

Aava Heilala ja Heidi Kotka

**LAPSEN KUVALLISEN ILMAISUN KEHITYS
PERUSKOULUN 3. LUOKALLA**
Taidekasvatus kuvallisen ilmaisun kehitysvälineenä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Aava Heilala ja Heidi Kotka: Lapsen kuvallisen ilmaisun kehitys peruskoulun 3. luokalla – Taidekasvatus kuvallisen ilmaisun kehitysvälineenä
Kandidaatin tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksen tasoa kolmannella luokalla. Aineisto kerättiin luokkahuoneessa peruskoulun kolmannen luokan oppilailta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 18 oppilasta. Heidän tehtävänä oli piirtää kuva itse valitsemastaan paikasta, jossa on ainakin yksi ihminen sekä värejä. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin Viktor Lowenfeldin (1975) kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheiden kautta, joita on yhteensä kuusi. Niistä meille olennaisimmat vaiheet olivat skemaattinen vaihe sekä sarastava realismi. Tutkittavamme olivat noin 9–10-vuotiaat lapset, jotka iältään sijoittuivat näiden kahden kehitysvaiheen taitekohtaan.

Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka oppilaiden piirrosten keskinäiset erot korostuvat heidän siirtyessään kuvallisen ilmaisun skemaattisesta vaiheesta (7–9 vuotta) sarastavaan realismiin (9–12 vuotta). Tarkastelussa huomioitiin myös tasojen limittäisyys sekä se mahdollisuus, että kehitysvaiheiden piirteitä voi ilmetä myös muissa kehitysvaiheissa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää lasten harrastuneisuutta piirtämisen ja taiteen tekemisen parissa.

Piirustuksista löytyneitä kuvallisen kehityksen piirteitä käsiteltiin tutkimuksessa kolmen eri teeman kautta. Teemoiksi valikoituivat ympäristön kuvaus, ihmisen kuvaus ja värien käyttö suhteessa eri kehitysvaiheiden tyypillisiin piirteisiin. Seitsemän piirroksen todettiin kuvastavan eniten skemaattisen vaiheen piirteitä, kun taas yksitoista piirrosta ilmensi piirteiltään osuvimmin sarastavaa realismia. Piirteitä löytyi myös näennäsrealismista, mutta ilmiselvästi mikään piirroksista ei kategorisoitunut näennäsrealismin vaiheeseen. Lapsen sukupuolella tai iällä otannan sisällä ei havaittu olevan yhteyttä siihen, millä kuvailmaisun kehityksen tasolla lapsi oli.

Lapsista vain kaksi kertoi harrastavansa aktiivisesti piirtämistä vapaa-ajallaan. Aktiivinen piirtäminen tarkoitti piirtämistä vähintään kerran viikossa kouluajan ulkopuolella. Piirtämistä harrastavat lapset erottuivat kuvailmailullisesti muusta otannasta, koska piirtäminen oli heillä kehitysvaiheellisesti muita edistyksellisempää. Harrastavien määrä ei kuitenkaan ollut tarpeeksi suuri antaakseen tarpeeksi näyttöä siitä, onko harrastuneisuudella yhteys kuvallisen ilmaisun kehitykseen. Loput luokan oppilaista vastasivat piirtävänsä joskus vapaa-ajallaan lukuun ottamatta yhtä oppilasta, joka ei piirtänyt ollenkaan. Näiden oppilaiden piirroksista ei noussut esiin huomioita, jotka voisi yhdistää liittyvän oppilaiden harrastuneisuuteen. Koska jokainen lapsi ei harrasta piirtämistä tai muuta kuvallista ilmaisua vapaa-ajallaan, nousee koulun merkitys kuvallisen ilmaisun kehittäjänä merkittäväksi. Koulussa lapsille voidaan tarjota mahdollisuuksia piirtämiseen ja muuhun kuvalliseen ilmaisun harjoitteluun, kuvataiteen oppimiseen, kokemiseen ja esteettisiin elämyksiin turvallisessa ympäristössä. Tutkimuksessa esiin noussutta tietoa voidaan soveltaa oppilaan kuvallisen kehityksen tukemisessa luokkahuoneessa.

Avainsanat: Lapsen kuvallisen ilmaisun kehitys, Viktor Lowenfeld, kuvallisen kehityksen teoria, skemaattinen vaihe, sarastavan realismin vaihe, näennäsrealismi, piirrosanalyysi, taidekasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. LAPSEN KUVALLISEN ILMAISUN KEHITYS JA KEHITTÄMINEN	6
2.1. Viktor Lowenfeldin kuvallisen ilmaisun kehityksen teoria	7
2.1.1. <i>Skemaattinen vaihe</i>	8
2.1.2. <i>Sarastava realismi</i>	11
2.1.3. <i>Näennäsrealismi</i>	12
2.2. Taidekasvatus lapsen kasvun ja kehityksen tukena	13
3. TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
4. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
4.1. Aineistonkeruu ja aineisto	19
4.2. Laadullinen tutkimus	21
4.3. Piirrosanalyysi	23
4.4. Tutkimuksen eettisyys.....	27
5. TULOKSET	30
5.1. Ympäristön kuvaaminen	30
5.2. Hahmojen kuvaaminen	36
5.3. Värien käyttö	40
5.4. Erilaiset piirtäjät.....	42
6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	43
6.1. Tutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuus	47
6.2. Lopuksi.....	49
8. LÄHTEET	50

1. JOHDANTO

Kuvallinen ilmaisu on heijastuma lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä (Lowenfeld, 1975). Se on luontainen keino lapselle kehittää omaa itsetuntemustaan, havaintotoimintojaan ja kykyään ilmaista tunteita (Hakkola ym., 1991). Koulu- maailmassa ajatus kuvallisesta ilmaisusta rajoittuu pääosin taideaineiden oppitunneille, vaikka siihen kytkeytyy myös muita ulottuvuuksia. Esimerkiksi avaruudellinen hahmotuskyky ja symbolinen ajattelu ovat ominaisuuksia, jotka kehittyvät kuvallisen ilmaisun kehityksen rinnalla (Salminen, 2005). Luokahuoneessa nämä taidot ovat läsnä useissa eri oppiaineissa ja -tunneissa, minkä vuoksi kuvallisen ilmaisun voidaan todeta ulottuvan myös taito- ja taideainerajojen yli.

Kuten kuitenkin todettu, lapsen kuvallisen ilmaisun kehitys on läheisesti sidoksissa taideaineisiin sekä taidekasvatukseen. Taiteen tekeminen ja piirtäminen ovat taitoja, joita pystytään harjoittamaan. Kuvallisen ilmaisun kehittyminen vaatii tuekseen kuvien tekemistä (Kauppinen ja Wilson, 1981). Tästä syystä selvitimme tutkimuksessa lisäksi lasten harrastuneisuutta piirtämisen parissa ja tarkastelimme sen näkyvyyttä heidän piirustuksissaan. Tutkimuksessa pohdittiin myös taidekasvatusta ja sen merkitystä lapsen kasvu- ja kehitykselle. Taidekasvatuksen merkityksiä pohtimalla saavutetaan syvempi ymmärrys sekä lapsen kehityksestä että työkaluista lapsen kehityksen tukemiseen. Varmuus ja tieto taidekasvatuksen antimista sekä edellytyksistä on tärkeää, sillä ne vahvistavat laadukasta, tavoitteita myötäilevää taidekasvatusta niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s.15) arvoperustaan kuuluu, että jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena yksilönä, jolla on oikeus hyvään opetukseen sekä onnistumisien kokemuksiin. Kaikilla oppilaille on omat tarpeensa, jotka opettajan on huomioitava inklusiivisen, eli yksittäisten oppilaiden tarpeita mukailevan, opetuksen takaamiseksi. Näitä oppilaiden välisiä eroja on oleellista huomioida myös taideaineiden opetuksessa. Lapsen kuvallisen ilmai-

sun kehityksen tutkiminen on merkityksellistä, koska se auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaitaan kokonaisvaltaisemmin ja toteuttamaan laadukkaampaa, jokaista huomioivaa opetusta.

Lasten piirustuksia voidaan analysoida eri tavoin, kuten ilmaisullisesta, taidekasvatuksellisesta, esteettisestä tai kehityksellisestä näkökulmasta (Hakkola ym., 1991). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kolmosluokkalaisten lasten kuvallista ilmaisua kehityksellisestä näkökulmasta. Tutkimuksessa piirrosten tunne-elämään ja persoonallisuuteen liittyvät merkitykset eivät ole tarkastelun alla, vaan pelkästään lapsen kehitykseen viittaavat piirteet ovat tutkimuksen kannalta oleellisia.

Lapsen ajattelun valmiuksien kehittyminen kuvataiteessa voidaan jäsentellä ikäkausien mukaan (Kauppinen ja Wilson, 1981). Rajasimme tutkimuksemme kohderyhmän kolmanteen vuosiluokkaan eli 9–10-vuotiaisiin lapsiin, koska kyseinen ikäluokka sijoittuu Viktor Lowenfeldin (1975) lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksen -teoriassa kahden kehitystason murrosvaiheeseen. Tutkimuksen avulla yritetään selvittää, kuinka oppilaiden piirrosten keskinäiset erot korostuvat siirtyessä kuvallisen ilmaisun skemaattisesta vaiheesta (7–9-vuotta) sarastavaan realismiin (9–12-vuotta), vai ilmeneekö niitä ollenkaan.

2. LAPSEN KUVALLISEN ILMAISUN KEHITYS JA KEHITTÄMINEN

Puhuttaessa lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksestä, on oleellista määritellä mitä kehityksellä kyseisessä kontekstissa tarkoitetaan. Ei voida kieltää, etteivätkö eri lasten piirrokset eroaisi toisistaan suhteessa heidän ikäänsä. Sillä, tarkastellaanko kehitystä esimerkiksi psykologisesta vai taiteellisesta näkökulmasta osoit-tautuukin lopulta oleelliseksi: arvioidaanko kehitystä sen mukaan, kuinka todenmukaiselta piirros näyttää vai onko arviointi kohteena kenties teosten visuaalinen miellyttävyys? Muun muassa Willats (2005, s. 147–148) esittelee teoksessaan kevyesti näkökulmaa siitä, ettei kehitystä edes todellisuudessa tapahtuisi, kyse on vain lapsen valitsemasta perspektiivistä. Monet tutkijat ovat kuitenkin tutkineet lapsen kuvallisen ilmaisun kehitystä niin, että kehityksen määrittelee piirrosten kompleksisuus ja todenmukaisuus sekä lapsen psykologinen kehityksen näkyvyys hänen kuvallisessa ilmaisussaan. Kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheita ovat tutkineet ja luokitelleet muun muassa Kerchensteiner (1905), Burt (1921), Luquet (1927), Rouma (1913), Sully (1919) sekä Lowenfeld (1975). Näistä luokitteluista tunnetuin ja käytetyin on Viktor Lowenfeldin (1975) kehitysvaiheteoriat (Kauppi-nen ja Wilson, 1981). Pohjaammekin tutkimuksemme suurelta osin juuri Lowenfeldin (1975) määrittelemiin kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheisiin, sillä tutkimus on edellisistä tuorein ja suosituin. Kyseinen kehitysteoria mittaa kehittyneisyyttä voi-makkaasti suhteessa piirroksen todenmukaisuuteen ja moniulotteisuuteen. Tämä tutkimus perustuu piirrosten arviointiin, kuitenkin niitä arvottamatta.

Lapsen visuaalisten muotojen kuvaamisen on kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa tutkittu kehittyvän jaksoittain yksinkertaisista muodoista kohti monimutkaisempia luomuksia (Salminen, 2005). Lapsen kehityksestä erityisesti kuvailmaisua onkin tutkittu runsaasti, ja eri tutkimuksissa kuvallisen ilmaisun kehitystä lähestytään usein kehitysvaiheiden kautta. Kauppinen ja Wilson (1981)

sekä Salminen (2005) kuvailevatkin, kuinka kehitysvaiheet etenevät eri tutkimuksissa kutakuinkin samalla tavalla: Aluksi lapsi riimustelee tarkoituksettomasti, jolloin lapselle riittää jäljen aikaan saaminen paperille. Ensimmäiset riimustelut alkavat tyypillisesti toisen ikävuoden aikana. Piirtely siis kehittyy sattumanvaraisesti ilman merkityksiä. Tämän jälkeen lapsi siirtyy kehittämään merkityksiä riimusteluilleen, jolloin piirroksissa kuvataan esimerkiksi henkilöitä tai aiheita lapsen ympäristöstä. Asioiden kokosuhteet ovat kuitenkin mielivaltaisia ja tilallinen sijoittelu hyvinkin sattumanvaraista. (Kauppinen ja Wilson 1981; Salminen, 2005)

Esittävästä kuvaamisesta lapsi siirtyy alkeelliseen muoto- ja viivapiirtämiseen, jolloin piirrokset vähitellen kehittyvät mallia jäljitteleviksi ääri- ja viivapiirustuksiksi (Kauppinen ja Wilson, 1981). Tälle kuvailmaisun tasolle on oleellista perusviivan orastava oppiminen. Perusviiva merkitsee piirustuksessa olevaa maanpintaa (Kauppinen ja Wilson, 1981; Lowenfeld, 1975), joka erottaa maan taivaasta, ja johon piirretyt objektit sijoitellaan. Tällöin piirretyt asiat eivät leiju sattumanvaraisesti paperilla, vaan ne ovat aseteltu loogisesti paikoilleen. (Lowenfeld, 1975) Perusviivan hallitseminen on osoitus jäsentyneemmästä taidosta käsittää tilaa (Kauppinen ja Wilson, 1981).

2.1. Viktor Lowenfeldin kuvallisen ilmaisun kehityksen teoria

Tarkastelemme tutkimusaineistoa Viktor Lowenfeldin (1975) kirjassa *Creative and mental growth* esiteltyn kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheiden kautta. Lowenfeldin (1975) mukaan kuvallisen ilmaisun kehityksessä on kuusi eri vaihetta, jotka on jaettu ikäkausiin. Lowenfeldin ikäkausi -luokitteluun suhtaudutaan tutkimuksessa kuitenkin väljästi. Kuvallinen joukkotiedotus on nykypäivänä suurempaa ja lapset vastaanottavat jatkuvasti visuaalisia viestejä ja esteettisiä kokemuksia. Tämä näkyy myös lasten kuvallisen kehityksen tahdissa. Nykypäivän lasten on siis huomattu saavuttavan nuorempina eri piirtämisen vaihteita (Hakkola ym., 1991).

Ensimmäinen vaihe on riimustelukausi, joka puhkeaa lapsella noin kaksivuotiaana tai viimeistään neljän vuoden ikäisenä. (Kauppinen ja Wilson, 1981, s. 34; Lowenfeld, 1975). Riimustelukauden jälkeen siirrytään esiskemaattiseen vaiheeseen, joka saavutetaan neljästä seitsemään ikävuoteen mennessä (Kauppinen ja Wilson, 1981; Lowenfeld, 1975)

Sen jälkeen lapsi siirtyy skemaattiseen vaiheeseen (Kauppinen ja Wilson 1981; Lowenfeld, 1975). Riippuen tutkijasta, kehitysvaihetta voidaan kutsua myös kaaviokaudeksi tai älylliseksi realismiksi (Kauppinen ja Wilson 1981, s.35). Tässä tutkimuksessa käytämme kehitystasosta Lowenfeldin (1975) määrittämää termiä skemaattinen vaihe.

Skemaattisen vaiheen saavutettua edetään sarastavaan realismiin, jonka kehittyminen alkaa noin yhdeksän ikävuoden alussa ja päättyy noin kahdentoista ikävuoden aikana. Viides kuvailmaisun taso saavutetaan tyypillisesti kahden- sekä kolmentoista vuoden iässä, ja sitä kutsutaan pseudo-naturalistiseksi vaiheeksi eli näennäisrealismiksi. (Kauppinen ja Wilson, 1981; Lowenfeld, 1975.) Viimeisin Lowenfeldin (1975) määrittelemä kuvallisen ilmaisun kehitysvaihe on nimeltään päätöksentekovaihe, joka alkaa kehittyä viimeistään neljätoistavuotiaana.

Lowenfeldin (1975) teoria sallii kuvallisen ilmaisun kehityksessä yksilöllisiä poikkeavuuksia, sillä se on sisällöltään moninainen teoria ja täten tarjoaa apuja esimerkiksi opetuksen eriyttämiseen luokkahuoneessa (Kauppinen ja Wilson, 1981). Lowenfeldin (1975) mukaan samalla luokalla-asteella olevien lasten henkiset iät voivat vaihdella jopa kuusivuotiaasta kymmenvuotiaaseen, mikä heijastuu kuvallisen ilmaisun kehitykseen ja siinä ilmenevään eritahtisuuteen.

Haluamme tutkimuksessamme tutkia näitä luokkahuoneesta löytyviä kehitystasoeroja Lowenfeldin (1975) teorian valossa. Tutkimuksemme kannalta teorian olennaisimmat vaiheet ovat skemaattinen vaihe sekä sarastava realismi, koska tutkittavamme ovat noin 9–10-vuotiaat lapset, jotka iältään sijoittuvat näiden kahden kehitysvaiheen murrosvaiheeseen. Emme kuitenkaan poissulje mahdollisuutta siitä, ettei kehitysvaiheiden piirteitä ilmenisi myös muista kehitysvaiheista, mutta aiempaan tutkimustietoon pohjautuen esittelemme tutkimuksemme kannalta merkityksellisimmät kehitysvaiheet.

2.1.1. Skemaattinen vaihe

Lowenfeldin (1975) mukaan lapsi piirtää pääjalkaisia noin neljän vuoden iässä, jolloin taiteilu ei ole enää tarkoituksetonta riimustelua, vaan lapsen piirustukset rikastuvat merkityksillä. Tällöin piirustuksissa alkaa ilmetä henkilöitä ja ympäris-

töä kuvaavia eri aiheita (Lowenfeld, 1975). Pääjalkainen on alkeellinen ihmis-hahmo, jolta löytyy vähintään pää, jalat, kädet, silmät ja suu (Salminen, 2005). Seitsemän -vuotiaana lapsi alkaa siirtyä seuraavalle kehitystasolle, *skemaattiseen vaiheeseen*, joka kehittyy noin yhdeksään ikävuoteen saakka. Skemaattisessa vaiheessa lapsen piirtäminen jäsentyy huomattavasti tarkemmaksi, jolloin ymmärrys yksittäisten symbolien eri merkityksistä ja kokosuhteista vahvistuvat (Lowenfeld, 1975). Lisäksi lapsen visuaalinen tietoisuus kaksiulotteisesta tilasta alkaa hahmottua perusviivojen käytön myötä. Skemaattisessa vaiheessa lapsi ei ole vielä kehittänyt kolmiulotteisen tilan hahmotuskykyä. (Kauppinen ja Wilson, 1981; Lowenfeld, 1975.)

Lowenfeldin (1975) mukaan ihmispiirroksat kehittyvät skemaattisessa vaiheessa siten, että lapsi oppii erottamaan ihmisen kehonosat perusteellisemmin toisistaan. Tällöin ihmishahmon silmät ja nenä eivät ole enää samannäköisiä keskenään, vaan silmät voivat olla esimerkiksi ovaalin muotoiset ja nenää symboloi täysin erilainen muoto sekä koko. Lisäksi ihmispiirrokselta löytyvät kaula sekä muita yksityiskohtia kuten hiukset, joita esiskemaattisen vaiheen pääjalkaisilta harvemmin löytyy. (Lowenfeld, 1975.)

Lowenfeldin (1975) skemaattiselle kaudelle on ominaista myös emotionaalisten merkitysten korostuminen piirustuksissa. Eri merkitykset voidaan havaita esimerkiksi tärkeiden asioiden korostamisena ja vähemmän tärkeiden asioiden vähättelynä. Kirjassa esitetään lapsen piirtämä kuva ihmisestä. Kuvassa ihminen poimii kukkia, mutta tämän kämmenet ovat valtavan kokoiset. Kämmenet ovat lapsen mielessä merkittävä tekijä kukkien poiminnassa, minkä vuoksi niiden kooka ja siten emotionaalista merkitystä on piirustuksessa korostettu. (Lowenfeld, 1975.)

Merkityksellistä Lowenfeldin (1975) määrittämälle skemaattiselle vaiheelle on se, että lapsi ymmärtää piirtämiensä asioiden olevan loogisessa suhteessa toisiinsa. Tällöin paperille ei ole piirretty vain puuta, toiselle puolelle ihmistä ja keskelle autoa. Sen sijaan lapsi ymmärtää, että sekä ihminen että auto seisovat maan päällä, maan päältä löytyy mutaa ja mudassa kasvaa ruohoa. Siispä skemaattisessa vaiheessa lapsi tulee tietoiseksi asioiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta (Lowenfeld, 1975).

Lisäksi lapsi ryhtyy käyttämään värejä realistisemmalla ja loogisemmalla tavalla. Skemaattisessa vaiheessa ympäristön värejä ei määrittele enää lapsen

subjektiivinen kokemus tai tunneside, vaan lapsi hahmottaa asioiden värit objektiivisemmin (Lowenfeld, 1975). Aikuiselta kysyttäessä taivaan väriä, osaa hän ottaa huomioon, miltä taivas kysymyksen hetkellä näyttää. Visuaalisesti tietoiselle aikuiselle taivas voi näyttäytyä esimerkiksi enemmän harmaana tai punertavana säästä tai vuorokauden ajasta riippuen. Sen sijaan skemaattisessa vaiheessa olevalta lapselta kysyttäessä ”Minkä värinen on taivas?”, voidaan olettaa vastauksen olevan sininen, koska lapsi on mielessään yhdistänyt sinisen värin taivaan käsitteeseen.

Willats (2005) kuvaa lapsen kehitystä sanoin ”*Young children draw what they know and older children draw what they see*”, eli *pienet lapset piirtävät, mitä tietävät ja vanhemmat lapset, mitä näkevät*. Willatsin lausahdus tiivistää niin Lowenfeldin (1975) kuin lapsen kuvallista ilmaisua tutkineen Luquetinkin (1927) käsityksen siitä, kuinka lapsen hahmottaminen häntä ympäröivästä maailmasta muuttuu ajan kuluessa. Myös muut tutkijat kuten Kerchenstein (1905), Sully (1919) ja Stern (1910) ovat hyödyntäneet samaa näkemystä perustana tutkimuksissaan (Kauppinen ja Wilson, 1981).

Tutustuimme Luquetin (1927) näkemyksiin Kauppisen ja Wilsonin (1981) sekä Willatsin (2005) kirjojen kautta. Luquet (1927) ei teoriassaan erottele kehitysvaiheita ikäkausittain, vaan hänen määrittelynsä on Lowenfeldin (1975) teoriaa joustavampi (Kauppinen ja Wilson, 1981). Hänen määrittelemässään *älyllisen realismin* vaiheessa on kuitenkin huomattavissa yhtäläisyyksiä skemaattiselle vaiheelle, joten koimme perustelluksi nostaa Luquetin (1927; 1929) näkemykset esille sen yhteydessä. Hänen kehitysteoriassaan tuodaan esille tämän kehitysvaiheen ominaiseksi piirteeksi piirrosten yksityiskohtien runsaus. Tärkeäksi osoittautuu jokaisen asian piirtäminen, vaikka ne eivät loogisesta näkökulmasta olisikaan näkyvissä ihmissilmälle. (Willats, 2005.) Tämä voi näyttäytyä esimerkiksi piirtämällä kotitalon läpinäkyväksi, paljastaen kaiken sen sisällä olevan, vaikka sitä katsottaisiinkin ulkoapäin.

2.1.2. Sarastava realismi

Sarastavan realismin kehitysvaiheessa lapsi pyrkii rikastuttamaan piirroksiaan ja tekemään niistä todenmukaisempia. Tärkeäksi koettuja piirteitä ei enää korosteta tai muunnella, vaan niitä pyritään kuvaamaan todellisuutta mukailen. Tällöin skemaattiselle vaiheelle ominainen geometrisuus alkaa tuntua riittämättömältä ilmaisukeinolta lapselle. (Lowenfeld, 1975.)

Ihmisen piirtämiseen liittyvä oleellinen muutos sarastavaan realismiin siirtyessä on Lowenfeldin (1975) mukaan halukkuus ilmentää piirrettävien hahmojen sukupuolta kuvallisesti. Tämä on ilmennyt esimerkiksi niin, että poikapuolisille hahmoille piirretään housut ja tytöille hameet. Vaikka ilmaisu kehittyikin jatkuvasti realistisemmaksi, ei lapsi kuitenkaan vielä osaa hahmottaa muun muassa vaatteissa olevia ryppyjä tai liikkeen vaikutusta hameen laskostumiseen. (Lowenfeld, 1975.)

Sarastavan realismin vaiheessa käsitys perusviivasta alkaa monipuolistua, tilan hahmottaminen kehittyy ja lapsi saattaa alkaa käyttää useampaa tilan hahmottamisen viivaa hyödyntäen eri muotoja. Asettelemalla objekteja useammalle perusviivalle luodaan piirrokseseen syvyyttä ja kolmiulotteisuutta. Jossain kohtaa lapsen avaruudellinen hahmotuskyky kehittyy niin, että perusviivojen käyttö karsiutuu hiljalleen pois. Tällöin objekteja ei sijoitella vain perusviivalle, vaan maanpinnan käsitys laajenee perusviivan alapuolella olevaan tilaan. Osalla lapsista perusviivan käyttö pysyy kuitenkin pidempään osana piirtämistä. (Lowenfeld, 1975.)

Lowenfeld (1975) tuo esille oivalluksen objektien limittäisyydestä. Se on ominainen piirre sarastavalle realismille. Limittäisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi osaa hahmottaa, että hänen piirtämänsä asiat voivat olla päällekkäin ilman, että takana oleva asia lakkaa olemasta (Lowenfeld, 1975). Lapsi osaa piirtää esimerkiksi talon ja sen eteen auton. Horisontin käsite alkaa alkeellisesti hahmottua ja se voidaan nähdä esimerkiksi siitä, kuinka lapsi piirtää taivaan. Taivas ei sijoitu pelkästään ylös, vaan se jatkuu maahan asti. Lapsi siis ymmärtää värittää objektit niin, että taivas jää esimerkiksi piirretyn puun taakse. Lapselta ei Lowenfeldin (1975) mukaan kuitenkaan löydy vielä tietoista ymmärrystä syvyydestä ja horisontin todellisesta merkityksestä, mutta tämä on ottanut ensiaskeleensa niiden tiedostamista kohti. (Lowenfeld, 1975.)

2.1.3. Näennäsrealismi

Lowenfeldin (1975) teoriassa näennäsrealismi liitetään vahvasti kahdestatoista neljääntoista ikävuoteen. Tänä aikana piirroksissa esiintyy pyrkimys mahdollisimman todenmukaiseen ja luonnolliseen kuvaamiseen (Kauppinen ja Wilson, 1991). Lowenfeldin (1975) mukaan tässä kuvailmaisun vaiheessa lapsi tulee tietoisemmaksi ihmisen, ympäristön sekä muiden objektien yksityiskohdista, muodoista ja siitä, miten nämä muuttuvat riippuen tilanteesta. Esimerkiksi ihmisen kuvaamisessa nivelten piirtäminen oikeisiin kohtiin on merkittävä näennäsrealismin piirre, sillä nivelten avulla voidaan kuvata liikettä kuten juoksemista. Lisäksi piirustuksissa voidaan havaita materiaalin liikkuvuutta kuten vaatteiden ryppyjä ja laskostuksia, jotka tuovat realistisuutta piirustukseen. Yleinen piirre näennäsrealismin vaiheelle on myös syvyyden kuvaaminen piirroksissa siten, että lähempänä olevat kohteet nähdään suurempina kuin kauempana olevat objektit. (Lowenfeld, 1975.)

Liikkeen ja syvyyden kuvaamisen ohella, myös ymmärrys eri värisävyistä ja valööreista kehittyy (Kauppinen ja Wilson, 1991). Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi tiedostaa valojen ja varjojen sekä ilmaolosuhteiden tai vuorokaudenajan vaikutukset väreihin (Lowenfeld, 1975). Esimerkiksi mikäli piirretyn hahmon housujen lahkeet ovat kastuneet, lapsi ymmärtää värittää märän kankaan kuivaa kangasta tummemmaksi.

Näennäsrealismin vaiheessa lapsen tyyli piirtää voi vaihdella luonnonmukaisesta jopa valokuvamaiseen (Salminen, 2005). Lowenfeld (1975) tuo esille, että jotkut lapsista voivat kuitenkin kokea realistisen kuvaamisen liian haastavaksi, minkä vuoksi he eivät välttämättä edes pyri siihen. Näennäsrealismiin siirtyessä onkin tyyppistä, että osa lapsista piirtää sarjakuvamaisesti. Sarjakuvamainen piirtäminen voi olla joko realistisen piirtämisen välttelyä, tai joillekin mieluinen keino piirtää satiirisesti ja kenties kritisoida huumorin keinoin. Lowenfeldin (1975) havaintojen mukaan kyseinen piirtämistyyli on tyyppisintä poikien keskuudessa, kun taas realistisen ihmisen kuvaaminen on ominaisempaa tytöillä. (Lowenfeld, 1975.)

Näennäsrealismi on Lowenfeldin (1975) teoriassa lapsen kuvallisen ilmaisukyvyn päätösvaihe (Kauppinen ja Wilson, 1991). Salmisen (2005) mukaan kriittisyys omia piirroksia kohtaan voi tässä vaiheessa kasvaa niinkin suureksi, että

lapsen kuvallisen ilmaisun kehitys saattaa ilman ohjausta pysähtyä ja piirustus-taito jopa taantua.

2.2. *Taidekasvatus lapsen kasvun ja kehityksen tukena*

Kauppinen ja Wilsonin (1981) mukaan lapsen kuvailmaisuus voidaan jakaa neljään eri tekijään. Ensinnäkin lapsella on oltava havaintoon pohjautuvaa kokemuksellista tietoa kuvalliseen ilmaisuun liittyen. Lapsella on oltava myös motorista taitoa sekä erilaisia kuvallisia sisäisiä malleja ja sääntöjä kuvan tekemisestä. Lopuksi lapsen on osattava yhdistellä kyseisiä tekijöitä tarkoituksenmukaisesti. Lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymisen tukemiseksi lapsille on siis tarjottava tilaisuus havainnointiin, opetuksen antamaan tietoon sekä ilmaisun harjoitteluun. Havainnointina etenkin taidekuvien tarkastelu edistää erilaisten kuvallisten skeemojen tuntemusta ja auttaa näin lasta kehittämään omia sisäisiä mallejaan kuvan tuotannosta. (Kauppinen ja Wilson, 1981.)

Lapsi saattaa harjoitella kuvallista ilmaisuja esimerkiksi piirtäen vapaa-ajallaan, mikäli hän on itse kiinnostunut aiheesta. Kaikki lapset eivät kuitenkaan jaa tätä mielenkiintoa, minkä vuoksi on tärkeää, että kuvallista ilmaisuja harjoitellaan myös koulussa. Koulumaailmassa piirtäminen, kuten muutkin kuvallisen kehityksen tekijät, ovat osa taidekasvatusta. Taidekasvatuksen avulla kuvallisen ilmaisun kehityksen tuki mahdollistetaan jokaiselle lapselle taustasta tai kiinnostuksen kohteista huolimatta.

Taidekasvatus on opettamisen ja oppimisen suuntaus, joka keskittyy erilaisiin taiteen ilmiöihin. Peruskoulussa se näkyy etenkin taideaineiden eli kuvataiteen ja musiikin oppitunneilla. Taidekasvatus on luonteeltaan kuitenkin monivahteinen ja se ulottuu myös taideaineiden ulkopuolelle. Kuvallisen ilmaisun tukemisen lisäksi taidekasvatuksella on muitakin kasvatuksellisia merkityksiä.

Taiteen kasvattava merkitys liittyy taiteen monipuolisiin vaikutuskeinoihin ihmisen kasvussa (Salminen, 2005). Salminen (2005) kertoo, että taiteen avulla lapsi voi kehittää mielikuvitustaan, aistejaan ja ajattelutaitojaan. Hänen mu-

kaansa taiteella voi olla merkitystä myös maailmankatsomuksen muovautumisessa sekä tunne-elämän taidoissa. Koulumaailmassa taidekasvatus voi avata ovet onnellisuuden ja ilon kokemuksille (Uusikylä, 2022).

Lahti ja Nokelainen (2022) huomasivat opinnäytetyössään kuvallisen ilmaisun itsessään tukevan lasten tunnetaitojen harjoittamista. Kuvallisen ilmaisun avulla lasten on helpompi kertoa tunnekokemuksistaan (Granö ja Niinistö, 2022). Kuvat toimivat lapselle luontevana apuvälineenä tunteitaan sanoittaessa. Taiteen kautta voidaan tietyllä tavalla tuoda näkyväksi sellainenkin, mitä sanoilla ei voi kertoa (Salminen, 2005; Eisner, 2002). Taidekasvatuksen tavoitteena on muodostaa positiivista vuorovaikutusta myös eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten välille (Ruokonen, 2022). Taide toimii tällöin kielenä, kun muuta yhteistä kieltä ei ihmisten välillä ole.

Eisnerin (2002) mukaan koettu ympäristömme koostuu erilaisista näyistä, äänistä, mauista ja hajuista, jotka koemme aistijärjestelmämme kautta. Kun lapselle annetaan mahdollisuus innostua ja tutkia maailmaa, hän tekee sen kaikilla aisteillaan (Hakkola, 1991). Koulussa tulisi Salmisen (2005) mukaan järjestää oppimistapahtumia niin, että ne tarjoaisivat tilaisuuden omatoimisuudelle, uteliaisuudelle sekä löytöretkille. Hän kiteyttää vastaavien oppimistapahtumien merkitystä sanoin: *”Oman toiminnan tuloksena löydetty totuus tuntuu pieneltä ihmeeltä, jonka lapsi kokee maailman laajentumisena.”* (Salminen, 2005, s. 214).

Taide voi opettaa ihmistä näkemään asioita, joita hän ei aikaisemmin ole nähnyt (Salminen ja Koskinen, 2005; Eisner, 2002). Taide herkistää vastaanottamaan ja havaitsemaan kauneutta sekä vahvistaa muun muassa myös empatiakykyä (Hakkola ym., 1991). Granön ja Niinistön (2022) mukaan kauneuden kokeminen voidaankin nähdä lähtökohtana taidekasvatukselle. Näiden kokemusten tunnistamisen he kokevatkin olevan oleellinen osa myös opettajan ammattitaitoa. Taidekasvattajana on kuitenkin merkityksellistä pohtia, kuka määrittää hyvän, kauniin tai toden ja mistä arvoista käsin (Hiltunen, 2007). Opettajan tehtävänä on tukea oppilasta kasvamaan ihmiseksi, jolla on esteettinen suhde maailmaan, sillä esteettiset kokemukset ovat pienten lasten opetuksessa todettu arvokkaiksi. Opettaja voi oppia tunnistamaan lapsen kokemia esteettisiä elämyksiä olemalla tarkkaavainen ja myötätuntoinen kanssaeläjä (Granö ja Niinistö, 2022.) Lapsi pääsee näin itse määrittämään, mikä on hänelle kaunista tai hyvää.

Taiteen avulla voidaan tuoda esille moninaisia näkökulmia maailmaan, kuvailla subjektiivisia kokemuksia sekä oivaltaa lisää katsomalla esineitä ja asioita eri valossa. Sen kautta voidaan oppia näkemään uutta ympäröivästä maailmasta (Eisner, 2002). Tämän kiteyttämiseksi, taiteen voisi siis mieltää tavaksi astua hetkeksi toisen ihmisen kenkiin ja kokea, mitä ei ole itse ollut paikalla kokemassa.

Mielikuvitus ja luovuus ovat yhteydessä kaikkeen oppimiseen (Kangas, 2022). Taidekasvatus mahdollistaa matkailun mielikuvituksen syövereihin (Uusikylä, 2022; Salminen ja Koskinen, 2005; Eisner, 2002). Mielikuvitus mahdollistaa asioiden yhdistelemisen uusilla tavoilla ja eri näkökulmista (Salminen ja Koskinen, 2005). Lapsen leikkiessä voidaan huomata, kuinka kivi muuttuu silmänräpäyksessä autoksi jatkaen matkaansa asteroidiksi, joka haluaa ystäväkseen tähdenlennon. Mielikuvitus-leikki on luonnollinen osa lapsen kasvua. Yleisen oletuksen mukaan mielikuvituksellisuus mielletään synnynnäiseksi piirteeksi. Sellaiseksi, joka toisilta löytyy ja toisilta ei. Mielikuvitustakin voidaan kuitenkin kasvattaa ja kehittää (Hakkola ym., 1991). Eisner (2002) kirjoittaa siitä, kuinka taiteella ja taideaineilla on mahdollisuus jalostaa lapsen aistijärjestelmää ja ruokkia myös mielikuvitusta. Taiteen parissa työskentely avaa ovet mielikuvitusprosessien luomille ihmettelyn ja tutkimisen hetkille.

Aikuinen voi edistää mielikuvituksen harjaantumista esimerkiksi vahvistamalla lapsen havaintoharjoittelua. Kun lapsi tekee havaintoja ja kokee jotain uutta, tulee aikuisen kannustaa häntä tulkitsemaan kokemustaan vapaasti ja paineettomasti. Vaikka mielikuvituksen usein ajatellaankin perustuvan vain fiktion ja kuvitelmaan, on muistettava, että todellisuuteen perustuva havaintoharjoittelu on mielikuvituksen perusta. (Hakkola ym., 1991.) Ihmisen mielikuvat muodostuvat siitä, mitä hän on joskus jo havainnut.

Lapsi voi taiteen avulla tutustua maailmaan ja sen vivahteisiin sekä oppia tuntemaan omia kulttuureitaan kokonaisuutena. Taidekasvatuksessa on tärkeää antaa kaikille keinoja itsensä ilmaisuun, kokemusten ja elämysten vastaanottamiseen. (Hakkola ym., 1991.) Taiteella voi Eisnerin (2002) mukaan olla mahdollistava vaikutus ihmisen omiin ideoihin paneutumiseen sekä keskustelulle ajatusten välillä. Esimerkiksi piirtäessä lapsi oppii ilmaisemaan ajatuksiaan uudella tavalla – visuaalisesti. Ajatusten visualisointi mahdollistaa paremman ymmärryksen lapsen päässä olevista ajatuksista sekä avaa ovet myös itsensä tutkiskelulle (Eisner, 2002).

Uteliaisuus toimii tietynlaisena lähtökohtana luoville ratkaisuille ja uusille tulkinnoille (Hakkola ym., 1991). Vaikka lapset luonnoltaan ovatkin uteliaita ja tiedon janoisia, on kasvattajan osattava vaalia uteliaisuutta. Hakkolan ym. (1991) mukaan havaintoharjoittelun ja aistien kehittämisen avulla voidaan herätellä lapsen uteliaisuutta. Aisteista muodostuu heidän mukaansa tällöin ajattelua, jossa lapsi onnistuu vertailemaan erilaisia havaintoja toisiinsa herätellen uteliaisuuttaan. Opettajan tai kasvattajan täytyy haalia oivaltamisen kulttuuria ja vastausten löytämistä itse. Aikuisen näkemys maailmasta voi olla paljon rajallisempi kuin lapsen, eikä lapsen omaa näkemystä tule tukahduttaa aikuisuuden yksitoikkoisuudella.

Jotta voitaisiin saavuttaa sellainen ympäristö, jossa lapsella on tarpeeksi rohkeutta ajatella itsenäisesti ja uskoa omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa, tarvitaan ennen kaikkea tasavertainen suhde lapsen ja aikuisen välille. Aikuisen on annettava tilaa lapselle päätöksenteossa, vastuuta omissa asioissaan sekä ymmärrettävä, että lapsi on oman elämänsä asiantuntija. Lapsi tarvitsee rohkeutta myös taiteelliseen ilmaisuun liittyvien ongelmien ratkaisussa. Ei riitä, että taideaineiden tunneilla vahvistetaan itsetuntemusta, vaan sitä on harjoitettava kaikessa muussakin vuorovaikutuksessa. (Hakkola ym., 1991.) Itsevarmuus ja sitä haaliva ilmapiiri rohkaisevat lasta oman näkökantansa ja kokemustensa hyödyntämiseen. Kasvattajana on tärkeää vahvistaa ympäristöä, jossa on tilaa herkälle kokemiselle ja epäonnistumiselle.

Uusikylä (2022) kertoo kouluelämän nykypäivän olevan osaamiskeskeistä, mikä tuo mukanaan suorituspaineita ja ahdistuneisuuden tunteita. Lapsi tarvitsee kiireetöntä aikaa luovaan ajatteluun ja itsensä ilmaisuun vastapainoksi arvostamattomuuteen arkeensa (Uusikylä, 2022). Taidekasvatuksen avulla voidaan tukea myös koululuokan ilmapiiriä. Se voi tarjota yhteenkuuluvuuden kokemuksia myös esimerkiksi vaativaa tukea tarvitseville lapsille (Kaikkonen ym., 2022).

Taidekasvatus on erityisen läsnä taideaineiden tunneilla, koska tunnit perustuvat sukeltamiseen taiteiden maailmaan. On kuitenkin ymmärrettävä, ettei taidekasvatus rajoitu vain oppitunneille tai edes koulun seinien sisäpuolelle. Taidekasvatus, siinä missä kaikki muukin kasvatus, perustuu opettamiseen, oppimiseen ja oivaltamiseen. Hakkola ja kumppanit (1991) painottavat lapsen kehityksen erityistä voimakkuutta ja nopeutta verrattuna aikuiseen. Tätä kehitystä on mahdotonta jakaa vain oppitunneihin, joissa lapsen kasvua yritetään suunnata

tiettyyn suuntaan (Hakkola ym., 2005). Muun muassa lapsen esteettinen kokemus voi estyä, jos siihen johtava tilanne on tiukasti ennalta määritelty (Granö ja Niinistö, 2022). Taidekasvattajan on muistettava, että lapsi tarvitsee tilaa tutkia maailmaa kaikilla aisteillaan ja luvan innostumiseen sekä oivalluksiensa soveltamiseen uusiin tilanteisiin (Hakkola ym. 1991).

Taidekasvatuksen osa-alueet kasvattavat lapsen voimavaroja, mutta mikäli muu ympäristö on ristiriidassa toiminnan kanssa, eivät voimavarat pääse vapautumaan edes taideaineiden tunneilla (Hakkola ym., 1991). Taidekasvatuksen on toimiakseen oltava joustavaa ja tilaa antavaa. Kuten Hakkola ja kumppanit (1991, s. 9) asian pukevat sanoiksi: *”Opettaja voi huolehtia ovien avaamisesta mahdollisimman moniin suuntiin eikä vain niihin, jotka hän on itse jättänyt avoimiksi.”*

3. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella peruskoulun kolmannella luokalla olevien oppilaiden piirroksia ja niissä ilmeneviä kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheiden piirteitä, niiden eroja sekä syventyä lapsen kuvalliseen ajatteluun myös keskustelun avulla. Aineistonkeruun yhteydessä selvitetään lapsen harrastuneisuutta kuvallisen ilmaisun parissa tarkoituksena tarkastella eroja niiden lasten piirrosten välillä, jotka piirtävät vapaa-ajallaan ja niiden, jotka eivät juurikaan. Näiden tavoitteiden perusteella muotoilimme tutkimuskysymykset seuraavasti:

- 1. Mitä eri kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheiden piirteitä kolmasluokkalaisten lasten piirroksissa on havaittavissa?*
- 2. Millaisia kehitysvaiheiden piirteitä koskevia eroja piirrosten välillä on?*
- 3. Miten lasten piirtämiseen liittyvä harrastuneisuus näkyy piirroksissa?*

Tutkimuksessamme tahdomme verrata piirtämistä harrastavia ja harrastamattomia oppilaita keskenään, koska koemme, että tutkimalla harrastuneisuutta voidaan saada työvälineitä taidepedagogiikan ja muun opetuksen tueksi. Ryhmiä vertaillessa on oleellista ymmärtää eri kehityskausien vaiheet, niihin liittyvät tekijät sekä niiden vaihtelu luokkahuoneessa. Tutkimuksen avulla ei voida tehdä suoria johtopäätöksiä harrastuneisuuden ja kuvallisen ilmaisun kehittymisen välille, jonka takia oppilaiden piirrosten ja niiden erojen kokonaisvaltainen tarkastelu on perusteltua.

4. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1. *Aineistonkeruu ja aineisto*

Aineisto kerättiin luokkahuoneessa peruskoulun kolmannen luokan oppilailta. Luokka koostui 21 oppilaasta, josta tutkimukseen osallistui yhteensä 18 oppilasta. Osallistuneista kymmenen oli tyttöjä ja poikia oli yhteensä kahdeksan. Aineistonkeruun suorittaminen sovittiin luokanopettajan kanssa kouluviikkoon sopivana ajankohtana. Aineistonkeruuta varten varattiin aikaa kaksi oppituntia eli yhteensä 90 minuuttia, jotta piirtämistehtävän ehti tehdä kiireettömästi. Loppujen lopuksi piirtämiseen kului kokonaisuudessaan aikaa noin tunti. Opettajalta, oppilailta sekä oppilaiden huoltajilta hankittiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Painotimme aineistonkeruun alussa, ettei tutkimukseen ole pakollista osallistua ja lisäksi kysyimme suullisesti jokaiselta piirtäjältä, saammeko käyttää hänen piirrostaan tutkimuksessamme. Ne piirrokset, joiden tekijät eivät tahtoneet osallistua tutkimukseen, hävitettiin.

Aineistonkeruussa tarvittavat materiaalit olivat piirustuspaperit, kynät ja muistilaput. Oppilaat saivat valita itselleen mieluisat piirustusvälineet omista välineistään. Piirustuspaperit saimme yliopistolta ja muistilaput toimme itse.

Jokaiselle oppilaalle jaettiin numeroitu piirustuspaperi (A4), johon he piirsivät tehtävänannon mukaan. Oppilaiden tehtävänä oli piirtää kuva jostakin paikasta. Lisäksi kriteerinä oli, että paikassa on oltava ainakin yksi ihminen ja kuvassa on käytettävä myös värejä. Tehtävänannon avulla pääsimme tarkastelemaan oppilaiden ihmisen ja tilan kuvaamisen taitoja sekä värien käyttöä. Ohjeistus muodostui seuraavanlaiseksi:

Kirjoita paperin taakse oma ikä ja sukupuoli.

Piirrä kuva paikasta, jossa on ainakin yksi ihminen.

Paikka voi olla esimerkiksi jokin mielestäsi mukava paikka.

Väritä kuva!

Tunnin lopussa työt palautetaan Heidille ja Aavalle, vaikka ne olisivat kesken.

Pyysimme suullisesti oppilaita piirtämään jonkun muun hahmon kuin itsensä, jottei tekijä olisi tunnistettavissa piirretystä hahmosta. Tietääksemme jokainen oppilas lopulta piirsikin kuvitteellisen ihmisen. Ennen piirtämistä, oppilaita ohjeistettiin kirjoittamaan paperiensa taakse oma ikänsä ja sukupuoltaan kuvaava termi (tyttö, poika tai muu). Piirustuksiin ei kerätty nimiä, vaan numerot toimivat oppilaiden tunnisteina aineiston analyysissä. Näin suojattiin oppilaiden henkilöllisyyttä, koska lasten nimet eivät olleet tutkimuksen ja aineiston analyysin kannalta oleellisia. Lisäksi nimien peittäminen olisi epäkäytännöllistä, sillä tutkimuksessa esitetyissä kuvissa ne eivät saisi näkyä. Oppilaiden nimiä käsiteltiin ainoastaan huoltajien antamia suostumuksia tarkastellessa, jotta pystyimme yhdistämään oppilaat oikeisiin piirroksiin.

Pyytämällä lapsia kuvailemaan omia piirroksiaan myös sanallisesti, tuettiin kuvien ymmärtämistä. Salminen (2005) kuvaileekin, kuinka lapset harvoin osaat tehdä kuvia, jotka suoraan paljastaisivat koko tarinansa. Siispä lapsen oma kuvailu selittää meille tutkijoille, mitä hän näkee ja mihin hän pyrkii. Salminen (2005) kertoo myös esimerkkejä oikeanlaisten kysymysten muodostamiseen. Muotoilut, joita käytimme omassa tutkimuksessamme ja aineistonkeruussa ovat hänen kriteeriensä mukaan hyviä lapsen mielikuvitusta siivittäviä kysymyksiä.

Aineistonkeruun aikana, lasten piirtäessä, kiersimme luokassa ja pyysimme lapsia kuvailemaan piirroksiaan muun muassa kysymysten “Mitä kuvassa tapahtuu?”, “Kuka tuo on?” avulla. Lisäksi kartoitimme lasten harrastuneisuutta kysy-

mällä heiltä, kuinka usein he piirtävät vapaa-ajallaan. Teetimme paperisen kolmiportaisen asteikon, jonka avulla lapsi sai osoittamalla näyttää häntä parhaiten kuvaavaa kohtaa. Vastausvaihtoehdot värikoodattiin. Lopulta määritimme vaihtoehdoille seuraavat värit:

Vihreä = Piirrän joka viikko vähintään kerran,

Keltainen = En piirrä joka viikko, mutta välillä tykkään piirtää kotona.

Sininen = En piirrä kotona ollenkaan.

Keräsimme tiedot ylös muistilapuille. Aineistonkeruun jälkeen tiedot taulukoitiin ja niitä hyödynnettiin myöhemmin piirrosanalyysin tukena. Aineistonkeruussa kävi ilmi, että ainoastaan yksi oppilas ei piirrä ollenkaan vapaa-ajallaan. Yhteensä 15 oppilasta kertoi piirtävänsä vapaa-ajallaan satunnaisesti, mutta vähemmän kuin kerran viikossa. Kohderyhmästä vain kaksi lasta piirsi mielestään runsaasti ja vähintään kerran viikossa kouluajan ulkopuolella. Nämä aktiivisimmat piirtäjät olivat molemmat poikia, joista toinen kertoi käyvänsä kuvataidekerhossa säännöllisesti, ja toinen piirsi muuten vain paljon.

4.2. Laadullinen tutkimus

Tutkimme lapsen kuvailmaisun kehitystä laadullisella aineistolla. Lasten piirroset ovat moniulotteisia, ja vaativat näin syvällisempää tarkastelua, jota määrällinen tutkimus ei kykene tarjoamaan. Seuraavissa kappaleissa esittelemme perusteluita valinnallemme.

Eskola ja Suoranta (1998) esittelevät sitä, kuinka laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että sen otanta on harkinnanvarainen sekä usein myös varsin pieni. Tässä tutkimuksessa pieni ja harkitusti rajattu tutkimusryhmä mahdollistaa piirrosten syvällisen ja siten myös hedelmällisen tarkastelun. Laadullisen tutkimuksen tieteellisyyden ydin piilee aineiston perusteellisessa analysoinnissa, kun

taas määrällinen tutkimus täyttää tieteellisen tutkimuksen kriteerit suurella otannallaan (Eskola ja Suoranta, 1998). Tutkimuksessamme teoreettinen viitekehys ohjasi vahvasti tutkimuksemme suunnittelua ja toteutusta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusnäyte valitaankin harkiten, tutkijan valitsemaan teoreettisiin perusteluihin nojaten (Eskola ja Suoranta, 1998). Tämän tutkimuksen mielekkyyden kannalta on oleellista rajata tutkimusnäyte tiettyyn ikähaarukkaan kuuluviin lapsiin, jotta saadaan kerättyä tutkimustietoa juuri kyseisestä ikäryhmästä. Tutkimuksen aineisto kerättiin juuri kolmannen luokan oppilailta, eikä esimerkiksi saman ikähaarukan omaavalta harrastajaryhmältä, jotta tutkimuskohteeksi saadaan lapsia moninaisista taustoista, erilaisilla mielenkiinnonkohteilla. Tutkimus käsittelee lapsen kuvallista kehitystä osittain myös kasvatuksellisesta näkökulmasta, jonka takia on perusteltua kerätä aineistoa koulun seinien sisältä.

Eskola ja Suoranta (1998) kuvaavat kirjassaan laadullisen tutkimuksen merkityksiä ja piirteitä. Heidän mukaansa laadullinen tutkimus avaa ovet tutkittavien näkökulman tarkasteluun sekä aineiston syvempään ymmärtämiseen. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä on mahdollista tehdä kenttätöitä, jolloin tutkija pääsee tutkimaan ilmiötä tai tutkimuskohdettaan sille luonnollisessa ympäristössä. Aineistonkeruun yhteydessä tapahtuva kenttätö on ainutlaatuinen keino päästä läheisempiin kosketuksiin tutkittavien kanssa. (Eskola ja Suoranta, 1998.) Omassa tutkimuksessamme se mahdollistaa keskustelun tutkittavien kanssa ja auttaa meitä sisäistämään aineistoamme paremmin. Tutkimuksessa keräämme aineistoa tutkittaville luonnollisessa ympäristössä, tutussa kuvataideluokassa, jossa piirtäminen tuntuu kutakuinkin luonnolliselta.

Laadulliseen tutkimukseen liittyy perinteisesti myös tietynlainen hypoteesittomuus (Eskola ja Suoranta, 1998). Tällä tarkoitetaan sitä, ettei tutkijalla tai tutkijoilla ole lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkittavista tai tutkimustuloksista vaan tutkimuksessa tehdään tilaa uuden oppimiselle ja oivalluksille (Eskola ja Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa tulee kuitenkin ilmi olettamus siitä, mihin kehitysvaiheeseen tutkittavien piirrokset sijoittuvat. Tätä voisi kutsua *työhypoteesiksi* eli arvaukseksi siitä, mitä asioita analyysissä nousee esille (Eskola ja Suoranta, 1998). Tämä olettamus tai työhypoteesi ei kuitenkaan rajaa tutkimuksen tutkimuksellisia toimenpiteitä, vaan olemme jättäneet tilaa myös yllättymiselle ja oppimiselle, sillä emme mitenkään voi loppujen lopuksi ennustaa, mitä piirteitä piirrokset tuovat tullessaan. Oleellista onkin, että muodostetut ennako-oletukset

tunnistetaan ja otetaan huomioon tutkimusta tehdessä (Eskola ja Suoranta, 1998).

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös teoriasidonnaisuus. Teoriaa voidaan hyödyntää useammalla tavalla. Tässä tutkimuksessa teoria ohjaa vahvasti niin tutkimuksen toteutusta kuin tutkimusaineiston tarkasteluakin. Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kahdenlaisia teorioita: taustateoria sekä tulkintateoria. Taustateoria antaa tutkimukselle ja aineiston tarkastelulle raamit, kun taas tulkintateoria on tutkijan apuna, kun on valittava mitä hän aineistosta etsii (Eskola ja Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa tosin sama teoria osoittautuu oleelliseksi molemmissa tehtävissä.

4.3. Piirrosanalyysi

Tutkimuksessamme hyödynnämme analyysimenetelmänä Tikkasen (2008) määrittämää piirrosanalyysia. Hän tutkii tutkimuksessaan oppilaiden tuntemuksia matematiikan oppiaineesta. Piirrosanalyysi etenee Tikkasen (2008) tutkimuksessa kolmessa eri vaiheessa. Ensin hän tarkastelee piirroksia yleisesti ja poimii kaiken niissä näkyvän ylös taulukkoon, joka on koodattu keksityillä tutkimusnimillä. Tämän jälkeen havaintoja peilataan lasten suullisiin kertomuksiin paremman ymmärryksen saavuttamiseksi. Seuraava vaihe on havaintojen *teemoittelu* kolmeksi eri ryhmäksi ja lopuksi aineistoa arvioidaan holistisesti yrittäen tunnistaa oppilaiden tuntemuksia matematiikan oppiainetta kohtaan. (Tikkanen, 2008.)

Tikkasen (2008) tutkimuksessa tavoitteena oli tutkia oppilaiden kokemuksia matematiikan opetuksesta. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kuitenkin tutkia lapsen piirroksista nousevia kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä, eikä siis tuntemuksia piirretyistä aiheista. Tarkoituserämme ovat erilaiset, joten omaa tutkimustamme varten menetelmää on hieman sovellettava.

Aloitimme analyysin tarkastelemalla yksi kerrallaan piirroksia ja taulukoidamalla niistä nousseita skemaattisen vaiheen ja sarastavan realismin piirteitä. Taulukoinnin tukena käytimme oppilaiden omia kuvailuja piirroksista. Havaintotaulukkoon kehitelimme jokaisen piirustuksen kohdalle koodinimen. Koodinimestä tulee ilmi lapsen piirroksen numero, harrastuneisuus, sukupuoli sekä ikä.

Sukupuolen koodeina pidimme $T = \text{tyttö}$, $P = \text{poika}$ ja $M = \text{muu}$. Harrastuneisuutta puolestaan kuvattiin kirjaimilla $V = \text{Piirrän joka viikko vähintään kerran}$, $K = \text{En piirrä joka viikko, mutta välillä tykkään piirtää kotona}$ ja $S = \text{En piirrä kotona ollenkaan}$. Koodikirjaimet kuvastavat vaihtoehtoisille asetetuja värikoodeja: keltainen, vihreä ja sininen. Piirroksen numero on sama kuin piirroksen merkitty numero ja oppilaan ikää vuosina kuvataan sitä kuvaavalla luvulla. Esimerkiksi koodinimi 2-10TV tarkoittaisi: *Piirrosnumero 2, 10 vuotta, tyttö, paljon harrasteleva.*

Kuvio 1. Esimerkki havaintotaulukosta

Piirrosnumero	ikä	sukupuoli	harrastavuus	
16	10	poika	K	16-10PK
17	10	poika	S	17-10PS
18	9	tyttö	K	18-9TK
19	9	tyttö	K	19-9TK
20	9	tyttö	K	20-9TK

Seuraavaksi teemoittelimme piirrokset niistä nousseiden piirteiden perusteella kategorioihin *skemaattinen vaihe* ja *sarastava realismi*. Teimme kaksi taulukkoa, joissa käsiteltiin samoja kategorioita. Yhteen taulukkoon listattiin piirrokset koodinimien avulla oikeiden kategorioiden alle (Taulukko 2).

Kuvio 2. Esimerkki taulukoinnista skemaattiseen vaiheeseen ja sarastavaan realismiin.

Skemaattinen	Sarastava realismi
4-9PK	1-9TK
7-9PK	2-9PV (ihmisen kuvaus pitkällä, sarjakuvamaisuus)
10-10TK	3-9TK
13-9PK	6-10TK

Tämänkaltainen taulukointi osoittautui haasteelliseksi. Huomasimme, kuinka piirustusten jaottelu karkeasti jompaan kumpaan kehitystasoon ei ollut aina selkeää. Tasojen väliset rajat osoittautuivat melko häilyviksi, sillä tietyn kehitysvaiheen piirteitä saattoi ilmetä myös toisesta kehitysvaiheesta. Esimerkiksi jotkin piirustukset ylsivät joiltakin piirteiltään sarastavaan realismiin, mutta saattoivat olla muilta osin liian puutteellisia saavuttaakseen sarastavan realismin tason. Piirrosten jakaminen kehitysvaiheiden piiriin perustui niiden yleiseen kokonaisuuteen ja vaiheelle tyypillisten piirteiden määriin. Jos piirroksista löytyi molemmille kehitysvaiheille tyypillisiä piirteitä, päätettiin sen kehitysvaiheen luokkaan, jonka piirteitä siitä löytyi enemmän tai selvemmin.

Päätimme siis taulukoida teorian pohjalta eri kehitysvaiheiden piirteitä eri teemoilla nimettyihin taulukoihin. Tarkasteltaviksi teemoiksi valitsimme *ympäristön kuvaaminen, hahmon kuvaaminen ja värien käyttö*. Piirteille laitoimme tunnisteksi lyhenteet SV (skemaattinen vaihe), SR (sarastava realismi) ja NR (näennäisrealismi), jotka kuvastivat, mitä kehitystasoa piirteet edustivat. Näennäisrealismin käsite pääsi mukaan tarkasteluun, kun havaitsimme sarastavan realismin kriteeristön olevan riittämätön tiettyjen piirroksista nousseiden piirteiden kuvaamiseen. Taulukointi mahdollisti piirrosten tarkastelun yhteisenä joukkona. Lopulta piirustuksista seitsemän luokiteltiin piirteiltään skemaattiseen vaiheeseen, ja yksitoista piirustusta vastasivat kuvakehityksen tasoiltaan osuvimmin sarastavan realismin vaihetta. Lisäksi muutamasta piirustuksesta löytyi yksittäisiä näennäisrealismin viittaavia piirteitä

Kuvio 3. Esimerkki Ympäristön kuvaaminen – taulukosta

SV eri perspektiivien sekoittaminen	SV objektien kaksiulotteisuus	SR objektien kolmiulotteisuus	SR geometrisyyden sijaan todenmukaisempi kuvaaminen
-------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	---

4-9PK 6-10TK 10-10TK 13-9PK	1-9TK 3-9TK 4-9PK 7-9PK 13-9PK 14-9TK 16-10PK 17-10PS 18-9TK 20-9TK 21-9TK	2-9PV 6-10TK 8-9PV 10-10TK 12-9PK 15-9TK 19-9TK	2-9PV 6-10TK 8-9PV 12-9PK 18-9TK 19-9TK 20-9TK 21-9TK
--------------------------------------	--	---	--

Pyysimme aineistonkeruun yhteydessä oppilaita kertomaan piirroksistaan ja kirjoitimme kuvailuja ylös piirroksen numeron mukaan numeroiduille muistilapuille. Aineistonkeruun jälkeen muistiinpanot taulukoitiin ja niitä hyödynnettiin piirrosten tarkastelun tukena (taulukko 3).

Kuvio 4. Esimerkki muistiinpanojen taulukoinnista

Piirrosnumero	Huomioita ja kuvailuja
12	Keksitty omakotitalomaisema, parrallinen mies ja autotalli
13	Tyyppi (Otso), joka hyppää vuorelta, kuvassa vuori ja alhaalla omakotitalo ja auto. Hahmon koti on vasemmalla metsässä ja sinne menee tie Vilin luo. (Vili on toisen luokassa olevan piirtämä hahmo. Toinen omakotitalo oikealla on myös toisen oppilaan piirtämästä kuvasta.
14	Hevonen ja ihminen kuvitteellisia hahmoja
15	Perhe ja piti piirtää koira, muttei piirtänytään. Perhe on menossa kotiin autotien vieressä. Pilvistä ei tiedä, miksi teki sinisiä. Käänsi työn välitunnin ajaksi väärinpäin.

Tarkastelimme eri piirrosten välisiä eroja taulukoiden tukemana. Tutkimme mitkä kehitysvaiheiden piirteet nousivat eniten esille ja nostimme tarkasteluun myös yksittäisiä poikkeamia.

Lowenfeld (1975) on määrittänyt skemaattisen vaiheen sijoittuvan lapsella noin 7–9 ikävuoteen. Vaikka osa piirustuksista sijoittui tutkimuksessamme skemaattiseen kehitysvaiheeseen, ovat ne lähempänä kehitystason loppupäätä kuin sen alkua. Harppaus seitsemänvuotiaasta yhdeksänvuotiaaseen on kuitenkin

suuri, ja kohderyhmästä kaikki oppilaat olivat joko 9– tai 10–vuotiaita. Kuvailmaisun taso ei ollut kenelläkään oppilaalla skemaattisesti alkeellinen, sillä jokaisella lapsella esimerkiksi horisontin hahmottaminen oli alkanut kehittyä eli taivaanrajaa ei piirretty enää vain ylös. Lisäksi kaikki oppilaat hallitsivat perusviivan eli maanpinnan piirtämisen, ja objekteja sijoiteltiin piirustuksissa loogisesti.

Sarastavan realismin vaiheeseen lapsi siirtyy yhdeksännen ikävuoden jälkeen (Lowenfeld, 1975). Vaikka lasten piirustuksista suurin osa sijoittui ominaisuuksiltaan sarastavaan realismiin, ryhmän sisältä löytyi tasoeroja sekä kehitysvaiheiden limittäisyyttä. Myös ylempään kehitystasoon, näennäisrealismiin, viitattavia piirteitä havaittiin kuten sarjakuvamaisuutta, valojen ja varjojen käyttöä, hahmojen liikettä, syvyyttä ja värisävytietoisuutta. Näistä ominaisuuksista vähintään yhtä havaittiin jopa yhdeksässä piirroksessa.

4.4. *Tutkimuksen eettisyys*

Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, arvostus, vastuunkanto ja rehellisyys (TENK, 2023; ALLEA, 2020). Tutkimuksessamme pyrimme hyvän tieteellisen käytännön toteutumiseen menettelytavoilla, jotka mukailivat näitä periaatteita. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme eettisiä seikkoja ja käytänteitä sekä niihin liittyvää problematiikkaa. Uhkien sekä riskien tunnistaminen on vaadittava varotoimi tutkimuksen eettisyyden toteutumiseksi, sillä sen myötä tutkijat voivat ennakoida sekä pienentää riskien mahdolliset vaikutukset (ALLEA, 2020).

Tutkimuksen toteutuksen suunnittelussa oleelliseksi osoittautui osallistujien mahdollisen tunnistamisen huomioiminen. Tieteellisessä tutkimuksessa on suojattava henkilötietoja sekä varmistettava, että henkilötietoja käsitellään vain tutkimukselle tarpeellisessa mittakaavassa. Henkilötiedoiksi luetaan sellaiset tiedot, joista henkilö voidaan tunnistaa suoraan kuten esimerkiksi nimi. Lisäksi henkilötiedoiksi lukeutuvat välillinen ja yksittäinen tieto, joista voidaan saada tunnistamiseen mahdollistava yhdistävä tekijä. (Tietosuojavaltuutetun toimisto, 2023.)

Tässä tutkimuksessa emme käsitelleet oppilaiden henkilötietoja, mutta muut mahdollisesti tunnistettavat piirteet oli otettava aineiston käsittelyssä huomioon. Aineisto oli siis anonymisoitava niin, ettei henkilön tunnistaminen ole mahdollista (Tietosuojavaltuutetun toimisto, 2023). Tutkimuksessamme lapsilla oli mahdollisuus piirtää asioita, jotka ovat yhdistettävissä itse tutkittavaan tai muihin henkilöihin. Vaikka lapsen piirroksiset eivät olisikaan realistisen näköisiä, tunnistamisen mahdollisuus piirrettyjen asioiden ominaisuuksista on tärkeää tiedostaa. Esimerkiksi mikäli luokassa olisi oppilas, jolla on punaiset hiukset ja joka omistaisi kissan, saattaisi piirros olla yhdistettävissä oppilaaseen näiden piirteiden perusteella. Tämä pätee silloin, mikäli oppilas piirtäisi todenmukaista jäljentävän kuvan itsestään ja kissastaan. Tämä huomioitiin kuitenkin tehtävänannossa. Annoimme ohjeeksi tehtävänannon aikana oppilaille, että piirrettävän hahmon tulisi olla joku muu kuin oppilas itse. Vaikka tutkittava olisikin päättänyt piirtää itsensä, ei piirrosta olisi mahdollista yhdistää tutkittavaan ilman taustatietoa tai suhdetta kyseiseen henkilöön. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Tunnistamisen riski on huomioitu loppuraportoinnissa niin, ettei valmiissa tutkimuksessa esitellä liian tunnistettavissa olevia töitä tai niitä kuvaillaan siten, että riskiä siihen voidaan hälventää. Toisaalta raja sille, millainen piirros on liian tunnistettava, on häilyvä. Mikäli tutkittavan läheinen näkee tutkimuksen, voi tällainen henkilö tunnistaa piirustuksen tekijän muita herkemmin. Sen sijaan täysin ulkopuolinen henkilö ei osaisi yhdistää piirrosta sen tekijään.

Tunnistettavuuden lisäksi osallistumisen vapaaehtoisuus otettiin myös tutkimuksessa huomioon. Euroopan Unionin (2022) yleisessä tietosuojasetuksessa (GDPR) on laadittu, että tietojenkäsittelyn on perustuttava suostumukseen. Henkilön on siis ymmärrettävä, mihin hän suostuu ja suostumus on annettava “ – vapaaehtoisesti, yksilöidysti, tietoisesti ja yksiselitteisesti – ” (GDPR, 2022). Tietosuojasetuksessa (2022) myös säädetään, että

”kun henkilö hyväksyy henkilötietojensa käsittelyn, tietoja voidaan käsitellä vain niitä käyttötarkoituksia varten, joihin suostumus on annettu. Henkilölle on myös annettava mahdollisuus peruuttaa suostumuksensa.”

Jotta tutkimus voitiin suorittaa eettisesti, lasten huoltajille toimitettiin suostumuskirjeet, jossa esiteltiin itse tutkimus, sen tarkoitusperät sekä tietosuojailmoitus. Näin edistetään hyvän tieteellisen käytännön toteutumista Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) sekä Euroopan tietosuojasetuksen (2022) linjauksien mukaan. Asetuksessa vaaditaan, että suostumus on annettava yksiselitteisellä, suostumusta ilmaisevalla toimella vastauksena selkokielellä esitettyyn suostumuspyyntöön. Kirjeissä huoltajilta pyydettiin kirjallinen suostumus lapsen osallistumisesta koulupäivän aikana suoritettavaan tutkimukseen.

Lisäksi aineistonkeruun aikana lapsille kerrottiin, että kysymyksessä on tutkimus, eikä arvioitava koulutyö. Lapset olivat siis tietoisia siitä, että vaikka jokainen suorittikin tehtävän, tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Oppilaat saivat myös koska tahansa kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, mikä tukee käytäntöjä tieteellisen toiminnan eettisyydestä sekä tutkittavien henkilöiden arvostamisesta (TENK, 2023). Niiden oppilaiden piirrokset, jotka eivät antaneet suostumustaan tutkimukseen osallistumisesta, hävitettiin pian aineiston keräämisen jälkeen.

Aineistonkeruun jälkeen piirustukset skannattiin ja säilytettiin sähköisessä muodossa salasanasuojauksen takana. Piirrokset numeroitiin ja oppilaiden tietoja käsiteltiin näiden numerotunnisteiden avulla anonymisti. Numeroinnin jälkeen aineistonkeruussa käytetyt muistilaput silputtiin ja hävitettiin. Aineisto säilytetään tutkijoiden pro gradu –tutkimuksen valmistumiseen asti, jonka jälkeen aineisto sekä henkilötiedot tuhoetaan.

5. TULOKSET

Tässä kappaleessa tarkastellaan aineistosta ilmenneitä tuloksia, jotka ovat tulintojamme lasten kuvallisen ilmaisun kehityksestä Lowenfeldin (1975) teorian pohjalta. Aineisto analysoitiin hyödyntäen piirrosanalyysin prosessia, joka sovellettiin tähän tutkimukseen sopivaksi. Seuraavassa tulososiossa esittelemme piirustuksista löytyneitä kuvallisen kehityksen piirteitä kolmen eri teeman kautta suhteessa skemaattiseen vaiheeseen ja sarastavaan realismiin. Otamme huomioon myös joitakin piirteitä näennäsrealismin kehitysvaiheesta, koska muutamasta piirustuksesta löytyi tähän ylempään tasoon yltäviä ominaisuuksia. Tulosten tarkastelussa piirustuksiin viitataan niiden kuvanumeroilla. Ei siis piirrosten taulukointinumeroilla, jotka lukevat paperin yläkulmassa. Kuvien numerot määräytyvät sen mukaan, missä järjestyksessä kuvat esitellään tulososiossa.

5.1. *Ympäristön kuvaaminen*

Skemaattisessa vaiheessa lapsi yleensä hallitsee perusviivan käytön sekä objektien loogisen asettelun ympäristöön. Looginen asettelu viittaa siihen, että piirretyt asiat ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sen sijaan sarastavaa realismia lähestyessä, lapsi pyrkii rikastuttamaan piirroksiaan todenmukaisempaan suuntaan. Tällöin piirtäminen monipuolistuu, ja lapsi alkaa kuvata ympäristöä huomioiden muun muassa syvyysvaikutelman ja perspektiivit, mikä tuo piirroksen realistisuutta. (Lowenfeld, 1975.)

Objektien asettelu perusviivan alapuolelle luo syvyysvaikutelmaa. Yhteensä viidessä piirroksessa kaikki objektit oli sijoitettu perusviivalle hyödyntämättä kuitenkaan perusviivan alapuolella olevaa tilaa (piirroset 1 ja 2). Näistä kolmen luokiteltiin kuuluvan skemaattiseen vaiheeseen.

Kuvailmaisun kehityksen taitekohdasta viestii muun muassa se, että piirroksista suurimmassa osassa taivas on kuvattu ulottuvaksi maahan saakka (esim.

piirrokset 1 ja 2). Niissä piirroksissa, joissa taivaan ei nähty ulottuvan maahan saakka, on piirtämisessä käytetty sellaista perspektiiviä, ettei taivas ole havaittavissa. Useimmissa näistä lintuperspektiiviä. Skemaattiselle vaiheelle ominaista taivasrajaa kuvastavaa viivaa paperin yläreunassa ei ole yhdessäkään piirroksessa käytetty. Tätä voidaan pitää enteilevänä merkinä sarastavaan realismiin siirtymisestä.



Piirros 1 Skemaattisen vaiheen piirustus



Piirros 2 Skemaattisen vaiheen piirustus

Niissä piirroksissa, joissa käytettiin vain yhtä perusviiva hyödyntämättä sen alla olevaa tilaa, havaittiin vaihtelevuutta maanpinnan muodoissa. Esimerkiksi piirustuksessa 1 perusviiva eli maanpinta on kumpumainen, kun taas piirustuksessa 2 maanpinta on melko tasainen. Lisäksi ensimmäisessä piirroksessa oppilas on piirtänyt auringon limittäisesti suhteessa kumpuihin ja ihmishahmoon.

Sarastavalle realismille on tyypillistä perusviivan käytön vähentyminen ja karsiutuminen (Lowenfeld, 1975). Yhteensä kuudessa piirustuksessa objekteja on sijoitettu myös perusviivan alapuolelle (piirros 3). Näistä piirroksista yksi sijoituu luokittelussa skemaattiseen vaiheeseen. Kuusi lasta ei käyttänyt perusviivaa lainkaan. Ilmiö näkyy myös yhdessä skemaattisen vaiheen piirroksessa.



Piirros 3 Sarastavan realismin piirustus

Myös valikoitunut perspektiivi pysyy suurimmassa osassa teoksia samana, kuten esimerkiksi piirroksista 1, 2 ja 3 näkyy. Neljässä piirroksessa, joista kolme luokiteltiin skemaattisiksi, on puolestaan sekoitettu monia eri perspektiivejä keskenään; esimerkiksi piirroksessa 4 maa on piirretty ylhäältä katsottuna, penkit yläviistosta ja koira sekä puu sivusta. Piirroksissa, joissa perspektiivejä sekoitetaan, on kaikissa käytetty lintuperspektiiviä. Lintuperspektiivin käyttö ja epäloogisuus perspektiivien valinnassa viittaa skemaattiseen kehitysvaiheeseen (Lowenfeld, 1975).



Piirros 4 Skemaattisen vaiheen ja sarastavan realismin välimaastossa

Seitsemässä piirustuksessa näkyy merkkejä perspektiivien ymmärryksestä tilan syvyysvaikutelman luomisessa, ja viidestä piirroksesta on havaittavissa selkeä horisontti sekä syvyyden kuvausta. Syvyyden hahmottaminen luonnehtii siirtymistä sarastavaan realismiin. Viidessä piirroksessa näkyy merkkejä pakopisteiden käytöstä syvyyden hahmottamisessa. Esimerkiksi piirroksessa 5 tie on piirretty kapenevaksi kohti horisonttia. Myös puut pienenevät, mitä kauempana ne ovat.



Piirros 5 Sarastavan realismin piirustus

Myös ymmärrys objektien limittäisyydestä on merkki sarastavasta realismista. Tämä piirros nousee esille kuudesta piirustuksesta. Piirroksessa 5 voidaan havaita, että pilvet on piirretty osittain puiden päälle, ja edessä olevien puiden oksat peittävät takana olevia puita. Objektien asettaminen limittäin näyttyy syvyyden kuvaamisen ymmärryksenä ja näin merkinä sarastavasta realismista. Kaikki piirustukset, joissa on hyödynnetty limittäisyyttä, luokiteltiin kokonaisuudessaan sarastavan realismin kehitysvaiheeseen.

Objektien sijoittelu loogisesti on merkki siitä, että lapsi on vähintään saavuttanut kuvallisen ilmaisun skemaattisen vaiheen. Kaikissa piirroksissa objektit on loogisessa suhteessa toisiinsa. Kuitenkin esimerkiksi piirustuksessa 4, esineiden ja asioiden sijoittelussa esiintyy epäloogisuutta. Puu ja penkit ovat sijoiteltu taivaalle, jossa myös pilvi leijuu ja linnut lentävät.

Skemaattisessa vaiheessa olevien lasten on huomattu liioittelevan merkityksellisten asioiden kokoa piirroksissaan (Lowenfeld, 1975). Tämä piirros alkaa hälventyä lapsen siirtyessä sarastavan realismin vaiheeseen. Useimmissa piirroksissa objektien väliset kokosuhteet ovat todenmukaisia. Tutkimusaineistossa kuitenkin kolme lasta korostaa piirroksissaan yhä tärkeiden asioiden kokoa, kuten esimerkiksi piirroksesta 6 huomataan.



Piirros 6 Skemaattisen vaiheen piirustus

Piirroksessa 6 lapsi on piirtänyt kuun hyvin suureksi. Voi olla, että kokovalinta on merkki kuun merkityksestä piirroksessa tai tieto siitä, että kuu todellisuudessa on hyvin suuri, vaikka se ei näyttäydykään sellaisena maan pinnalle. Joka tapauksessa korostettu kuu ilmenee merkinä kuvallisen ilmaisun skemaattisesta vaiheesta.

Skemaattiselle vaiheelle on tyypillistä kaksiulotteisuus, kun taas sarastavassa realismissa lapsi alkaa hahmottaa objekteja myös avaruudellisesti (Lowenfeld, 1975). Yksitoista lasta piirsi kaikki piirroksensa objektit kaksiulotteisesti, kun taas seitsemän kuvasi asioita ja esineitä kolmiulotteisesti. Piirros 4 on ainoa skemaattiseen vaiheeseen luokiteltu piirros, jossa esineitä pyritään kuvaamaan kolmiulotteisesti. Piirustuksessa nousee erityisesti esiin penkkien kolmiulotteinen vaikutelma, joka osoittaa kehityksellistä valmiutta sarastavaan realismiin.

Muutamassa piirroksessa on huomattavissa tuttujen piirtämistyylien ja yksityiskohtien toistumista. Lapsilla on tapana piirtää oppimiensa skeemojen mukaan toistuvalla tavalla (Kauppinen ja Wilson, 198; Lowenfeld, 1975). Tämä tarkoittaa sitä, että piirroksissa toistuvat lapselle tutuksi tulleet piirtämistyyliä.

Piirroksessa 7 voidaan havaita, että lapselle on muodostunut tietynlainen skeema kasvojen piirtämisestä, joka toistuu niin ihmisellä kuin eläimilläkin.



Piirros 7 Skemaattisen vaiheen ja sarastavan realismin rajamaastosta

Kaksi lasta piirsi objekteja läpinäkyviksi. Luquetin (1927) älyllisen realismin vaihe tukee piirteiltään Lowenfeldin määrittämää skemaattista vaihetta. Tässä kuvailmaisun kehityksen vaiheessa lapsi saattaa piirtää päällekkäiset kuva-aiheet läpinäkyviksi (Kauppinen ja Wilson, 1981; Lowenfeld, 1975; Luquet, 1927). Tällöin lapsi ei ota huomioon objektien näkymistä toinen toisensa takaa (piirros 2). Muun muassa piirustuksessa 2 lapsi on piirtänyt auton niin, että kuluneuvon sisällä makaava isä näkyy katsojalle läpi.

5.2. *Hahmojen kuvaaminen*

Kaikissa piirroksissa hahmojen voidaan katsoa olevan loogisessa suhteessa toisiinsa. Hahmojen piirtämisen tulkintaa hankaloittaa kuitenkin se, että moni on valinnut piirtää hahmonsia tikku-ukkoina (piirroksien 1 ja 2). Tämän ei voida suoraan tulkita liittyvän oppilaan kehitystasoon, vaan kyseessä saattaa myös olla taidon sijaan valinta. Vaikka tikku-ukkoja sisältäviä piirroksia on huomattava määrä,

suurimman osan huomasimme hahmottavan ihmisen kehonosia ja muita yksityiskohtia perusteellisemmin (piirros 8). Muutamissa piirustuksissa pidättäytyään yhä hyvin geometrisissa muodoissa ihmistä piirtäessä (vrt. Piirros 5).

Kaikkien piirustusten hahmot ovat raajoiltaan sekä asennoiltaan melko jäykkiä, mikä liittyy siihen, että lapsi ei vielä piirrä hahmoille niveliä. Hahmojen nivelten puuttuminen on tavanomaista vielä kuvallisen kehityksen skemaattisessa vaiheessa (Lowenfeld, 1975). Kuten piirroksista 8 ja 9 näkyy, osassa piirroksista on jo havaittavissa nivelten hahmottelua ja raajojen liikettä.



Piirros 8 Sarastavan realismin piirustus



Piirros 9 Sarastavan realismin piirustus

Vaikka osalla lapsista löytyykin kolmiulotteisuutta muualta piirroksista, on vain yksi lapsista kuvannut piirroksen hahmoja kolmiulotteisesti (piirros 10). Piirroksessa muista poikkeavaa on myös se, että hahmoja kuvataan viistosta. Piirroksessa 10 on havaittavissa sarjakuvamaisia piirteitä, mikä Lowenfeldin (1975) mukaan on tyypillistä sarastavaa realismia seuraavalle vaiheelle; näennäisrealismille.



Piirros 10 Sarastavan realismin ja näennäisrealismin rajamaastosta

Hahmojen ja objektien muotojen lisäksi sarjakuvamaisuutta lisäävät hahmojen puhekuplat. Hahmot muistuttavat kuitenkin merkittävästi toisiaan, mikä tarkoittaa, että kyseisessä piirustuksessa on havaittavissa skeemojen toistuvuutta. Pohdittavaksi jää, onko piirtämistapa merkki syvällisemmästä ihmisen ulkomuodon ymmärryksestä vai onko se kenties lapsen ensimmäisiä piirtämisen skeemoja ja selitys näin piileekin siinä, ettei lapsi tiedä muusta tavasta piirtää hahmoa.

Yhdeksässä piirustuksessa on päätetty kuvata hahmoja jostain muusta näkökulmasta kuin edestä. Joukosta neljä kuvaa jotain hahmoistaan sivusta, neljä takaapäin ja yksi viistosta. On mahdollista, että hahmon takaapäin kuvaaminen on merkki lapsen kriittisyydestä omaa piirtämistään kohtaan, mikäli hän haluaisi osata piirtää ihmisen kasvot mahdollisimman todenmukaisesti. Tämän kaltainen kriittisyys on sarastavassa realismissa usein ilmenevä piirre. Pelkästä piirustuksesta on kuitenkin mahdotonta tehdä suoraa johtopäätöstä lapsen kokemasta kriittisyydestä, sillä johtopäätöksen paikkaansa pitävyys vaatisi esimerkiksi haastattelun.

Lowenfeld (1975) kuvaa teoksessaan sarastavan realismin vaiheessa olevan lapsen halukkuutta kuvata piirroksissaan piirtämiensä ihmisten sukupuolta kuvallisesti. Teimme häilyväisen tulkinnan siitä, että noin viidessä piirustuksessa on kuvattu sukupuolta kuvallisesti. Tämä näyttäytyy muun muassa hameen tai mekon piirtämisenä ja hiusten pituuden vaihteluna (vrt. Esim. Piirros 4). Piirustuksessa 11 on kuvattu raskaana olevaa äitiä, jolle on piirretty raskausmaha sekä rinnat, mutta ei esimerkiksi mekkoa. Sukupuolen kuvaaminen ei siis tunnu rajoittuvan vain naiseuteen yhdistettyihin stereotyyppisiin vaan perustuvan enemmän lasta ympäröivään, todelliseen maailmaan.



Piirros 11 Sarastavan realismin piirustus

Emme kuitenkaan tulkinneet sukupuolen kuvaamisen näyttävästi kovin vahvasti piirroksissa. Esimerkiksi monille tytöille on piirretty housut ja lyhyet hiukset eikä monista piirroksista sukupuoli ole selkeästi tulkittavissa (vrt. Esim. Piirrokset 2, 7 ja 8).

Valojen ja varjojen merkitysten ymmärtäminen sekä niiden soveltaminen piirtämisessä on näennäisrealismin vaiheelle ominaisinta. Valoja ja varjoja voidaan kuvata esimerkiksi ihmisen kasvoissa sekä vaatteissa, kun auringonvalo tai muu valo osuu niihin. Lasten piirustuksista yhteen on hahmoteltu jonkin sortin varjokuvaa (piirros 12). Ihmisestä heijastuu maahan varjo, mutta piirtäjä ei ole

kuitenkaan huomionnut sitä, että auringonvalon osuessa johonkin kohteeseen, varjo syntyy kohteen taakse. Piirustuksessa hahmon varjo heijastuu hahmon etupuolelle, minkä vuoksi aurinko on sijoitettu väärään kohtaan realistisesti tarkasteltuna (piirros 12). Piirros kuitenkin viittaa muilta ominaisuuksiltaan enemmän sarastavaan realismiin, minkä vuoksi auringon synnyttämän varjon todenmukaisuus on kehitysvaiheelle varsin otollisella tasolla.



Piirros 12 Sarastavan realismin piirustus

5.3. Värien käyttö

Skemaattisesta vaiheesta seuraavaan kehitystasoon siirtyessä, piirustuksen värimaailmaa ei ohjaile enää lapsen henkilökohtainen kokemus tai tunnesiteet. Sen sijaan lapsi ryhtyy käyttämään värejä todenmukaisemmin ja järkeen käyväällä tavalla. (Lowenfeld, 1975.)

Kaikissa piirroksissa värejä on käytetty loogisesti. Tällöin esimerkiksi ruoho ja puun lehdet ovat väreiltään vihreitä, puun runko on ruskea ja aurinko on keltainen. Sarastavassa realismissa lapsi voi ymmärtää erilaisten sävyjen kirjoja, mikä erottaa sen skemaattisesta vaiheesta. Näennäisrealismiin siirtyessä sävyjen ymmärrys ulottuu niihin vaikuttaviin tekijöihin, kuten vuorokauden aikaan tai säähän.

Monesta piirustuksesta ei kuitenkaan voi tulkita vuorokauden ajan vaikutusta värimaailmaan, sillä se ei saanut tuekseen sanallisia perusteluita. Joissain piirroksissa on kuitenkin tulkittavissa, ettei yhteyttä vuorokaudenajan ja värimaailman välillä ole huomioitu. Esimerkiksi auringonlaskun vaikutusta taivaan siniseen sävyyn ei piirroksessa 1 ole otettu huomioon, mikä onkin tyypillistä vielä skemaattisen tason kuvailmaisussa. Yhteensä kuudessa piirustuksessa värien käyttöä on rikastettu sisältämällä piirrokseen eri sävyjä tarkoituksenmukaisesti (piirros 13). Esimerkiksi piirroksessa 4 tulee ilmi ymmärrys vuorokauden ajan merkityksestä maiseman värimaailmaan, koska iltataivasta on kuvattu oransseja värein.

Vaikka sävytietoisuus lukeutuukin sarastavan realismiin ja näennäisrealismin piirteisiin, on yhdessä skemaattiseen vaiheeseen kategorisoidussa piirroksessa löydettävissä viitteitä eri sävyjen ymmärrykseen (piirros 13).



Piirros 13 Skemaattisen vaiheeseen kallistuva piirustus

Nuotion ja raketin liekit eivät ole kokonaan punaisia tai oransseja, vaan oppilas on kolmella eri värillä luonut liekkiin liukuvärimäisen tehokeinon. Siispä keltainen väri vaihtuu asteittain punaiseksi liekin sisällä. Sama ominaisuus toistuu taivossa roikkuvan lyhdyn ympärillä.

5.4. *Erilaiset piirtäjät*

Tutkittavista 15 vastasi piirtävänsä vapaa-ajallaan joskus, yksi ei ollenkaan ja kaksi piirtävänsä vähintään kerran viikossa vapaa-ajallaan. Harrastuneisuuden merkitys piirtämiseen ei tutkimuksessa korostunut erityisemmin, koska suurin osa lapsista vastasi samalla tavalla. Tulokset kuitenkin osoittivat, että kaksi aktiivisinta piirtäjää olivat kuvailmaisun kehitykseltään edistyneempiä verrattuna muihin oppilaisiin. Lisäksi aineistonkeruussa huomasimme, että aktiivisilla harrastajilla kriittisyys omaa piirtämistään kohtaan korostui muita vahvemmin. Kriittisyys kävi ilmi verbaalisesti muun muassa seuraavasti: “En osaa piirtää ilman mallia”, “En osaa käyttää värejä, olen tottunut piirtämään vain mustalla ja valkoisella”, “En osaa sijoitella rakennuksia oikein”.

Harrastuneisuuden lisäksi keräsimme ylös lasten sukupuolet, mikäli niistä olisi noussut esiin varteenotettavia eroja liittyen lasten kuvallisen ilmaisun kehitykseen. Taulukon luokittelusta kuitenkin havaittiin, että lasten sukupuolilla ei ollut korostunutta merkitystä kuvallisen ilmaisun kehityksen kanssa. Taulukoimme ylös myös lasten iät, jotka tutkimuksessa vaihtelivat 9 ja 10 ikävuoden välillä. Tutkittavien iästä ei kuitenkaan noussut esiin mitään huomiota herättävää.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkittavien piirustuksista löytyi piirteitä sekä skemaattisen että sarastavan realismin vaiheesta. Lasten piirroksista oli myös havaittavissa piirteitä, jotka viestivät sarastavaa realismia seuraavasta – näennäisrealismin vaiheesta tai sitä kohti siirtymisestä. Kolmannen luokan oppilaat sijoittuivat ikätasoltaan kahden kehitysvaiheen taitekohtaan, mikä oli nähtävissä heidän piirustuksissaan. Selkeää jakoa eri kehitysvaiheisiin ei pystytä suppean katsauksen sekä taitevaiheen piirrekirjon vuoksi tekemään, mutta tutkimuksessa selvitettiin kuitenkin suuntaa antavat raamit sille, mihin suuntaan piirroksista nousevat kehityspiirteet kallistuvat. Lopulta seitsemän piirroksen todettiin kuvastavan eniten skemaattisen vaiheen piirteitä, kun taas yksitoista piirrosta ilmensi piirteiltään osuvimmin sarastavaa realismia. Piirteitä löytyi myös näennäisrealismista, mutta ilmiselvästi mikään piirroksista ei kategorisoitunut näennäisrealismin vaiheeseen.

Piirrosten kategorisoinnissa hyödynsimme apunamme lasten kuvailuja omista piirustuksistaan. Kuvailut olivat kuitenkin suppeita, ja se oli otettava tutkimuksessa huomioon. Osa lasten piirtäessä tehdyistä valinnoista saattaa perustua tietoisiin valintoihin osaamisen sijasta, jolloin valintojen merkitys tulkinnassa muuttuu. Esimerkiksi ihmisen piirtäminen tikku-ukkona voi olla tietoinen valinta eikä osaamisen mittari. Lisäksi osa lasten tekemistä valinnoista on saattanut jäädä kuvailun ulkopuolelle ja tällöin jäänyt huomioimatta piirrosanalyysissa. Muun muassa värimaailmaa voitaisiin muunnella tietoisesti visuaalisesti esteettisemmäksi, jolloin värit saattavat näyttäytyä tietämättömälle katsojalle epäloogisina, vaikka kyseessä onkin varsin edistyksellinen värien käytön piirre.

Piirroksissa oli huomattavissa yhtäläisyyksiä ja eroja. Yhteistä löytyi muun muassa värien käytössä. Lasten valitsemat värit olivat melko luonnollisia, ja useissa piirroksissa huomioitiin, miten esimerkiksi ruohon vihreä voi erota kuusen vihreästä (Lowenfeld, 1975, s. 235). Lisäksi lasten piirtämät ihmishahmot olivat kovin samankaltaisia toistensa kanssa, sillä suurin osa hahmoista kuvattiin geometrisina. Myös tikku-ukot ovat muodoiltaan geometrisia, sillä ne muodostuvat

ympyröistä ja suorista. Lisäksi yhteistä aineiston hahmojen kuvaamisessa oli monen lapsen suosima etu- tai sivuperspektiivi.

Sen sijaan huomattavaksi eroksi kaikissa piirroksissa mainittakoon avaruudellisen käsityksen jäsentyminen. Aineistosta voidaan havaita, kuinka piirtämisessä hyödynnettiin yhä enemmän syvyyttä ja kolmiulotteisuutta kehityskaaren edetessä. Kehityksessä pisimmillä olevat käyttivät piirroksissaan pakopisteitä, ja he säätelivät objektien kokosuhteita syvyysvaikutelman luomiseksi. Lisäksi perusviivan käytössä oli aineistossa eroja, sillä muutama lapsista käytti vielä perinteistä perusviivaa, osa käytti sekä perusviivaa että sen alla olevaa tilaa, ja jotkut eivät piirtäneet perusviivaa ollenkaan.

Sillä, onko piirrosten yhtäläisyyksillä ja eroilla yhteyttä lasten sukupuoleen, emme aineistosta saaneet selkeitä viitteitä. Sen vuoksi ei ole perusteltua väittää, että lapsen sukupuolella olisi tai ei olisi merkitystä kuvallisen ilmaisun kehityksessä. Lowenfeld (1975) on kuitenkin huomannut, että tyttöjen ja poikien piirrosten välillä olisi eroja – etenkin piirrosten aiheissa. On havaittu, että tytöille naturalistinen piirtäminen sekä ihmisten kuvaaminen on tyypillisempää kuin pojille, joille puolestaan piirrosten sarjakuvamaisuus ja satiirinen piirtäminen on yleisempää. Tutkimuksessa tyttöjen ja poikien piirustusten välillä ei kuitenkaan näyttäytynyt merkittäviä eroja. Yhden pojan piirroksessa esiintyi kyllä sarjakuvamaisia ja satiirisia piirteitä, mutta yleisesti ottaen erot olivat pieniä.

Lowenfeld (1975) korostaa myös sarastavan realismin vaiheelle ominaisena piirteenä sukupuolen kuvaamista piirustuksissa. Suurimmassa osassa piirroksia sukupuoli ei ollut pääteltävissä. Muutamassa piirroksessa naishahmoille oli piirretty hameet, mutta monessa piirroksessa naisille kuvattiin myös housut. Myös yhdellä miehellä kerrottiin olevan parta, mutta kuvallisesti se ei näkynyt. On huomioitava, että Lowenfeldin alkuperäinen teoria on 1940-luvulta. Maailma ja sukupuolistereotyytiat ovat muuttuneet paljon vuosien varrella. Pohdittavaksi jääkin, johtuuko vähemmän sukupuolittunut ilmaisu silkasta sattumasta vai viestiikö se kenties yhteiskunnan muutoksesta kohti sukupuolineutraalimpaa maailmaa.

Tutkittavien piirustusten havaittiin olevan piirteiltään hyvinkin edistyksellisiä ottaen huomioon lasten iän suhteessa Lowenfeldin (1975) teoriaan. Suurin osa piirustuksista sijoittui luokittelussa sarastavaan realismiin, joista osassa ilmeni jopa näennäisrealismiin viittaavia piirteitä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

olivat vasta yhdeksän ja kymmenenvuotiaita ottaen huomioon sen, että näennäisrealismin ikäkausi sijoittuu 12–14 ikävuoteen.

Voidaankin siis pohtia, vastaako Lowenfeldin (1975) teoria enää nykyajan lasten kehityksen vauhtia. Kuten Hakkola ym. (1991) tuovat esille, nykypäivän lasten on huomattu saavuttavan eri piirtämisen vaiheita varhaisemmassa iässä. Niin maailma, teknologia kuin ihmisetkin ovat muuttuneet sekä kehittyneet huomattavasti viime vuosikymmenten aikana. Siispä aineistoa tarkasteltaessa esiin nousi kysymys siitä, voisiko lasten kuvallisen ilmaisun kehityksestä nousta esiin muitakin eroavaisuuksia. Mikäli asia olisi näin, lapsen kuvallisen ilmaisun kehitystä tulisi tutkia lisää ja teoriakenttää kenties päivittää nykyajan lapsia kuvaavammaksi.

Lisäksi lasten tehokkaampaa kehitystä olisi mielekästä sekä merkityksellistä tutkia, sillä mahdollista uutta tietoa voitaisiin hyödyntää luokkaopetuksessa. Mikäli lasten kuvallisen ilmaisun kehitys on nykyisin edistyksellisempää, heiltä osattaisiin vaatia kuvailmaisullisesti enemmän. Sopivan vaikeustason ja tuen avulla, lapsi saattaisi pystyä nykyistä tasoaan parempaan suoritukseen. Tämä auttaisi lasta saavuttamaan sen hetkisen kuvailmaisullisen potentiaalinsa.

Vaikka lasten piirustukset osoittautuivat melko edistyksellisiksi ottaen huomioon oppilaiden iät suhteessa Lowenfeldin (1975) teoriaan, otannan sisällä lasten ikien ei huomattu olevan yhteydessä siihen, missä kehitysvaiheessa lapsi on. Ikäerot eivät siis rikastaneet tutkimustuloksia esimerkiksi niin, että vanhemmat lapset olisivat nuorempia lapsia korkeammalla kuvailmaisun tasolla.

Vaikka jotain ihmistä voidaan pitää lapsesta saakka lahjakkaana piirtäjänä, laulajana tai esimerkiksi voimistelijana, ahkeran harjoittelun sanotaan usein olevan menestyksen kulmakivi. Siispä vapaa-ajan aktiivisella piirtelyllä voidaan kuvitella olevan yhteys piirtämisen kehittymiseen, mutta johtopäätöstä ei voida tehdä ilman tutkimista. Kauppisen ja Wilsonin (1981, s. 41) teoksesta löytyy piirustuksia, jotka ovat yli 60–vuotiaiden ikäihmisten tekemiä. Kyseiset henkilöt eivät olleet koskaan aikaisemmin piirtäneet, ja heidän piirtämänsä hahmot olivat niin sanottuja *pääjalkaisia*. Ihmisten kuvaaminen pääjalkaisina on piirre, joka viittaa kuvallisen ilmaisun esiskemaattiseen tasoon (Lowenfeld, 1975). Siispä näiden henkilöiden piirtäminen vastasi 4–7-vuotiaiden kuvailmaisun tasoa.

On perusteltua pohtia ajatusta siitä, ettei kognitiivinen kehitys itsestään edistä kuvallista kehitystä, vaan se tarvitsee osakseen harjoitusta. Kuvallinen ilmaisu ei pysty kehittymään ilman kaikkia sen osa-alueita. Motoristen ja kognitiivisten taitojen lisäksi ihmisen on tärkeää päästä lapsuusiässä havainnoimaan kuvia ja harjoittelemaan kuvallista ilmaisua (Kauppinen ja Wilson, 1981). Taidekasvattajana opettaja on vastuussa näiden kokemusten tarjoamisesta. Jotkut lapset ovat kuitenkin enemmän vuorovaikutuksessa taiteen kanssa kuin toiset lapset. Niiden lasten, joilla on kuvataiteeseen kohdistuvaa harrastuneisuutta ja mielenkiintoa voidaan olettaa myös harjoittelevan kuvailmaisua enemmän.

Tutkimukseen osallistuneista lapsista vain kaksi kertoi harrastavansa aktiivisesti piirtämistä vapaa-ajallaan. Aktiivinen piirtäminen tarkoitti piirtämistä vähintään kerran viikossa kouluajan ulkopuolella. Piirtämistä harrastavat erottuivat kuvailmaisullisesti muusta otannasta, koska piirtäminen oli heillä kehitysvaiheellisesti muita edistyksellisempää. Harrastavien oppilaiden määrä ei kuitenkaan ollut tarpeeksi suuri antaakseen perusteltua näyttöä sille, että harrastuneisuudella olisi yhteys kuvallisen ilmaisun kehitykseen. Sen sijaan loput luokasta vastasivat piirtävänsä joskus vapaa-ajallaan lukuun ottamatta yhtä oppilasta, joka ei piirtänyt ollenkaan. Näiden oppilaiden piirroksista ei noussut esiin huomioita, jotka voisi yhdistää liittyvän oppilaiden harrastuneisuuteen.

Harrastuneisuutta voitaisiinkin jatkossa tutkia siten, että otannassa olisi mukana useampi lapsi, jotka aktiivisesti harrastavat piirtämistä ja käyvät esimerkiksi kuvataidekerhossa. Lisäksi otantaan otettaisiin mukaan useampia lapsia, jotka piirtävät omin sanoin harvoin. Tällöin saataisiin aikaan vertaileva tutkimus, jonka keskiössä on lasten piirtämisharrastuksen merkitys kuvallisen ilmaisun kehitykseen.

6.1. Tutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuus

Tutkimuksemme otanta on kolmosluokkalaiset eli noin 9–10-vuotiaat lapset. Otanta ulottuu kuitenkin vain tiettyyn kolmosluokkaan eli 21 oppilaaseen, josta tutkimukseen osallistui 18 oppilasta. Siispä otanta on pieni, minkä vuoksi tutkimustulosten ei voida ajatella edustavan suurinta osaa kolmosluokkalaisista lapsista. Vaikka tutkimusryhmä on pienikokoinen, harkitusti rajattu otanta mahdollistaa piirrosten syvällisemmän tarkastelun ja siten myös aineiston perusteellisemmän analysoinnin, mikä on hedelmällistä laadulliselle tutkimukselle. Lisäksi suuremmissa otannassa aineisto mahdollisesti kylläntyisi eli toistaisi itseään, minkä vuoksi onkin mahdollista, ettei suurempi otanta lopulta rikastaisi tutkimustuloksia.

Tutkimuksessamme aineiston analysointi sekä suurin osa tutkimuksen tuloksista perustuvat tutkijoiden omiin tulkintoihin ja niistä vedettyihin johtopäätöksiin Lowenfeldin (1975) teorian valossa. Riskit tulkintavirheisiin sekä vääristyneisiin tutkimustuloksiin ovat yhdellä tutkijalla suurempia kuin useamman tutkijan yhteistyössä. Tutkimuksessamme on mukana kaksi tutkijaa, minkä vuoksi tulosten luotettavuus paranee. Tutkijoihin liittyvä triangulaatio aineiston analyysissä mahdollistaa moninäkökulmaisen katsauksen aineistoon (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Parhaimmillaan erilaiset näkökulmat ja tutkijoiden välinen dialogi edistävät tutkimuksen etenemistä ja rikastuttavat aineiston analyysia. Yhteistutkijuus avaa ovet toisen tutkijan tulkintojen kyseenalaistamiselle sekä kriittiselle keskustelulle.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimii Lowenfeldin (1975) teoria lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksestä. Teoria on alun perin 1940-luvulta, mutta sitä on vuosien saatossa täydennetty, ja uusin julkaisu on vuodelta 1975. Vaikka Lowenfeldin (1975) teoria ei ole tuoreinta lähdekirjallisuutta, se valikoitui tutki-

mukseemme sen suosion ansiosta. Koska kyseinen teoria on tunnettu sekä runsaasti muissakin tutkimuksissa ja lähteissä viitattu teoria, voidaan se mieltää perusteltuna ja luotettavana viitekehystenä tutkimukseemme.

Siinä missä mikä tahansa muukin teoria, myös Lowenfeld (1975) on saanut kritiikkiä teoriastaan ja tavastaan luokitella lapsen kuvailmaisun kehitystä. Kauppinen ja Wilson (1981, s. 34–35) kirjoittavatkin siitä, kuinka Lowenfeldin (1975) teorian soveltaminen opetuksessa on tarkemmin tarkasteltuna vastoin itse teoriaa. Lapsen kuvailmaisun kehitystasojen pitäisi seurata luonnostaan toisiaan, eikä kehitysvaiheiden muotoutumisia saisi Lowenfeldin (1975) mukaan perusteettomasti häiritä opetuksella (Kauppinen ja Wilson, 1981). Lisäksi lapsen kehityksen luokittelu absoluuttisiin kategorioihin ei ole piirroksia tarkastellessa aina selkeää. On pohdittava, onko tällaisen jaon tekeminen tarpeellista taikka mielekäästä. Kun piirroksia tarkastellaan itsessään, ilman syvempää katsausta piirtäjän piirtämistapoihin, on problemaattista tutkijana tehdä suora johtopäätös lapsen kehitysvaiheesta. Yhden teoksen perusteella ei voida luoda kokonaiskuvaa lapsen kuvallisesta ilmaisusta.

Kauppinen ja Wilson (1981) myös mainitsevat, että teoriassa määritellyt ikäkaudet ja kehitystasojen sisällöt eivät välttämättä vastaa lapsen kehitystä todellisuudessa, vaan kriitikkojen mukaan kehitystasot ovat käytännössä paljon laajalaisempia. Lisäksi Lowenfeldin (1975) kehitystasot eivät välttämättä vastaa enää nykypäivää, sillä lasten on huomattu saavuttavan eri piirtämisen vaiheita varhaisemmassa iässä (Hakkola ym., 1991).

Lowenfeld (1975) on kuitenkin tutkimuksessaan huomoinut sen, että samalla luokka-asteella olevien lasten henkiset iät voivat vaihdella suurestikin keskenään (Kauppinen ja Wilson, 1981). Siispä emme poissulkeneet tutkimuksemme mahdollisuutta siitä, etteikö kehitysvaiheiden rajat voisi olla keskenään häilyviä ja tietyn kehitystason piirteitä voisi löytyä muistakin tasoista. Teoria on kuitenkin vartenotettava pedagoginen taustatuki opetuksessa ja hyödynnettävissä opetuksen eriyttämiseen. Se sallii kuvailmaisulliset kehityserot ja on sisältöään monipuolinen teoria (Kauppinen ja Wilson, 1981).

6.2. Lopuksi

Lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksen tutkimus tarvitsee vanhojen teorioiden lisäksi myös tuoretta tutkimustietoa, sillä yhteiskunta ja ihmiset elävät suurten muutosten aikaa. Maailma kymmeniä vuosia sitten oli hyvin erilainen kuin maailma nyt. Lapsen kuvallisen ilmaisun kehitystä on merkityksellistä tutkia myös siitä syystä, että syvempi ja kokonaisvaltaisempi ymmärrys vahvistaa jokaista huomioivan sekä laadukkaamman opetuksen toteuttamista. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia kehitysvaiheiden piirteitä nykypäivän kolmannen luokan oppilaiden piirroksista löytyy. Etenkin uransa aloittavien luokanopettajien näkökulmasta on tärkeää ymmärtää opetettavien lasten kuvallisesta kehityksestä, jotta taideaineiden tunneilla osataan toteuttaa ikätasolle sopivaa, eriyttävää opetusta.

Myös taidekasvatuksen merkityksiä pohtimalla saavutetaan syvempi ymmärrys sekä lapsen kehityksestä että työkaluista lapsen kehityksen tukemiseen. Varmuus ja tieto taidekasvatuksen antamista sekä edellytyksistä on tärkeää, sillä ne vahvistavat laadukasta, tavoitteita myötäilevää taidekasvatusta niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin.

8. LÄHTEET

All European Academies (ALLEA) (2020). *Tutkimusetiikan eurooppalaiset käytännöt ja ohjeistus*. Osoitteessa: [https://allea.org/wp-content/uploads/2020/08/Finnish European Code of Conduct digital-final.pdf](https://allea.org/wp-content/uploads/2020/08/Finnish_European_Code_of_Conduct_digital-final.pdf)

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Eskola, J., ja Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Euroopan Unioni (6.7.2022). *Yleinen tietosuojasetus (GDPR)* osoitteessa: https://europa.eu/youreurope/business/dealing-with-customers/data-protection/data-protection-gdpr/index_fi.htm (luettu 21.3.2023).

Granö, P. ja Niinistö, H. (2022). Esteettinen elämys ja kokemus lasten taidekasvatuksen perustana teoksessa Ruokonen, I. (2022). *Ilmaisun ilo: käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.

Hakkola, K., Laitinen S. ja Ovaska-Airasmaa, M. (1991). *Lasten taidekasvatus*. Karisto Oy.

Hiltunen, M. (2007). *Yhteisöllinen taidekasvatus toimintana ja toiminnan tilana*. *Research in Arts and Education*, 2007(2), 1–22. osoitteessa: <https://doi.org/10.54916/rae.118672>

Kaikkonen, M., Pesonen, H., Mäkipää, P. ja Kontu, E. (2022). Vaativa tuki taidekasvatuksessa teoksessa Ruokonen, I. (2022) *Ilmaisun ilo: käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.

Kangas, J. (2022). Geometrian leikki – kuvallinen ilmaisu orientaationa matemaattiseen ajatteluun teoksessa Ruokonen, I. (2022) *Ilmaisun ilo: käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.

Kauppinen, H. ja Wilson, B. (1981). *Kuvaamataidon didaktiikka*. Otava.

Lahti, H., ja Nokelainen, H. (2020). *Tunnekasvatus kuvallisen ilmaisun tukemana ja lasten kokemana*. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu, Sosionomin tutkinto-ohjelma. Osoitteessa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020090120019>

Lowenfeld, V., Brittan, W.L. (1975/ 1947). *Creative and mental growth*. Macmillan Publishing Co., Inc.

Ruokonen, I. (2022). Kulttuurien sillat – moninaisuus rikkautena taito- ja taidekasvatuksessa teoksessa Ruokonen, I. (2022). *Ilmaisun ilo: käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.

Salminen, A. ja Koskinen, I. (2005). *Pääjalkainen: kuva ja havainto*. [Taideteollinen korkeakoulu].

Tietosuojaavaltuutetun toimisto. *Tietosuoja – Aineiston hävittäminen, anonymisointi tai arkistointi tutkimuksen päättyessä*. Osoitteessa: <https://tietosuoja.fi/aineiston-havittaminen-anonymisointi-tai-arkistointi-tutkimuksen-paattyessa> (luettu 21.3.2023).

Tietosuojaavaltuutetun toimisto. *Tietosuoja – Mikä on henkilötieto?* Osoitteessa: <https://tietosuoja.fi/mika-on-henkilotieto> (luettu 21.3.2023).

- Tikkanen, P.** (2008). *"Helpompaa ja hauskempaa kuin luulin": matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana*. Osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18042>
- Tuomi, J., ja Sarajärvi, A.** (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen** neuvottelukunta (TENK) (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Osoitteessa: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Uusikylä, K.** (2022). Taito- ja taidekasvatus lapsen onnellisuuden ja luovuuden lähteenä teoksessa Ruokonen, I. (2022). *Ilmaisun ilo: käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.
- Willats, J.** (2006). *Making Sense of Children's Drawings*. Taylor and Francis. Osoitteessa: <https://doi.org/10.4324/9781410613561>