 2. - Steve Herne, Sue Cox & Robert Watts (edit): Readings in Primary Art Education. Readings in Art and Design Education. Bristol: Chicago University Press, 21-32.

Strandell, Harriet, 1996. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Luvut 2-5 suom. Anna Jussila. Helsinki: Gaudeamus.

Tarasti, Eero, 1990. Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Eero Tarasti ja Oy Gaudeamus Ab.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1-3. painos. Helsinki: Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Oppaita 56. 2. Painos. Saarijärvi: Gummerrus kirjapaino Oy.

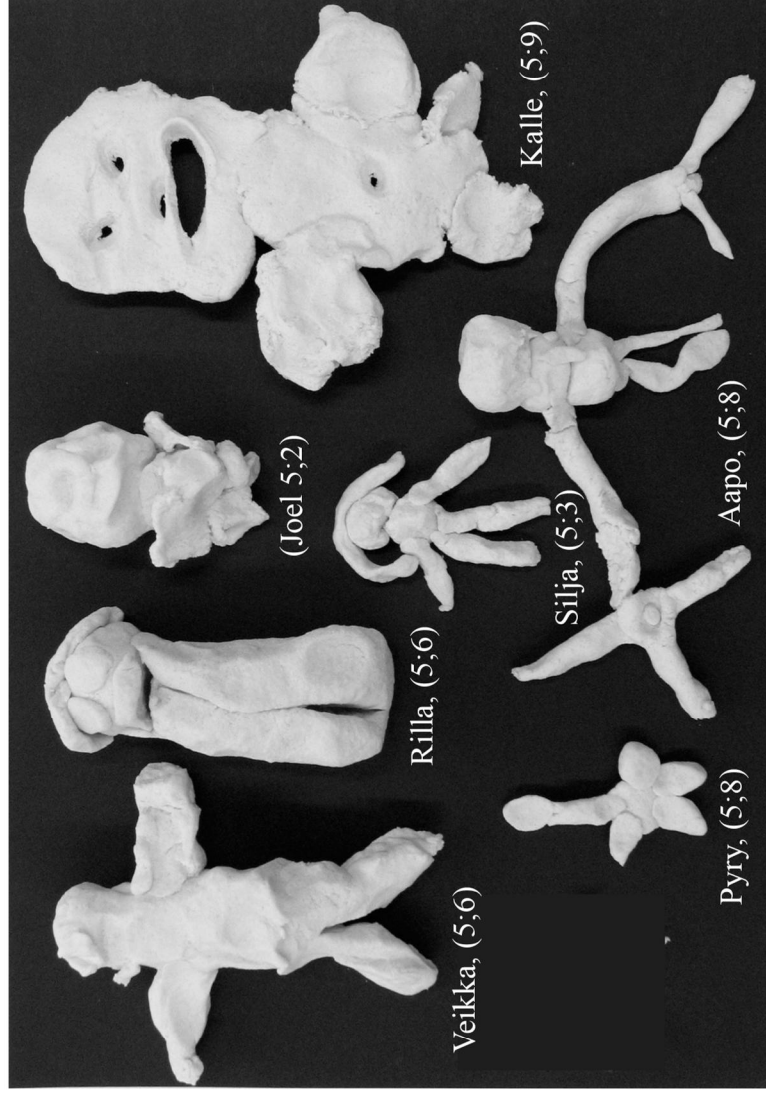
Wilson, Brent, 2007. Art, Visual Culture and Child/Adult Collaborative Images: Recognizing the Other-Than.- Brent Wilson & Christine Marmé Thompson (edit.): Visual Arts Research. Educational, Historical, Philosophical and Psychological Perspectives. Vol. 33, Special Issue. Child Art After Modernism, 2007. Urbana and Chicago: Illinois University Press, 6-20.

Wilson, Brent & Thompson, Christine Marmé, 2007. Pedagogy and the Visual Culture of Childhood & Youth. - Brent Wilson & Christine Marmé Thompson (edit.): Visual Arts Research. Educational, Historical, Philosophical and Psychological Perspectives. Vol. 33, Special Issue. Child Art After Modernism, Urbana and Chicago: Illinois University Press, 1-5.

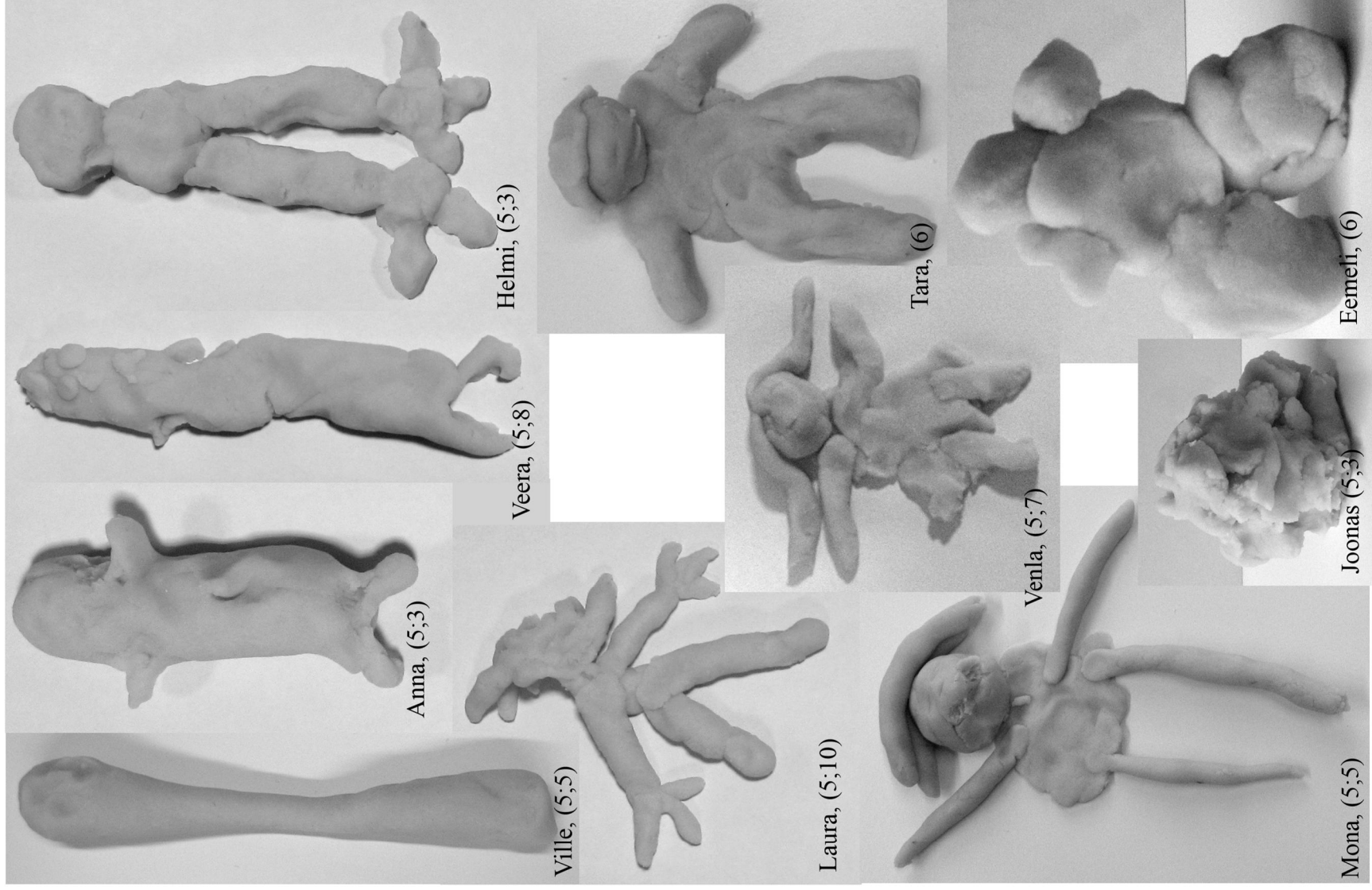
Wolf, Dennie & Davis Perry, Martha, 1988. Drawing Development. - Howard Gardner and D. N. Perkins (ed.): Art, Mind and Education: Research from Project Zero. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 17-34.

Tutkielman aikana muovatut ihmisfiguurit

Liite 1/1



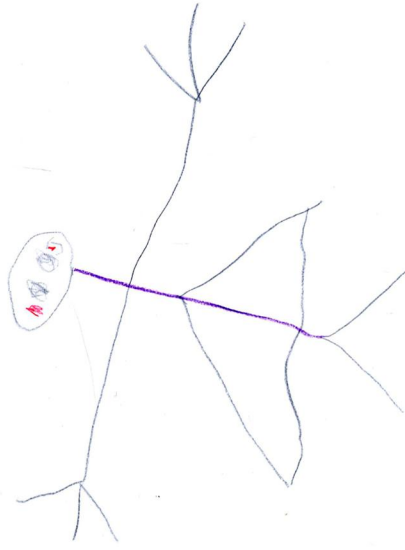
Lasten yksilölliset muovailufiguurit aseteltuina A4-kokoiselle mustalle paperille.



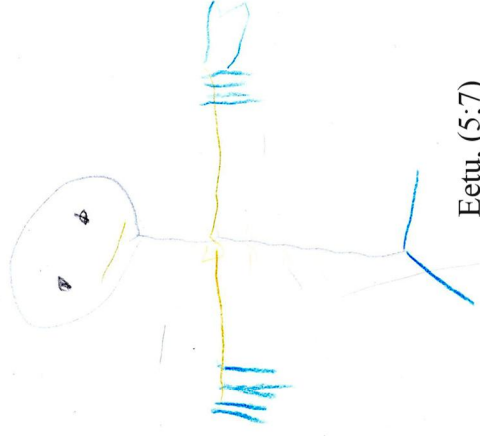
Joonaksen ja Eemelin muovailut olivat ainoita pystyasentoon sijoitettuja figuureja. Veeraa turhautti muovailutehtävä ja hän kääntyi katsomaan, miten Anna ratkaisee sitä, ja lopputuloksissa on siksi paljon samankaltaisuutta.

Tutkielman aikana piirretyt ihmisfiguurit

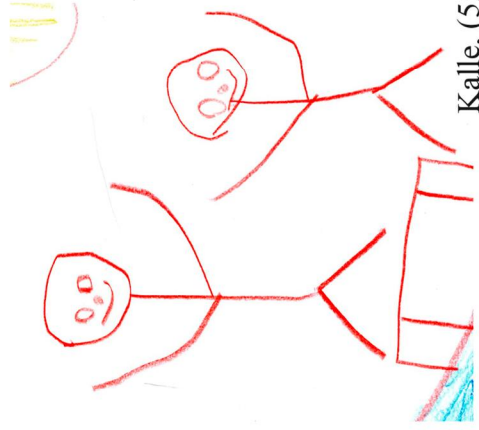
Liite 1/2



Ville, (5;5)



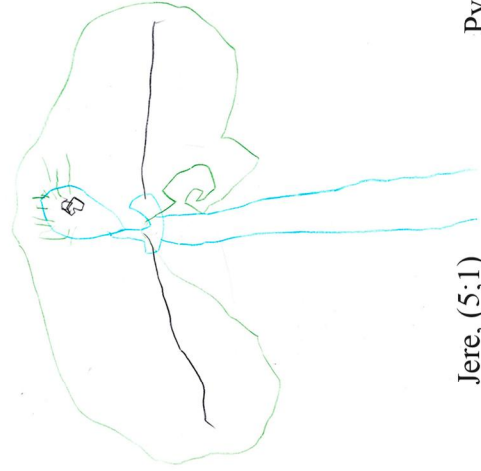
Eetu, (5;7)



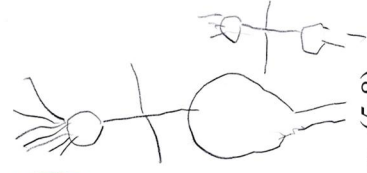
Kalle, (5;9)



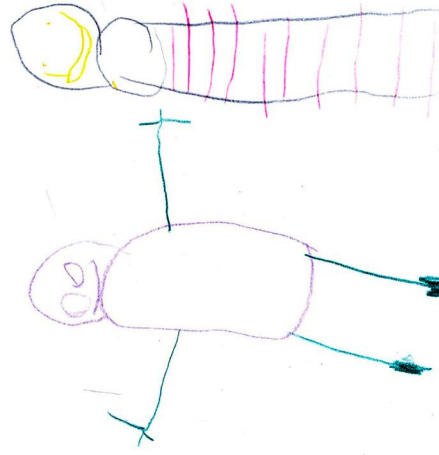
Joonas, (5;3)



Jere, (5;1)



Pyry, (5;8)



Veikka, (5;6)

Helmi, (5;3)

Neljä viidestä tikku-ukkofiguurista ylimmäisenä. Viidettä ei saatu julkaista. Alarivissä neljä yhdeksästä figuurista, joilla on vartalo ja tikkuraajat.

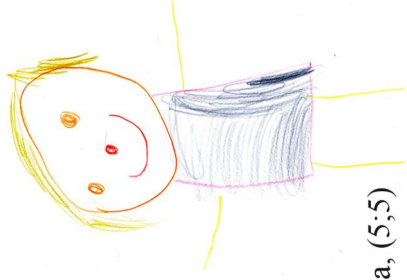
Liite 2/2



Rilla, (5;6)



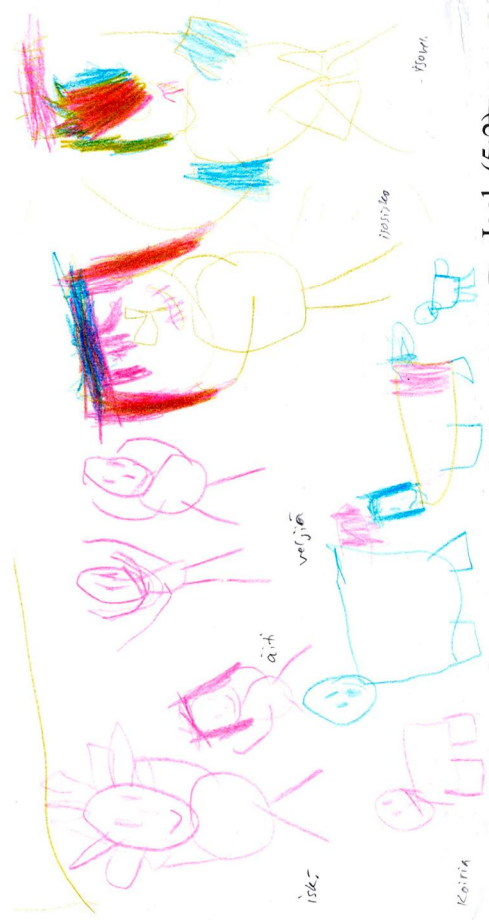
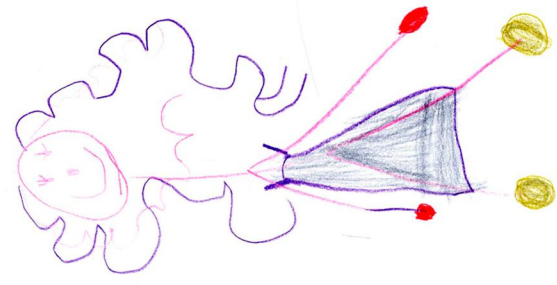
Mona, (5;5)



Silja, (5;3)

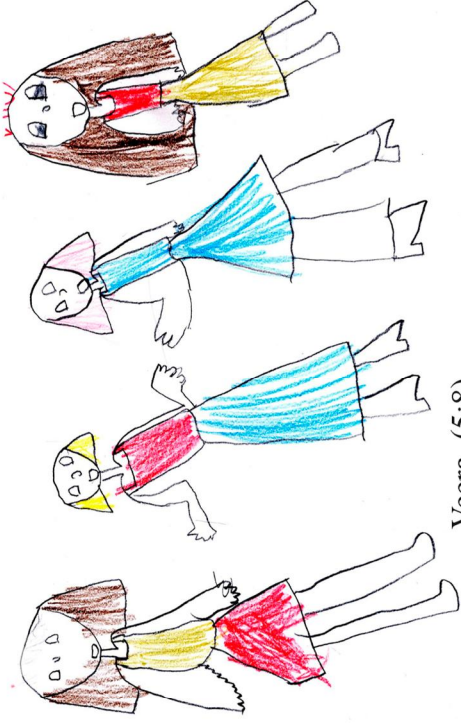


Laura, (5;10)

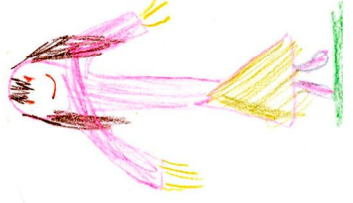


Joel, (5;2)

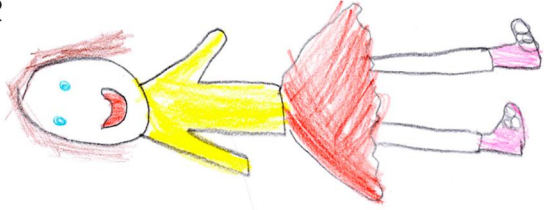
Figureja, joilla on vartalo ja tikkuraajat. Rilla ja Silja ovat piirtäneet itsensä ja ystävänsä, Joel perheensä.



Veera, (5;8)



Tara, (6)



Ella, (5;7)



Anna, (5;3)



Venla, (5;7)



Aapo, (5;8)



Eemeli, (6)

Seitsemän lapsen piirrosfiguureja, jossa ruumiinosat on kuvattu pintoina. Veera ja Aapo ovat piirtäneet useampia figuureja. Veera, Ella ja Anna piirsivät paljon yhdessä, minkä voi havaita piirrosten samankaltaisesta muotokielestäkin.