

1058/99

NÄKYMÄTÖN MAISEMA

Ympäristöhavainnosta merkityksenantoon ja todellisuuden jäsentämiseen
kuvallisessa ilmaisussa

Sari Karjalainen

Maija Lähdesmäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karjalainen, S. & Lähdesmäki, M.: Näkymätön maisema. Ympäristöhavainnosta merkityksenantoon ja todellisuuden jäsentämiseen kuvallisessa ilmaisussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 1999. - 143 s.

Tutkimuksessamme tavoitteena oli tarkastella minkälaisia merkityksiä lapsi antaa omille havainnoilleen kuvallisessa ilmaisussa. Lisäksi selvitimme mihin hän kiinnittää huomiota kuvaa tehdessään ja kuvaa tarkastellessaan. Tutkimukseen osallistui kolme ensiluokkalaista: kaksi poikaa ja yksi tyttö. Valitsimme kohderyhmään kuvallisen ilmaisun perusteella mahdollisimman erilaisia oppilaita. Toitimme kolme ympäristön havaitsemiseen perustuvaa tehtävää, joiden jälkeen lapset työstivät kokemuksiaan kuvalliseen muotoon. Haastattelimme jokaista lasta näiden itse tehtyjen kuvien pohjalta.

Lähestyimme tutkimusaihetta fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta, kuvaillen jokaisen oppilaan toiminnan, kuvallisen työskentelyprosessin ja haastattelut mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tulkitsimme näitä prosesseja tutkimuksen teoriaosuuteen ja erityisesti Eisnerin (1972), Lowenfeldin (1975) ja Readin (1958) kuvallisen ilmaisun teorioihin nojaten. Luokanopettajan kanssa käydyt keskustelut syvensivät omaa monivaiheista pohdintaamme lasten merkityksenantoprosesseista.

Kokemuksellinen esteettinen kasvatus huomioi ihmisen kokonaisvaltaisesti. Esteettisessä todellisuussuhteessa ihmisen sisäinen ja ulkoinen maailma kohtaa havainnossa, muodostuen tiedostetuksi kokemukseksi. Tutkimuksessamme lapset antoivat merkityksiä havainnoilleen kuvallisessa ilmaisussa yhdistäen niitä aikaisempiin merkityksellisiin kokemuksiinsa. Lapsen kielellinen ja kuvallinen kehitys vaikuttivat siihen, kuinka hän ilmaisi havaintojaan, kokemustaan ja mielikuviaan.

Asiasanat: holistinen ihmiskäsitys, merkityksenanto, havaitseminen, kokemuksellisuus, esteettinen kasvatus, kuvallinen ilmaisu, fenomenologia, hermeneutiikka

SISÄLLYS

1	KUVA ON KIELI	5
2	MINÄ JA MAAILMANI	8
	2.1 Rauhalan ontologinen ratkaisu	9
	2.2 Lapsen ulkoinen ja sisäinen todellisuus	13
	2.2.1 Sisäisen maailman laatu- ja olemassaolon ulottuvuuksien fenomenologinen näkökulma	17
	2.3 Merkitysten kautta ymmärtämiseen	19
3	HILJAINEN TIETO MAAILMASTA	22
	3.1 Aistitieto	22
	3.2 Mielikuvat todellisuuden jäsentäjänä	25
	3.3 Esteettisyys todellisuuden jäsentäjänä	28
	3.3.1 Ympäristö ja esteettisyys	29
	3.3.2 Esteettinen kokemus ja havaitseminen	31
	3.3.3 Esteettinen havaitseminen ja lapsi	33
	3.4 Kokemustieto	34
	3.4.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli	37
4	MAAILMA KUVASSA	40
	4.1 Kuvallinen ilmaisu	41
	4.1.1 Lapsen kuvantekeminen ja kuvien tulkinta	43
	4.2 Taiteellis-esteettisen tiedon ulottuvuudet	46
	4.3 Kokonaisvaltainen kuvataiteellinen oppimisprosessi	47
5	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	50

6	FENOMENOLOGIASTA HERMENEUTIikkaAN	52
	6.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	53
	6.1.1 Merkityksen ongelma	55
	6.2 Luotettavuus kokemuksen tutkimuksessa	58
7	ALUSTA LOPPUUN(ko?) -tutkimuksen kuvailua	65
	7.1 Aineiston hankintamenetelmät	73
8	AINEISTON KUVAUS JA TULKINTA	78
	8.1 Toimintatuokiot ja kuvantekeminen	78
	8.1.1 Kehystehtävä metsässä	79
	8.1.2 Mielenkiintoinen yksityiskohta	89
	8.1.3 Mielikuvitusmaailma	98
	8.2 Haastattelut	111
	8.3 Koko aineiston yhteenveto ja tutkimustulokset	117
9	KUVA HILJAISEN TIEDON TULKITSIJANA	122
	LÄHTEET	126
	LIITTEET	134

1 KUVA ON KIELI

"Se mikä on kuvan todellista maailmaa, on mielessä, eikä sitä näy,
kun taasen se, mikä näkyy, on puun kuva"

(Karjalainen 1996, 12).

Useimmat meistä tietävät suurin piirtein miltä kuusi näyttää. Me osaamme kuvailta kyseisen puun vihreäksi havupuuksi, jonka perusteella muististamme todennäköisesti nousee sakarainen, ylöspäin suippeneva kuusipuu. Tai ehkä mielessämme on mielikuva jouluna nurkassa seisovasta "puusta", vilkkuvine valoineen, kirkkaine koristepalloineen ja välkehtivine hopeanauhoineen. "Oi kuusipuu...", laulamme. Mutta miltä tuo puu todellisuudessa näyttää, kun seisot sen juurella katsellen ylös korkeuksiin? Miltä tuntuu sen runko, josta pihka tarttuu sormiisi? Miten vaikuttaa pehmeä sammal tai märän maaston tuoksu saamaasi kokemukseen kuusipuusta?

Kokemuksellinen oppiminen on kuvallisen ilmaisun yksi lähtökohta. Aikaisemmat tutkimukset ja taidekasvatusta käsittelevät teokset osoittavat (esim. Mantere 1995; Räsänen 1993; Sovelius-Sovio 1992), että oppiminen kokemusten ja elämysten kautta saa syvempiä merkityksiä, koska ympäristöstä muotoutunut informaatio kiinnittyy tunteiden välityksellä osaksi ihmisen laajempaa sisäistä maailmaa. Kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen oppimisenäkemyksen pääkohtia ovat ihmiskuva, todellisuussuhde, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys, jotka pohjautuvat fenomenologiaan, eksistentialismiin, hermeneutiikkaan ja kognitiiviseen psykologiaan. Ihmiskuva sisältää tiedostavan, aktiivisen ja integroituneen kokonaispersoonallisuuden, jossa tunteet ja ajatukset nähdään samanarvoisina. Näkemys korostaa ihmisen sisäistä todellisuutta, jossa syntyy henkinen, kokemuksellinen ja elämyksellinen suhde ympäristöön. Yksilö konstruoi ja muuntaa kokemusten kautta saatua tietoa yhdistäen sen käsitte-

toon. Oppimisenäkemyksensä perustuu siis konstruktivismiin periaatteisiin. (Räsänen 1993, 82 - 85.) Ihmisen yksilöllistä todellisuutta ei voi nähdä jaettuna osiin, vaan kokemusten muuntaminen merkityssuhteiksi on luova prosessi, jossa huomioidaan kokonaisvaltaisesti ihmisen kaikki olemispuolet.

Berleant (1994, 159) toteaa, että ympäristöt eivät ole fyysisiä vaan ne ovat havainnoissa olevia paikkoja, joiden luomiseen ihminen aktiivisesti osallistuu määrittellen niiden luonteen. Esteettinen havaitseminen ainutkertaisuudessaan ja yksilöllisyydessään - huolimatta siitä onko esteettinen tieto hankittu havaitsemalla, aistimalla, kuvittelemalla, käsittämällä tai jollain muulla tavalla tajuamalla - tapahtuu ihmisessä itsessään, hänen omien merkityshorisonttiansa tulkitsemana. Esteettisen havaitsemisen kohdalla ei voida puhua mistään erityisestä havainnon mekanismeista, vaan se on ihmisen omakohtainen jäsenely ratkaisu jollekin ilmiölle. (Margolis 1971; Viljo 1976.) Havainnon subjektiivisuudesta huolimatta siihen liittyy myös kulttuuristen sopimusten mukaista merkityksellisyyttä (Karjalainen 1996, 10; Elovirta 1998; 78). Esteettinen havaitseminen muodostaa rikkaan, aistillisen todellisuussuhteen, jonka voi löytää myös arkitilanteista (esim. Dewey 1980). Tutkielmassamme tarkoitamme esteettisyyden käsitteellä edellä kuvattua havaitsemisprosessia, emmekä estetiikkaan yleensä liitettäviä taiteen filosofisia käsitteitä kuten kauneus, yleisyys tai harmonisuus.

Näistä lähtökohdista käsin kiinnostuksemme ihmisen sisäistä maailmaa kohtaan johti meidät tarkastelemaan ihmisen todellistumisen muotoja, kokemusta ja esteettistä havaitsemista fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta. Esteettinen suhtautuminen ympäristöön on vuorovaikutusta ihmisen ulkoisen ja sisäisen todellisuuden välillä siten, että ihminen tulkitsee ympäristöä omien tiedostamisprosessiensa kautta. Tutkimuksessamme selvitetään, mitä merkityksiä lapsi antaa havainnoilleen kuvallisessa ilmaisussa ja mihin lapsi kiinnittää huomiota kuvaa tehdessään ja kuvaa tarkastellessaan. Tutkielmamme ryhmään kuului kolme ensiluokkalaista: kaksi poikaa ja yksi tyttö.

Suunnittelimme ja toteutimme kolme ympäristön havaitsemiseen tähtäävää tuokiota, joiden pohjalta oppilaat työstivät kuvia kuvallisen ilmaisun keinoin. Toiminnan jälkeen haastattelimme heitä käyttäen lähtökohtana lasten omia tekemiään töitä. Fenomenologis-hermeneuttisesta lähtökohdasta olemme toisaalta kuvailleet lasten tekemiä kuvia mahdollisimman tarkasti, toisaalta tulkinneet niitä omista lähtökohdistamme käsin.

Mielestämme nykyinen koululaitos ja koko yhteiskunta painottavat liikaa tietoaaineksen määrää oppilaiden oman ajattelun kehittämisen kustannuksella. Laajojen oppisisältöjen keskellä ei nähdä mielikuviin perustuvan ajattelun arvoa. Oppiaines on monesti niin abstraktia, käsitteellistä tai kaukana lasten omasta elämästä, että yhteys heidän mielikuvamaailmaansa on katkaistu. Myös median tarjoamat epäsuorat sijaiskokemukset kahlitsevat lasten omaa kuvittelukykyä. Heinonen (1993, 17 - 18) esittää, että mielikuvat ovat Gloubermanin mukaan kielen metaforia, jotka kuvaavat ilmiöiden välisiä suhteita eivätkä niinkään itse objekteja. Niiden avulla voi palauttaa eläytymisen kokemukseen, koska ne vertauskuvallisuudessaan ovat läheisiä, holistisia, yksilöllisiä ja tilallisia. Mielikuvilla prosessoiminen tarkoittaa herkistymistä kuuntelemaan ja katselemaan, se vaatii pysähtymistä ja oman sisäisyyden tutkimista (Heinonen 1993, 19).

2 MINÄ JA MAAILMANI

Vaikka tutkija ei välttämättä tiedostetusti valitse ihmiskäsitystään, on tutkimuksen taustalla kuitenkin aina jokin ihmiskäsitys, koska tutkimuksen metodit ja mahdolliset hypoteesit edellyttävät jo jotakin ihmisestä tutkimuskohteena (Rauhala 1978, 2). Heideggerin eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen eksistenssi eli situationaalinen säätöpiiri on eri osatekijöiden dynaaminen kokonaisuus. Ihminen reaalistuu olemistyypeissä. Käsitys korostaa tilanteen merkitystä erityisesti siinä suhteessa, että se on myös osa ihmistä eikä psykofyysisen olemassaolon sijoittuneisuussfääri. Tajunnallisuus ja kehollisuus mahdollistuvat suhteessa tilanteeseen eli psykofyysinen olemassaolo on jo ensisijaisesti situationaalisuutta. (Rauhala 1978, 3 - 5). Fenomenologisessa filosofiassa ihminen nähdään intentionaalisena, jolloin esimerkiksi ymmärtäminen ei ole vain jonkin ymmärtämistä, vaan myös yhteyksissä ymmärtämistä (Rauhala 1995, 85 - 86).

Ihminen on jatkuvasti yhteydessä ympäröivään todellisuuteen. Hän hahmottaa ympäristöään niiden mielikuvien ja merkitysten avulla, joita hän on fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä toimiessaan saanut ja joita hän jatkuvasti uusien kokemusten myötä työstää. Mielikuvat tutusta ympäristöstä voivat muodostua eräänlaiseksi kognitiiviseksi kartaksi, joka on yksinkertaistettu, mutta tarkoituksenmukainen näkemys tuosta ympäristöstä (Horelli 1992, 41 - 42). Tärkeäksi koetut paikat ovat korostetussa asemassa. Sen lisäksi, että ihminen toiminnan avulla työstää sekä tuttuja että uusia mielikuvia ja merkityksiä, ne myös ohjaavat toimintaa tavoitteena minän ylläpitäminen ja ympäristöstä selviytyminen. Tällainen näkemys ympäristösuhteen muodostumisesta pohjautuu dynaamiseen tiedonkäsitykseen, jonka mukaan tieto syntyy toiminnan ja sitä seuraavan ajattelun kautta. (Horelli 1992, 5 - 7.) Horelli (1981, 199)

painottaa, että ihmisen maailmaa koskeva tieto ei ole peräisin ulkoisten kohteiden havaitsemisesta vaan se syntyy ihmisen oman toiminnan ympäristöstä aikaansaaman havainnon vaikutuksesta. Lähellä kognitiivisen kartan merkitystä on skeeman käsite, jolla tarkoitetaan havaitsijan sisäistä osaa havaintosyklissä, jota uudet kokemukset muuttavat ja rakentavat ja joka toimii suunnitelmana uuden tiedon hankinnassa (Neisser 1981, 50, 94; ks. myös Horelli 1981, 77 - 79).

2.1 RAUHALAN ONTOLOGINEN RATKAISU

Ihmisen ontologinen analyysi käsittelee kysymystä siitä, miten ihminen on olemassa. Rauhalan ratkaisu tähän ongelmaan perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisen olemassaolo jäsenyy kolmena perusmuotona: tajunnallisuutena, kehollisuutena ja situationaalisuutena. Ne ilmaisevat millaisissa olemisen muodoissa ihminen todellistuu, millaista problematiikkaa erilaiset muodot aiheuttavat ihmistutkimukselle ja miten eri muotojen suhteet toimivat sekä mitä tarkoittaa ykseys moninaisuudessa. Rauhalan ontologisen ratkaisun mukaan tajunnallisuuden perusolemus on mielellisyys, kehollisuuden elämä ja situationaalisuuden suhteutuneisuus eli suhteissa oleminen kulloisenkin elämäntilanteen komponentteihin. Yksi merkittävimmistä eroista perinteisiin ihmiskäsityksiin verrattuna on situationaalisuuden merkitys. Se ei Rauhalan holistisessa ihmiskäsityksessä ole tajunnallisen ja kehollisen olemassaolon sijoittumispaikka, vaan situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta maailmaan situaation kautta (Rauhala 1983, 26). Situaatio on siis yhtä alusta asti olemassa kuin tajunnallisuus ja kehollisuus. Situaatio mahdollistaa mielellisillä suhteilla operoimisen (Rauhala 1983, 45). Ympäristö ei ole situationaalisessa mallissa ulkonaisten aistiärsykkeiden kokonaisuus, vaan kuuluu ensisijaisena osatekijänä ihmisen olemassaoloon. Ympäristö on yhtä kuin maailma, yhtä kuin todellisuus, yhtä kuin merkitysyhteyksien järjestelmä. (Lehtovaara 1996, 98 - 99.) Merleau-Pontyn (1962) näkemys ihmi-

sen olemistyypeistä on erilainen, koska hän pitää kokemuksen perustana ruumiillista maailmassa olemista. Hänen mukaansa ihmisen ruumis on maailman nollapiste, jolle ympäröivä maailma muodostaa jatkumon. Rauhalan (1998, 26) mielestä Merleau-Ponty näki kehon intentionaalisuuden kattavan kaiken tarkoittamisen ja sen analyysin olevan ihmisen ymmärtämiseksi riittävää.

Rauhala esittelee edellä kuvatun ontologisen ratkaisun perusajatuksia mm. teoksessaan "Ihmiskäsitys ihmistyössä" (1983). **Tajunnallisuus** on holistisen ihmiskäsityksen mukaan inhimillisen kokemisen kokonaisuus, jonka perusolemus on mielellisyyttä. Mieli on se, joka elämyksessä (tajunnan tilassa) antaa merkityksen, jonka avulla ihminen ymmärtää ilmiön tai asian joksikin. Mieli siis asettuu tajunnassa suhteeseen jonkin asian tai ilmiön kanssa siten, että ihminen ymmärtää sen kyseisen mielen avulla joksikin. Tajunnassa tapahtuva mielen suhteutuminen asiaan synnyttää merkityssuhteen, joka on yksinkertaisin kokemusyksikkö. Lehtovaara (1996, 39) tarkoittaa välittömällä kokemuksilla juuri omakohtaisesti elettyjä, kokonaisena ihmisenä ympäröivästä todellisuudesta muodostuneita merkityssuhteita. Merkityssuhteiden avulla ihminen ymmärtää situaatiotaan. Merkityssuhteet verkostoituvat ja niistä syntyy kunkin ihmisen oma maailmankuva ja käsitys itsestä. Koska ihminen on tajunnallinen, tajuava eli kokeva, ihmisen perusolemukseen kuuluu se, että ihminen muodostaa merkityssuhteita ja operoi niillä (Lehtovaara 1996, 39). Merkityssuhteet jäsentyvät koko ajan uudella tavalla ihmisen tajunnallisuudessa - osa niistä vaipuu tiedostamattomaan, osa unohtuu ja osa nousee uudestaan tietoisuuteen. Vanhaa kokemustaustaa, joka toimii ymmärtämisyhteytenä uusien noemojen eli mielen suhteutuessa siihen, kutsutaan horisontiksi. Toisin sanoen koetun maailman analyysissä tarkasteltavat ymmärtämisen ehdot voidaan käsittää merkityssuhteiksi tai niiden muodostamiksi suhdejärjestelmiksi, joihin suhteutuen tai joissa jokin uusi saa mielensä (Rauhala 1974, 68). Ymmärtämisyhteys toimii ihmisen tajunnan ja valintojen määrittäjänä ja on horisonttina varsinaiselle ymmärtämiselle eli tajunnallisuudelle (Kolkka 1996,

62). Tajunnassa oleva mielellinen sisältö ei ole koskaan täysin 'puhdasta', vaan vanha kokemustausta on koko ajan läsnä ja tulkitsee uusia (Rauhala 1995, 86 - 87). Oppiminen tarkoittaa sitä, että oppijan tajunnassa aktivoituu ja avautuu uusia ymmärtämisyhteyksiä (Rauhala 1974, 64). Rauhalan (1995, 118) mielestä oppijan henkistä kasvua voidaan kehittää jalostamalla merkityskokemuksia. Motivoituneisuus tarkoittaa sitä, että yksilö pyrkii luomaan itselleen aitoja merkityssuhteita todellisuuteen (Lehtovaara 1996, 36). Tajunta on ihmisen olemispuolista tärkein, sillä tajunnallisuus pystyy merkityssuhteillaan työskentelemällä muuttamaan oman tilansa lisäksi myös situaatiotaan ja kehoaan. Ihmisen psyykkis-henkiseen olemuspuoleen palaamme tarkemmin lapsen sisäistä maailmaa käsittelevässä luvussa. Siinä paneudumme myös siihen, mitä henkinen ihmisessä tarkoittaa ja miten se ilmenee.

Kehollisuudella tarkoitetaan aineellis-orgaanista tapahtumista. Elintoiminnossa ei ole mitään symbolista, eivätkä ne ole mielellisessä suhteessa toisiinsa. Kehollisuuden yhteydessä voidaan pikemminkin puhua mielekkyydestä, joka sekin on mykkää. Orgaaninen voi kyllä tulla tajunnallisen ymmärtämisen kohteeksi, se voidaan ymmärtää ja siitä voidaan muodostaa tietoa. Ihmisen orgaanisen olemassaolon perusolemus on elämä, jolloin mielekkyydellä käsitetään elämän eri osatehtävien onnistuneisuuden muotoja, asteita ja vaiheita. Keho tarjoaa meille kokemuksen synnyssä ikään kuin koordinaatiston. "Ihmisen keho, ihminen organismina on luotettava perusta, joka mahdollistaa ihmisen rakentavan, täyden ihmisyyden kannalta kohdallisen olemassaolon" (Lehtovaara 1996, 35). Ihminen on ikään kuin todellinen kehona ja sen ulottuvuuksissa. Tajunta kuvaa tuota kehon maailmassa olemista (Lehtovaara 1996, 95). Kehon aivot toimivat välineinä, joiden avulla merkitykset ovat, kun taas elämäntilanne eli situaatio tarjoaa aiheet, joista merkitykset ovat (Rauhala 1995, 37). Lehtovaaran (1996, 35) mukaan kehon avoin dialogi todellisuuden kanssa tarkoittaa sitä, että ne virtaavat toisiinsa elämän säilymisen kannalta tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Kehon kautta ihmisen kokemuksilla on

kiinnityskohta maailmaan eli varsinaiseen todellisuuspohjaan (Lehtovaara 1994, 214).

Situationaalisuus olemassaolon perusmuotona kuvaa ihmisen kietoutuneisuutta elämäntilanteen kautta todellisuuteen. Situaatiion komponentit määräävät millaiseksi ihminen tulee. Osa noista rakennetekijöistä ihminen voi valita, osa määräytyy ilman, että yksilö pystyy niihin vaikuttamaan. Situationaalisuutta pystyy siis osittain itse muuntelemaan. Rauhala käyttää situaatiion kaikkien komponenttien sisällöistä nimitystä faktisuus, joka sisältää sekä konkreettisten että ideaalisten rakenneosasten reaalisisällöt. Suhde situaatioon tarkoittaa, että situaatiion faktisuudella on aina jokin vaikutus ihmisen olemassaoloon, koska kaikki se mihin ihminen on suhteessa, on situaatiota. Situationaalisuuden yhteys tajunnallisuuteen ja kehollisuuteen tapahtuu esiymmärryksen kautta. Esiymmärtäneisyys tarkoittaa sitä, että elävä olento sisäänrakennetusti pyrkii siihen, että hänen mahdollisuutensa toteutuisivat kokonaisuutena ja mahdollisimman täytenä, mutta kuitenkin ympäristön kokonaisuuden rakentavana osana (Lehtovaara 1996, 35). Situationaalisuuden faktisuus rajaa ja suuntaa tajunnan kokemuksia sekä kehon orgaanisten tapahtumien etenemistä. Osa situationaalisuuden komponenttien sisällöstä on siis tajunnasta riippumatonta. Tajunta joutuu käsittelemään sitä faktisuutta, joka on situaatiossa tajunnasta riippumatta ja ennen sitä olemassa. Myös kehon kannalta voidaan tietynlainen faktisuus käsittää esiymmärrykseksi, jos se toimii kehon toiminnan edellytyksenä. Esiymmärtäneisyys vaikuttaa tajunnassa ja kehossa eri tavalla eli se vaikuttavat tajunnan tai kehon kanavan kautta. Uuden faktisuusympäristön vuoksi saattaa situaatiion komponenttien faktisuus tulkkiutua uudella tavalla tajuntaan ja kehoon nähden. Kun situaatiion muutos uuden rakennetekijän takia vaikuttaa tajunnan tai kehon prosesseihin, puhutaan situationaalisesta tulkkiutuneisuudesta erotukseksi esiymmärryksessä välittyvästä faktisuudesta. Yhteiskunnan rakenteet määräävät merkittävästi sitä, millaiseksi situaatio jäsenyy. Situationaalisuus onkin tärkeä osatekijä ihmisen identiteetin muodostumisessa ja koska se muotoutuu jokaisen kohdal-

la erityisesti persoonallisten valintojen takia erilaiseksi, pitää se käsittää hyvin yksilölliseksi ja ainutkertaiseksi olemassaolon perusmuodoksi.

Ihmisen olemispuolien moninaisuudesta huolimatta ne toimivat yhdessä ja niiden tapahtumat kietoutuvat kokonaisuudeksi ja yhteisvaikutuksellaan todellistavat tapahtumia. Ne edellyttävät toistensa olemassaolon ollakseen itse omassa tehtävässään olemassa olevia eli ne läpäisevät toinen toisensa. Kun lapsi esimerkiksi metsäretkellä löytää maasta puusta pudonneen linnun pesän, syntyy hänelle uusi suhde metsään, koska hän alkaa tällaisen kokemuksen myötä mahdollisesti nähdä metsän mielenkiintoisena ympäristönä. Olemispuolien holistista kokonaisuutta, jossa korostuu niiden keskinäisen suhteen dynaamisuus, Rauhala (1983, 46) nimittää situationaaliseksi säätöpiiriksi. Mikään olemispuoli ei ole muiden syy tai seuraus, vaan ne kaikki ovat läsnä samaan aikaan. Olemispuolet eivät vaikuta toisiinsa kausaalisuhteessa, vaan ne resonoivat toinen toisissaan ja siten vaikuttavat toisiinsa. "Aktualisoitessaan täytenä ihmisenä ihmisen tietoinen tajunta, tiedostava kokemus, vain heijastaa sitä, mitä ihmisessä kokonaisuutena on tapahtumassa" (Lehtovaara 1996, 39). Kokemustausta vaikuttaa siihen, mitä havaitaan. Käänteisesti situatiosta ja kehosta muodostuneet käsitykset muuttavat sitä havainnoimisen ja ajattelemisen funktiota, joka seuraavassa vaiheessa kohdistuu situaatioon ja kehoon (Rauhala 1983, 50).

2.2 LAPSEN ULKOINEN JA SISÄINEN TODELLISUUS

Lapsen ajattelun hallitseva piirre on minäkeskeisyys. Lapsi ei tee rajaa fyysisen ja psyykkisen todellisuuden välille ja siitä johtuen hän myös muodostaa sisäisistä kokemuksista käsin ulkomaailmaa koskevia johtopäätöksiä. Kehittyessään lapsi rakentaa jatkuvasti käsitteistöään ja sääntöjärjestelmäänsä aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa siten, että ne yhä paremmin vastaavat aineellisen todellisuuden ja käsitemaailman monimutkaisia rakentei-

ta. Sen lisäksi hän oppii ymmärtämään paremmin itseään persoonana, omaa psyykkistä maailmaansa. Käsitteiden ja ajattelun avulla lapsi jäsentää sekä ulkoista että sisäistä maailmaansa (Turunen 1987a, 44). Turunen (1987a, 68) jakaa maailman kahteen elementtiin, sisäiseen ja ulkoiseen, käsittelemällä tajunnan suhdetta todellisuuteen. Ihmisen tajunta heijastaa sitä todellisuutta, jossa hän elää. Mielenmaailma kuvaa ihmisen tajunnan suhdetta ulkoiseen todellisuuteen ja on se osa hänen sisäistä olemustaan, jolla hän on ihmisenä orientoitunut ja sitoutunut maailmaan (Turunen 1991, 60, 77).

Teoksissaan "Ihmissielun olemus" (1987b), "Ihmisen kasvatus" (1988) sekä "Mieli ja sielu" (1989) Turunen käsittelee ihmisen sisäisen maailman ominaisuuksia ja niiden suhdetta ulkoiseen maailmaan. Hänen mukaansa ihmisen sisäisyys jakautuu **henkisyteen** ja **sielullisuuteen** (Turunen 1987b, 22 - 23). Henkinen on näkymätöntä, kun taas sielullinen, joka sisältää tietoisien mielen ja tiedottoman sielun, on näkyvää. Esimerkiksi mielikuvat sisältyvät sielullisuuteen, koska ne muodostavat ihmisen sisäisyyteen kuvakokemuksia. Sen sijaan esimerkiksi käsitteet ovat henkisiä (ei-aineellisia), koska niitä ei voi suoraan kohdata, vaikka ne vaikuttavat mielessä liittymällä mielikuviin. Myös henkisen luonne ja rakenne heijastuvat ajatteluun ja siksi myös siitä alkaa muodostua ajatuksia ja tietoa. (Turunen 1989, 14.) Myös Rauhala (1992) käsittelee ihmisen henkistä olemuspuolta. Hänen mukaansa henkinen ihmisessä on sen arvottava olemuspuoli, joka pystyy ymmärtämään abstraktioita ja operoimaan niillä. Henkinen on se puoli sisäisyydestä, joka sallii ihmisen kokea olemassaolon tyydytystä. Rauhala tarkoittaa henkisellä ideaalista merkitystasoa ihmisen olemassaolosta. Hän (1983, 53 - 55) kuvaa Schelerin näkemystä ihmisen psyykkis-henkisestä olemuksesta, jossa psyykkinen tarkoittaa objektiivomatonta yksilöllistä tajunnallista peruskokemusta, jolloin ihminen on kokemuksensa ja affektinsa kautta mukana olemisen tilassa. Kun ihminen tajunnallisen asenteenmuutoksen avulla alkaakin tarkastella äskeisiä tuntemuksia kauempaa ja käsitteellistää niitä, on kyseessä ihmisen henkinen tajunnallisen tapahtumisen taso.

Sielullisuuden kuuluvalla mielellä Turunen (1987b, 1988, 1989) tarkoittaa sisäisen maailman kiinteää ja tietoista osaa, joka ilmaisee peruskokemuksen ihmisestä itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Mieli voidaan käsittää sekä hetkellisenä ilmiönä että mielen sisältönä, jossa vaikuttaa mielikuvat, ajatukset, mielialat sekä kaikki koetut mielensisällöt. Sielu taas sisältää sielullisuuden tiedottomia osia, kuten tahdon. Sielun alueelle kuuluvat torjutut, alitajuiset kokemukset ja monet yllykkeet, joita yliminä kontrolloi. Kolmantena sielullisuuden ulottuvuutena Turunen mainitsee tunteen, joka liittyy sekä sieluun että mieleen.

Lapsen sisäiseen maailmaan kuuluvat ajatukset, tunteet, pyrkimykset (tahto) ja mielikuvat, ovat minäisiä, jotka juuri minuus pystyy kohtaamaan, tunnistamaan ja tiedostamaan osana sisäistä ja ulkoista todellisuutta. Alkaessaan tiedostaa omaa sisäistä maailmaansa lapsi saa kosketuksen sisäisyyden omaan laatuun ja sen käsitteeseen. Sisäisyys on jotakin samaa kuin yksilöllisyys, vaikka eri yksilöiden sisäisillä maailmoilla onkin yhteinen perusta. Ihmisen minuus toteutuu niiden aineellisten, sielullisten ja henkisten energioiden kautta, joihin hän on liittynyt. Ympäristön virikkeisiin reagoidessaan ja niihin vastatessaan lapsen eriytymätön sisäisyys alkaa saada sisältöä ja lainalaisuuksia.

Ympäristö siis herättää lapsen sisäistä maailmaa ja antaa sille sisältöjä. Ilman lapsen omaa reagoimista ei kuitenkaan tapahdu mitään. Sisäisyyden kehittyessä ja muotoutuessa lapsi voi sen avulla jäsentää kokemustaan ja suhdettaan maailmaan (Turunen 1988, 17 - 18, 20). Niskasen (1996, 42) mukaan suhde ympäristöön on suhdetta itseemme, jossa tajunta hakee tarvitsemiaan merkityksiä ja sävyttyneitä sisältöjä ulkoisesta ympäristöstä. Niiden avulla ihminen suuntautuu ja samaistuu, etsii kokonaisuuden olemusta ja omaa paikkaansa maailmassa. Lehtimäki (ks. Niskanen 1996) on sitä mieltä, että sisäisen maailman ja ympäristön vastaavuus syntyy rationaalisen tietoisuuden ja alitajuisen intuitiomaisten ympäristökokemuksen suhteesta. Ihminen myös etsii ulkoisesta

ympäristöstä vastineita mielenmaisemalleen. Lehtimäen mukaan minää ja maailmaa yhdistävien samaistumiskohteiden etsiminen on jatkuva tiedostamaton prosessi, jonka kautta ihminen muodostaa suhdettaan ulkoiseen maailmaan. (Niskanen 1996, 42 - 43.)

Sisäinen maailma (Turunen 1989) on yhteydessä tietoisuuteen, joka taas on tekemisissä inhimillisen kokemuksen ytimen kanssa ja päinvastoin. Tietoisuus vaikuttaa myös sielullisuuteen kuuluvien mielen ja sielun tilaan niin, että ne joutuvat muutokselle alttiiseen kehitysprosessiin. Sielullinen on olemassa koetusti. Se on jotakin tuntuva, tajunnallista, joka on olemassa kohdattavana sisäisenä kokemuksena. (Turunen 1989, 13.) Näin ollen minuus voi kohdata itsensä ja maailman vain itsensä kautta ja ymmärtää ainoastaan sen, minkä on tavoittanut sekä sisäisessä että ulkoisessa todellisuudessa. Toisaalta minuus on sisäisten elementtien lisäksi liittynyt myös fyysiseen kehoon, sen liikkeisiin ja sen välittämiin aistimuksiin. (Turunen 1989, 274 - 276, 288.) Pallasmaan (1996) mukaan maailma on ihmisen olemassaolon edellytys. Tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin, mistä seuraa se välttämättömyys, että maailma on tietoisuuden sisältönä. Tietoisuus ilmenee maailman kohtaamisena ja synnyttää ihmiselle kuvan itsestään. (Pallasmaa 1996, 8.)

Kaiken kaikkiaan Turusen (1988, 18) mielestä voidaan ihmisen sisäisestä avaruudesta tietää hyvin vähän. Lapsen, ja laajemmin ihmisen, sisäisen maailman tunteminen ja sen ymmärtäminen on kuitenkin olennaista ihmistyössä. Jotta voisi suunnitella kasvatuksen päämääriä ja tavoitteita, on tiedettävä mistä sisäisyydessä on kysymys. Pitää olla avoin ja herkkä tunnistamaan ja tekemään havaintoja mainituista tavoitettavissa olevista liikahduksista. Turunen (1989) painottaa sitä, että vaikka lapsen sisäisyys vaikuttaa hyvin epäjärjestelmälliseltä ja sekavalta kaikessa moninaisuudessaan, siitä on mahdollista erotella laatuja, joita käsittelemme seuraavassa luvussa. Sisäisellä todellisuudella on yleisiäkin piirteitä, mutta loppujen lopuksi kyseessä on hyvin persoonallinen osa ihmistä.

2.2.1 Sisäisen maailman laatuja ja olemassaolon ulottuvuuksien fenomenologinen näkökulma

Turunen (1987b, 1991) määrittelee ihmisen sisäisen maailman koostuvan kolmesta peruslaadusta: ajattelusta, tunteesta ja tahdosta, joihin minuus on liittynyt ja joiden kautta minuus on kokemuksellisesti olemassa. Olemme käsitelleet niitä luvussa 2.2, mutta tässä haluamme vielä koota peruslaatuja keskeisimmät piirteet ja tehtävät sisäisyyden osana.

Ajattelu läpäisee kaikki ihmisen inhimillisen olemisen tasot, sillä jäsentämällä ihmisen todellisuutta sekä ihmistä itseään se juurruttaa hänet todellisuuteen. Ajattelu on siinä mielessä yhteistä kaikille ihmisille, että se mahdollistaa esimerkiksi ihmisten välisen kommunikaation, mutta samalla se on myös niin sisäistä, ettei kenenkään ajattelu ole suoraan toisten havainnoitavissa. Ajattelu on hyvin omatasoinen ja suhteellisen erillinen todellisuutta hahmottava ja tavoitettava olemus ihmisen sielullisuudessa. Sen olemus ilmenee pelkistyneimmillään käsitteissä, joiden kautta ajattelu kiinnittyy todellisuuteen. (Turunen 1991, 84 - 87, 124.) Toisaalta ymmärtäminen ilmentää ajattelua parhaiten, koska persoonallisen ymmärtämisen kautta ihminen jäsentää selkeämmin todellisuutta. Koska ajattelu on hidas ja jähmeä sielunlaatu, on sillä tärkeä merkitys ihmisen persoonallisuuden ja identiteetin kannalta. (Turunen 1987b, 43 - 44, 48.)

Tunteet toimivat muuhun sielunolemukseen kiinnittyneenä epämääräisenä voimana. **Tunne** on aina mukana ajattelun prosesseissa antaen henkilökohtaisen merkityksen peruskokemukselle itsestämme ja ympäristöstämme. Tunteiden vuoksi maailma ja siinä oleminen on ihmiselle inhimillisesti merkittävää. Tunteet toimivat ikään kuin tiedustelijoina, jotka informoivat asioista ennen kuin ihminen pystyy niitä ajatuksellisesti jäsentämään. Tunteiden subjektiivisuudesta huolimatta ihminen käyttää myös tunteiden objektiivisuutta hyväksi

pyrkiessään ymmärtämään toista ihmistä, so. empatia. (Turunen 1991, 140 - 142, 151 - 155.) Tunteiden avulla ihminen heijastaa suhdettaan toiseen ihmiseen ja juuri elämään kuuluvien liittymisten kautta ihminen prosessoikin tietoisesti tai tiedottomasti tunteitaan (Turunen 1987b, 52 - 53).

"**Tahto** on perimmältään ihmisen aineellisen olemuksen katoava elementti" (Turunen 1991, 176). Tahto on siitä huolimatta sielullista, mutta ihminen on harvoin tietoinen tahdossaan vaikuttavista voimista (Turunen 1987b, 65). Tahto on ihmisen toimintaa suuntaava voima, joka toimii ajattelun ohjaamana, vaikka toisaalta ajattelu itsessään on jo tahdottua (Turunen 1991, 178 - 179). Tahto ilmenee konkreettisimmin jokapäiväisinä ratkaisuina, päätöksinä ja tekoina, joista ihminen ajattelun kautta tulee tietoiseksi (Turunen 1987b, 64, 68.)

Turusen (1988) mukaan ihmisen kolme eksistentiaalista tarvetta ovat jäsentyminen, liittyminen ja tekeminen, joissa yhdistyvät ihmisen sisäinen ja ulkoinen puoli ja jotka rakentavat ihmisen persoonallisuutta ja vaikuttavat sen ulkoisiin ehtoihin. **Jäsentyminen** vaikuttaa kokemuksen eri alueilla usein tietoisuuden pinnan alla ja automaattisesti. Pienen lapsen maailma on vielä melko eriytymätöntä ja asioiden välillä on vähän yhteyksiä. Vähitellen lapsi omaksuu käsitejärjestelmiä jäsentämällä todellisuuden ilmiöitä. Näin erilleen jäsentyvien ja yhteen hahmottuvien asioiden maailma lisääntyy ja lapsi jäsentyy laajempaan ulkoiseen todellisuuteen. **Liittyminen** on osa kaikkia tilanteita, vaikka se on vielä vaikeammin tiedostuvaa kuin jäsentyminen. Ihmisen aineellinen hyvinvointi sekä sielunenergiat edellyttävät liittymistä, koska juuri yhteys ja kosketus herättävät lapsessa ihmisenä olemisen kokemuksen. Liittyminen on tunneprosessi, joka sisältää tuntemuksien läpikäymistä ja maailmasuhteen käsittelyä. **Tekeminen** on lapsella aluksi refleksiomaista, myöhemmin tietoisuus siitä lisääntyy, kun sisäisyyden painopiste muuttuu. Tekemällä lapsi liittyy maailmaan ja alkaa jäsentää sitä. Lapsen perussuhteilla, joita ovat siis perusjäsentymä, -liittymä ja -tehtävä, Turunen kuvaa lapsen sijoittumista

maailmaan. Perusjäsentymä kertoo sen, kuka minä olen ja mihin kuulun. Se on avoin ja uusiutuva oman erillisyyden ja tietoisuuden kehitysprosessi. Perusliittymä sisältää inhimillisten tunteiden ja yhteyden kokemisen, joten se toimii lapsen fyysisenä ja sielullisena kasvualustana. Perustehtävä on keskeinen osa identiteettiä ja koko olemassaolon tarkoitusta, koska se vastaa elämänsuuntaa, harrastusta tai työtä. Koska tekeminen liittyy rooleihin ja tahdon ilmaisuihin, lapsen perusroolin mukaista on, että hänet otetaan huomioon omana persoonallisuutenaan. (Turunen 1988, 193 - 206.)

2.3 MERKITYSTEN KAUTTA YMMÄRTÄMISEEN

"Ihminen vailla ymmärrystä on ihminen vailla tahtoa. Vain se, joka ajattelee, on vapaa ja itsenäinen." Feuerbach (Freese 1992, 24)

Aaltola (1992, 96 - 97) näkee yksilön ympäristössä erilaisille asioille ja esineille antamien merkitysten määräävän inhimillistä elämää ja toimintaa. Merkityksenanto on yksilön mielen sisäisyyden psyykkis-henkinen tapahtuma, mutta merkityksiä voi oppia ja omaksua vain suhteessa toisiin ihmisiin. Pragmaattinen tiedonkäsitelmä korostaa oman toiminnan merkitystä todellisuuden välityksessä. Ihminen ymmärtää tiedon toiminnan avulla ja ymmärtämisen kautta luo uutta tietoa. Merkityksellä tarkoitetaan toiminnan, ajattelun ja tiedon sisäistä yhteyttä ihmisessä. Olemassaolo luo merkityksiä jo tasolla, jolla ihminen ei ole tietoinen itsestään - minä on esitietoinen ja esipersonallinen. Ihminen on merkityksiä luovaa olemassaoloa ja merkitysten keskus. Merkityksellisestä ympäristöstä tulee subjektille ympäristö. Olemassaolo on minän olemassaoloa itsensä kautta. (Turunen 1989, 85, 88.) Heikkinen (ks. Niskanen 1996, 48) määrittelee maiseman kokemisen merkitysten kokemiseksi, inhimillisen ja ei-inhimillisen ympäristön havaitsemiseksi merkityksellisenä kokonaisuutena. Maisema on osa olemistilaa sekä käytännön että mielen tasolla. Hellakoski (1996) yhtyy edellisiin todetessaan, että ympäristön elementit

valikoituvat ja järjestäytyvät rakenteiksi, identiteeteiksi ja merkityksiksi. Mielikuva on hänen mukaansa jo virittynyt ja se vahvistuu kokemuksen myötä merkitykselliseksi. (Hellakoski 1996, 57 - 58.)

Turunen (1987a, 66 - 67) määrittelee ihmiselle kolme todellisuuden tiedostamisen tietä. Ensimmäinen tietoisuus on aistillinen, joka on sanoin ilmaisematonta ja jossa minä on uponnut objektiin. Toinen on mieltävä tietoisuus, jonka perusteella ihminen käsittää kohteen määrättyksi esineeksi, määreeksi - hän mieltää esineen, hänelle syntyy mielikuva siitä. Kolmannen ja refleктоivan tietoisuuden kautta todellisuuden käsittäminen perustuu oivallukseen. Ihminen käsittää ilmiöstä olennaisen, olemuksesta syntyy käsite. Turunen (1987a) mukaan ihmisen sisäisyyden olennaisin piirre on tietoisuus. Käsitteiden avulla todellisuus jakautuu osiin, joiden välille ajattelu pyrkii löytämään yhteyksiä. Käsitteellisen ajattelun avulla ihminen jäsentää alkeisaistimuksia havainnoiksi. Maailmalla on käsitteiden kautta ihmiselle merkitys. Kaiken aikaa yksilön tietoinen tai tiedostamaton maailman käsittäminen ohjaa ihmistä kohti kullekin toiminnalle asetettua päämäärää ja tavoitteita. Käsitteen ymmärtäminen on tietoisuuden kehittämistä. Se jäsentää kohtaamaamme ja kehittää suhdettamme siihen (Turunen 1987a 42 - 45; 1989, 7.) Turunen mukaan ihmisen käsityksien kokonaisuus on hänen tietoisuusmateriaansa. Kun käsitykset muuttuvat, toiminta ohjautuu uusista käsityksistä, minkä johdosta käsitykset taas muuttuvat. Oivalluksia syntyy, kun uusi tieto, ympäristö tai oman itsen syventynyt tiedostaminen pakottaa ajattelun rakenteellisiin muutoksiin. Olennaista tiedostamisen kasvulle on epävarmuuden sietäminen ja tietämättömyyden tunnustaminen. (Turunen 1987a, 83 - 88.)

Hämeenniemi (1993, 70) selittää ymmärtämisen yhdistelemiseksi. Havaitesamme, rakentaessamme tai kuvitellessamme asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita niiden välille syntyy yhteys. Näistä yhteyksistä tulee toinen toistensa kuvauksia, määritelmiä, selityksiä ja metaforia. Ymmärtäminen on omakohtaisesti oivallettua, erilaisia asioita yhdistelevää tietoa, joka antaa perustan

elämän ja maailmankatsomuksen muodostamiseen. Ymmärtäminen edellyttää näin ollen omakohtaista ajattelua, tiedon palasten yhteen liittämistä ja niiden taakse menemistä, mikä muodostaa arki-ilmiöiden takana olevan todellisuuden. (Freese 1992, 11). Freesen mukaan lapsi ajattelee aikuista metafysisemmin ja kokonaisvaltaisemmin, hänelle sisäisen ja ulkoisen maailman välinen raja on häilyvämpi. Lapsi haluaa saada selville asioiden merkityksiä, niiden mielen. Lapselle ilmiön selittäminen merkitsee sen tietämistä, mitä tarkoitusta varten jokin on olemassa. Asian yksinkertainen ja selkeä esittäminen edellyttää sen omakohtaista ymmärtämistä. (Freese 1992, 63 - 68.)

Freesen (1992, 102 - 108) mukaan ymmärryksen kehittäminen tapahtuu luokittelun, päättelyn, perustelun, merkitysten tutkailun, olettamusten tekemisen ja kriittisen erittelyn keinoin. Asian tai käsitteen taakse meneminen, oikeastaan sen ylittäminen on välttämätöntä, koska vasta omakohtainen ymmärtäminen mahdollistaa ilmiön soveltamisen. Koska sisäiset ja ulkoiset kokemukset toimivat ajattelun lähtökohtina on välittömille kokemuksille ja konkreettisille havainnoille annettava painoarvoa lasten toiminnassa. Myös lajittelu- ja luokittelutehtävien avulla lapsi oppii muodostamaan käsitteitä. Chamberlinin (ks. Niinistö 1984, 20 - 21) mukaan sisäisen ja ulkoisen maailman vuorovaikutuksesta syntyneet ristiriidat luovat tilanteita, jolloin ihminen on avoin oppimista kohtaan. Avoimuus johtaa havaitsemiseen ja asian selkiytymiseen. Tapahtuman tai prosessin sisäisten suhteiden tietäminen saa aikaan sisäistä tietämistä eli ymmärtämistä. Ihminen pystyy suhteuttamaan asian persoonaansa ja näin opittu asia vaikuttaa hänen elämäänsä. Ymmärtäminen on aktiivista reflektointia, jossa käsitellään sitä, mitä jo tiedetään: tieto personalisoituu ymmärtämisprosessissa.

3 HILJAINEN TIETO MAAILMASTA

Länsimaisen tieteen (Varto 1995) kehityksessä puhtaasti ajattelullinen, järkeistetty on edustanut totuutta, kun taas aistillisuus ja kokemuksellisuus ovat edustaneet ei-tieteellistä todellisuutta. Rakennettaessa maailmaa ihmisen ajattelusta käsin huomataan, ettei mikään tieteen kautta saatu tieto kerro koko totuutta maailmasta, vaan se kertoo ihmiselle sopivasta ideaalitodellisuudesta. Ajattelun ja aistittavan vastakkainasettelu osoittaakin tien tarkastelulle, jossa todetaan aistillisuuden avaavan ihmiselle mahdollisuuden olla osa sitä, mitä kaikki muukin hänen ympärillään on. "Aistin, siis maailma on", toteaa Varto (1995, 22) korostaessaan estetiikan tieteenalan suhdetta välittömään aistillisuuteen perustuvaan kokemukseen, perinteisen taiteenfilosofiasta riippuvan ajattelun vastapainona. Ainoastaan ajattelua painotettaessa joudutaan hänen mukaansa tilaan, jossa ihminen ajattelee maailman valmiiden kaavojen mukaan, luo sitä tiedostamatta oman kulttuurinsa mukaan. (Varto 1995, 15, 21 - 23.) Aistien, kokemusten ja ympäristön huomioon ottaminen johtaa myös pohtimaan esteettisen todellisuussuhteen merkitystä havaitsemisessa.

3.1 AISTITIETO

Maailma jäsentyy aistillisen ja ruumiillisen keskuksemme ympärille. -- Ruumis ei ole ainoastaan kognitiivisen ajattelun tapahtumapaikka, vaan aistit ja ruumiillisuus sinänsä jäsentävät, tuottavat ja säilyttävät ei-käsitteellistä, hiljaista tietoa. -- Kaikki aistimme "ajattelevat" ja jäsentävät suhdettamme maailmaan ilman, että olemme tästä lainkaan tietoisia. Juuri aistillinen ja ruumiillistunut ajattelu on keskeistä taiteessa ja kaikessa luovassa tekemisessä. (Pallasmaa 1996, 13 - 14.)

"Aistitoimintomme asettavat reunaehdot sille, millaista tajuntaa ja tietoisuutta aivomme meille tuottavat" (Tuomikoski 1987, 84). Kuten myöhemmin toteamme aistit ovat kaiken kokemuksellisuuden ja tämän tutkimuksen kannalta myös kuvataiteellisen toiminnan perusta. Siksi on perusteltua käsitellä aistien välityksellä omaksuttua tietoa ja siten syntyneitä havaintoja. Tarkastelemme myös esteettisen todellisuussuhteen ja havaitsemisen merkitystä ihmisen suhteessa ympäristöön.

Aistimukset (Tuomikoski 1987) ovat ulkoisen maailman energiamuotoja, jotka siirtyvät ihmisaivoihin heijastumina, esim. äänen ja valon värähtelynä. Nämä heijastumat konstruoidaan mielellisiksi kokemuksiksi. Silloin ihminen kokee maailman havaintoina eli tietoisuuteen tullessa aistielämyksinä, jotka muodostuvat esineiden ja ilmiöiden välisistä suhteista. Ihmisen aistit toimivat yhtäaikaaisesti ja havainnoissa niihin yhdistyy myös eri aistien tuottamia aikaisempia kokemuksia. (Tuomikoski 1987, 84 - 87.) Tässä mielessä ei ole olemassa tajunnallisesti täysin puhtaita, vain yhden aistialueen aistimuksia, vaan havaitsemisessa on kysymys aina hyvin kokonaisvaltaisesta tiedosta, johon vaikuttavat aiemmat yksilölliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja kuvalliset kokemukset ja tiedot. (Hellakoski 1996, 55; Salminen 1996, 74.) "Vaikka aistihavainnot ovat aina sekä koko muistivaraston että yhtäaikaaisesti toimivien useiden aistialueiden toiminnan tuotos, aistisisällöt koetaan erillisinä", sillä aivokuoressa tietyt alueet ovat erikoistuneet määrättyjä aistikokemuksia ja aisti-informaatiota varten. (Tuomikoski 1987, 86 - 87). Pallasmaan (1996, 15) tavoin voidaan todeta, että aistit ovat vuorovaikutuksessa keskenään, josta syntyy kokemuksen plastisuus ja jatkuvuuden tunne. Esimerkiksi luonnollinen näkeminen on ajassa ja tilassa tapahtuvaa keskeytymätöntä toimintaa, jossa havaintokenttä muuttuu liikkeen mukana tai jota havainnot toisaalta myös muuttavat. Tällöin ei voida puhua ainoastaan hetkellisestä silmänräpäyskuvasta vaan jatkuvasti muuntuvasta prosessista. (Salminen 1996, 73; Viljo 1976, 14.)

Fysiologisena ilmiönä (Viljo 1976) tarkasteltuna eri aivokuoren alueilta peräisin olevat aistitiedot yhdistyvät elämykselliseksi kokonaisuudeksi isojen aivojen kuorikerroksen (korteksi) ja muiden aivojen osien välisessä vuorovaikutusprosessissa. Ne aistiärsykkeet, jotka käsitellään korteksin alueella, muodostuvat tiedostetuiksi ajatteluprosesseiksi. Tämän tietoisuuden kautta syntyy havaintotoimintaan tarvittava tieto, jolloin havainnot ovat siltä osin tarkkoja ja jäsenyntyneitä. Osa ympäristöstä tulevista aistivaikutelmista ilmenee ärsytyksenä korteksin alapuolisissa, varhaisemmissa aivojen osissa siten, että seurauksena on kokonaisvaltainen emotionaalinen tila. Bergström (1999) käyttää korteksissa syntyneistä ajatteluprosesseista termiä "suunnattu tahto", jolloin toiminta on tietoista ajan ja paikan mukaan. "Suuntaamaton tahto" kuvaa sitä aivojen syvimpien osien toimintaa, joka tuottaa luonteeltaan automaattisia ja tiedostamattomia havaintovaikutelmia. (Bergström 1999, 20 - 22.) Viljon (1976) mukaan nämä kaksi puolta yhdistyvät havainnossa kokonaisuudeksi, eikä niitä voida käytännössä erottaa toisistaan eri tapahtumiksi. Korteksin valmiustasoa aktivoi alempien aivokeskusten toiminta eli emootiot. Osa näistä aktivoivista impulsseista palaa takaisin alempiin aivokeskuksiin stimuloiden näitä ja kohottaen koko organismin (ihmisen) aktivaatiotasoa. Tämä tarkoittaa, että ihminen pystyy omalla aivotoiminnallaan, ajattelullaan, aktivoimaan itse itseään. Viljon mukaan tällä vuorovaikutustapahtumalla on huomattava merkitys ihmisen kuvitteelliselle toiminnalle eli sille, että ihminen ei ole riippuvainen ainoastaan konkreettisesti tässä ja nyt havainnoitavista kohteista motivoituakseen. (Viljo 1976, 15 - 17.)

Turunen (1991) jaottelee aistit kolmeen ryhmään: kehonaistit, ulkoaistit ja sisäisyysaistit. Kehonaisteihin, joiden toiminta on huomaamatonta ja tiedotonta, kuuluvat kosketus-, elollis-, tunto- ja tasapainoaistit. Elollisaisteilla tarkoitetaan sellaisia kehon sisäisiä aistimuksia kuten väsymys eli ne ovat kehon elintoimintojen tilaa. Näiden aistimusten kautta syntyy Turusen mukaan aineellinen olemassaolon kokemus. Ulkoaistit, joita ovat haju-, maku-, näkö- ja kuuloaistit, ovat suhteessa ulkomaailmaan. Kuulo-, kieli- ja käsiteaistit

viestittävät sisäisyyden tuntemuksista. Käsiteaistin avulla ihminen ymmärtää käsitteitä ja niiden suhteita ja kieliainon avulla hän pystyy liittämään äänneisiin ja sanojen sointiin merkityksellisyyttä. (Turunen 1991, 30 - 31, 40 - 57.) Seuraavassa kappaleessa käsiteltävän esteettisen kokemuksen kannalta tärkeitä aisteja ovat Viljon (1976) mukaan kaukoasteiksi nimitetyt kuulo ja näkö, pitkälle erikoistuneet aistielimet. Näillä aisteilla on erityisen tärkeä merkitys tietoisuuden kehittymiselle ja näillä aistialueilla ihminen pystyy tarkimmin erottelemaan havaitsemaansa. (Viljo 1976, 35.) Berleant (1995) korostaa kuitenkin, että etenkin ympäristöä havaitessa myös lähiaistit ovat aktiivisesti mukana. Hajutai liikeaisti muodostavat yhdistyessään näkö- tai kuuloaistin tuottamaan tietoon rikkaamman havainnon. Aistien laaja-alainen toiminta ja eri aistialueiden yhdistyminen muodostavat siten kokonaisvaltaisen kuvan ympäristöstä. (Berleant 1991, 46 - 47; 1995, 77.)

Havaitseminen on aina yksilöllistä, sillä siihen vaikuttavat kognition lisäksi myös persoonallisuuden piirteet, motivaatio ja aktivaatio sekä tunnekokemukset (von Fieandt 1972, Räsänen 1993, 82 - 85 mukaan). Havaittaja toimii aktiivisesti ja luovasti valikoidessaan havaintojaan taitojensa, tarpeidensa ja tunteidensa mukaan. Havaintojen kautta ihminen on yhteydessä ympäristöön ja oman organismin sisäisiin tapahtumiin sekä asettuu tietoisesti tai tiedostamatta suhteeseen näiden kahden vastapoolin vaikutuksesta syntyneen elämyksen kanssa. Näin ollen kyseessä ei voi olla pelkkä mekaaninen ärsytys-vastaus -suhde. (Berger 1991, 8 - 9; Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 12; Turunen 1991, 33; Viljo 1976, 34.)

3.2 MIELIKUVAT TODELLISUUDEN JÄSENTÄJÄNÄ

Turusen (1991, 77 - 78) mukaan havainnot elävät ihmisessä mielikuvina. Havainto on vielä ulkoista, mutta mielikuva on sisäistä, sielullista, koska se alkaa elää omaa elämäänsä ihmisen sisäisyydessä. Mielikuvat ovat "muistoja"

aiemmista kokemuksista ja niitä ihminen käy mielessään läpi pohtiessaan jotakin asiaa (Turunen 1987b, 46 - 47). Neisser (1981, 109) korostaa, että mielikuvat eivät ole päässä olevia kuvia vaan suunnitelmia ja ennakointirakenteita, jotka aktiivisesti suuntautuvat tiedon etsimiseen. Mielikuvavaihe (Heinonen 1993) kuuluu myös länsimaisen filosofian tiedonhankinnasta esittämään kaavioon. Siinä havaintoa seuraa mielikuva, jonka pohjalta rakentuu käsite. (Heinonen 1993, 14.) Mielikuvat merkitsevät aina jotakin, koska ihmisen ajattelu on se voima, joka kohtaa ja jäsentää ne, yksinkertaistaa sekä pelkistää niiden paljoutta selkeän maailmankuvan luomiseksi. Ajattelu on ikään kuin mielikuvien välistä yhteyttä, niiden liikettä, mielikuvat ovat ajattelun materiaa. Käsite merkitsee solmukohtaa ajattelun liikkeessä eli kielen avulla mielteet kiinnittyvät käsitteiksi. (Turunen 1991, 78 - 79, 81.) Aistimus sinänsä ilman ajattelua ei vielä synnytä mielikuvaa. Toisin sanoen aistihavainto ei ole olemassa, ennen kuin mieli tekee siitä merkityksellisen (Elovirta 1998, 81; Turunen 1991, 82). Sartre (ks. Kearney 1991, 48 - 87) on sanonut, että mielikuva ja havainto eivät ole tietoisuuden eri kohteita, vaan erilaisia tapoja olla tietoinen kohteesta. Mielikuva kuvaa tietoisuuden suhdetta kohteeseensa. Mielikuva on tapa, jolla kohde näyttäytyy tietoisuudelle tai tapa, jolla tietoisuus näyttää kohteen itselleen. Pallasmaa (1996, 11) on kuitenkin todennut, että samankaltaisuudestaan huolimatta kuvittelun ja samankaltaisuuden maailmat näyttävät erilaisina.

Kokemukset, muisti, mielikuvat ja unet ovat ihmisen mahdollisuuksien maailmoita. Mielikuvituksen heikkeneminen aiheuttaa ihanteellisuuden sammumista. Siksi koulutuksen velvollisuutena tulisi Pallasmaan mukaan olla mielikuvituksen vaaliminen ja kehittäminen sekä persoonallisuuden etsiminen. (Pallasmaa 1996, 13). Salminen (1985, 82 - 84) on todennut, että opetuksessa mielikuvituksen käyttöä on pelätty, koska sitä pidetään epämääräisenä ja mittaamattomana välineenä. Toisaalta mielikuvituksen ajatellaan usein liittyvän vain "korkeaan" taiteeseen ja tieteseen. On jopa pelätty, että mielikuvitus johtaisi valheeseen ja epätoteen. Koska piirtäminen, samoin kuin kieli ja leikki, laajen-

musten ulkopuolelle, on taidekasvatuksella tärkeä tehtävä lapsen mielikuvituksen maailman muotoutumisessa ja sen suhteuttamisessa konkreettiseen havaintomaailmaan (Salminen 1992, 416, 412). Mielikuvia tulisi hyödyntää opetuksessa, koska niiden avulla voitaisiin oppimisprosessissa yhdistää tutkittava ilmiö lapsen yksilölliseen ja luovaan ajattelu- ja tunnemaailmaan. Heinosen (1993, 13) mukaan oppimistapahtuman laadun perusteella määräytyy se, miten uusi tieto jäsentyy osaksi lapsen aiempaa tieto- ja arvomaailmaa ja miten se auttaa häntä rakentamaan omaa maailmankuvaa.

Heinonen (1993, 14) on esittänyt Snellmanin kuvauksen mielikuvasta yleisenä tietämisenä ja tietoisuutena kohteen merkityksestä. Mielikuva syntyy Snellmanin mukaan tiedostamistapahtumassa, jossa havaintokohteelle annetaan merkitys ja tunnelataus ennen kuin siitä voidaan muodostaa käsitettä. Rosenkrantz (ks. Heinonen 1993, 15) puolestaan on jakanut mielikuvatapahtuman kolmeen vaiheeseen. Aluksi mielikuva liittyy aistiärsytyksiin havaintotapahtumassa. Sen jälkeen lapsi muokkaa mielikuvaansa yhdistelemällä sitä aiempiin mielikuviin. Tähän vaiheeseen liittyy mielikuvien vahva luova panos. Lapsi ei siirrä näkyvää maailmaa suoraan sellaisenaan omaan sisäiseen maailmaansa, vaan luo mielikuvien kautta oman erityisen maailmansa. Kolmannessa vaiheessa mielikuva palaa takaisin havaintokohteeseensa ja antaa sille merkityksen.

Mielikuvitus edellyttää kokemusten karttumista ja henkisten kykyjen kehittymistä ja siksi Hollon (ks. Salminen 1985, 93) mielestä pienen lapsen mielikuvitus on vielä sattuman varassa, häilyvää ja puutteellista. Piaget'n (Salminen 1985, 94) lapsen kehitystä kuvaava teoria tukee ajatusta, koska sen mukaan lapsi alkaa muodostaa mielikuvia tutuista liikkeistä ja pystyy ennakoimaan liikkeitä ja muodonmuutoksia vasta konkreettisten operaatioiden tasolla. Tarkat ja välittömät havainnot kehittävät mielikuvitusta, toisaalta mielikuvitus muuntaa havaintotoimintaa. Koska mielikuvitus liittyy niin voimakkaasti tunteisiin ja tarpeisiin, on se aina yksilöllistä (Salminen 1985, 95 - 97). Lisäksi

mielikuvitus on Salmisen mukaan olemassa olevan todellisuuden luovaa heijastamista uusissa yhteyksissä ja tilanteissa. Mielikuvitus yhdessä ajattelun kanssa muodostaa älyllisen kokonaisproessin, jossa käsitteet toimivat ajattelun kautta työkaluina. Mielikuvitus työskentelee tiedostuksen epämääräisessä vaiheessa ja luo siten pohjaa ajattelulle. (Salminen 1985, 85 - 86.) Tähän aistitoimintojen, mielikuvituksen ja ajattelun kenttään liittyy seuraavaksi käsiteltävä esteettisyyden näkökulma.

3.3 ESTEETTISYYS TODELLISUUDEN JÄSENTÄJÄNÄ

Esteettisten ilmiöiden tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi lähestymistapaa, filosofinen ja empiirinen. Empiirinen näkökulma kytkeytyy nykyisin psykologian tutkimuskenttään, jonka keskeiset tutkimuksen kohteet ovat periytyneet länsimaisesta filosofiasta, kuten esim. ihmisen tiedonhankinta, ajattelu, havainto, inhimillisen tietämisen ja ulkomaailman välinen yhteys. Aistihavainto on alunperin ollut siis filosofian tieto-ongelma. Aistihavainnon ja taiteen välinen yhteys synnytti filosofisen estetiikan tutkimuksen, kun taas psykologia ja filosofinen estetiikka ovat olleet yhdessä vaikuttamassa kokeellisen estetiikan esim. taidepsykologian tutkimuskentän syntymiseen. (Viljo 1976, 1 - 2.)

Ihmisen toiminta ja sen seuraukset ilmentävät ihmisen suhdetta todellisuuteen. Näitä suhteita voidaan määritellä loputtomiin, mutta tässä esittelemme neljä todellisuussuhteen osa-alueita (Sovelius-Sovio 1992; Viljo 1976): käytännöllinen, teoreettinen, moraalinen ja esteettinen. **Käytännöllisessä** suhteessa todellisuuteen ihminen tähtää konkreettisen toiminnan kautta todellisuuden muuntamiseen hänen tarkoituksiaan vastaaviksi. Tätä käytännöllistä toimintaa hallitsee jäsenelty tieto maailmasta eli **teoreettinen** näkökulma todellisuuteen. **Moraalinen** tai **eettinen** ulottuvuus todellisuuteen ohjaa ihmisen toimintaa suhteessa muihin ihmisiin. **Esteettinen** todellisuussuhde liittyy pyrkimykseen tuottaa maailmassa tietty ihmisille edullinen järjestys. Ihmisen suhde

todellisuuteen, johonkin ilmiöön tai asiaan rakentuu aina useammista osaluista. Ilmiöt eivät ole luokiteltavissa vain estetiikan piiriin kuuluviksi tai sen ulkopuolelle jääviksi. (Viljo 1976, 3 - 6.) Berleantin (1995, 73) tavoin voidaan siis todeta, että "kaikella, kaikilla, jokaisella paikalla ja tapahtumalla on esteettiset puolensa, jos vain kokeminen perustuu tietoisuuteen, aistimilliseen läheisyyteen ja välittömään merkityksentajuun". Esteettisen suhteen löytäminen ilmiöön voi tapahtua esimerkiksi taiteellisen ilmaisun avulla. Ihminen joutuu informaatiota hankkiessaan samalla tarkastelemaan omaa suhdettaan asiaan, arvioiden taiteellisen toimintansa kautta kohdetta. (Viljo 1976, 6.) Tutkimuksessamme emme kiinnitä huomiota varsinaisen taiteellisen toiminnan muotoihin tai taiteelliseen tuottamiseen sinänsä, vaan pikemminkin taiteellis-esteettiseen kokemukseen ja oppimisprosessiin. (ks. luku 4.)

3.3.1 Ympäristö ja esteettisyys

Ihmisen suhde ympäristöön voidaan Heron (1996, 25) mukaan jakaa kahteen näkemykseen sen mukaan pidetäänkö ihmistä ympäristön ulkopuolisena tarkkailijana vai sen osana. Suhde voi olla joko staattinen tai dynaaminen. Hero pohtii näiden kahden ympäristösuhteen lähtökohtia vertailemalla Sepänmaan ja Merleau-Pontyn näkökulmia asiasta. Sepänmaan tarkastellessa ympäristöä esteettisenä objektina on hänen näkemyksensä ihmisen ympäristösuhteesta staattinen, rationaalinen ja käsitteellinen. Hän pitää kuitenkin myös subjektia tärkeänä, koska ympäristö on aina ympäristö jollekin. Esteettinen objekti on hänen mukaansa kokonaisuus, jonka tarkastelija on valinnut ottaen samalla välimatkaa kohteeseen, jotta pystyisi tarkastelemaan kohdetta kokonaisvaltaisesti ja kriittisesti. Tässä prosessissa esteettisen havainnon nähdään perustuvan ihmisen tietoisuuteen itsestään ympäristöstä irrallisena, jolloin ihminen pystyy valitsemaan suhteensa ja asenteensa ympäristöä kohtaan omien intressiensä perusteella. Heron (1996) mukaan Merleau-Pontyn näkemys ihmisen ympäristösuhteesta on dynaaminen. Ihmisen maailmassa olemi-

nen nähdään tietoisuutta perustavammaksi lähtökohdaksi ihmisen ja maailman suhteessa. Se on konkreettinen ja välttämätön fakta, mutta tiedostaminen ja irrallinen suhde ympäristöön on kuitenkin esteettisen havaitsemisen edellytys. Dynaamisen näkemyksen perusteella ympäristön voi käsittää Sepänmaan esittämän kaltaiseksi objektiksi vain, jos asettaa ihmisen luonnon yläpuolelle ja näkee ympäristön ikään kuin taideteoksena. (Hero 1996, 23, 25 - 26.) Esteettinen kokemus ympäristöstä (Carlson 1992) syntyy erilaisista lähtökohdista kuin esteettinen kokemus taideobjektista. Ympäristön merkitys määräytyy kokonaisvaltaisesti havaitsijan kautta, kun taas taideteoksen ovat sidoksissa teoksen laatijaan ja hänen toteutukseen. (Carlson 1992, 13 - 14.) Niinistön (1984, 13) mukaan ympäristöt näyttäytyvät ihmiselle horisonttien kautta tulkkiutuneina. Tavoitteena tulisi olla mahdollisimman suora ja välitön yhteys todellisuuteen samoin kuin elettyyn ja koettuun maailmaan. Aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten ihminen suhtautuu maailmaan ja mitä hän havaitsee todellisuudesta, miten hän järjestelee sitä. (Niinistö 1984, 198 - 109.)

Berleant (1994, 157) on pohtinut ihmisen, ympäristön ja havainnon suhdetta ja todennut:

Ympäristö on jotain enemmän kuin kaikki meitä ympäröivä, niin että myös tuo säteilevä nollapiste, josta ympäristö lähtee laajenemaan, on osa sitä [ympäristöä] ja sen välitön jatke. -- Ympäristö syntyy minäni - havainnon lähteen ja synnyttäjän - sekä aistimusteni ja toimieni fyysisten ja sosiaalisten edellytysten välisestä molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta.

Määrittelemme pro gradu -tutkielmassamme havaitun ympäristön Berleantin (1970, 1991, 1994, 1995) tapaan fenomenologisin termein. Ympäristö on koettu, ihmiselle merkityksellinen ilmiö, jossa ihminen ja ympäristö muodostavat kokonaisuuden. Ympäristö ei ole pelkkä ulkoinen visuaalinen kohde, vaan ihmisen toiminnan alue, jolloin vaatimuksena on kaikkien aistien mukana olo. Ympäristöä lähestytään omista merkitysisällöistä ja havainnoista käsin. Tällöin jokaisella havaittavalla kohteella on esteettinen ulottuvuus ja jokainen

ihmisen kokemus voi saada esteettisen luonteen, riippumatta estetiikkaan liittyvästä perinteisestä kauneuden käsitteestä. Berleantin (1995) mukaan ympäristöstä saatu kuva laajenee, kun siitä pyritään tunnistamaan sen esteettinen puoli. Toisaalta ympäristön monipuolinen tarkastelu auttaa ymmärtämään esteettisyyden merkitystä. (Berleant 1995, 73).

Tutkimuksessamme käytämme esteettinen käsitteen lähtökohtana kreikan kielen sanaa *aisthétikos*, joka tarkoittaa *aistihavaintoa*, aistien toimintatapaan liittyvää. (Eaton 1994, 12.) Varto (1995) käyttää estetiikka-sanaa kirjoittaessaan välittömästä, aistillisuuteen perustuvasta kokemuksesta. Soveltavan estetiikan alueella voidaan esteettinen kokemus hänen mukaansa tulkita etukäteen ajattelun ja jälkikäteen koetun yhteensovittamiseksi. (Varto 1995, 21.) Viljon (1976) mukaan on syytä huomata myös esteettisen ja taiteellisen ero. Taiteellinen toiminta on yksi esteettisen toiminnan osa-alue, jossa tuotetaan todellisuuden piirteitä ja sen olennaisuuksia taiteellisessa muodossa. Esteettinen puolestaan viittaa siihen todellisuussuhteeseen, joka ilmenee myös muualla kuin taiteellisessa tekemisessä. Ihminen voi työssään ja toiminnassaan tuottaa esteettisiä arvoja, vaikka toiminta itsessään suuntautuu johonkin muuhun kuin esteettisiin päämääriin. (Viljo 1976, 6 - 12.) Myös Berleant (1995) näkee esteettisyyden ulottuvan jokapäiväisen toimintaan. Esteettisyydestä, kuten kaikesta ihmisen toimintaan liittyvästä puhuttaessa täytyy muistaa siihen liittyvä arvottamisen ulottuvuus. Kaikkeen ihmisen kokemuksellisuuteen vaikuttaa arvot, vaikka emme niihin tutkimuksessamme suoraan paneudu.

3.3.2 Esteettinen kokemus ja havaitseminen

Von Bonsdorffin (1996a) mukaan esteettisessä kokemisessa on keskeistä pikemminkin asioiden ilmenemistapa kuin se, mitä ne pohjimmiltaan ovat. Tähän vaikuttavat niin subjektin aikaisemmat tiedot ja kokemukset kuin avoimuus ja herkkyyys tilanteessa. Esteettisen kokemuksen luonteeseen kuuluu

luovuus, kokeilunomaisuus ja pyyteettömyys, johon eivät vaikuta omat välittömät motiivit tai jossa kokemisen mielivaltaisuus ja individualistisuus häviää. (von Bonsdorff 1996a, 27.)

Esteettinen toiminta on kokevan subjektin omaa sekä sisäisen että ulkoisen todellisuuden hahmottamista. Ihmisellä on tarve järjestää ja jäsentää todellisuutta laadullisesti mielekkäiksi, omien tarkoitusperiensä mukaisiksi kokonaisuuksiksi. (P. Kalinin luentomoniste 12/1996.) Esteettisten kokemusten kautta ihminen irtautuu omasta naiivista aistillisesta realismista pyrkiessään tiedostamaan sen, miten itsensä ulkopuolella oleva maailma on arkimerkityksineen hänen oman mielensä tuote. Ihmisen kyvyistä nähdä, kuulla, tuntea riippuu, millaisena maailma ylipäätään näyttäytyy. (Tuomikoski 1987, 201.) Omalta osaltaan todellisuuden hallintaan pyrkivässä esteettisessä toiminnassa tunteilla on merkittävä rooli liikkeelle panevana voimana. (vrt. emotion latinankielinen vastine *emovere* = liikuttaa, panna liikkeelle.) Esteettisten kokemusten vaikutus jää kuitenkin hetkelliseksi, jos ne ovat pelkästään tunteeeseen vetoavia. Emotion vuorovaikutuksellinen yhdistyminen tiedostamiseen lisää todellisuuden ilmiöiden havaitsemisen herkkyyttä ja ilmiöiden välisten yhteyksien näkemistä. Tunnelatauksen ansiosta havainnosta tulee mieleenpainuva ja merkittävä ja tiedostamisen kautta sille löytyy syvempi merkityshorisontti. (Sava 1993, 26; Huuhtanen 1984, 73 - 74; Viljo 1976, 32 - 43; ks. myös Sava 1981.)

Margolis (1971) määrittelee esteettisen havaitsemisen tarkoittavan juuri sellaisten kohteiden havaitsemista, jotka ovat esteettisesti merkityksellisiä. Esteettisen havaitsemisen määrittelemisen tekee ongelmalliseksi se, että havaintokohteisiin liittyvä aistien välittämän tiedon ilmaisemiseen käytetään usein monia erilaisia kuvailevia termejä. Havaitseminen ei tässä yhteydessä liity ainoastaan jonkun erityisilmiön tarkkailemiseen esimerkiksi katselemalla, kuuntelemalla tai ymmärtämällä. Niin kuin havaintoon yleensä, esteettiseen havaitsemiseen liittyy useiden eri aistien kokonaisvaltainen toiminta. Margolis toteaa havaitse-

misen muistuttavan tässä mielessä läheisesti kokemuksen käsitettä, joka muodostuu usean eri osa-alueen vuorovaikutuksesta. (Margolis 1971, 142 - 154.)

Esteettinen havainto syntyy, kun ihminen herkistyy havainnoimaan ympäristöään uudella tavalla, tiedostamalla useiden aistien välittämän tietoaikkeen kohteesta tavanomaisuuden rajan rikkoen. Tällöin ihminen pyrkii aina rutiinihavainnon ulkopuolelle tavoittaen jotain uutta ja ainutkertaista. (P. Kalinin luentomoniste 12/1996.) Esimerkiksi taivaan ja maan välillä ei olekaan pelkkää ilmaa tai puu ei näytäkään välttämättä vihreä. Berleantin (1995) mukaan esteettisen havaitsemisen keskeisiin piirteisiin kuuluu tarkoituksellinen keskittyminen monilla tavoilla ja monilla tasoilla havaittaviin ominaisuuksiin. Esteettisyyden määritelmä aistillisuudeksi ei saa johtaa harhaan esteettistä havaitsemista tutkittaessa. Aistiminen, kuten luvussa 3.1 todettiin, ei ole pelkkää fysiologista toimintaa, vaan siihen sekoittuu kulttuurisia vaikutteita. (Berleant 1995, 75 - 79.) Kuusamon (1990) mielestä ihmisen havainnot perustuvat merkityksenannolle, joka määräytyy tulkintatarpeesta. Ihminen projisoi havaintoihinsa merkityksiä, jotka tulevat symbolisesta systeemistämme ja juuri kulttuurista. (Kuusamo 1990, 15 - 16.) Berleantin mukaan havainnon olevan esteettiseltä kannalta aistimillisesti rikas, suora ja välitön sekä yhdistynyt kulttuuriin malleihin ja merkityksiin: väreihin, ääniin, pinnanmuotoihin, valoihin liikkeisiin, tuoksuihin, makuihin jne. Hän puhuu kulttuuriestetiikasta. (Berleant 1995, 80 - 81.)

3.3.3 Esteettinen havaitseminen ja lapsi

Tiedostamaton havaintojen (Eisner 1972) valikoituminen ja sekoittuminen aikaisemmin koettuun usein haittaa luovassa toiminnassa tärkeää esteettistä havaitsemista. Havainnoista muodostuu stereotyyppisiä yleistyksiä, jotka perustuvat ennustettuihin muistikuviin, havaintotottumuksiin tai tiedollisiin

ennakko-odotuksiin kohteesta. Tietäminen korvaa näkemisen. Myös havaitsijan oma viitekehys, tarpeet ja elämänhistoria vaikuttavat siihen kuinka hän kohdetta havainnoi. Lapselle ei ole vielä muodostunut aikuisille ominaista laajaa valikoimaa aistillisia symboleja tai muistivarastoa. (Eisner 1972, 65 - 70; Tuomikoski 1987, 106 - 109.) Siksi tuttujen asioiden yllättävä ja uudenlainen yhdisteleminen, on lapsille luonteenomainen kokemisen ja ilmaisemisen tapa, vaikka toisaalta hän käyttää myös jo opittuja visuaalisia muotoja (esim. kirjan kuvituksia) ilmaisukeinoinaan (Hakkola ym. 1990, 40). Tuomikosken (1987) mukaan lapsella on myös luontainen kyky kokea maailma aistillisesti. Vapaasti omassa sisäisessä ja ulkoisessa maailmassa liikkuen, ajasta ja paikasta välittämättä, lapsi heijastaa ajatusmaailmaansa muuntaen mielessään reaali-maailman esineitä ja ilmiöitä niitä vastaaviksi. Tähän liittyy kyky antaa aistiko-kemuksille omia merkityksiä; voidaan puhua merkityskokemuksesta. (Tuomi-koski 1987, 197 - 200.) Lapsi (Krohn 1965) puhuu harvoin esteettisistä koke-muksistaan tai ei ainakaan erittele niitä aikuisten tavoin, koska kokemukset ovat luonteeltaan alitajuisia, luonnollisia ja kokonaisvaltaisia hetkiä, joissa lapsen huomio kiinnittyy nopeasti asiasta toiseen. (Krohn 1965, 81 - 82.) Lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta tehdessään havaintoja ympäristöstä. Luottamus omiin aisteihin ja omaan kokemukseen ja niiden ilmaisemiseen on opittavissa oleva asia, johon aikuinen voi kannustaa ja rohkaista.

3.4 KOKEMUSTIETO

Kokemuksen ja elämyksen eroja on monissa yhteyksissä yritetty määritellä, mutta mitään selkeää eroa niille ei olla kyetty jäsentämään. Monesti on myös päädytty siihen ratkaisuun, ettei niitä edes tarvitse erottaa toisistaan. (vrt. englannin kielessä sana *experience* tarkoittaa sekä *kokemusta* että *elämystä*.) Yleisesti voidaan kuitenkin ajatella, että elämys on tunnepitoinen ja -pohjainen kokemus. Toisaalta tunne on mukana kaikissa kokemuksissa. Rauhalan (1990, 85 - 86) näkemys kokemuksesta on kaksijakoinen. Hänen mielestään se on

elämyksellinen tila; kuten aistiminen, havainto, tunne, uskominen ja tietäminen. Toinen puoli kokemusta on siinä ilmenevä mieli, joka antaa todellisuuden osalle jonkin merkityksen. Kuten ihmisen todellisuussuhdetta käsittelevässä luvussa olemme todenneet, todellisuus jäsentyy merkityssuhteina, joista muodostuu ihmisen subjektiivinen maailmankuva. Merkityssuhde on jonkin ilmiön, objektin tai asian mieli jossakin (Rauhala 1990, 94). Rauhalan tulkinnallisen lähestymistavan mukaan ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman välillä tapahtuu keskenään vuorovaikutuksessa olevaa oppimista, tietämistä ja ymmärtämistä. Asian suhteuttaminen omaan elämäkatsomukseen mahdollistaa ymmärtämisen. (Rauhala 1992, 31 - 32.) Kokemus on tietoista, kun jotain sen perusolemuksesta linkittyy oppijan maailmankuvan merkityssuhdeverkkoon (Rauhala 1995, 79).

Jokainen kokemus on tulos elävän olennon ja jonkin hänen maailmansa aspektin välisestä yhteydestä. Kaikilla kokemuksilla on omat piirteensä ja rakenteensa, koska ne eivät ole vain tekemistä ja läpikäymistä, vaan sisältävät ihmisen ja maailman välisen suhteen. Toiminta ja sen seuraukset yhdistyvät tietoisuudessa, mikä antaa toiminnalle ja kokemukselle tarkoituksen ja osoittaa sen, mikä siinä on tärkeää. Kokemuksen rakenne on dynaaminen, koska sen loppuun vieminen vie aikaa. Kyse on kasvusta ja kehityksestä. Kokemus on samaan aikaan sisäänpäin vetämistä ja ulospuhaltamista. Erilaisillakin kokemuksilla on silti yhteisiä piirteitä. Kokemuksen alkuvaiheessa jokin tarve synnyttää sen. Siinä vaiheessa ei voi tietää, mihin kokemus johtaa. Pitemmälle ja syvemmälle mentäessä alkuperäisestä kokemuksesta saadut asenteet ja merkitykset sekoittuvat. Toiminnan kautta niistä muodostuu tietoisia ajatuksia ja tunteita sekä emotionalisoituja mielikuvia. (Dewey 1980.) Kokemus muodostaa jatkumon menneisyyden ja tulevaisuuden välille, sillä tulkitessaan uutta, ihminen palaa aina aiempiin kokemuksiinsa. Jokainen kokemus muokkaa ihmisen käsitystä yksilön ja maailman suhteesta sekä siihen liittyvistä valinnoista. (Dewey 1963, 27, 35.) Kokemus ei siis ole mikään ihmiseen kohdistuva tapahtumasarja, vaan yksilön itse säätelemä prosessi (Törmä 1996, 129).

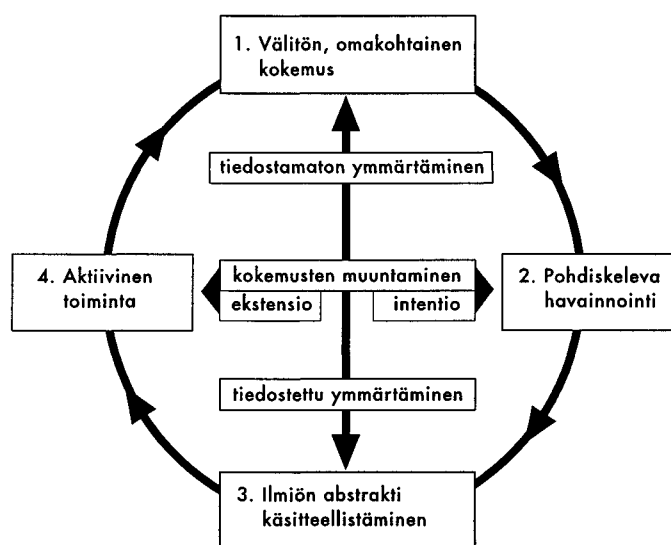
"Jokainen kokemus on kuin eteenpäin vievä voima. Kokemuksen merkitystä voi arvioida vain sen perusteella, mihin tai mitä kohti se ihmistä johtaa" (Dewey 1963, 38). Dewey (1963, 44 - 45) jatkaa, että kokemuksessa yhdistyy kaksi prosessia: 1.) kokemuksen rakentuminen prosessiksi sekä 2.) yksilön sisäisten mahdollisuuksien ja ulkoisen todellisuuden vuorovaikutuksen integroituminen jäsentyneiksi kokonaisuuksiksi, esteettisiksi kokemuksiksi.

Kokemuksellisen oppimisen yhtenä merkityksenä Dewey (1980) näkee arkisten ilmiöiden itsestäänselvyyksien rikkomisen ja niiden alkuperän tiedostamisen. Koska Deweyn mukaan tieto on toiminnan tulosta, ajattelun, oppimisen, tunne- ja tahtoelämän perimmäinen merkitys on käytännön toiminnassa. Toiminta integroi havainnon ja älyn, moraalien ja käden taidon ja eri oppiaineet toisiinsa sekä yhteiskuntaan. Kun kokemuksellisuutta käytetään koulussa oppimisen välineenä, tulee opettajan tiedon rakenteiden lisäksi paneutua syvällisesti oppilaiden ajatusmaailmaan. Opettajan tulee tiedostaa, miten hän ohjaa kehitystä oppilaiden kokemuksista kohti laajempia tietorakenteita. Hämeenniemi (1993) kannustaa henkilökohtaisen kokemuksen arvostamiseen, koska kokemuksessa, päinvastoin kuin monesti ajatellaan, ei ole mitään epä-älyllistä. Kokemuksen kautta todellisuus näyttäytyy meille aina jollakin tavalla merkityksellisenä (Lehtovaara 1996, 83). Kokemus ei siis ole autonominen suhteessa todellisuuteen, vaan tajunnan ja muun todellisuuden välinen suhde on sisäänrakennettu kokemukseen (Perttula 1995, 42).

Kokonaisvaltaisen ja persoonallisen elämyksen käsitteellistäminen synnyttää kokemustietoa, jonka kautta henkisen tason kokemukset ovat mahdollisia. Räsänen (1993, 29) käsitys kokemustiedosta tarkoittaa välittömän elämyksen ja siihen liitettävän ulkopuolisen käsitetiedon synnyttämää tiedostettua synteesiä. Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaan mielelliset sisällöt otetaan vastaan ja tulkitaan jo olemassa olevan tajunnansisällön avulla. Yksilön maailmankuva on siis omaan historiaan perustuva, jatkuvasti muuttuva mielellisten suhteiden verkosto. (Räsänen 1993, 31.)

3.4.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli

Kolbin käsitys kokemuksellisuudesta ja kokemuksellisesta oppimisesta pohjautuu John Deweyn näkemykseen oppimisesta tarkoituksen ymmärtämisenä, Kurt Levinin käsitykseen oppimaan oppimisesta ja Jean Piagétin sovelluksiin, kritiikkiin ja arviointeihin. Kolbin teoriaan ovat vaikuttaneet myös terapeutti- nen psykologia, Carl Rogersin humanistinen terapia, Fritz Perlsin hahmotera- pia ja Abraham Maslowin näkemykset. (Kolb 1984, 4 - 19). Kolbin (1984) mallissa oppiminen nähdään kehityksenä kohti merkityksellistä elämää ja itseohjautuvuutta, johon vastakkaiset ulkoiseen ja ihmisen sisäiseen maail- maan suuntautumisen mallit konfliktien ratkaisujen myötä kulkevat. Omat kokemukset, niiden tiedostaminen ja jakaminen muiden kanssa nähdään persoonallisen kasvun ja oppimisen välineenä. Kolbin lähestymistavassa yhdistyvät refleктоiva havainnointi, konkreettinen kokemus, abstrakti käsit- teellistäminen ja aktiivinen toiminta. Oppiminen on prosessi, jossa tietoa luodaan kokemusta muuntamalla. Jotta oppimista voisi ymmärtää, pitää ymmärtää myös tiedon luonnetta ja päin vastoin. Malli ei etene kehämäisesti, vaan sitä kuvaa paremmin sykli, joka voi alkaa mistä vaan ja joka jatkuu loputtomiin. Kolkka (1996, 62) tiivistää Kolbin kehän idean siten, että se selittää kognitiivista prosessia , jossa kokemus reflektion avulla "jalostetaan" tiedoksi ja taidoksi, joilla on uusi sovellusulottuvuus.



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1980, 42)

Kolbin teoriassa neljä edellä mainittua vastakkaista ulottuvuutta synnyttävät tiedon perusmuodot. Ymmärtäminen jakautuu tiedostamattomaan, välittömästi koettuun subjektiiviseen prosessiin ja tiedostettuun, käsitteelliseen sosiaaliseen prosessiin. Tieto syntyy näiden ymmärtämisen muotojen kohtaamisesta. Ymmärtäminen kuvaa oppimisen tietoisuusastetta. Kokemusten muuttaminen tapahtuu reflektion ja aktiivisen ulkoisen maailman manipuloinnin avulla. Reflektiosta Kolb käyttää nimitystä intentio ja ulkomaailman manipuloinnista nimitystä ekstensio. Intentio sisältää mielikuvitus- ja tosiasioita, se muodostaa ajattelun sisällön. Ekstensio kuvaa ulospäin suuntautuvaa toimintaa. Nämä muuntamisulottuvuudet siis muodostuvat aktiivisesta toiminnasta ja havainnoivasta pohdiskelusta. Ulottuvuuksien väliin muodostuu jännitekenttä, joka pyrkii ymmärtävän tietoisuuden tason ja oman toiminnan väliseen tasapainoon. Kolbin mallissa eri ulottuvuudet pidetään erillään, vaikka ne joissakin tilanteissa vaikuttavat toisiinsa. Diekmanin (Kolb 1984, 58) mukaan yhteiskunnassa ekstension on annettu dominoida intentiota. Ulkoiseen ympäristöön orientoituminen ja sen kopioiminen on sumentanut havaitsemisen ja kokemuksen arvoa ja johtanut paikalleen jäämiseen, passivoitumiseen ja taantumiseen.

Mielestämme behavioristinen kasvatuskäsitys edustaa tätä näkemystä korostamalla mallien merkitystä, kopiaimista ja ulkoa oppimista.

Ensimmäisessä vaiheessa (ks. kuvio 1) ihminen oppii intuitiivisesti välittömän tunnepainotteisen kokemuksen kautta. Toisessa vaiheessa seuraa pohdiskeleva havainnointi, jolloin ilmiötä tarkastellaan eri suunnista ja omaa oppimista reflektoidaan. Seuraavaksi ilmiötä pyritään käsitteellistämään. Systemaattisen ajattelun avulla ihminen tavoittelee ongelmia ymmärtävää ratkaisua ja sääntöä tai teoriaa asiasta tavoitteenaan looginen ajattelu. Neljännessä vaiheessa ihminen toimii aktiivisesti kohti päämäärää: käytännön ratkaisuja ja sovelluksia. Kolbin mallissa on kyse spiraalista, jossa jokainen vaihe sisältää liikettä impulssin, valinnan ja tarkoituksen välillä. Tiedostetun avulla tiedostamattomatkin tulevat ymmärretyiksi, mutta samalla tiedostettukin muuttuu. Tiedostettu ymmärtäminen siis antaa järjestystä välittömien kokemusten ennakoimattomuuteen ja rikkonaisuuteen, jolloin niistä tulee kommunikoitavissa olevaa ainesta, joka säilyy ajasta ja paikasta riippumatta. Tiedostamisen kautta ennustettavuus paranee ja kokemuksen uudelleen luominen on mahdollista. Kolb (1984, 44) käsittelee William Jamesin ajatuksia teoksesta "The Principles of Psychology". James on todennut, että kun ihminen on tutustunut johonkin asiaan, se on läsnä ihmisen mielessä. Sen sijaan asian tietäminen tarkoittaa, että ihminen ei ainoastaan omista asiaa mielessään, vaan hän muodostaa siitä yksilöllistä tietoa ja operoi sen kanssa ajattelunsa avulla.

4 MAAILMA KUVASSA

"Taiteen tulee olla kasvatuksen perusta, sillä se on ainoa oppiaine, joka pystyy antamaan lapselle ei vain tietoisuutta, jossa kuva ja käsitys, havainto ja ajatus liittyvät yhteen vaan myös samanaikaisesti vaistomaisen tuntemuksen -- ja tottumuksen toimia sopusoinnussa luonnon kanssa." (Read 1943, Mantereen 1985, 53 mukaan.)

Edellä olemme käsitelleet ihmisen olemuksen suhdetta todellisuuteen, kokemuksellisuutta ja aistitietoutta. Sava (1992) on tarkastellut kokemusta opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtana taiteellisesta oppimisesta käsin. Hän sanoo kokemuksen muodostuvan yksinkertaisesti aistien välityksellä ulkoisesta ja sisäisestä todellisuudesta tehtyjen havaintojen sekä näin saadun informaation prosessoinnista merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. Sava viittaa artikkelissaan Reijo Miettisen (1984) oppimispsykologian kognitiivisiin käsityksiin, joissa kokemuksella tarkoitetaan jäsentynyttä kokonaisuutta, joka muodostuu yksilöstä ja hänen ympäristöstään yksilöllisen tulkintatapahtuman tuloksena. (Sava 1992, 14 - 15.)

Taidekasvatus on oleellinen osa esteettistä kasvatusta ja omana alueena edistää sen päämääriä, erityisesti tunne-elämän kehittymistä ja tunteiden yhdistymistä tietoisuuteen. (Viljo 1976, 53, 64.) Taidekasvatuksella pyritään nimenomaan eri aistien kautta välittyvän informaation avulla tukemaan ihmisen kehitystä ja kokemusmaailmaa, johon sisältyvät yksilön emotionaalinen, esteettinen ja eettinen puoli. (Väyrynen 1993, 44, 50.) Käsittelemme tässä luvussa taiteellisen oppimisen prosessia, johon yhdistyy läheisesti aikaisemmin käsittelemämme esteettisen havaitsemisen kehittäminen. Tutkimuksessamme tarkoitamme taidekasvatuksella kuvallisen ilmaisun keinoin tapahtuvaa taiteellista toimintaa. Aluksi tarkastelemme kuvallista ilmaisua yleisesti, erityisesti lapsen kehityksen kannalta. Käsittelemme taiteellis-esteettisen tiedon luonnetta ja

syntymiseen vaikuttavia tekijöitä ja lopuksi yhdistämme tämän tiedon taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaiseen prosessiin.

Sava (1993) on pohtinut taiteellisen oppimisen prosessia määrittelemällä erilaisten oppimiskäsitysten lähestymistapoja. Behavioristisen oppimiskäsityksen lähtökohtana on taiteellisessa toiminnassa pyrkimys todellisuuden jäljitteilyyn. Tämän suuntauksen perusta on mallista oppiminen ja matkiminen, jolloin oppilaan sisäiset kokemukset ovat toissijaisia. Vastakohtana edelliselle Sava esittelee kolme käsitystä, joista jokaisessa painotetaan ihmisen sisäisiä psyykkis-henkisiä toimintoja, kuten mielikuvitusta, intuitiota tai tunne-elämyksiä. Humanistisessa suuntauksessa oppiminen nähdään elämyksinä ja luovana itseilmaisuna, kognitiivisessa oppimiskäsityksessä taiteellis-esteettiset kognitiot ovat oppimisen kohteena ja välineenä. Kognitiivinen kasvatuskäsitys on antanut aineksia taiteellisen oppimisprosessin ymmärtämiseen: uuden tiedon tulkinta tapahtuu aina aikaisemmin kehittyneiden sisäisten mallien kautta, jolloin ei voida puhua pelkästään puhtaasta tiedon omaksumisesta, vaan aktiivisesta tiedonjäsentämistapahtumasta, ajattelu-, mielikuva- ja käsitteenmuodostusprosessina. Kolmanneksi Sava kuvaa taiteellista oppimisprosessia **transformatiiviseksi** eli muuntavaksi toiminnaksi. Siinä on yhdistynyt sekä humanistisen että kognitiivisen suuntauksen näkemyksiä. Transformatiivisuudella tarkoitetaan todellisuuden hahmottamista persoonallisesti ja arvottavasti, luoden taiteen keinoilla uusia sisäisiä merkityssuhteita todellisuudesta. Transformatiivisuudella on syvempi merkitys kuin pelkällä muutoksella, joka on mitattavissa oleva ulkoinen oppimismuutos. (Sava 1993, 17, 30 - 33; ks. myös Sava 1991.)

4.1 KUVALLINEN ILMAISU

Taiteellinen oppimistapahtuma koostuu Eisnerin (1972) mukaan **kuvallisen ilmaisun ja esteettisen havaitsemisen kehittymisestä sekä kulttuuri-ilmiöi-**

den ymmärtämisestä. Hän on nimennyt jokaisen osa-alueen oppimisen niiden ominaispiirteen mukaan **tuottavaksi** (productive), **kriittiseksi** (critical) ja **kulttuuriseksi** (cultural). Näillä kolmella alueella tapahtuvaa taiteellista oppimista voidaan kasvatuksen avulla kehittää. (Eisner 1972, 65 - 66.)

Taiteellisessa toiminnassa yhdistyvät sekä ihmisen havainnot ja mielikuvat että hänen aikaisemmat kognitiiviset tiedot ja luovuus. Kuvallisessa ilmaisussa (Piironen 1995), niin kuin kaikessa inhimillisessä kokemuksia sisältävässä toiminnassa, ihminen jäsentää todellisuuttaan ja tutkii samalla itseään sekä omaa suhdettaan ympäröivään maailmaan. Se on tunteiden ja ajatusten hahmottamista, selkiyttämistä ja niille näkyvän muodon etsimistä sekä merkitysten antamisesta. (Piironen 1995, 13; Sava 1982, 114.) Lehtonen (1992, 24) on todennut Leichterin (1984) ajatuksia muokaten, että "musiikki on sisäisen prosessin ulkoinen aistein havaittava muoto: tietynlainen sisäisen ulkoiseksi tulemisen prosessi". Samoin voidaan todeta kuvataiteellisesta toiminnasta, jossa kuva on sisäisen prosessin kautta syntynyt ulkoinen muoto.

Kuvailmaisuus (Moisander, Töyssy, Vartianen & Viittanen 1991) on keino kertoa kokemuksista ja oppia arvostamaan omia aisteja, havaintoja ja kykyä tuottaa uusia mielikuvia. Mielikuvat rakentuvat havainnoista, tunteista ja muistikuvista. Silloin edellytyksenä havainnon ja muistin yhteys. Mielikuvituksella taas tarkoitetaan, että asioita kuvitellaan toisen näköisiksi uuteen yhteyteen tai paikkaan. Kuvaamataidossa harjaannutaan tekemään havaintoja ulkoisista ilmiöistä ja sisäisistä tunnoista, näkemään monipuolisesti ja tekemään omatakeisia ratkaisuja. Tästä seuraa, että luovassa prosessissa ihmiset muuntavat oppimaansa ja kokemaansa henkilökohtaiseksi tiedoksi taiteen keinoin. (Moisander ym. 1991, 10 - 11; ks. myös Hakkola ym. 1991.)

4.1.1 Lapsen kuvantekeminen ja kuvien tulkinta

Lapsen kuvallista kehitystä ja kuvantekemistä on lähestytty useasta eri näkökulmasta. Esimerkiksi Eisner (1972) ja Waldronin (1982, Ovaska-Airasmaan mukaan 1992) ovat koonneet näistä teorioista kattavan yhteenvedon. Olemme valinneet näistä Lowenfeldin ja Readin lasten kuvallisen ilmaisun tyyppejä käsittelevää teoriaa. Kaikkiin luokituksiin tulee kuitenkin suhtautua varovasti arvioiden, sillä ne tuskin esiintyvät täysin puhtaina. Niiden antamat vihjeet lasten kuvallisen ilmaisun tavoista ja kehityksestä voivat kuitenkin olla suuntaamassa taiteellisten tehtävien suunnittelua, toiminnan ohjaamista ja prosessin arvioinnista.

Lowenfeldin (Lowenfeld & Brittain 1975) mukaan lasten tekemien kuvien taustalla vaikuttavat sekä koko lapsen kehitys että hänen suhteensa ympäristöön. Hän onkin esittänyt lapsen kuvailmaisun kehittymislukituksen, joka jakautuu kuuteen ikäkauteen: riimustelukausi 2 - 4 -vuotiaat, esikaavakausi 4 - 7 -vuotiaat, kaavakausi 7 - 9 -vuotiaat, alkava realismi 9 - 12 -vuotiaat, näennäisnaturalistinen kausi 11 - 13 -vuotiaat ja nuoruusiänkriisivaihe. Kuvailemme tässä tarkemmin lähinnä kolmannen kehitysvaiheen, koska se on oleellinen tutkimusryhmän iän kannalta. Esikaava-asteella oleva lapsi Lowenfeldin teorian mukaan piirtää sitä, mitä hän tietää, ei sitä, minkä hän näkee. Kaava-astevaiheessa. Hahmopsykologi Rudolf Arnheim on laajoissa tutkimuksissaan (1974) todennut, että kuvallisessa ilmaisussa oleellinen havaitseminen kehittyy lapsella iän myötä yleisestä ja kokonaisvaltaisesta yksityiskohtaiseen hahmotamiseen. Kaava-asteella lapsi ei ilmaise tekemissään kuvissa sitä mitä hän tietää maailmasta vaan sen, minkä hän näkee ja osaa katsoa. (Arnheim 1974, 167 - 168.) Kaavakauden kuvallinen ilmaisu on esittävää, joskin lapsi alkaa käyttää kuvallisia symboleja, esimerkiksi piparkakkureunaiset pilvet. Kaava-asteella lapsen tilahahmotus alkaa kehittyä: piirrettäessä paperin alalaidassa on yleensä maata ns. perusviivaa, jolle kaikki kuvallisesti tärkeä sijoittuu. Väreillä on kaavamainen merkitys, taivas on sininen, kuu ja tähdet keltaisia.

Jos lapsi ei saa ohjausta (Piironen 1995) havaintojen erottelmissä tai mielikuvien tulkitsemisessä eivätkä visuaaliset ilmiöt ole sytyttäneet hänen emootioitaan, kaavakuvat voivat jäädä pysyväksi ilmaisukieleksi. Toisaalta joskus lapsi saattaa toistaa keksimäänsä symbolista kuvaa useissa perättäisissä töissä, kunnes on valmis tarkentamaan havaintoaan kohteesta. (Piironen 1995,15.)

Lowenfeld jakaa kuvallisen ilmaisun tyypit kuvan ilmaisullisen ja kokemuksellisen ominaispiirteiden perusteella **haptiseen** ja **visuaaliseen**. Haptinen tyyppi on ilmaisussaan subjektiivinen ja tunteenomainen. Ilmaisuu perustuu sisäiseen havaintoon, jossa tekijälle merkitykselliset yksityiskohdat korostuvat. Hänen työskentelynsä on intuitiivista sekä eläytyvää ja väri-ilmaisu voimakasta. Visuaalinen ilmaisutapa perustuu ympäristöstä tehtyyn näköhavaintoon ja värinkäyttö vastaa usein kohteen pintavärejä. Kokonaisuuden objektiivinen hahmottaminen on tämän ilmaisutyyppin tunnuspiirteitä.

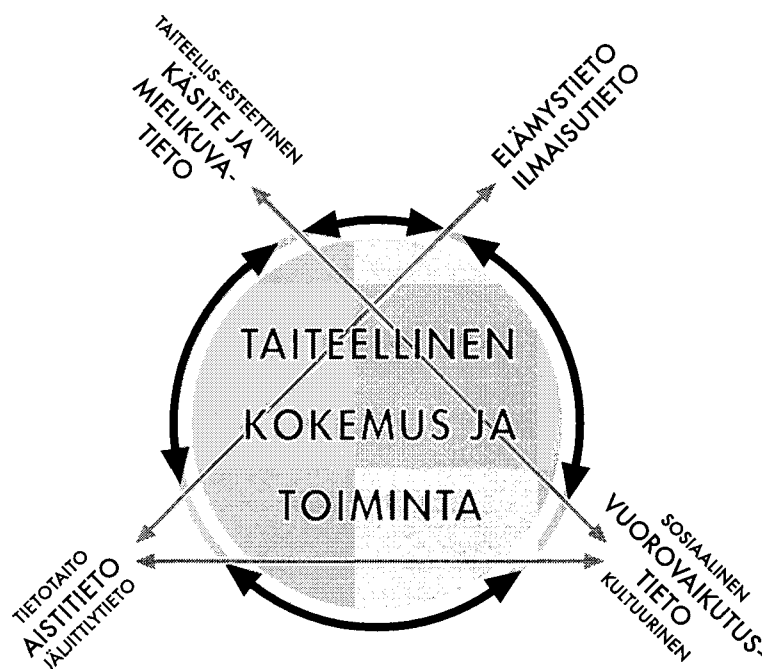
Myös Readin teoria (1958, 89 - 100; ks. myös Mantere 1985; Ovaska-Airasmaa 1992) pohjautuu lapsen luonnolliseen kehitykseen kuvantekemisessä, jonka kautta hän viestii persoonallisia ajatuksiaan, vaikutelmiaan ja tunteitaan. Vaikka Read esitti kaikkiaan kahdeksan ilmaisullista persoonallisuustyyppiä, kytkeytyivät ne neljään sielulliseen perustoimintoon: ajatteluun, tunteisiin, aistimukseen ja intuitioon. Käytämme tässä tätä neljän kategorian mallia. Ensimmäinen ilmaisutyyppi pyrkii näköhavaintoja jäljittelevään yksityiskohtaiseen, luettelemaan ja "realistiseen" ilmaisuun, siksi tätä luokkaa nimitetään **realistiseksi**. **Konstruktivistinen** (tai konkretistinen) ilmaisu on jäsentävää ja rakenteellista. Avaruudellinen hahmottaminen, kolmiulotteisuus ja plastinen tehtävän toteuttaminen on Readin toisen ilmaisutyyppin tunnuspiirteitä. **Ekspressionistinen** ilmaisutyyppi pyrkii voimakkaaseen tunneilmaisuun ja eläytyvyyteen. Mielikuvituksellinen ajan, tilan ja syysuhteen loogisuuden rikkominen ovat **surrealistisen** ilmaisutyyppin piirteitä. Hän muodostaa kekseliäästi arkitodellisuudesta vapaita, alitajuisiakin assosiaatioita.

Sekä Lowenfeldin että Readin luokitukset perustuvat kuvattavan aiheen sisältöainekseen, sen hahmottamis- ja käsittelytapaan, ilmaisuvälineen käyttämiseen ja säätelyyn sekä kuvan esteettiseen muokkaamiseen. Ilmaisutyypiluokitusten välillä voidaan nähdä myös yhtäläisyyksiä. Readin kaksi ensimmäistä persoonallisuustyyppiä, realistinen ja konstruktivistinen, voidaan nähdä rinnasteisina Lowenfeldin visuaalisen ilmaisutyypin kanssa. Näiden kaikkien kuvallinen ilmaisu perustuu tallennettuun ulkoiseen todellisuuteen. Vastaavasti haptisen, ekspressionistisen ja surrealistisen ilmaisutyypin lähtökohta on sisäisessä todellisuudessa. (Mantere 1985; Ovaska-Airasmaa 1992; P. Kalinin luentomoniste 20.1.1997.)

Piirosen (1995, 15) mukaan lapsi jäsentää maailmaa kuvantekemisen kautta, mutta on väärin olettaa, että tehdyt kuvat suoraan kertoisivat hänen havainnoistaan, tiedoistaan tai tunteistaan. Ovaska-Airasmaan (1992) mukaan niihin vaikuttavat kuvallisen toiminnan aikana saadut vihjeet. Näitä vihjeitä lapsi voi saada kuvallisista materiaaleista ja tekniikoista, kuvattavan kohteen kontekstista ja sen merkityksestä lapselle sekä tehtävänannosta ja verbaalisista ohjeista. Sandbergin tutkimuksessa (1979, 17 - 25) todetaan, kuinka lapsen kuvantekemisprosessiin vaikuttaa oleellisesti hänen vuoropuhelu jo piirtämänsä kuvan kanssa. (Ovaska-Airasmaa 1992, 54 - 55.) Lasten tekemiä kuvia voidaan tulkita monesta eri näkökulmasta. Hakkola ym. (1990) viittaavat kehitykselliseen, ilmaisulliseen, esteettiseen ja taidekasvatukselliseen tulkintaperiaatteeseen. Kuvallisten viestien ja ilmaisun arviointi ja tarkastelu vaatii kokemusta, herkkyyttä ja avoimuutta lapsen tekemälle kuvalle. Tulkitsijan omat odotukset tai kuvan tekemistilanteen vieraus ovat muutamia tekijöitä, jotka tulee ottaa huomioon lapsen kuvaa tarkasteltaessa. (Hakkola ym. 1990, 16 - 22.)

4.2 TAITEELLIS-ESTEETTISEN TIEDON ULOTTUVUUDET

Kuvataiteellisessa oppimisprosessissa tarvitaan taitotiedon ja taiteellisen tuottamisen perustana olevien kokemuksellisten aisti- ja tunne-elämyksien sekä erilaisten mielikuvien lisäksi merkittäviä taiteellis-esteettisen tiedon osalueita. Kokonaisvaltaisessa taiteen oppimismallissa (kuvio 2) esitetään taiteellinen kokemus ja toiminta siinä ilmenevien taiteellisen tiedon ulottuvuuksien jäsentävänä toimintana. (Sava 1993, 38.) Esteettisen tiedon kautta ihmisen on mahdollista tavoittaa sellaisia asioita, jotka muuten olisivat hänen ulottumattomissaan (Ropo 1993, 55; Räsänen 1993, 101).



KUVIO 3. Holistinen eli kokonaisvaltainen taiteen oppimismalli (Sava, I.1993, 34)

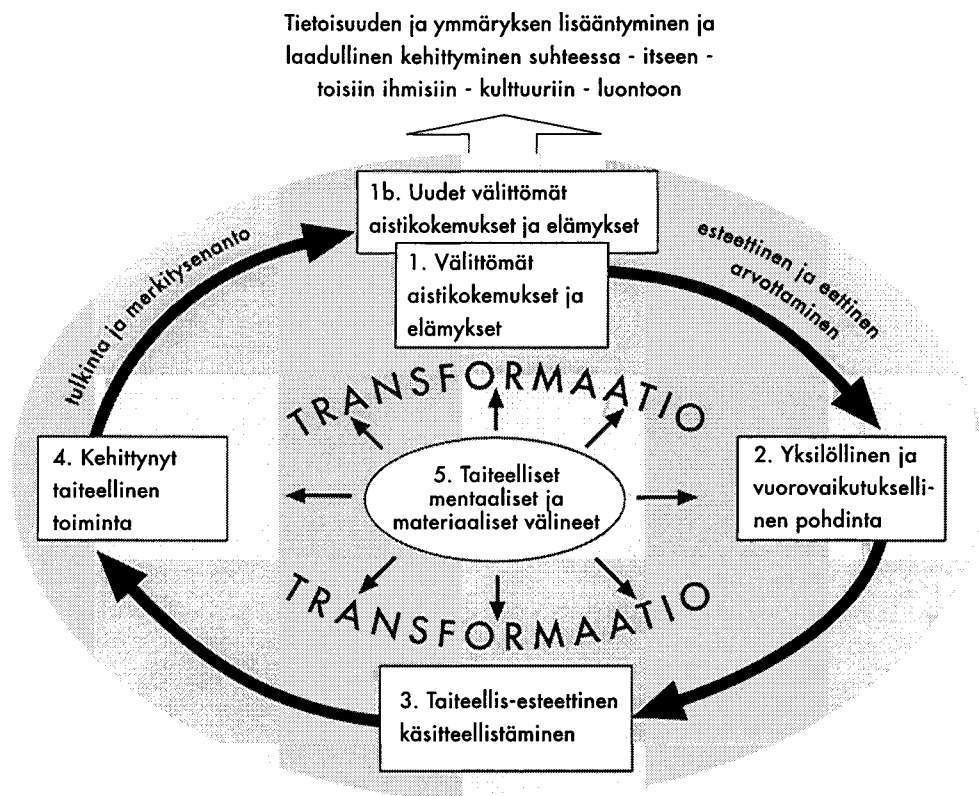
Aistitietoon perustuvat kokemukset ja havainnot ovat kaiken taiteellisen toiminnan perusta, mutta ne tarvitsevat edelleen työstämistä, jotta saaduista aistikokemuksista muodostuisi kokemustietoa. Kuvataiteellisessa toiminnassa taitotieto yhdistyy läheisesti aistitietoon siten, että materiaaleilla ja tekniikoilla

muunnetaan aistikokemukset ja elämykset sisäisestä todellisuudesta ulkoiseksi tuotokseksi. **Elämys- ja ilmaisutiedon** kautta ihminen liittyy kuvataiteelliseen oppimisprosessiin tärkeitä tunne-elämysten virittämiä persoonallisia merkityssuhteita muutoin ulkokohtaisiksi jääviin aisti-, taito-, vuorovaikutus- ja käsitte-tietoihin. Voidaan todeta, että ilman aistien välittämää tietoa ei voi syntyä elämyksiä tai taiteellista toimintaa. Lisäksi tunteet ovat taiteellisen kokemisen välttämätön osa liikkeelle panevana tekijänä, mutta taiteellisen kehittymisen kannalta on tärkeää myös analysoida ja käsitteellistää oppimisprosessia. Kolmantena osa-alueena ympyrän kehällä sijoittuu **taiteellinen vuorovaikutustieto**, joka perustuu sekä sosiaaliseen että kulttuuriseen tietoiseen kommunikointiin taiteellisista tuotoksista, pyrkien oppimisen laajenemiseen ja syvenemiseen. **Taiteellis-esteettinen käsitetieto** taas pitää sisällään perinteisen teoriapohjaisen tiedon taiteesta. Toisaalta se on pitkälti tiedostavaa aisti- ja elämyspohjaista, mielikuvanmuodostusta ja persoonallisten merkitysjärjestelmien luomista, osana ihmisen muuta käsitetietoutta. Nämä osa-alueet muuntuu, niin kuin seuraavassa kappaleessa todetaan transformoituu, taiteellisen käsitteistön ja symboliikan keinoin ihmisen sisäistä ja ulkoista todellisuutta ilmaiseviksi. Tätä taiteellisen oppimisen kolmiota voidaan myös nimittää taiteen kolmiyhteydeksi, johon tietoisuus merkittävästi vaikuttaa. (Sava 1993, 34 - 38; Lapsen esteettisen kasvun tukeminen -luentosarja, luentomuistiinpanot 6.3.1997.)

4.3 KOKONAISVALTAINEN KUVATAITEELLINEN OPPIMISPROSESSI

Kuvallisen oppimisen yhtenä tavoitteena voidaan pitää sitä, että havaintopohjaisen elämyksen refleктоiva pohdinta aikaansaa merkitysprosessin, joka johtaa tiedostamiseen ja ymmärtämiseen. Syntynyt kuvallinen kokemus rakentaa yksilön kokemustietoa. Taiteen opetuksen yhtenä päätavoitteena Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 on kokemustiedon ja ajattelun suhde omaan ilmaisuun (1994, 99). Tällä tarkoitetaan Räsänen (1995) mukaan sekä

visuaalisten että muiden aistialueiden kautta saatujen elämyksien muuttumisprosessia. Siinä uusien tietojen, taitojen ja oman taiteellisen toiminnan myötä kokemuksia laajennetaan aiempaa syvemmiksi merkityksiksi. Tämän oppimiselle ominaisen muuntamisen perustana on oppilaan sisäisen ja ulkoisen todellisuuden jatkuva vuorovaikutus: tunne-elämys ja mielikuvitus lomittuu ulkoisen todellisuuden kanssa, kun taas käsitetieto aisti- ja toimintatiedon kanssa. (Räsänen 1995, 53.) Näistä ulottuvuuksista muodostuvaa Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia (kuvio 1), jota olemme aikaisemmin kuvanneet luvussa 3.3.1, on sovellettu myös taidekasvatuksessa kokonaisvaltaisen taiteellisen oppimisprosessin kuvaamisessa. Myös siinä oppiminen nähdään prosessina, jossa tietoa luodaan kokemuksta muuntamalla (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Kokonaisvaltainen taiteellinen oppimisprosessi (Sava, I. 1993, 38)

Kuten kuvio 2 havainnollistaa transformatiivisuudella on keskeinen asema kokonaisvaltaisessa kuvallisessa oppimisprosessissa. Ympäristöstä eri aistein

tehdyt havainnot sekä henkilökohtainen aikaisempi tieto muuntuu käytettävissä olevien välineiden ja materiaalien avulla. Koska kokemustieto on persoonallista liittyy siihen esteettistä ja eettistä arvottamisen. Esteettisellä arvottamisella tarkoitetaan tavallisen arkikokemuksen kyseenalaistamista (ks. luku 3.2). Tämän kautta kuvallinen toiminta muuntuu psyykkiseksi kokemukseksi. Kokemuksen saattamista kommunikoitavaan muotoon, nimitetään etäännyttämisprosessiksi eli Kolbin kokemukselliseen mallista sovellettuna pohdiskelevaksi reflektoinnin vaiheeksi. Kokemuksen tiedostamisen ja sitä jäsentävän taiteellisen työskentelyn avulla päästään jatkuvasti syvenevään käsitteellistämiseen. (Sava 1993, 17, 30 - 33, 38 - 40.)

Lars Dalen (ks. Räsänen 1993, 102) mukaan esteettinen tieto murtautuu ulos tietopainotteisuudesta kohti kokonaisvaltaista kasvatustietoa. Hän puhuu primaari- ja sekundaariprosesseista, joita voi verrata Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin tiedostamattomaan ja tiedostettuun ymmärtämiseen. Dalen mukaan primaareihin kokemuksiin kuuluvat tiedostamattomat elämykset, intuitiivinen tietous ja esteettinen kokemus. Sekundaariseen sisältyy analyyttinen, luokitteleva, looginen tieto, joka perustuu reflektointiin ja kriittiseen arviointiin ja esteettiseen kritiikkiin. Aisti- ja mielikuvakokemukset ja niihin liittyvien merkityksenanto-, tiedostamis- ja arvottamisprosessin kautta syntyy siis taiteellis-esteettinen toiminta, jonka perimmäisenä tavoitteena on lisätä tietoisuutta ja ymmärtämistä suhteessa omaan itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon.

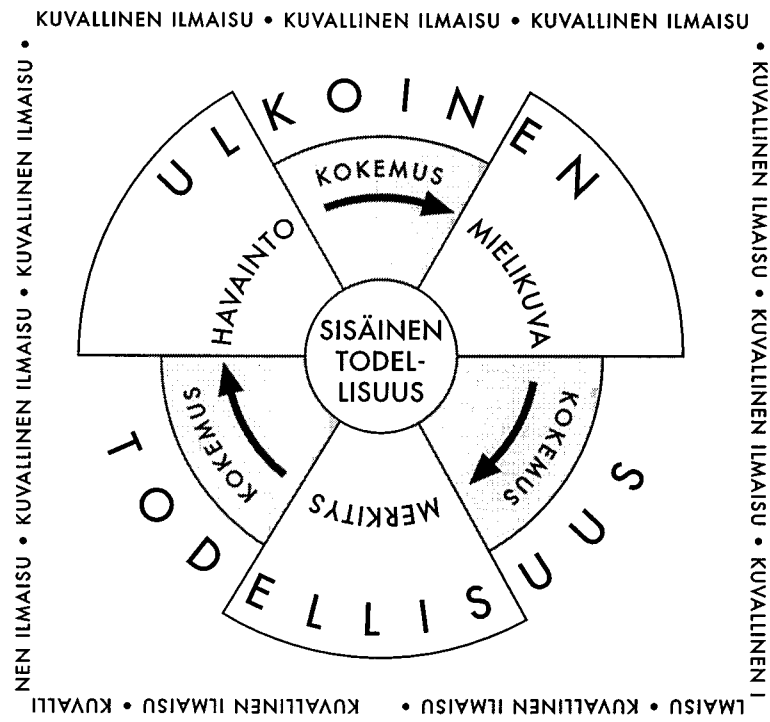
5 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Miten tajunta muodostaa inhimillisen kokemuksen? Miten ajattelun ja toiminnan merkitysisällöt vaikuttavat esteettisten havaintojen tekoon ja merkitysten luomiseen? Miten mielikuvat syntyvät ja kuinka lapsi niitä yhdistelee suhteessa ympäristöstä saatuihin kokemuksiin? Mitä lapsi näkee, kuinka havainto syntyy ja miten hän ilmaisee havaintoaan ja ajatteluaan? Tutkielmamme aiheen ja sisältöjen pohtiminen lähti aivan alkuvaiheessa liikkeelle näistä kysymyksistä, jotka askarruttivat meitä ja joihin halusimme löytää vastauksia. Ne toimivat myös tutkimusaineiston keräämis- ja analyysivaiheessa tulkintojemme esiymmärryksenä. Kysymykset muokkautuivat tutkielman edetessä, kun perehdyimme aiheemme teoriaosuuteen ja metodologiaan ja kiteytyivät lopulta kahdeksi pääongelmaksi.

Tutkimuksen pääongelmat:

- 1) Mitä merkityksiä lapsi antaa omille havainnoilleen ja kokemuksilleen kuvallisessa ilmaisussa?
- 2) Mihin lapsi kiinnittää huomiota kuvaa tehdessään ja kuvaa tarkastellessaan?

Lähestymme tutkimusongelmia erilaisten ympäristöön liittyvien harjoitusten avulla, koska niiden kautta syntyneet kokemukset ovat yksilöllisiä ja tuottavat mielenkiintoisia mielikuvia. Pyrkimyksenämme on selvittää, minkälaisia merkityksiä lapsi antaa subjektiivisille kokemuksilleen ja olemme kuviossa 4 hahmottaneet kokemukseen vaikuttavien tekijöiden suhteita: ihmisen ulkoista ja sisäistä todellisuutta. Havainnot ja sitä seuraavat mielikuvat muodostavat kokemuksen merkityksen, josta seuraa jälleen uusi havainto. Tätä kaikkea tarkastelemme kuvallisen ilmaisun puitteissa.



KUVIO 4. Ihminen kokemus kuvallisessa ilmaisussa

6 FENOMENOLOGIASTA HERMENEUTIikkaAN

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteet ovat ihmisiä ja elämismaailman ilmiöitä, jotka jatkuvasti muuttuvine sisältöineen vaativat tutkimusmenetelmiltä dynaamisuutta. Menetelmät saavat muotonsa ja toimintavoimansa suoraan tutkittavasta aineistosta ja sen tematisointitavasta, jolloin tutkijan täytyy rajata tutkimuskohteestaan, ihmisen todellistumisen tavat huomioonottaen, se näkökulma, josta käsin tutkimusongelmaa lähestytään. (Varto 1992, 49 - 53.) Laadullisen tutkimusmenetelmän kautta ei pyritä saavuttamaan yhtä ainoaa objektiivista totuutta (vrt. relativismi), vaan nimen omaan tietty näkökulma tutkittavasta ilmiöstä (Tynjälä 1991, 388).

Laadulliselle tutkimukselle välttämätöntä tutkittavan ilmiön olemassaolon erittelyä olemme lähestyneet Rauhalan kehittämän holistiseen ihmiskäsitykseen perustuvan, ontologisen analyysin periaatteita noudattaen. Ihmistieteiden ongelmana on sellaisten ulottuvuuksien tutkiminen, analysoiminen ja tulkinta, joihin ei ole olemassa selkeitä mittareita, jotka kertoisivat jotain olennaista ihmisestä. Tieteen kuvaukset, luokittelut ja rajaukset hävittävät ihmisestä helposti kaiken kokemuksellisuuden, yksilöllisyyden ja merkityssuhteet. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys pyrkii ratkomaan tätä ongelmaa pohtimalla sitä, miten ihminen on olemassa. (Kolkka 1996, 58.) Ontologista analyysia olemme tarkastelleet luvussa 2.1, joten tässä käsittelemme ainoastaan tutkimusmenetelmien kannalta sen oleellisimpia kohtia.

Oletuksena Rauhalan esittämien ulottuvuuksien, tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden, välisestä suhteesta on, ettei niistä mikään voi esiintyä yksin ilman muiden tasojen huomioonottamista. Näiden tasojen

kompleksisuuden ongelma laadullisessa tutkimuksessa on Varton (1992) mukaan tunnistettava, sillä pelkkien osakokonaisuuksien käyttäminen estää tutkimuksen kohdentumisen oikealla tavalla. Mikään yksitasoinen tarkastelu ei voi riittää ihmisen kokonaiseksi tutkimiseksi, mutta ihmisen tiettyjä piirteitä tutkimaan voidaan rajata ihmisestä jokin taso. Kuitenkin ainoastaan kokonaisuus antaa sen merkitysyhteyden, jossa osia voidaan yksittäin ymmärtää ja jossa osat voivat siis tulla kohdallisesti tutkimuskohteiksi. (Varto 1992, 43 - 45.) Inhimillistä kokemusta tutkittaessa ihmistä lähestytään tajunnallisuuden kautta, joten tutkiessamme kokemuksista muodostuvien merkityssuhteiden ja merkityskokonaisuuksien todellisuutta, on luonnollista, että tarkastelemme tutkittavia ensisijaisesti tästä lähtökohdasta käsin.

6.1 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on selvittää, mikä on lapselle merkityksellistä ja mihin hän kiinnittää huomiota havainnoidessaan ympäristöään ja liittäessään havaintojaan kuvalliseen ilmaisuunsa. Käytämme fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa, jossa kuvailevan analyysin keinoin kartoitamme lapsen ympäristöhavainnoista saaman kokemuksen rakennetta, sen vaikutusta hänen tekemään kuvaan ja sitä, millaisia merkityksiä hän antaa niille omassa subjektiivisessa maailmassaan tietyssä paikassa, tietyssä hetkenä.

Fenomenologia sanana tulee kreikan kielen sanasta *phenesti*, joka tarkoittaa jonkin esiin nostamista, päivän valoon tuomista. Hermeneutiikan kreikankielinen lähtökohta *hermeneia* merkitsee tulkitsemista tai ymmärtämistä. Teschin (1990) mukaan fenomenologisella tutkimusotteella pyritään sekä merkitysten ymmärtämiseen etsimällä ilmiön yleisiä ja toisaalta ainutkertaisia sisältöjä että toisten ihmisten kokemusten kuvailuun. Hermeneutiikka sitä vastoin korostaa merkitysten ymmärtämisestä ja kokemusten tulkintaa. (Perttula 1995, 53, 55; Tesch 1990, 67 - 68.) Näitä periaatteita olemme noudattaneet analysoidessam-

me tutkimusaineistoamme. Lehtovaaran (1993, 2) mukaan fenomenologinen lähtökohta ihmisen tutkimiseen tarkoittaa sitä, että todellisuutta ei jäsenetä tutkijan omien valmiiden ajatuskaavojen mukaan, vaan se pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavan subjektiivisten näkemysten kautta. Siksi pyrimme tutkimuksessamme kuvaamaan tapahtumat jokaisen tutkimushenkilön kohdalla yksilökohtaisesti ja mahdollisimman tarkasti. Tutkija ei kuitenkaan voi milloinkaan päästä oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle, vaan tulkitsee kaikkea ympäröivää omien merkityshorisonttien kautta. Näin ollen deskriptiivinen tutkimus on aina osin tulkinnallista. Näiden horisonttien tunnistaminen so. esiyymmärrys on hermeneuttisen tulkinnan lähtökohta. (Rauhala 1989, 8 - 9.) Hermeneuttisia piirteitä sisältävässä fenomenologisessa lähestymistavassa ei uskota kyettävän toisten ihmisten tajunnassa olevien merkitysten kuvailuun. Siinä kuitenkin pyritään toisen ihmisen kokemuksen deskriptioon ja tutkimusta pidetään sitä onnistuneempaan, mitä kuvailevampaa se on. (Perttula 1995, 55 - 56.) Kun tutkimuksessa otetaan huomioon sekä tutkijan että tutkittavan ymmärtämysyhteydet eli horisontit voidaan puhua fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta.

Emme ole asettaneet tutkimuksellemme varsinaisia hypoteeseja, koska olemme pyrkineet olemaan avoimia aineistosta nouseville ilmiöille. Eskola ja Suoranta (1996) toteavatkin, ettei laadullisessa tutkimuksessa haluta asettaa lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia koskien tutkimuskohdetta tai tutkimuksen tuloksia. Aikaisempien kokemusten vaikutusten tiedostaminen tarkoittaa niiden huomioon ottamista esioletuksina ja mahdollisina työhypoteeseina. (Eskola & Suoranta 1996, 14.) Ahosen (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari 1994, 122) mukaan omien lähtökohtien tiedostaminen merkitsee tutkimuksessa hallittua subjektiivisuutta. Silloin tutkimuskohde on tutkijalle ilmiö, jolla taas on se merkitys, joka tutkimuskohteella on tutkijalle. Fenomenologiassa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisten tavasta nähdä asiat. Siinä on pyritty erottamaan toisistaan se, mikä ilmiössä on tietämisen edellytystä ja siis liittyy

vain tutkijaan, ja se, mikä ilmiössä on aidosti sitä, mitä tutkitaan, siis varsinaista merkitystä, joka on sidoksissa tutkijasta riippumattomaan asiantilaan. (Varto 1992, 85 - 86.) Siksi tutkijan täytyy tiedostaa omat intuitiiviset merkityssisältönsä tutkimuskohteesta ja tuoda ne julki. Laatiessamme tutkimuksensuunnitelmaa hahmottelimme samalla aihetta koskevan aikaisemman tietämyksemme pohjalta meitä kiinnostavia kysymyksiä, jotka olemme esittäneet viitekehyyksessä.

Hermeneuttisessa tutkimusotteessa tutkijan täytyy tiedostaa oma esiymmärryksensä suhteessa tutkimuskohteeseen, mutta esiymmärryksen vaikutusta tukintaan ei ole tarkoituksen mukaista kieltää. Hermeneutiikassa merkityksen ongelmaa lähestytään fenomenologian tavoin siten, että ilmiöstä saatu uusi kokemus tulkitaan vanhaa kokemustaustaa vasten. Koska hermeneutiikka ei ole mikään tekninen apuväline, vaan tietynlainen tapa suuntautua maailmaan, nähdään tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt pikemminkin ihmisen sisäänrakennetun toimintaperiaatteen tulkitsemisena merkityssuhteina kuin puhtaina tosiasioina. (Rauhala 1989, 6 - 8; Siljander 1988, 102.) Myös metodien valinta vaikuttaa siihen kuinka tutkimuskohde todellistuu, ts. niiden tulkitsemisena (Rauhala 1989, 7).

6.1.1 Merkityksen ongelma

Pallasmaan (1996, 8) mukaan fenomenologiassa tutkitaan mielen ja maailman kohtaamista sekä uusien maailmojen luomista, jossa yhdistyvät tajunta, mielikuvat ja kuvittelukyky. Maailma ja minä määrittelevät toisiaan mielen maailmoissa, joiden todellisuus on ihmisen antamille tiedostetuille ja tiedostamattomille merkityksille perustuvaa eksistentiaalista tilaa. Kaikki ihmisen teot heijastavat sisäistä maisemaa (Pallasmaa 1996, 10). Ihminen muodostaa maailmasta mieli- ja muistikuvia, joista luomiensa merkitysyhteyksien ymmärtämisen kautta hän hahmottaa ympäröivää todellisuutta. Fenomenologian tutki-

muskohteena ovat ne käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta; rakenteet, joiden avulla kokemus strukturoituu yhtenäiseksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi (Saarinen 1986, 120; Varto 1992, 7).

Fenomenologia on kiinnostunut tajunnan ja maailman välisen mielellisen suhteen tuottamista koetuista merkityssuhteista sellaisenaan. (Perttula 1995a, 54; Tesch 1990.) Varton (1992) mukaan tutkijan tulisi pyrkiä lukemaan ilmiötä ja pitämään omat tavat käsittää maailma erillään siitä. Kohdetta lukiessa on muistettava, että kyseessä on toisen kokemus. Hermeneuttinen tulkinta ja ymmärtäminen lähtee siitä, ettei toista voi täydellisesti ymmärtää. Aineiston analysoinnissa ei saisi myöskään yrittää etsiä yhtymäkohtia minkäänlaisiin teorioihin. Jonkin ulkopuolisen asian liittäminen tutkittavan kokemukseen loukkaa häntä, koska se muuttaa alkuperäistä merkitystä ja tuo siihen jotain, mitä siihen ei kuulu. (Varto 1992, 59-60.) Tutkimuksessamme olemme kuitenkin käyttäneet analysointivaiheessa tukenamme joitakin kuvallisen ilmaisun teorioita (ks. luku 7), koska niiden antamien vihjeiden avulla olemme pystyneet pitämään hallinnassa oman kokemattomuutemme kuvien tulkitsoijoina. Samalla myös oma tietämyksemme tutkittavasta aiheesta on hermeneuttisen kehän tavoin syventynyt, kuten myöhemmin kappaleessa todetaan. Tulkinta tarkoittaa tutkittavan ilmaisun merkitysten hahmottamista sen sisäisten yhteyksien, tutkittavasta olevan tiedon sekä tutkijan oman asiantuntemuksen valossa (Syrjälä ym. 1994, 124). Hermeneuttisena pyrkimyksenä on kuvailun taakse meneminen ja refleктоivan tulkinnan avulla ilmiön ymmärtäminen. Voidaan myös todeta, että yleensä ihminen peilaa toisten ihmisten kokemuksia omiinsa ja pyrkii ymmärtämään ne omalta kohdaltaan.

Olemme käyttäneet tutkimuksen aineiston analysoinnissa osallistuvan filosofian menetelmää, joka on empiiriselle tutkijalle eräänlainen oman toiminnan kontrollimenetelmä. Sen avulla on mahdollista kohdentaa tutkimusta ja sen yksittäisiä menetelmiä koko tutkimuksen ajan. Tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavan elämismaailmaa juuri tässä ja nyt, keskellä omaa elämismaailmaan-

sa, oman ymmärryksensä varassa ja mielenkiintonsa mukaisesti. Kokemuksellinen ja käsitteellinen puoli antavat merkityksen toisilleen eikä niitä voi ajatella erillisinä. Validiteetin ja reliabiliteetin vaatimuksia on laadullisessa tutkimuksessa käytännössä mahdotonta täyttää, koska tutkija itse on tutkimusväline, jolla ei siis ole itsenäistä tutkijasta riippumatonta asemaa (Tynjälä 1991, 388 - 389). Aineisto saa merkityksensä vasta, kun tutkija pystyy menetelmällisesti soveltamaan sen tulkinnassa ja ymmärtämisessä sitä elämänkokemusta, joka hänellä itsellään on omassa historiassaan. Hermeneuttisen menetelmän tavoin nämä kaksi puolta voidaan menetelmällisesti pitää erillään, mutta silti antaa niiden vaikuttaa tulkitsemisessä. (Varto 1992, 100.) Jokaisella ihmisellä on erilainen tapa ja lähtökohta ymmärtää asioita. Tutkittava ja tutkija ovat molemmat kietoutuneet samaan tutkimustilanteeseen, mutta erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, joiden perusteella he ymmärtävät maailman. Toisilla ihmisillä on eriytyneempi käsitys elämismaailmasta, toisilla möhkäleisempi, mutta kaikilla on joka tapauksessa kokonaiskäsitys elämismaailmasta. (Varto 1992.)

Varton (1992) mukaan tulkinta on empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Näiden ymmärtäminen on sitä, että tulkinnassa saatuja osia ja tasoja yhdistetään yhdeksi kokonaisuudeksi - merkitysyhteydeksi - joka on tulkinnasta saatu mieli. Tavallaan tutkimuskohde luodaan "uudeksi kokonaisuudeksi". Hermeneuttinen kehä etenee siten, että ymmärrys syvenee aina uusista lähtökohdista käsin. Ymmärrys perustuu aina aikaisempaan esiymmärrykseen ja toimii seuraavassa vaiheessa esiymmärryksenä. Kehä vie lähemmäs kohteen mieltä ja samalla se kerii auki itseä ja syventää itseymmärrystä. Voidaan ajatella, että tulkinnat ovat koko ajan olemassa elämismaailmassa, mutta ne eivät avaudu suoraan käsitteellistämistä ja ymmärtämistä varten. (Varto 1992, 64, 69-70.) Ymmärtäminen syntyy tutkimusaineiston ja tutkijan välisessä keskustelu- ja vuorovaikutusyhteydestä. Hermeneuttista kehää ei tule siis käsittää samaa rataa kulkevana noidankehänä vaan vailla absoluuttista alku- ja loppupistettä olevana spiraalina (Töttö 1982, 174 - 175).

Varto (1992) määrittelee tulkinnan perustaksi merkityksen koherenssin, joka tarkoittaa tutkittavan maailman eli ymmärtämiskokonaisuuden huomioon ottamista. Koska ihmisen merkityskokonaisuus rakentuu ylhäältä alaspäin, ei osien tutkiminen tee oikeutta kokonaisuudelle. Varto toteaa, että voi olla vaikeaa valita sopivan laajuinen merkitysyhteys tutkimuksen kokonaisuuden kannalta. Hermeneuttisen tulkinnan lähtökohtana tulisikin olla useita erilaajuisia merkitysyhteyksiä. (Varto 1992, 60-62.) Oma käsityksemme tutkimusaiheesta on muodostunut vähitellen useiden eri vaiheiden kautta ja muotoutunut uudestaan edetessämme tutkimuksessamme pitemmälle. Tutkimuksen kuluessa olemme tarkistanet sekä tutkimusmenetelmiämme, kohderyhmäämme, teoriaosuutta että metodologiaa. Eskolan ja Suorannan (1996, 11) mukaan tutkimussuunnitelman tuleekin laadullista tutkimusta tehtäessä elää ja muotoutua tutkimushankkeen mukana.

6.2 LUOTETTAVUUS KOKEMUKSEN TUTKIMISESSA

Ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä, koska tutkittavan merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on (Varto 1992, 14). Ihmistieteiden ongelmana on ihmisen sellaisten ulottuvuuksien tutkiminen, analysoiminen ja tulkinta, joihin ei ole olemassa selkeitä mittareita, jotka kertoisivat jotain olennaista ihmisestä. Tieteen kuvaukset, luokittelut ja rajaukset hävittävät ihmisestä helposti kaiken kokemuksellisuuden, yksilöllisyyden ja merkityssuhteet. Myös Lehtovaara (1996) kritisoi kokemuksen liiallista tieteellistämistä. Hänen mukaansa (1996, 147) kokemuksia "pidetään ajattomina, irrotetaan elämänvirrasta ja veistellään erilaisia möykkyjä -- Sen jälkeen niitä on helpompi analysoida, manipuloida, paketoita ja esittää hyväksyttävänä oppimistuloksina". Lehtovaara muistuttaa kokemuksen sitoutuneisuudesta historiaan, sen dynaamisuudesta ja tilannekohtaisesta ilmiömäisyydestä. Ihmisen kokemus on tulkinta todellisuudesta, joka ei siirry ympäristöstä ihmiseen sellaisenaan.

(Lehtovaara 1996, 147 - 148.) Omassa tutkimuksessamme emme myöskään halunneet irrottaa lasten käyttäytymistä tutkimustilanteissa heidän persoonallisuuttaan koskevasta tiedostamme tai heidän aikaisemmista kokemuksistaan. Pidimme myös eri aineistonhankintatavoilla saamamme tiedot analysointivaiheessa yhdessä, jotta kokonaisuus hahmottuisi meille mahdollisimman aitona. Husserl korostaa, että todellisuus on koettavissa vasta kokemuksen välityksellä ja sen osat olemassa silloin, kun ne ovat ihmiselle tiedostettuja. Merkitysrakennetta ei hänen mukaansa voi tutkia sellaisenaan, vaan ainoastaan tietoisuuden suorittamien toimintojen kautta. (ks. Grönfors 1982, 21; Saarinen 1986, 117 - 123.)

Ihmistieteiden tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on tärkeää ottaa huomioon tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus, josta aikaisemmin mainitsimme tutkimuksen ontologista analyysia pohtiessamme. Tätä vastaavuutta kutsutaan adekvaattisuudeksi (Rauhala 1989) ja ontologiseksi relevanttisuudeksi (Perttula 1995b). Tämä on tieteellisyyden ensimmäinen ja tärkein kriteeri, mutta vielä varsin yleinen. Varsinaiset yksityiskohtaisemmat luotettavuuden kriteerit hahmottuvat tutkimusprosessin analyysivaiheessa. (Rauhala 1989, 12; Perttula 1995b, 40 - 41.) 7-vuotias lapsi on tutkimuskohteena kompleksinen, koska kehitystaso asettaa vielä monia ehtoja tutkimusmenetelmien kannalta. Erityisesti kielellisesti lapsi ei vielä pysty ilmaisemaan itseään niin kuin hän ehkä itse haluaisi. Myöhemmin luvussa 8 käsittelemme tarkemmin niitä näkökohtia, jotka ensiluokkalaista tutkittaessa on otettava huomioon.

Perttula (1995b) on esittänyt yhdeksän tajunnallisuuden tutkimukseen liittyvää luotettavuuden kriteeriä, joissa hän painottaa tutkimusprosessin kokonaisuuden ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen tärkeyttä. Esittelemme kriteerit tässä lyhyesti peilaten niitä omaan tutkimukseemme. Perttulan ensimmäinen luotettavuuskriteeri on tutkimusprosessin johdonmukaisuus, mikä tarkoittaa kunkin tutkimusvaiheen loogisia yhteyksiä. Toisena kohtana on tutkimus-

prosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaaminen, johon kuuluu valintojen perusteleminen sekä tutkimuksen kulun ja kokonaisuuden raportointi. Tutkijan tulisi Tynjälän (1991) mukaan pystyä arvioimaan kaikkia tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa sekä tutkittavassa ilmiössä tapahtuvia vaihteita ja muutoksia sekä kyetä kuvaamaan eri vaiheet selkeästi ja tarkasti. Hän tähdentää sitä, että validioiminen on mukana koko tutkimusprosessin ajan jatkuvana tarkistamisena, kyseenalaistamisena ja teoreettisena tulkintana. Lisäksi Tynjälä korostaa analyysivaiheen käsittely- ja tulkintasääntöjen muodostamisen tarkkaa ilmaisemista ja määrittelemistä. (Tynjälä 1991, 391 - 396.)

Kolmantena kriteerinä Perttula esittää vaatimuksen tutkimuksen aineistolähtöisyydestä. Näiden kolmen ensimmäisen kriteerin valossa tutkimusaineistomme laajuus edellytti sen tarkkaa organisoimista ja selventämistä. Mielestämme onnistuimme tutkimusprosessin reflektoinnissa, koska tutkimuksen tekemisen aikana keskustelimme sekä keskenämme että luokanopettajan kanssa tutkimukseen vaikuttavista tekijöistä, josta seurasi prosessin jatkuvaa tarkastelua, kyseenalaistavaa pohdintaa ja muutoksena esimerkiksi lisätutkimuksen tekeminen. Tutkimuksen kulku ja kokonaisuuden raportointi on kuvattu mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti seuraavassa kappaleessa. Näin olemme pitäytyneet keräämässämme aineistossamme mahdollisimman tarkasti, joskin myönnämme, että omat subjektiiviset lähtökohdat ja tulkintamme ovat vaikuttaneet niistä tehtyihin päätelmiin. Neljäntenä laadullisuuden vaatimuksena pidetään tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuutta, joka jaetaan ihmisen ulkopuolisen todellisuuden kokonaisuuteen ja ihmisen koettuun maailmaan eli tajunnan sisällölliseen kokonaisuuteen. Edellisellä viitataan tutkimustilanteeseen ja jälkimmäisellä tarkoitetaan toisen ihmisen merkityssuhteiden tutkimista koetun maailman kokonaisuudessa. Viidenneksi huomioidaan tavoiteltavan tiedon laatu. Näiden kahden näkökulman kannalta olemme pyrkineet ottamaan huomioon tutkimuskohteenamme olevien lasten persoonallisuuden, heidän aikaisemmat kokemukset ja kehityksellisen iän. Kuudenneksi luotettavuuden kriteeriksi Perttula on määritellyt metodien yhdistämisen, jota tarvitaan, mikäli ontologisen analyysin perusteella ilmiö

menetelmien yhdistelemistä edellyttää. Olemme yhdistäneet tutkimuksemme kuvailun ja tulkinnan kannalta oleellisimmiksi nousseet fenomenologisen ja hermeneuttisen näkökulman. Tutkijayhteistyötä voidaan käyttää seitsemäntenä luotettavuuden mittarina, kun se lisää tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta. Meidän tutkimuksessamme triangulaatio toimi sekä menetelmien että tutkijoiden osalta. Kokosimme aineistoa usealla eri menetelmällä, mikä takasi mahdollisimman monipuolisen ja kokonaisen kuvan saamisen siitä, kuinka lapset antavat merkityksiä kokemuksilleen kuvallisessa ilmaisussa. Toiminnalliset hetket, haastattelut ja lasten työt valottavat asiaa hieman eri puolilta toisiaan täydentäen ja tukien. Tutkijayhteistyötämme käytimme hyväksi aineistoa purkaessamme ja analysoidessamme siten, että kävimme sitä läpi joko yhdessä keskustellen tai erikseen niin, että kommentoimme toinen toistemme mielipiteitä. Ennen viimeistä tulkintavaihetta käymämme keskustelu luokanopettajan kanssa vahvisti myös tutkija-triangulaatiota. Perttulan kahdeksas kriteeri kohdistuu siihen, että tutkija tiedostaa avoimen subjektiviteettinsa eli sen, että hän on tutkimuksen keskeinen työväline. Viimeinen kohta käsittelee tutkijan vastuullisuutta, joka luotettavuuden kannalta on merkittävä siksi, koska tutkija ei pysty välittämään kaikkia tutkimuksen yksityiskohtia. (Perttula 1995b, 43 - 44.) Olemme tiedostaneet tutkimuksen yksityiskohtaisen kuvailun vaikeuden poimiessamme tutkimusaineistosta mielestämme oleellimmat tiedot ja pyrkiessämme säilyttämään aineistosta nousseiden tulosten alkuperäiset merkityssuhteet.

Tieteelliseen tutkimukseen sinänsä liittyy toistettavuuden vaatimus, mutta kun aiheena on ihmisen ainutkertainen kokemus tai luova prosessi, ei tutkimusta voi koskaan toistaa täysin samanlaisena. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ei syy-seuraussuhteiden selittäminen siis välttämättä ole tarkoituksenmukaista, koska siihen sisältyy juuri oletus tutkimuksen toteuttamisesta samankaltaisena samoissa olosuhteissa. Hämeenniemi (1993, 18) on todennut, että kokemusta ei voi palauttaa määrällisiin lähtökohtiin. Kokemusta ei voi siis luokitella ja vielä vähemmän yleistää. Myös Lehtovaara (1996, 42) varoittaa

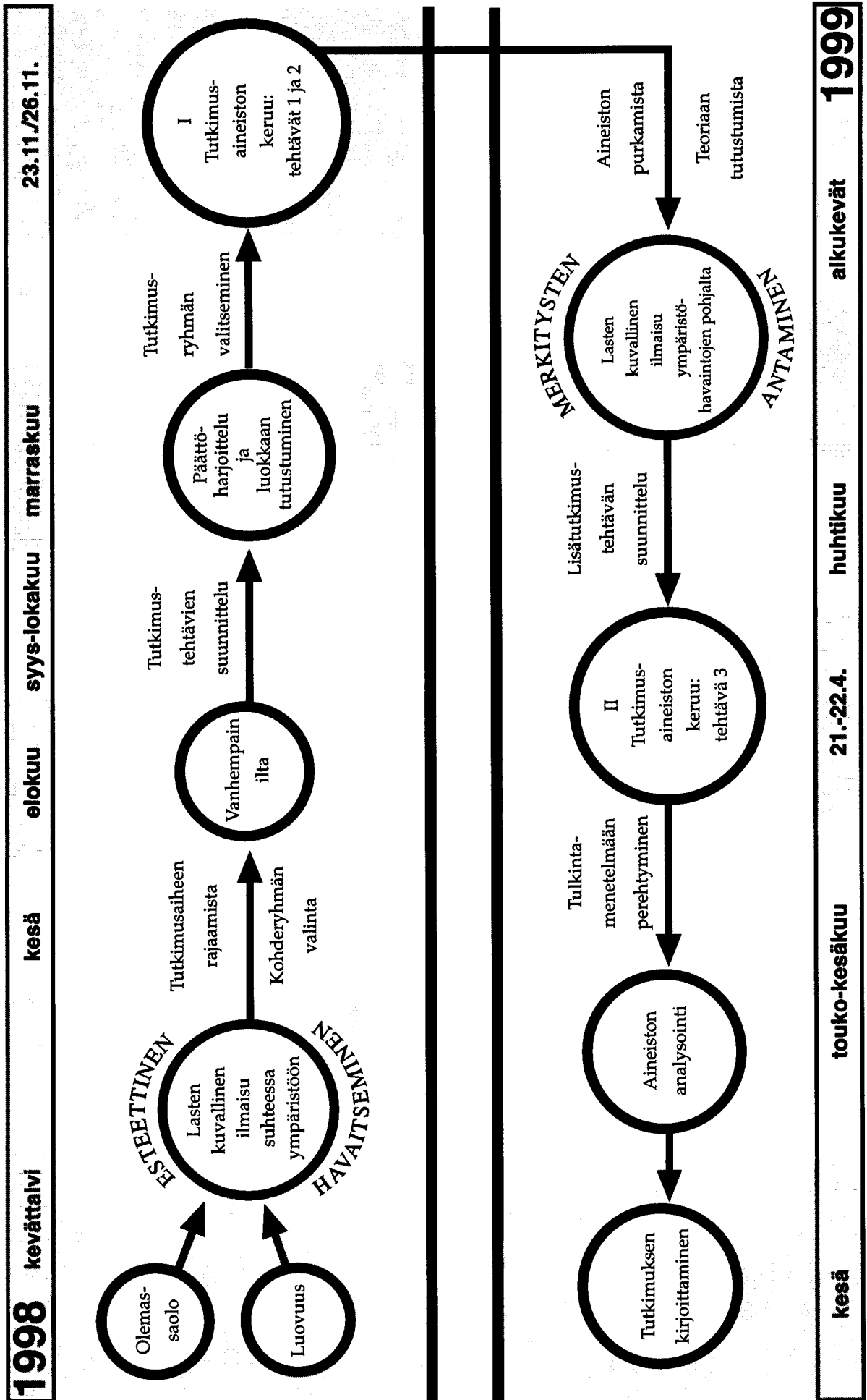
liiallisesta refleктоimisesta, jolloin itse kokeminen ja toiminta vaikeutuvat ja ihminen ajautuu selittelyihin, turhaan analysointiin ja verbalismiin. Sama vaara on olemassa, kun tieteen nimissä vaaditaan kaiken kokemuksen käsitteellistämistä. Intuitiolle on annettava tilaa, jotta ihmisen kokemuskapasiteetti ja toimintamahdollisuudet eivät kapeutuisi. Tutkimuskohteen esineellistäminen tai sellainen toiminta, joka "ohentaa" kohdetta, aiheuttaa siihen kuuluvaa merkitysten kokonaisuuden tuhoutumista. Tutkimussisällön kadottaminen on mahdollista, jos siihen sovelletaan idealisointia ja rationalisointia. (Varto 1992, 14.) Holistisen ihmiskäsityksen valitseminen tutkimuskohteemme lähestymistavaksi on perusteltua, sillä ainutkertaisten merkityskokemusten osiin pirstomisella ja niiden yleistämisellä kadotetaan kyky ymmärtää ihminen kokonaisuutena ja samalla myös tutkimuksen luotettavuus heikentyy. (Lehtovaara 1993, 15 - 27.)

Ihmisen kertomus kokemastaan on d'Epinayn (1995) mukaan aina kertojan näkökulma, jolloin osa siitä voi olla myös kuviteltua. Se ei kuitenkaan vähennä kokemuksen 'luotettavuutta' tai arvoa, koska tällöin kuvitelmakein on ottanut sisällön puhujan maailmasta ja elämästä. (d'Epina 1995, 45.) Aikaisemmat kokemukset ovat tämänhetkinen, subjektiivinen, tulkittu käsitys siitä, mitä on ollut (Jaatinen 1996, 19). Luotettavuuden kriteerinä ei voida siis pitää absoluuttisen totuuden tavoittelemista, ja siksi fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa painotetaan aineistolähtöisyyttä. Totuuden sijasta on laadullisen tutkimuksen analysoinnin raportoinnissa, joten olemme kuvannet omia näkökulmiamme mahdollisimman totuudenmukaisesti (Patton 1990, 482). Aineistoista nousseet asiat ovat tietenkin jo tutkijoiden konstruoimia ja ne sellaisenaan määrittävät myös aineiston keräämistä ja analysointia. Johtopäätösten luotettavuus riippuu siitä, kuinka hyvin tulkinnat aineistosta vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat itse tarkoittaneet ja toisaalta siitä, kuinka ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. (Syrjälä ym. 1994, 129-130; Tynjälä 1991, 390.) Haastattelujen sekä toimintatilanteiden tulkintaosassa olemme liittäneet tekstin lomaan suoria lainauksia tutkittavilta (etic) ennen omia tulkintojamme (emic)

niistä. Näin lukijan on mahdollista tehdä sitaattien perusteella omia tulkintojaan haastatteluista. Tarkoitus onkin, että tutkittavien omat merkitykset ja meidän antamamme merkitykset ovat vuoropuhelussa keskenään. Pitää muistaa, että tutkijoiden tulkinta on aina ulkopuolisen näkökulma tutkittavien todellisuudesta eivätkä etic ja emic voi näin koskaan täysin ymmärtää toisiaan. Esimerkiksi intiaaneja koskevissa tutkimuksissa pätee sama eticin ja emicin välinen ero siinä, ettei valkoihoinen tutkija voi saavuttaa sitä ymmärrystä, mihin omaa kansaansa tutkiva intiaani kykenee.

Tynjälä (1991, 390) mainitsee yhdeksi luotettavuuden kriteeriksi tulosten siirrettävyyden, jolloin vastuu tutkittavan ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta jää paljolti tulosten hyödyntäjän vastuulle. Tämä korvaa määrällisessä tutkimuksessa käytettävän yleistettävyyden vaatimuksen.

Tutkimuksen tekemisessä koimme ongelmalliseksi sen, ettemme kaikesta tutustumisesta huolimatta tunteneet lapsia hyvin. Tutkimuksen kuluessa ymmärsimme, miten tärkeää kokemusta tutkittaessa on tuntea tutkittavien henkilöhistoriaa ja taustavaikutteita. Myös Tynjälä (1991, 393) korostaa ajan merkitystä tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumisessa. Toinen merkittävä tekijä oli oma kokemattomuutemme tutkijoina. Erityisesti haastattelutilanteissa koimme riittämättömyyttä lasten ymmärtämisessä ja kysymysten asettelussa. Tutkimuksen tekemiseen liittyy monia muuttuvia tekijöitä, joista kaikkia emme olleet osanneet ennakoida ja joihin piti löytää sopiva ratkaisu tutkimustilanteessa. Tulkintavaiheessa olimme aluksi arkoja tekemään tulkintoja, kunnes uskalsimme olla riittävän avoimia aineistosta nouseville asioille.



KUVIO 5. Tutkimuksen kulku

7 ALUSTA LOPPUUN(ko?) - tutkimuksen kuvailua

Aloitimme yhteisen tutkielman suunnittelemisen kevättalvella 1998, jolloin aikaisemmat aiheet ja hahmotelmat omista erillisistä tutkimuksista sulautuivat yhteen; olemassa olon kokemuksen ja luovuuskasvatuksen teemoista muotoutui kiinnostus selvittää lapsen esteettistä havaitsemista kuvallisessa ilmaisussa suhteessa ympäristöön. Mielenkiintomme aiheeseen on syntynyt kuvaamataidon sivuaineopintojen myötä, jolloin itse olemme joutuneet yhdistelemään omaa sisäistä maailmaa ja ulkoista todellisuutta. Näiden kahden alueen kohtaamisesta on syntynyt monia uusia näkökulmia ympäristöstä ja itsestä osana sitä. Opinnot ovat nostaneet mieliimme myös sarjan kysymyksiä. Miten opettaja voi tukea ja ylläpitää lapsen luovuuden ja spontaaniuden kehittymistä? Kuinka lapsi muodostaa merkityksiä sisäisen ja ulkoisen maailman väliin? Kuinka lapsi kokee ympäristönsä? Miten lapsi jäsentää todellisuutta? Miten esteettinen kokeminen ja havainto ilmenee?

Kesällä 1998 pro gradu -tutkielman aihetta ja tutkimusosaa miettiessämme, tuli ajankohtaiseksi ajatella myös tutkimuksen kohderyhmää. Koska halusimme kumpikin suorittaa päättöharjoittelun syksyllä 1998, tuntui luontevalta ajoittaa tutkimuksen empiirisen osan toteuttaminen harjoittelun yhteyteen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli mielestämme parasta, että meillä olisi mahdollisuus tutustua tutkimukseen osallistuviin oppilaisiin jo ennalta heidän jokapäiväisessä kouluympäristössään. Aikuisen tunteminen aikaisemmin tutuista tilanteista synnyttäisi turvallisuutta ja luottamusta oppilaille kouluarjesta poikkeavassa tutkimustilanteessa. Aikaisemmin keväällä 1998 käydyssä keskustelussa tuntemamme opettaja jyvaskyläläiseltä ala-asteelta oli ilmaissut halukkuutensa ottaa luokkaansa opettajaharjoittelijoita, joten otimme

häneen yhteyttä. Opettaja on erikoistunut kuvaamataitoon ja kiinnostunut käyttämään tämän oppiaineen keinoja ja sisältöjä kokonaisvaltaisesti mm. ympäristökasvatuksessa. Opettaja aloitti syksyllä ensimmäisen luokka-asteen kanssa. Uusien koulutulokkaiden spontaanisuus ja luonnollinen ihmettely sekä luovuuteen liittyvä yllättävien asioiden uudelleen yhdisteleminen, on ensimmäisen vuoden oppilaille luonteenomainen kokemisen ja ilmaisemisen tapa (Hakkola ym. 1990, 40). Lapsen ajattelun ja havaitsemisen kehittyminen, siten myös oivallusten ja merkitysten syntyminen on erityisen konkreettista varsinkin ensimmäisten kouluvuosien aikana. Siksi tuntui perustellulta valita tämä ensimmäinen luokka päättöharjoittelu- ja tutkimusluokaksi.

Kävimme elokuussa luokan ensimmäisessä vanhempainillassa esittelemässä itsemme ja kertomassa tutkielmasuunnitelmistamme. Tämä oli tärkeää sekä omalta kannaltamme, sillä saimme ensimmäisen kosketuksen oppilaiden sosiaaliseen kontekstiin että vanhempia ajatellen, joiden lapset tulisivat mahdollisesti osallistumaan tutkimusprosessiin.

Ennen harjoittelun alkamista syys-lokakuussa tutustuimme erilaisiin kuvallisen ilmaisun tehtäväkategorioihin, joita hyödyntäen suunnittelimme ja toteutimme erilaisia marraskuiseen luontoon liittyviä ja ympäristön elämykselliseen kokemiseen tähtääviä aineistonkeruutehtäviä. Näissä yhdistelimme ideoita Moisanderin ym. (1991) kehittämästä kuvaamataidon tehtävätyypin määritelmästä, Jokelan (1995) ympäristökasvatuksen tehtäväluokittelusta ja Horellin (1992) esittelemästä aistikävelystä. Lisäksi kävimme keskustelua kuvaamataidon lehtorimme M. Aution kanssa marraskuussa 1998. Ensimmäisenä mainitun kuvallisen ilmaisun määritelmän perusteella tehtävät jaetaan kolmeen osaan:

- 1.) **Aistihavaintoihin** perustuvat tehtävät, joissa tavoitteena on omakohtaiseen havainnointiin perustuva ilmaisu ja erityisesti alkuopetuksessa korostuva aistien yhteistoiminta ja elämyksellisyys.

2.) **Muistikuviin** perustuvat tehtävät, joiden avulla vahvistetaan lapsen eideettistä kykyä ja kuvamuistia. Tässä ovat tärkeitä lapsen omat kokemukset.

3.) **Mielikuviin ja kuvitteluun** liittyvät tehtävät, jotka perustuvat mielikuvitukseen, omiin kokemuksiin ja tunteisiin.

Mielestämme tämä kolmijako on yleinen viitekehys aineistotehtävillemme, jonka lisäksi sovelsimme omaan tutkimukseemme tarkoituksenmukaiseksi Jokelan (1995, 31 - 36) ympäristökasvatuksen neljän tehtävätyypin periaatteita. Niiden mukaan on tärkeää, että tehtävät pyrkivät tuomaan esiin luonnossa tapahtuvia prosesseja ja ohjaavat tarkentamaan ja herkistämään niiden havaitsemista sekä rikkovat kaavoittuneen ja totutun tavan nähdä ympäristöä. Oleellista tehtävien kannalta on se, että niitä tehtäessä ollaan ulkona ja havainnot tehdään ympäristöstä vuodenaikana, jolloin ei yleensä vietetä aikaa ulkona. Tällöin voidaan olettaa, että havainnot ovat tuoreita ja tavanomaisuudesta poikkeavia.

Kohderyhmän valitsemisessa otimme huomioon monia erilaisia näkökulmia. Vaikka olimme osallistuneet luokan toimintaan kolmen viikon ajan ja tehneet havainnot oppilaista, valitsimme tutkimukseen osallistuvat oppilaat yhdessä luokanopettajan kanssa hänen paremman oppilastuntemuksensa takia. Opettaja osasi mm. kertoa lasten rohkeudesta kertoa omista ajatuksistaan ja heidän sosiaalisista taidoistaan sekä valmiuksistaan työskennellä oma-aloitteisesti. Aikaisemmin syksyllä tehdyt kuvaamataidon työt antoivat myös perusteita kuvallisessa ilmaisussa mahdollisimman erilaisten oppilaiden valitsemiseen.

Ensimmäiseen aineistonkeruuvaiheeseen marraskuussa 1998 valitsimme kahdeksan oppilasta, neljä tyttöä ja neljä poikaa. Halusimme varmistaa, että saisimme riittävästi aineistoa, mikäli osa oppilaista jäisi jostain syystä pois tutkimuksen jatkuessa. Kohderyhmän suuruuteen vaikutti merkittävästi myös se, että emme kuitenkaan pystyneet ennakoimaan, miten oppilas käyttäytyy

haastattelutilanteessa ja tuoko hän tutkimuksellisesti tärkeää tietoa. Tarkoituksemme oli valita analysointivaiheessa tutkimusongelman kannalta mielekäs osuus kokoamastamme aineistosta.

Ensimmäinen tehtävä toteutettiin koulun lähistöllä sijaitsevalla hiekkakuopalla ja sen lähimetsikössä. Tehtävän lähestymistapa oli toiminnallinen ja kokemuksellinen ja perustui edellisellä viikolla luokassa käsiteltyyn aiheeseen *luonnon lepotila talvella*. Oppilaiden tehtävä oli etsiä suuren pahvikehyksen avulla oma mielenkiintoinen, aihetta kuvaava paikka. Jokainen oppilas kertoi kysymyksiemme pohjalta rajatusta alueestaan, jotka samalla videoitiin. Sisällä sille varatussa viihtyisässä ja rauhallisessa tilassa oppilaat jatkoivat työskentelyä kehystyön pohjalta sommittelemalla eri värisistä paperisuikaleista yleisen kuvan annetusta aiheesta. Annoimme oppilaiden työskennellä vapaasti ilman sisällöllistä ohjausta. Aamulla (klo 8 - 10) tutkimukseen osallistui neljä oppilasta ja iltapäivällä toiset neljä. Keskenämme olimme jakaneet tehtävät siten, että toinen meistä ohjasi toteutettavat tuokiot ulkona ja sisällä ja toinen huolehti niiden tallentamisesta videolle sekä haastatteli oppilaita yksitellen työskentelyn jälkeen. Iltapäiväryhmässä vaihdoimme osia. Videoimme lähes koko aineiston keräämisen, sillä osallistuessamme itse tuokioiden ohjaamiseen emme pystyneet tekemään tarkkoja havaintoja ja ehtineet tekemään niistä muistiinpanoja. Haastattelut suoritettiin erillisessä pienemmässä tilassa kahden kesken kunkin tutkittavan kanssa, koska toinen meistä jatkoi muiden oppilaiden työskentelyn seuraamista. Mielestämme oli myös tärkeää luoda henkilökohtainen ja turvallinen keskusteluympäristö. Häiriötä aiheuttivat hiukan ulkoa kuuluvat äänet sekä huoneen kolkkous.

Samalla viikolla toteutetussa toisessa tehtävässä käytimme hyväksemme aistikävelyn periaatteita. Sen avulla herkistytään tarkkailemaan totuttua ympäristöä tuoreella ja uudella tavalla. Aistikävely sellaisenaan toteutettuna olisi todennäköisesti tuottanut epämääräisiä tuloksia, koska alkuopetuksessa täytyy aina muistaa ryhmän hallintaan vaikuttavat tekijät. Tämän tutkimuksen

kannalta olisimme joutuneet kiinnittämään huomiota moneen muuttujaan, jotta tehtävä olisi onnistunut saavuttamaan sille asetetun tavoitteen. Ohjasimme oppilaat tutkimaan tuttua aluetta koulun pihassa ja etsimään sieltä pientä yksityiskohtaa, jota ei arkihavaitsemisessa tavoiteta. Tehtävässä oli tarkoitus tarkastella yksityiskohdan väriä ja kokeilla miltä sen pinta tuntuu. Ennen sisällä jatkuvaa työskentelyä, oppilaat esittelivät yksityiskohtansa lyhyesti muille. Sisällä oppilaat maalasivat mielikuvan löytämästään yksityiskohdasta käyttäen juuri sen kohdan värimaailmaa. Edellisenä päivänä olimme harjoitelleet vesivärien sekoittamista ja erilaisten värisävyjen etsimistä. Taltioimme aineiston samalla tavalla kuin ensimmäisessä tehtävässä. Näiden kahden tehtävän välissä teetimme koko luokalle yhden tarkkaan havaitsemiseen ja piirtämiseen perustuvan kaksiosaisen tehtävän. Huomasimme heti ettei tämä tehtävä palvellut tutkimuksen keskeisiä ongelmia suuren kohderyhmän vuoksi. Tehtävä liittyi oppilaiden aikaisempiin kokemuksiin, joista vain osa osasi kertoa. Emme myöskään päässeet seuraamaan työskentelyn toista vaihetta, sillä se edellytti havainnon ja piirtämisen yhdistämistä kotona.

Haastattelut purimme mahdollisimman tarkasti sanasta sanaan ja katsoimme kerran videomateriaalin läpi. Alkukevästä 1999 perehdyttyämme teoriakirjallisuuteen, aiheemme rajautui ja tiivistyi selkeämmäksi kokonaisuudeksi. Päätimme valita aikaisemmasta kohderyhmästä kolme oppilasta syventääksemme aiheitamme laadullisuuden määrällisyyden sijasta. Kvalitatiivisen tutkimuksen otoksen määrästä ei Pattonin (1990) mukaan ole olemassa mitään sääntöjä. Määrä riippuu tutkimuksen tarkoituksesta ja luotettavuudesta, lukumäärän hyödyllisyydestä sekä ajan ja resurssien tarjoamista mahdollisuuksista. (Patton 1990, 184.) Valintojemme kriteereinä oli erilaisuus ilmaisutyypeissä, kognitiivisessa kehityksessä ja persoonallisuudessa eli siis aineiston rikkaus. Halusimme myös molempien sukupuolten edustuksen. Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen otostavoista onkin mahdollisimman suureen erilaisuuteen, heterogeenisyyteen, tähtäävä tapa (Patton 1990, 172). Tämän otostavan valinnut tutkija ei Pattonin mukaan pyri yleistämään tuloksia

kaikkiin ihmisiin, vaan etsii kunkin tutkittavan ominaispiirteitä ja kaikkien tutkittavien välisiä yhteisiä ja erottavia asioita. Myös Pattonin (1990, 171) määrittelemä otoksen tehoon ja voimakkuuteen perustuva valintatapa tukee omia valintojamme. Sen mukaan otos koostuu informaatorikkaista tapauksista, jotka kuvaavat tutkittavana olevaa ilmiötä voimakkaasti.

Tässä vaiheessa tutkimusongelmamme kiteytyivät kysymyksiin: Mikä on lapselle merkityksellistä? Mihin lapsi kiinnittää huomiota? Sisäisen maailman merkityssuhteet ja mielikuvat nousivat aiheen selkiytymisen myötä entistä tärkeämpään asemaan tutkittaessa ihmisen persoonallista kokemus- ja elämismaailmaa. Tässä toisessa aineistonkeruu vaiheessa halusimme palata ensimmäiseen tehtävään ja käyttää sen kautta syntyneitä kokemuksia mielikuvien innoittajana. Kävimme keskusteluja taidekasvatuksen periaatteista kuvaamataidon didaktiikan lehtori P. Kalinin kanssa helmi- ja huhtikuussa 1999, joiden pohjalta suunnittelimme lisätehtävän.

Lähtökohtamme tehtävässä oli suggestopedinen elämysmatka, sukellus mielikuvitusmaailmaan. Muistelimme marraskuista kehystehtävää käyttäen apuna suuria lattian rajasta heijastuvia diakuvia oppilaiden metsässä kehystämistä kohdista. Oppilaat saivat konkreettisesti kävellä kuvaa kohti ja kokeilla kuvan sisälle menemistä. Mielikuvituskertomuksen aikana oppilaat olivat silmät kiinni. Tarinalla pyrittiin elämykselliseen kutistumiseen ja pienentymiseen, joiden synnyttämien mielikuvien avulla ohjattiin maiseman uudelleen näkemiseen yhdistettynä aikaisempiin kokemuksiin ja mielikuviin. Kertomuksen tukena käytimme luonnon ääniä muistuttavaa kasettinauhaa, luodaksemme moniaistisen elämyksen.

Tämän alustuksen pohjalta oppilaat saivat tehtäväkseen maalata sen maailman, johon he mielikuvitusmatkalla olivat tutustuneet. Työskentelyn päätteeksi keskustelimme ryhmässä töiden tekemisestä, niiden erilaisuuksista ja samankaltaisuuksista. Jokainen oppilas sai kertoa omasta työstään. Tämä

tuokio mielikuvitusmatkoineen ja maalauksineen videoitiin, jolloin toinen meistä hoiti tehtävänannon ja toinen kuvasi videokameralla ja käytti kasettisoitinta.

Seuraavana päivänä haastattelimme oppilaita yksitellen kolmen teeman pohjalta (ks. liite). Toinen meistä toimi päähaastattelijana ja toinen esitti tarpeen tullen tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä. Olimme molemmat mukana tilanteessa, jotta saisimme kokemuksia samasta haastatteluhetkestä. Ajallisesti haastattelut oli helpompi järjestää yhteiseksi ja oppilaat olivat tottuneita tällaiseen tilanteeseen. Kirjoitimme nauhoitetut haastattelut puhtaaksi ja jatkoimme teoriaosuuden työstämistä.

Toukokuun aikana perehdyimme metodologiaa käsittelevään kirjallisuuteen, erityisesti fenomenologiseen tutkimusmenetelmään. Aineiston analyysiä aloittaessamme totesimme tarvitsevamme fenomenologisen lähestymistavan rinnalle hermeneuttista näkökulmaa, koska aineistomme edellytti syventävää monivaiheista tulkintaa. Katsoimme jälleen videoidun materiaalin jokaisesta työskentelytilanteesta tehden kunkin tutkittavan toiminnasta muistiinpanoja. Niiden pohjalta kirjoitimme lapsista henkilökohtaiset kuvaukset heidän toiminnastaan ja kuvan tekemisestä.

Haastatteluja ryhdyimme analysoimaan etsimällä niistä haastatteluteemojen kannalta tärkeitä vastauksia. Valinnat perustuvat yhdessä tekemiimme päätöksiin niin, että luimme haastatteluja ääneen ja vaihdoimme mielipiteitä kunkin kommentin tärkeydestä. Ensimmäisen haastattelun vastaukset jaoin kolmen kysymyksen ympärille: Mikä kuvassa on lapselle merkityksellistä? Mitä lapsi kertoo kuvastaan? Mitä kuvassa tapahtuu? Toisen haastattelun jaottelussa käytimme näistä teemoista kahta ensimmäistä. Kolmannen haastattelun vastaukset luokittelimme neljään teema-alueeseen: kuvan lähtökohta, mielikuvat, merkitys ja tunnelma. Yhdistelimme vastauksia loogiseksi kokonaisuudeksi, että haastattelut olisivat helpommin tulkittavissa. Ajattelimme,

että näin merkitykselliset asiat nousisivat aineistosta esiin. Liimasimme jokaisen haastateltavan vastaukset vierekkäin niin, että aina yhden paperin vastaukset käsittelivät yhtä teemaa. Näin ollen ensimmäisestä haastattelusta tuli kolme arkkia, toisesta kaksi ja kolmannesta neljä.

Seuraavaksi syvensimme tulkintaa tekemällä miellekartan jokaisesta lapsesta. Tämän avulla pyrimme löytämään kullekin lapselle yleisiä ja tärkeitä aineistosta esille nousevia piirteitä. Sekä luokiteltujen vastausten että miellekarttojen pohjalta tulkitsimme tutkittavien vastauksia haastattelujen teemoja runkona pitäen. Liitimme analyysiin suoria lainauksia haastatteluista, jotta lukija voi tehdä niistä omia tulkintoja. Pidimme tarpeettomana ryhtyä analysoimaan jokaista haastattelua erikseen, koska aineiston pilkkominen pieniin osiin ei ole mielekästä tutkimusongelmien kannalta. Analyysin viimeisenä vaiheena tulkitsimme lasten tekemiä kuvia.

Kuvatulkinnassa tarkoituksemme on lähestyä töitä kokonaisvaltaisesti ja etsiä haastatteluja tukevaa ja täydentävää materiaalia. Tulkinta keskittyy tutkittavien ilmaisutapaan, jonka avulla haluamme selvittää kuinka lapsi ilmaisee havaintojaan kuvallisesti. Koska tämän ikäinen lapsi ei vielä osaa kertoa tekemästään kuvasta kaikkea hänelle merkityksellistä, on kuvatulkinta perusteltua. Tutkijoina meidän täytyy kuitenkin ottaa huomioon omat odotuksemme ja käsityksemme sekä se tosiasia, että emme tunne tutkittavia lapsia riittävästi. Siksi olemme tietoisesti vältäneet hyvin yksityiskohtaisia ja yleistäviä tulkintoja. Sen sijaan olemme pohjanneet tulkintamme lasten omaan kertomiseen kuvista sekä havaintoihimme kuvien syntymistilanteissa ja muussa toiminnassa.

Tulkinnassa käytimme yhtenä lähtökohtana Eisnerin (1972, 212-216) jaottelua kuvallisten töiden arvioimisessa huomioitavista asioista. Niitä ovat

- 1.) tekninen taito, materiaalin hallinta
- 2.) esteettinen ja ilmaisullinen näkökulma

-- sommittelu, osien suhteet toisiinsa, väri ja ilmaisullinen luonne

3.) luova mielikuvitus

-- uudet oivaltavat ajatukset työssä; materiaalin tuore käyttö; aikaisemmin tuntemattomien, outojen asioiden valaiseminen/selventäminen

Käytimme tukena myös Lowenfeldin teoriaa lapsen kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheita (1975), sekä Readin (1958) että Lowenfeldin luokituksia kuvallisen ilmaisun ilmaisu.

Lopuksi yhdistelimme jokaisen oppilaan osalta työskentelyprosessien, kuvien ja haastattelujen analyysit yhteen. Keskustelimme 30.6.1999 myös luokanopettajan kanssa kunkin lapsen persoonallisuuden piirteistä, yleisestä käyttäytymisestä luokassa, sosiaalisista ja kielellisistä taidoista sekä kuvallisesta ilmaisusta. Opettajan näkemykset tukivat hyvin omia havaintojamme ja tulkintojamme. Koko aineiston analysoinnin lopuksi vastasimme sen pohjalta tutkimusongelmiimme jokaisen oppilaan kohdalla erikseen.

7.1 AINEISTON HANKINTAMENETELMÄT

Havainnointi ja video. Olemme kuvanneet työskentelyprosessien olosuhteet, oppilaiden toiminnan ja havaintojen merkitykset mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pystyisi luomaan tilanteen mielessään ja ymmärtämään sitä. Pattonin (1990, 202-203) mukaan havaintomateriaalin avulla tutkijoiden tarkoitus on kertoa, mitä on tapahtunut ja kuinka tutkittavat ovat tapahtumiin reagoineet. Hirsjärven (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 209-210) mukaan havainnoinnin hyöty on, että sen avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa tilanteista ja yksilöiden käyttäytymisestä. Erityisesti havainnointi sopii Hirsjärven mielestä tutkimusmenetelmäksi, kun tutkittavat eivät ole kielellisesti kehittyneitä eli ovat esimerkiksi lapsia. Yksi oman tutkimuksemme kannalta keskeisin havainnoinnin etu olikin, että saimme tutkijoina tietoa asioista, joista tutkittavat eivät haastatteluissa osanneet kertoa.

Sekä Hirsjärvi (Hirsjärvi ym. 1997, 210) että Patton (1990, 201) korostavat havainnoinnin huolellisen ja tarkan suunnittelun tärkeyttä. Myös Uusitalo (1991) toteaa tutkimuksessa aineistonhankintamenetelmänä käytetyn havainnoinnin eroavan arkihavainnoinnista suunnitelmallisempaan, systemaattisempaan ja tietoisempaan havaintoihin liittyvistä virhemahdollisuuksista. Hän myös korostaa, että havainnointi on tarkkailua, ei vain käyttäytymisen näkemistä. (Uusitalo 1991, 89.) Meidän tutkimuksessamme havaintojen tekeminen erosi siinä mielessä yleisestä havainnointimenetelmästä, että me emme tarkkailleet ulkopuolisia tapahtumia tai osallistuneet muiden järjestämiin tilanteisiin, vaan suunnittelimme, organisoimme ja ohjasimme itse kaikki työskentelytilanteet. Osallistuva havainnointi tarkoittaa Hirsjärven (Hirsjärvi ym. 1997) mukaan sitä, että tutkija osallistuu ryhmän toimintaan ja havainnointi muotoutuu kussakin tilanteessa. Tutkijan pitää siis toimia samaan aikaan sekä ryhmän luonnollisena ja aitona jäsenenä että mahdollisimman kokonaisvaltaista tieteellistä tietoa keräävänä tutkijana. Tutkijan tulee pitää havainnot ja omat tulkintansa havainnoista erillään toisistaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 213-214) Osallistuva havainnointi on Pattonin (1990, 226) mielestä havainnoinnin ja vapaamuotoisen haastattelun yhdistelmä vuorovaikutuksellisen luonteensa johdosta.

Havainnointi voi kohdistua kaikkiin tilanteen osatekijöihin tai siinä voidaan keskittyä vain yhden osa-alueen tutkimiseen. Oma tarkoituksemme oli ensisijaisesti tehdä havaintoja lasten käyttäytymisestä, nonverbaalista viestinnästä sekä kommunikoimisesta toinen toistensa kanssa työskentelytilanteissa. Sen lisäksi kiinnitimme huomiota omaan toimintaamme ja ohjaamiseemme. Kirjasimme muistiin sekä itse tilanteissa että myöhemmin videonauhalla lasten omia kommentteja, mikä on Pattonin (1990, 229) mukaan tärkeää, koska ne kertovat, miten tutkittavat ovat ymmärtäneet kokemuksensa. Koska havainnointi tapahtuu tutkittavien luonnollisessa ympäristössä, se soveltuu Uusitalon (1991, 89) mukaan hyvin käyttäytymisen ja toiminnan kuvaamiseen ja sen

ymmärtävään tulkitsemiseen. Tutkimuskohteen ja ympäristön välinen suhde avautuu siis havainnoinnin kautta tutkijan tarkasteltavaksi.

Videoimme kaikki työskentelytilanteet sekä kunkin oppilaan viimeisen haastattelun. Näin pystyimme palaamaan tilanteisiin myöhemmin ja tarkentamaan havaintojamme. Osallistuvina ja työskentelytuokiot järjestävinä tutkijoina havaintojen tekeminen itse tilanteessa ei ole helppoa ja tarpeeksi yksityiskohtaista, kun huomiota tulee kiinnittää moneen asiaan samaan aikaan.

Teemahaastattelu. Halusimme käyttää pro gradu -tutkielmamme aineistonkeruussa useaa eri menetelmää, koska arvelimme niiden valottavan tutkimusongelmaamme hieman eri näkökulmista ja näin tutkimuksestamme tulisi monipuolisempi ja luotettavampi. Menetelmien moninaisuus, triangulaatio parantaa validiutta, mikäli jokainen menetelmä paljastaa empiirisestä todellisuudesta eri puolia (Hirsjärvi & Hurme 1982, 24; Patton 1990, 245). Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänäkin sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma, joka keskeisiltä osin perustuu käsitteisiin, merkityksiin ja kielenkäyttöön (Hirsjärvi & Hurme 1984, 77). Omassa tutkimuksessaamme haastattelut ohjasivat meitä katsomaan ja tulkitsemaan lasten töitä heidän omista lähtökohdistaan käsin. Ihmiseltä itseltään kysyminen on suora lähestymistapa tutkimusongelmaan, kun taas esimerkiksi kuvan tulkitseminen on epäsuora (Hirsjärvi & Hurme 1984, 3). Haastattelun yleisenä tarkoituksena on saada selville asioita, joista tutkija ei voi tehdä suoraan havaintoja, koska ne eivät ole ulkoisesti havaittavissa. Koska olimme valinneet kohderyhmäksi seitsemän vuotiaita lapsia, soveltui puolistrukturoitu teemahaastattelu mielestämme menetelmänä parhaiten avoimen, mutta kuitenkin tarkasti suunnitellun otteensa takia. Lapset tarvitsevat tarkentavia ja auttavia lisäkysymyksiä, joihin teemahaastattelua käytettäessä on mahdollista varautua. Toisaalta avoin haastattelu olisi saattanut ajautua aivan väärille urille lasten impulsiivisuudesta, haastattelutilanteen vieraudesta ja aiheemme abstraktiudesta johtuen. Puolistrukturoitu haastattelu

soveltuu Hirsjärven ja Hurmeen mukaan hyvin silloin, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35).

Haastattelun avulla saadaan tietoa kahta tutkimustapaa käyttäen: ensinnäkin henkilö kuvaa siinä itseään, omia ajatuksiaan (introspektio) ja toiseksi haastattelija toimii siinä tarkkailijana, havaintojen tekijänä. Se mitä henkilö jättää sanomatta on yhtä tärkeää kuin se, mitä hän sanoo. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 14; 50.) Haastattelu on vuorovaikutustapahtuma, jossa haastattelija herättää haastateltavassa jonkin reaktion, johon taas haastattelija itse vastaa uudella kysymyksellä (Patton 1990, 330). Teemahaastattelutilanne vaatii herkkyyttä huomata ne ajatukset, joista kysymystä olisi tarpeen laajentaa, syventää tai tarkentaa. Samaan aikaan on pidettävä kiinni haastattelurungosta ja kyettävä kuuntelemaan haastateltavaa, jotta osaisi tehdä tarvittaessa lisäkysymyksiä. Haastattelijan tulee muistaa, mitä hän on jo kysynyt ja samaan aikaan ylläpitää keskustelua. Teema-alueet muodostuvat pääkäsitteistä ja niiden alle rakennetuista alakäsitteistä ja -luokista. Haastateltavilla on muistilista teemojen sisällöistä sekä joitakin kysymyksiä valmiina, mutta itse haastattelutilanteessa operationaalistaminen kysymyksillä tapahtuu muistilistan avulla (Hirsjärvi & Hurme 1982, 41). Ennen haastatteluhetkeä tiedetään mitä kysytään, mutta ei tiedetä miten. Teemahaastattelu saattaa muistuttaa paljolti keskustelua (Patton 1990, 288).

Pienten lasten kanssa on suuri vaara ryhtyä johdattelemaan lasten vastauksia tiettyyn suuntaan. Omien ennako-oletusten ja -odotusten tiedostaminen ja niiden pois sulkeminen on ehdottoman tärkeää. Ongelmia aiheuttaa myös se, että lasten kieli eroaa aikuisten kielestä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 48). Kysymysten muotoilun riittävän konkreettiseksi kuitenkin niiden alkuperäistä merkitystä menettämättä oppii vain kokemusten ja harjoittelun kautta. Kysymysten tulisi konkreettisuuden lisäksi olla riittävän yksityiskohtaisia ja selkeitä. Ensimmäisessä haastattelussa olimme niin tottumattomia kysymysten esittämiseen, että kysyminen oli paikoin sekavaa ja liian selittelevää. Hirsjär-

ven ja Hurmeen (1982, 77-78) mukaan haastattelija on samaan aikaan sekä osallistuva että tutkiva persoona. Osallistuminen haastatteluun ihmisenä mahdollistaa kommunikaation joustavuuden tavoittamisen ja kaavamaisuuden välttämisen. Osallisuus edellyttää kuitenkin puolueettomuutta. Meidän haastatteluissamme ristiriitoja aiheutui joidenkin lasten kohdalla informaation hankkimisen ja kommunikaation ylläpitämisen välillä. Lapsen puhumaan rohkaiseminen heikensi mahdollisuuttamme oikeiden kysymysten esittämiseen.

Kunkin haastattelun teemarungon muodostimme lasten kokemusten sekä tutkimusongelmamme perusteella. Jokainen haastattelu rakentui lasten töiden ja tekemisen ympärille. Kahdessa ensimmäisessä haastattelussa etenimme yleisemmistä ja laajemmista kysymyksistä suppeampiin, mistä Hirsjärvi ja Hurme (1982, 85-87) käyttävät nimitystä suppilotekniikka. Totesimme sen kuitenkin vaikeaksi lähestymistavaksi lapsia haastateltaessa. Heidän on vaikea hahmottaa koko työtä, ennen kuin siitä on yhdessä puhuttu. Heillä on haastatteluun tullessaan päällimmäisenä mielessä jokin yksityiskohta, joka on mahdollisesti työn tärkein kohta ja josta he haluavat ensin kertoa.

Haastatteluun ja sen tulkintaan vaikuttavat sekä tutkijan että tutkittavan aiemmat elämäkokemukset, heidän esiymmärryksensä. Aito merkityksen ymmärtäminen tarkoittaa silloin, että merkitys on sitä, mitä puhuja tarkoitti. Merkityksiä tulisi tulkita tutkimuksen viitekehysessä. (Hirsjärvi & Hurme 1984, 61, 77.)

8 AINEISTON KUVAUS JA TULKINTA

Lasten kehitys koulunaloittamisiässä on hyvin heterogeenistä. Olemme tutkimuksessamme ottaneet huomioon lapsen kielellisen ja ajattelun kehityksen sekä kuvallisen ilmaisun tason. Sanavarasto on tässä iässä rajoittunut lähinnä substantiiveihin ja verbeihin, adjektiivien käyttö on niukkaa. Lapsi ei välttämättä löydä sanoja omille ajatuksilleen, koska hänellä ei yksinkertaisesti ole riittävästi käsitteitä käytettävänään. Lukemaan oppinen edistää kielellistä kehittymistä. Konkreettisuus ja kaavamaisuus ovat tyypillisiä piirteitä tämän ikäisen lapsen ajattelussa ja kielellisessä ilmaisussa ja samoja linjoja noudattaa myös lapsen kuvallisen ilmaisun kehittyminen. Ensimmäisen luokan oppilas piirtää sen, minkä hän tietää ja tuntee, objektin, josta on muodostunut aikaisempien kokemusten kautta merkityshorisontti. Jos lapsi tietää minkälainen on puu ja mielestään osaa piirtää sen hyvin, hän tekee sen jokaiseen kuvaan huolimatta kuvattavasta kohteesta. Tutkimuksen onnistumisen kannalta ja tutkimustuloksia arvioitaessa täytyy huomioida tämän ikäisen lapsen kehitykselle ominaisia asioita. Tutkimuksessamme sekä aineiston keräämis- että tutkimustulosten analysointivaiheessa otimme huomioon lapsen kielellisen ja kuvallisen ilmaisun kehityksen.

8.1 TOIMINTATUOKIOT JA KUVANTEKEMINEN

Olemme kuvanneet ja tulkinneet jokaisen toimintahetken ja kuvan kaikkien tutkittavien kohdalla erikseen aikajärjestyksessä. Toiminnan kuvaamiseen lomaan olemme liittäneet lasten kyseisissä tutkimustilanteissa sanomia kommentteja töiden tekemisestä tai tunnelmista. Oskari oli kahdessa ensimmäisessä tehtävässä ryhmän ainoa tutkittava, kun taas Leevi ja Helinä kuuluivat

samaan, iltapäivällä toimineeseen ryhmään. Viimeiseen tehtävään osallistui-
vat ainoastaan Oskari, Leevi ja Helinä. Patton (1990, 430) on todennut, että
laadullisen tutkimuksen raportoinnissa on oleellista laaja ja yksityiskohtainen
kuvailu, kunhan tutkimukselle asetettu tarkastelukulma pysyy koko ajan
selkeänä. Kuvia olemme lähestyneet kuvaamalla niitä ensin yksityiskohtaises-
ti ja melko neutraalisti ja tulkitsemalla niitä sitten valitsemiemme näkökulmi-
en pohjalta. Näin lukija saa käsityksen kuvista sekä visuaalisesti että sanalli-
sesti. Töiden sisältöjen tarkka verbalisointi on tärkeää siksikin, että suurimpi-
en kuvien kopioiminen kokonaisuudessaan osoittautui teknisesti mahdotto-
maksi. Mitään oleellista niistä ei kuitenkaan ole jäänyt pois. Töistä otetut kopi-
ot eivät tietenkään vastaa alkuperäisiä kuvia, mutta ne antavat kuitenkin suo-
remman ja helpommin hahmotettavamman käsityksen lasten tekemistä töistä
kuin pelkkä kielellinen kuvailu.

8.1.1 Kehystehtävä metsässä (ks. liite 2)

OSKARI - *"Hei kuvaa mua!"*

Aamulla metsässä Oskari vaikutti innostuneelta. Metsä oli kahdeksan aikaan
vielä hämärä, mikä teki hetkestä jännittävän ja loi siihen aivan omanlaisensa
tunnelman. Kun tehtävä oli annettu, Oskari ryhtyi etsimään omaa kohtaansa
kehyksen kanssa. Oskari meni kaikkein kauimmaksi etsiskelemään sopivaa
paikkaa. Hän kulki melko ripeästi ja valitsi kehykselle paikan nopeasti. Kun
toiset vielä etsivät omaa paikkaansa, Oskari ei ilmeisesti jaksanut odottaa
omalla paikallaan, vaan alkoi etsiä uutta paikkaa. Loppujen lopuksi Oskari
olikin viimeinen, joka ilmoitti löytäneensä mielenkiintoisen kohdan. Ensim-
mäinen kokeilupaiikka oli ollut pienen pusikon keskellä, mutta uusi, ja siis
Oskarın tehtävää varten valitsema, oli avonaisella paikalla. Juuri kun oli Os-
karin vuoro kertoa omasta työstään, hän vielä kiireesti vaihtoi kehyksen paik-
kaa. Syyksi Oskari kertoi sen, että ensin valitussa paikassa oli ollut vain lunta

ja jäätä. Siinä ei ollut *"sitä pehmeää"*. Oskari myös sanoi, että hän valitsi uudeksi paikaksi sellaisen, jossa ei näyttänyt pelkältä talvelta. Ennen Oskaria oli omasta työstään kertonut jo kolme oppilasta, joista ainakin kaksi oli maininnut paikkansa olevan pehmeä. Oskarin valitsema kohta oli melko tasainen mätäs, jossa oli sammalta ja lunta. Oskari oli asettanut kehyksen maata vasten vaakatasoon. Oskari ei tuntunut kuuntelevan, kun muut kertoivat omasta työstään, vaan pelleili ja oli rauhattoman oloinen. Omankaan kehyspaikkansa kertomiseen Oskari ei aluksi keskittynyt, mutta rauhoittui kuitenkin, kun Sari pyysi häntä tulemaan viereensä kertomaan työstään. Oskari kertoili ensin, että paikka oli pehmeä; siinä oli vaalean ja tumman vihreää, valkoista ja violetinpunaista väriä. Valkoistakin oli sekä tummaa että vaaleaa, koska vaaleampi oli *"semmosta kuulokasta"*. Paikka oli Oskarin mukaan *"Pörriäisen koti"*. Välillä Oskari siirtyi työn toiselle puolelle ja mahallaan kohdan vieressä maaten kertoi, että kehyksen sisällä näkyi sammalta, mustikan ja puolukan *"jotain tommissia"*, joiden päällä oli lunta. Oskari tutki lehtiä nenä kiinni maassa ja totesi niistä toisten olevan märkiä ja toisten kuivia. Kysymykseen miltä maahisesta tuntuisi asua kehyksen sisällä, Oskari vastasi, että *"ei yhtään hullummalta"*. Maahinen voisi hänen mielestään vaikka kiipeillä kehyksen sisällä olevalla vuorella. Oskari selvästi jännitti videokameraa, ilvehti sen edessä ja toisaalta taas yritti väistellä sitä.

Sisällä Oskari haki tehtävän ja ohjeiden antamisen jälkeen paperilaatikoista muutaman suikaleen paperia ja alkoi heti repiä vaalean vihreistä, ruskeista ja luonnonvalkoisista paperisuikaleista suurin piirtein keskenään samankokoisia, noin muutaman sentin levyisiä ja pituisia nelikulmioita ja kolmioita ja muita epämääräisempiä muotoja. Hän repi palasia kasan pöydälle ja alkoi sitten asetella niitä paperille aloittaen keskeltä ja edeten paperin reunoja kohti. Oskari ei ottanut osaa muiden keskusteluun, vaan teki työtään hiljaa miettivän näköisenä. Kun paperi oli aseteltu täyteen paperin palasia, Oskari otti liimapurkin ja alkoi kiinnittää palasia paperille yksi kerrallaan. Kun hän oli liimannut kaikki palaset, jäi paperin oikea reuna tyhjäksi. Ilmeisesti Oskari

liimasi palaset tiheämpään kuin ne olivat olleet sommitelmassa. Seuraavaksi Oskari repikin vaalean violetista paperista lisää palasia, sommitteli ne paperille ja liimasi ne sitten oikeaan reunaan. Oskari oli valmis noin viidentoista minuutin kuluttua työn aloittamisesta ja tarkasteli työtään, ennen kuin Maija lähti häntä haastattelemaan toiseen luokkaan.

Oskarin kehystyön kuvatulkinta (ks. kuvio 6). Oskarin paperityö on liimattu täyteen oliivin vihreitä, luonnonvalkoisia, ruskeita ja vaalean violetteja paperin palasia. Ne on sijoiteltu siten, että vihreät palaset alkavat vasemmasta alanurkasta ja niiden yläpuolella ja oikealla puolella on muutama valkoinen ja ruskea paperin palanen. Paperin oikeassa laidassa on ylhäältä alas asti vain vaalean violetteja palasia. Palasia on kauttaaltaan melko tiheästi, mutta kuitenkin niin, että taustapaperi näkyy hyvin palasten väleistä. Monet palaset menevät hiukan toistensa päälle. Palaset tuntuvat olevan melko summittaisessa järjestyksessä eikä niitä ole aseteltu juuri tiettyyn suuntaan. Muutamat palaset menevät taustapaperin reunojen yli.

Oskari on käyttänyt työssään aineksia kehystetystä alueesta esimerkiksi maata, sammalta ja lunta. Hän ei ole kuitenkaan pyrkinyt jäljittelemään sitä yksityiskohtaisen tarkasti vaan kertomansa perusteella ilmaisemaan värein omia ulkona saatuja mielikuviaan. Oskarin työssä on tärkeää paperien muodostama väripinta ja niiden vasemmalta oikealle etenevä rytmi. Maan pintastruktuuri ei ole oleellista, koska Oskarin työskentelyjälki on suurpiirteistä. Työn keskele muodostuu pyörivä liike, johon tulkitsemme Oskarin viitanneen todetessaan itse omasta työstään, että siinä sammalet voisivat lähteä tuulessa lentoon. Tihkusateen Oskari on liittänyt työhönsä aikaisemmista kokemuksistaan. Syksyisellä ilmalla ja työskentelyä edeltävän viikonlopun vesisateella on todennäköisesti ollut merkitystä hänen kertoessaan, että työssä "*sataa sivusta*".



KUVIO 6. Oskarín kehystyö

LEEVI - *"Sä valitsit vähän karun paikan."*

Päivällä ryhmän työskentely oli vilkkaampaa ja levottomampaa kuin aamulla. Valoisuus metsässä ja kirpeä syyspakkanen innosti liikkumaan ja tutustumaan ympäristöön huomattavasti laajemmalla alueella. Tässä ryhmässä olivat Leevi ja Helinä, jotka myöhemmin valikoituivat tutkimukseemme.

Leevi etsi omaa mielenkiintoista paikkaansa kauempaa kuin esimerkiksi aamupäivällä toiminut Oskari. Aluksi Leevi juoksenteli riehaantuneesti hiekkakuopan reunamilla ja pensaikossa, kunnes lopulta hän löysi aivan hiekkakuopan reunalta pystyasennossa kehyksellä rajattavan alueen, jonka sisällä oli lunta, suuri puun juurakko ja muita oksia, hiekkaa ja muutamia isoja kiviä. Leevin alue poikkesi huomattavasti muiden oppilaiden työstä voimakkailla linjoilla, jotka puun juuret muodostivat sekä esittävyttä tarkasteltaessa. Ennen oman työn tarkastelua Leevi kuunteli ja tarkkaili muiden haastatteluja, mutta omasta työstään hän ei osannut sanoa paljoakaan tai vastasi hyvin hiljaisella äänellä. Maijan kysyessä mitä kehyksen sisällä on, Leevi vastasi *"siinä on puu."* Muut oppilaat kertoivat mitä he siinä näkivät ja kommentoivat ja kyselivät Leeviltä hänen kohdastaan. Eräs oppilas totesi: *"sä valitsit vähän karun paikan"*, josta syntyikin keskustelua mitä sana karu tarkoittaa. Joku ehdotti rumaa, mutta opettaja korjasi karun tarkoittavan pikemminkin pehmeän sammalen vastakohtaa esimerkiksi kivikkoa tai tunturimaisemaa, jossa ei juuriakaan kasva mitään. Tähän Leevi saattoi yhtyä oman paikkansa suhteen. Väleistä Leevi totesi kohdassa olevan harmaata, mustaa ja valkoista. Työn tunnelmaa tai tunnetta tavoiteltaessa maahisen rooliin eläytyen, Leevi totesi, että maahisesta olisi kiva asua tässä kohdassa, koska siinä voisi kiivetä ja nostella painoja (tarkoittaen kiviä). Ulkona videointi ei häirinnyt Leeviä, mutta sisälle siirryttäessä ja siellä työskenneltäessä hän kiinnitti kameraan huomiota suhteellisen paljon vilkuillen sen suuntaan.

Kehystyön pohjalta tehtyä paperitehtävää Leevi teki reippaasti ja sai sen valmiiksi ensimmäisenä noin 15 minuutissa. Hän käytti suhteellisen isoja palasia ja ihmetteli miksi vieruskaveri tekee niin pienistä paloista. Hän haki eri värisiä papereita työskentelyä varten, kokeillen palasia useisiin kohtiin ja sommitellen aluksi revittyjä papereita taustapaperille niin, että juuret, jotka olivat olleet kehyksen sisällä, näkyivät voimakkaasti. Tämä suunnitelma kuitenkin vaihtui, ilmeisesti Helinän näyttäessä Leeville löytämänsä paperia, jossa näkyi puun oksia. Leevi repi papereita aluksi täsmällisesti ja tarkasti, suorakaiteen muotoisiksi ja sijoitteli nämä osat taustapaperin reunoille. Keskelle jäänyt alue täyttyi viimeiseksi epäsymmetrisillä paloilla yksi kerrallaan revittynä. Leevi ei juurikaan osallistunut keskusteluun muiden ryhmäläisten kanssa, mutta tarkkaili heidän tekemisiään.

Leevin kehystyön kuvatulkinna (ks. kuvio 7). Leevin työssä on käytetty oliivin vihreitä, ruskeita, oransseja eri sävyisiä harmaita revittyjä maalattuja ja maalaamattomia väripapereita. Joissakin papereissa on harmaan lisäksi violetia/lilaa. Osassa ruskeista papereista on oransseja viivoja, ikään kuin puiden oksia. Paperipalat ovat erikokoisia, suorakaiteen muotoisista epämääräisemmiksi revittyjä kappaleita. Suorakaiteet ja liimatun palan tasainen reuna on sijoitettu taustapaperin reunaan ja ne ovat pääosiltaan ruskeita ja vihreitä. Paperin keskelle sijoittuu pienemmistä osista koostuva "epäjärjestynyt" alue.

Leevin paperityön harmonisuus ja tasapainoisuus tulevat esiintyvät paperipalojen koon ja värien vaihtelevuudessa, jossa materiaalia on käytetty monipuolisesti. Leevi on ilmaissut asioiden keskinäistä järjestystä ja yhtenäisyyttä juuri näillä keinoilla. Hän käyttää värejä rohkeasti ja ne ovatkin tärkeässä asemassa hänen tavoitellessaan ulkona tehdyn kehystyön muotoja. Ruskeat paperit, joissa on oksia tulkitsemme kehystyön voimakkaiksi juurakoiksi. Nämä kohdat ovat työn ainoita esittäviä. Koko paperipinta-ala on käytetty ja siinä on nähtävissä harkittua suunnitelmallisuutta.



KUVIO 7. Leevin kehystyö

HELINÄ - *"Onko pakko tehdä samanlainen kuin tuolla ulkona?"*

Helinä oli myös hiukan levoton ja kikatteli yhdessä ryhmän toisen tytön kanssa. Helinä kokeili useita erilaisia vaihtoehtoja kehystettäväksi, mutta löysi lopulta suhteellisen nopeasti varsinaisen mielenkiintoisen luonnon lepotilaa kuvaavan kohdan. Kun töitä alettiin esitellä, osallistui Helinä työskentelyyn innokkaasti, kysellen muilta ryhmäläisiltä heidän töistään ja kommentoiden niitä: *"Miltä susta tuntuu kun sä katot tota?"* Hänen oma työ rajautui koivun runkoon, jossa kehys oli laitettu roikkumaan pystysuunnassa puun oksasta ja nojasi puuta vasten. Kehyksen sisälle jäävällä alueella oli heiniä, oksia ja kyseisen puun runko. Helinä halusi lisätä kohteeseen lunta, koska hänen mielestään se ei kuvannut tarpeeksi hyvin luonnon lepotilaa. Helinä löysi ulkoa metallinpalan, jonka hän toi sisälle.

Tehtävänannon aikana Helinä kysyi *"onko pakko tehdä samanlainen kuin tuolla ulkona?"*, johon Maija vastasi, että ei. Tarkoitus olikin tehdä yleinen kuva luonnon lepotilasta, jossa kehystyö toimi inspiraation lähteenä. Helinä aloitti innokkaasti työskentelyn, valiten ensin yhden paperin jonka hän paloitteli. Helinän suunnitelmat muuttuivat työskentelyn aikana, kun hän löysi mielestään parempia väripapereita, (Ensimmäiseksi revittyjä paperin palasia ei ole valmiissa työssä.) esitellen muille minkälaisia papereita hän aikoi käyttää. Helinä kommunikoi muutenkin vilkkaasti ryhmäläisten kanssa. Helinän spontaani kommentointi, puhuminen, hyräily ja liikkeessä oleminen rytmitti koko hänen työskentelyä. Hän kertoi myös suunnitelmistaan ääneen *"mä teen ensin sen..."* Työskentelyn loppuvaiheessa, kun oppilaat miettivät mistä työ on saanut aiheensa Helinä toteaa, että *"tää kuvailee ainakin sitä"*, tarkoittaen ulkona tehtyä kehystyötä.

Helinän kehystyön kuvatulkinna (ks. kuvio 8). Helinä on käyttänyt työssään maalattuja monivärisiä paperipalasia ja -suikaleita. Työ on esittävä ja siinä on keskellä taustapaperia ruskeilla suikaleilla tehty puunrunko, josta lähtee ok-

sia. Yhden oksan päässä on neliönmuotoinen palanen, jonka väritys vaihtelee valkoisesta ruskeaan ja vaalean vihreään. Paperin alalaitaan on liimattu vihreällä silkkipaperilla maa ja edelleen ruskeita ohuita paperisuikaleita kuvaamassa ilmeisesti heinää, jotka olivat myös kehystyössä ulkona. Valkoisesta taustapaperista näkyy suhteellisen paljon kellertävänvalkoista.

Helinän maassa käyttämät vihreät paperipalat ilmentävät oivallisesti syksyisen metsän värikirjoa. Helinän pyrkimys on ollut kuvata täysin luonnollista, "oikean" näköistä luontoa ja se on Helinälle tärkeää kuvan tekemisessä. Muotokieli työssä on kaavamaista ja työhön valitut asiat ovat seitsemän vuotiaille tyypillisesti perusviivalla rivissä esitettynä. Hän on jättänyt myös pois taustalla olleen maiseman, koska silloin hänen mielestään puu ja heinät eivät erottuisi siitä. Helinä ei ole laittanut esitettäviä asioita päällekkäin. Siksi heinät on sijoitettu puun vasemmalle puolelle, jossa niille on tilaa. Yhden oksan päässä oleva vihreä paperinpala oli Helinän mukaan aluksi lehti, mutta hän kertoi haastattelussa sen kuvaavan vähän havunneulasia. Kehystetyssä kohdassa olevissa oksissa oli vähän havunneulasia, koska ne olivat puun alaosassa.



KUVIO 8. Helinän kehystyö

8.1.2 Mielenkiintoinen yksityiskohta (ks. liite 4)

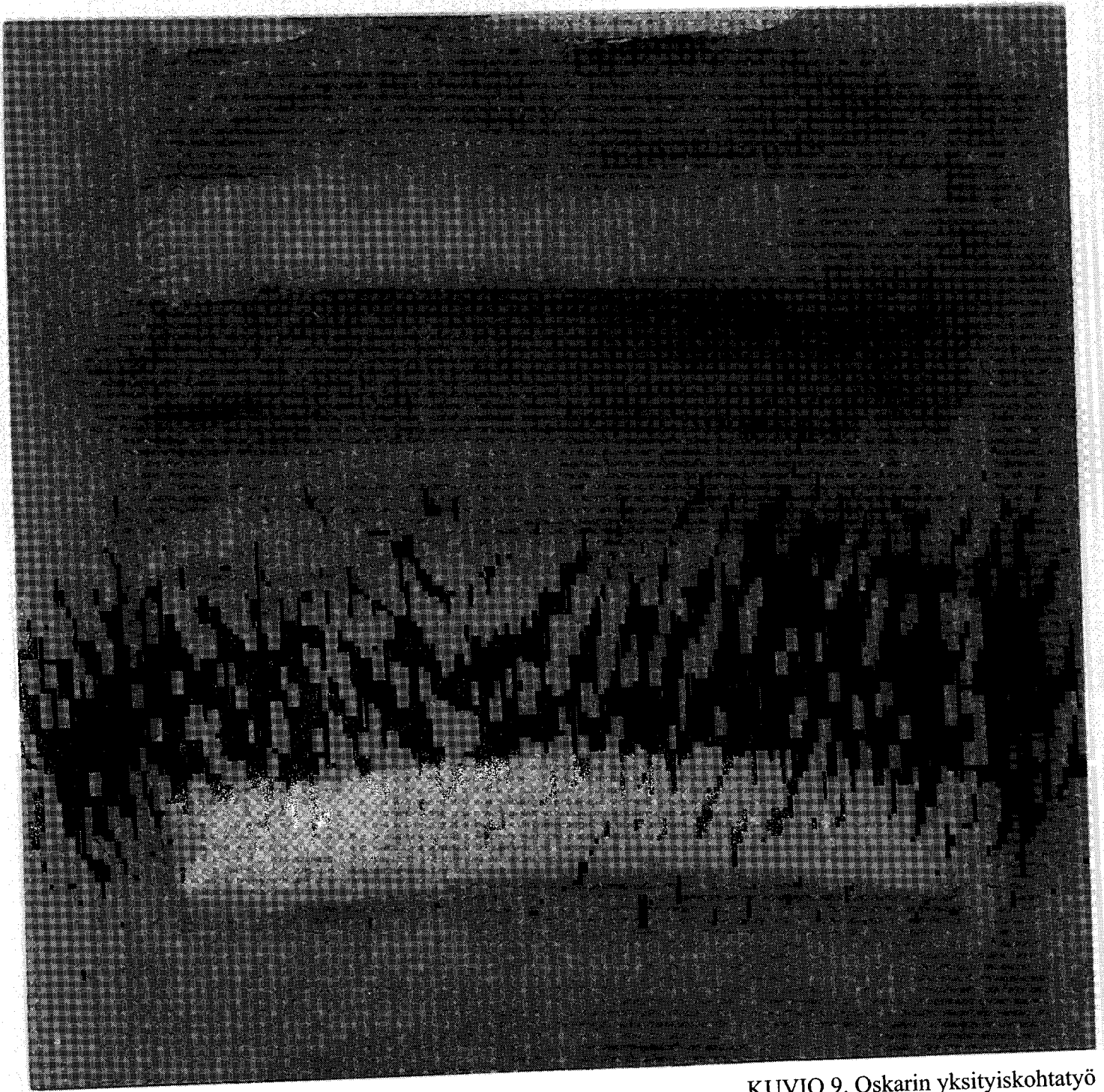
OSKARI - *"Minkä sää siihen teit?"*

Ulkona oli tarkoitus etsiä "salapoliisikiikareilla" oma pieni yksityiskohta. Oskari vaikutti aluksi rauhattomalta ja säntäili alueella sinne tänne eikä laittanut "kiikareita" silmille. Videokamera sai taas aikaan pientä pelleilyä, mutta ei enää niin paljoa kuin viimeksi. Oskari ei tuntunut etsivän oma kohtaansa kovinkaan aktiivisesti. Kun Sari kysyi Oskarilta hänen kohtansa sijaintia, Oskari huusi, ettei ole sitä edes löytänyt. Kun muut kertoivat omasta työstään toisille, Oskari kuljeskeli alueella yksikseen eikä osallistunut ryhmän toimintaan. Kun Oskarilta taas vähän ajan päästä kysyttiin paikasta, ei hän ollut löytänyt sitä vielääkään. Niinpä Oskari valitsi viime hetkessä ennen omaa vuoroaan pihan perällä olevan betonisen ja tylppäpäisen pylvään. Hän kertoi siinä olevan valkoista väriä ja lisäksi ruskeaa betonia. Kun Sari ohjasi Oskaria tulemaan lähemmäksi tarkastelemaan pylvästä, Oskari tarttui pylväästä kiinni ja tunnusteli sitä kädellä sekä tarkasteli sitä läheltä. Oskari kertoi, että hänelle tuli siitä mieleen mutteri ja että pylväässä oli "kuoppia" ja vihreää väriä. Oskari ei kuitenkaan keskittynyt kohtaan pitkäksi aikaa, vaan katseli välillä muualle ja sano, ettei keksisi enempää.

Sisällä, kun Sari antoi ohjeita seuraavaa tehtävää varten, Oskari tuntui olevan muissa maailmoissa. Vähän ajan päästä hän kysyikin, että mitä piti tehdä. Oskari vaikutti hiljaiselta ja vilkuili välillä videokameraan päin. Vaikka muut ryhtyivät työhön, Oskari mietiskeli pitkän aikaa, kokeili välillä sekoittamiaan värejä ja oli vaan. Oskari myös seurasi toisten työskentelyä ja katseli heidän maalauksiaan, mutta ei esimerkiksi alkanut matkia mitään niistä. Hän hankasi paperia siveltimellä ja maalasi siihen yhden raidan. Sen jälkeen hän käänsi paperin kerran alassuun ikään kuin miettien, että aloittaisiko uudestaan toiselta puolelta. Oskari kuitenkin päätti jatkaa aloittamaansa maalausta ja teki viereen toisen raidan. Hän työskenteli omaa tahtiaan ja ratkoi ongelmia. Muut

oppilaat keskustelivat keskenään ja puhuivat mm. luokassa edellisellä viikolla tehdyistä raidallisista mattotauluista. Oskari otti keskusteluihin hyvin vähän osaa mm. huomauttamalla muille, että *"valkonen ei oo sekaväri"*.

Oskari maalasi työhön lisää raitoja ja jonkin ajan päästä hän halusi maalata taustan siniseksi. Hän totesi sekoittavansa sitä varten tumman sinistä ja valkoista, koska vaalean sininen ei ollut niin hyvä. Oskari kysäisi vielä, että voisi-ko maalata myös paperin toisen puolen, mutta jatkoi heti perään, että oli löytänyt hyvän värin. Oskarin maalaustyyli oli ronskia ja hän työsti maalausta pitkään. Hän nosteli välillä märkää työtään ilmaan, mistä johtuen värit hie-
man levisivät. Kaksi oppilasta oli jo saanut työnsä valmiiksi, kun Oskari kysyi Sarilta, miten hän saisi sekoitettua ruskeaa väriä. Oskari halusi ehdottomasti itse etsiä väriä, mutta vaati ohjeita siihen. Yllättävän kauan ja sitkeästi hän jaksoikin kokeilla oikean värin löytämistä. Ruskean oikean värisävyn löydyttyä Oskari kyseli myös, mistä väreistä saisi sekoitettua vihreää väriä, ja ehdotti itse punaista ja keltaista. Hän lisäsi loppuvaiheessa työhön myös akvarelli-liituja, kun me ehdotimme, että myös niitä voisi käyttää työssä. Hän mietti itsekseen *"miten työstä saisi hyvemman... nyt mä keksin"* ja lisäsi työhön vielä sinistä väriä. Kun Sari uudestaan ehdotti liitujen kokeilemistä, Oskari lisäsi liitua ja sen päälle vielä vettä. Oskarin työssä oli ennen liidun lisäämistä voimakkaat värit, jotka sitten vaalenivat, kun vettä tuli niin paljon lisää värien päälle. Oskari työskenteli kaikkein pisimpään, noin 45 minuuttia. Eräs ryhmän oppilaista kysyi hämmästyneenä Oskarilta työskentelyn loppuvaiheessa, että minkä Oskari oli oikein työhönsä tehnyt ja että ei kehystä pitänyt tehdä. Oskarin työ todellakin poikkeaa muiden maalauksista, koska hänen työnsä ei ole esittävä eikä kuvaa yksityiskohtaa kuten muiden oppilaiden työt. Kun Sari kysyi Oskarilta, mistä tämä tiesi, että maalaus oli valmis, Oskari vastasi, että *"siitä kun se näytti siltä, se oli täynnä kaikkea"*.



KUVIO 9. Oskarin yksityiskohtatyö

Oskarin yksityiskohtatyön kuvatulkinna (ks. kuvio 9). Oskarin maalauksessa on neljä selvärajaista ja kaksi epäselvemmin rajautuvaa noin 3-4 senttimetrin levyistä raitaa, jotka ovat aivan kiinni toisissaan. Ne eivät kuitenkaan ulotu päistään aivan paperin reunoihin saakka. Voimakkaammin maalatuista rai-doista yksi on valkoinen, yksi omenan vihreä, yksi ruskea ja yksi punainen. Loput kaksi raitaa ovat sinertäviä. Tausta, eli ikään kuin raitojen kehukset, on sininen. Maalauksen pinta on hieman samea. Sinisessä taustassa näkyy muu-tamia liidun vetoja.

Oskarin työ on abstrakti kuvaus hänen valitsemastaan yksityiskohdasta ja erityisesti sen värimaailmasta, joka muistuttaa hänen ensimmäisen työnsä värimaailmaa. Värien lisäksi Oskari on halunnut kuvata betonin kovuutta, mikä mielestämme ilmenee työn rakenteesta, voimakkaista väreistä ja niiden muodostamasta rytmistä ja linjoista. Tämä tekee työstä myös ilmaisullisesti voimakkaan ja mielenkiintoisen. Teemme Oskarin työstä myös sen tulkinnan, että hän on yhdistänyt työhön aiemmin käsityötunnilla askarrellun maton muotoa, josta muut oppilaat keskustelutilanteessa puhuivat keskenään. Oskarin työskentelyjälki antaa mielestämme ilmaisullisesta voimakkuudesta huoli-matta herkän vaikutelman.

LEEVI - *"Vesivalkoista, oi oi!"*

Tehtävää aloitettaessa koulun pihassa Leevi kuunteli ohjeita leikkien lumella ja heitellen sitä kasvoilleen. Maija kehotti häntä kokeilemaan "salapoliisikiika-reita", joilla oli tarkoitus etsiä mielenkiintoinen yksityiskohta. Kiikareista in-nostuneen hän lähti törmäilemään yhdessä toisen ryhmäläisen kanssa niin, että heidät jouduttiin kutsumaan takaisin vielä kuuntelemaan ohjeita. Ohjei-den jälkeen muiden löydettyä jo omat paikkansa ja tutustuessaan niihin, Leevi jäi epävarmana pyörimään ympäri aluetta. Hän kävi katsomassa toisten ryh-mäläisten töitä. Omaa yksityiskohtaa esiteltäessä Leevin paikkaa jouduttiin

etsimään hetken aikaa. Kohtaa tarkasteltaessa Leevin hiljainen äänenkäyttö ja muiden ryhmäläisten puhuminen hukutti hänen omat kommentit. Paikasta Leevin mukaan löytyi *"havun oksa"* ja *"ruskeaa"* väriä ja lumessa näytti olevan *"pieniä pisteitä"*. Yksi ryhmäläisistä löysi kohdasta keltaista ja mustaa. Kokeillessaan paikkaa paljaalla kädellä Leevi totesi: *"se on kylmä kuin mikä"*.

Sisällä Maijan antaessa ohjeita ja kehottaessa muistelemaan äskeisen yksityiskohdan värimaailmaa, Leevi halusi *"laittaa kiikarit uudelleen katselemaan"*. Väri-en sekoittaminen oli Leevin mielestä ilmeisen mukavaa, koska hänen kokeilupaperinsa täyttyi useasta värisävystä, muuttuen lopulta aivan mustaksi, kun Leevi innostui sekoittamaan kaikkia vesiväripaletin värejä samaan siveltimseen. Hän maalasi yksittäisiä kohtia annetulle harmaalle pahville, mutta näytti siltä, ettei työskentely edennyt hienoista värisekoitelmista huolimatta. Leevi ilmoitti oman maalattavan kohteensa olevan kuitenkin *"hirmu helppo"*, josta ilmeisesti johtui rento ja huoleton tekeminen. Hetkittäin Leevi pysähtyi katselemaan muiden työskentelyä ja muutamaan otteeseen kysyi ohjeita vieressä istuvalta *"miten sä ton (valkoisen värin) sait?"* Leevin työskentely oli erittäin keskittynyttä. Hän yhdisti maalaukseensa huumoria ja vakuutteli muille: *"Siinä maassa oli banaani."* Lopuksi Sarin kehottaessa Leeviä maalamaan myös varsinaista työtä kokeilupaperin ohella, käytti Leevi pelkkää vesikupin tuomaa valkoista. *"Vesivalkoista, oi oi"* hän totesi, maalatessaan sillä työnsä loppusilauksia. Viimeiseksi lähes puolen tunnin työskentelyn jälkeen Leevi vahvisti maalaamansa havunneulasen vielä akvarelliliidulla.



KUVIO 10. Leevin yksityiskohtatyö

Leevin yksityiskohtatyön kuvaukinta (ks. kuvio 10). Leevin työssä on käytetty hyvin haaleita värejä: valööreiltään erilaisia vaaleata harmaata ja keltaista sekä valkoista, joka tuskin erottuu tai näkyy kuultavana muiden värien päällä. Siveltimeen jäljet ovat epäyhtenäisiä, joissakin kohdissa kaarevia. Keltaista väriä on käytetty oikeassa kulmauksessa sekä vasemmassa laidassa olevassa havunneulasessa. Vasen kulma on maalattu haalealla valkoisella. Taustapahvia näkyy suhteellisen paljon.

Leevi on pyrkinyt kaarevilla muodoilla maalaamaan yksityiskohdassa olleita lumeen vesipisaroiden muodostamia reikiä. Reikien mittakaavan perusteella on kohtaa maalauksessa suurennettu, mutta havunneulanen ja banaani ovat oikean kokoisia. Leevin työssä näkyy lumen pinnan rakenne ja hän aloitti maalaamisen sen kuvaamisesta. Työn värit ilmentävät yksityiskohdan kylmää pintaa. Materiaalin, vesivärien ja harmaan pahvin vaikeus näkyy Leevin työskentelyjäljessä, josta päättelemme, ettei Leevi ole täysin pystynyt ilmaisemaan mielikuviaan. Meidän mielestämme havunneulasen vahvistaminen akvarelliidulla osoittaa, että Leevin mielestä se on sommitelmallisesti ja ilmaisullisesti tärkeää.

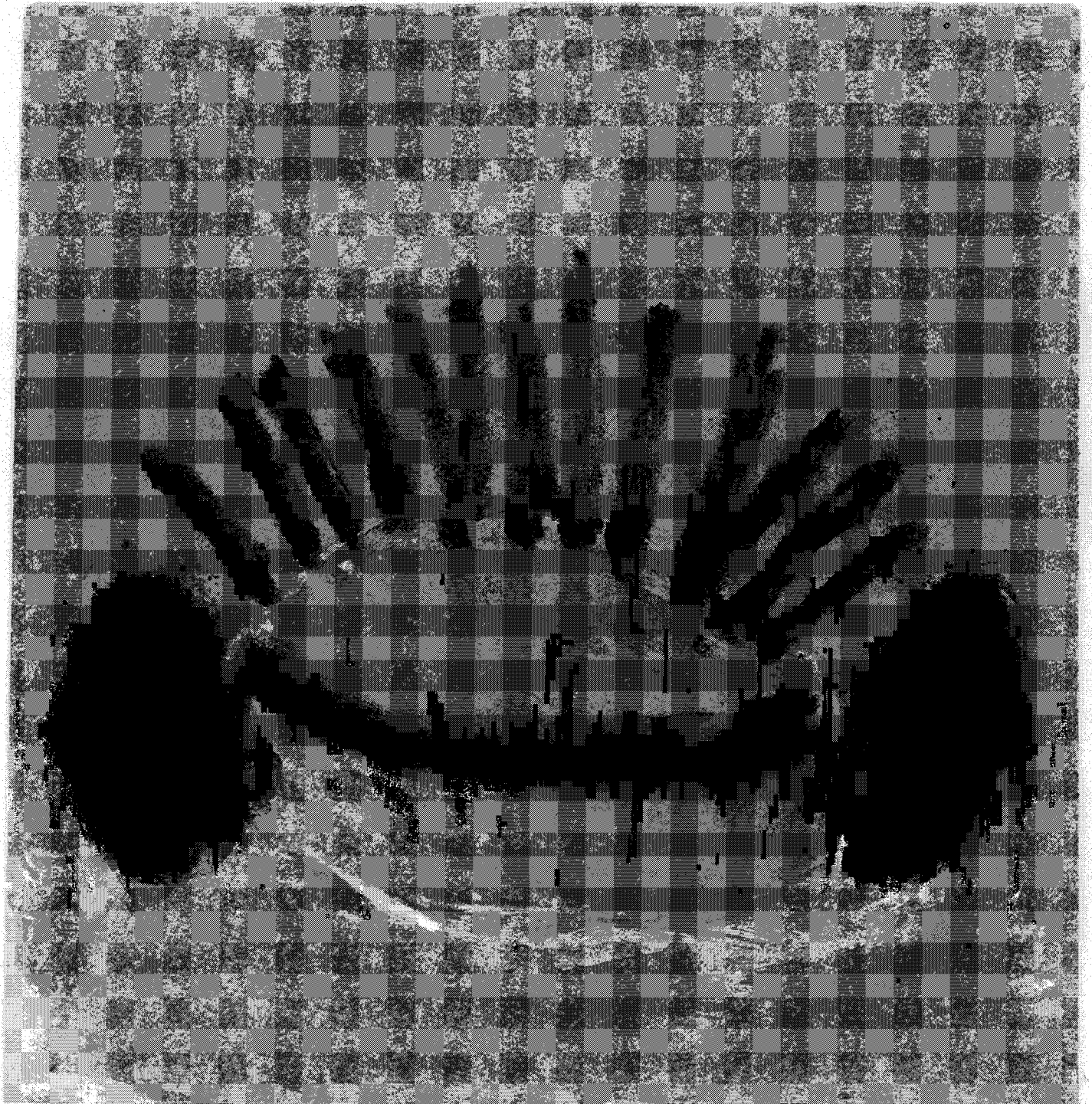
HELINÄ - *"Saako tehdä semmosen mitä mä tarkotin sillä?"*

Helinä kuunteli tarkasti Maijan antamia ohjeita ja kokeili "salapoliisikiikareita", laittaen hanskat taskuun. Yksityiskohdan etsiminen ei kestänyt kauan ja Helinä jäi tutkimaan ja miettimään löytämäänsä. Helinän yksityiskohta oli lumikokkare, johon oli tarttunut kiinni oksa. Helinä kuvaili kohdettaan kylmäksi ja märäksi ja väreiltään valkoiseksi, ruskeaksi ja keltaiseksi. Puuosa oli sileä. Helinä pyöritteli lumikokkareta käsissään ja totesi, että siitä voisi tulla pussi, jos sitä muotoilisi ja työstäisi lisää. Helinä kantoi Esinettä käsissään ja kuunteli hyräillen muiden esitellessä omia yksityiskohtiaan.

Helinä toi lumikokkareessa kiinni olleen kepin sisälle ja selitti tehtävänannon yhteydessä: *"Mulla on se mukana niin mun on helppo katto"*. Helinän maalaaminen käynnistyi hitaasti ja hän vaikutti omiin ajatuksiin vaipuneelta. Samaan aikaan hän etsi kokeilupaperilla rohkeita tummia sävyjä. Hän yritti etsiä värisävyä: *"ei se tämmönen ollu, se oli vaalee"* tai *"aa, nyt mä löysin sen sun salaisen"*, vieruskaverin ihailemaansa valkoista tarkoittaen. Välillä Helinä kävi näyttämässä maalaamaansa Maijalle kysyen *"saanko mä tehdä semmosen mitä mä tarkoitin sillä?"* Alunperin keltaiseksi maalattu ja muiden ryhmäläisten ihmettelemä lumikokkare muuttui työskentelyn edetessä punaiseksi akvarelliliituja ja vettä vuorotellen käyttäen. Helinä ehdotti Maijan kysyessä taustaksi rukkasia. Lumikokkareesta muodostui lopulta kasvot, jolla on siniset silmät ja punaiset korvat, suu ja hiukset. Helinä toteaa että kuva *"on vähä niinku pilapiirros, lumi-paakku jolla on punaset hiukset, punaset korvat ja siniset silmät"*.

Helinän yksityiskohtatyön kuvatulkinna (ks. kuvio 11). Helinä on käyttänyt työssään runsaasti ja voimakkaasti akvarelliliituja ja vettä vahvistaen kuvaamaansa kohdetta. Maalauksessa on ruskean harmaa soikea pää, jolla on siniset silmät ja nenä. Punainen suu ulottuu pään reunasta reunaan ja samanväriset korvat ovat kohtalaisen suuret ellipsin muotoiset pään molemmilla puolilla. Päästä lähtee punaisia pystysuuntaisia viivoja, jotka ovat ilmeisesti hiuksia. Kuvan tausta on yläpuolella vaaleanpunainen ja alapuolella harmaa.

Helinän maalauksen pohjalla on vahva mielikuvituksellinen ajattelu, jonka ulkoinen muoto on löytynyt ulkona yksityiskohdan perusteella. Valmis työ on jo ulkona lumikokkareesta alkaneen prosessoinnin ja sisällä jatkuneen kehittelyn tulos. Värien etsiminen ja kokeilu vesiväreistä oli työlästä, eikä Helinä ollut tyytyväinen löytämiinsä sävyihin. Akvarelliliidut, sivellin ja vesi materiaalina innostivat Helinää käyttämään voimakkaita värejä ja muuttamaan työtä edelleen häntä itseään kiinnostavampaan suuntaan. Helinä innostuksesta huolimatta epäili lopputuloksen onnistuneisuutta, joka johtui ehkä siitä, että se poikkesi Helinälle tyypillisestä realistisesta kuvaustavasta.



KUVIO 11. Helinän yksityiskohtatyö

8.1.3 Mielikuvitusmaailma (ks. liite 6)

OSKARI - *"Tää näyttää ihan toltaa... dippikastikkeelta"*

Tilanne alkoi siitä, että Sari kehotti Oskaria, Helinää ja Leeviä muistelemaan viime syksyn retkeä metsään kehysten kanssa sekä "salapoliisikiikaritehtävää". Oskari katseli vähän hämmästyneen näköisenä ympärilleen ja kysäisi meiltä mitä siellä hiekkakuopilla oli tehty, mutta muisti heti, kun muistelimme retkeä enemmän. Leeville Oskari väitti, etteivät he olleet mitään kiikareita käyttäneet, johon Leevi vastasi, että kylläpä ja silloin Oskarikin hoksasi, että kyse oli kiikareista, jotka tehtiin käsillä silmien ympärille. Kun seinälle heijastettiin diakuvia oppilaiden syksyisistä töistä, Oskari alkoi tarkastella niitä keskittyneesti ja totesi, että *"hienoja kuvia"*. Erityisesti Helinä yritti muistella, kenen mikäkin työ oli. Leevi ja Oskari eivät kiinnittäneet asiaan niin paljon huomiota.

Seuraavaksi kuvat heijastettiin uudestaan ja nyt oppilaat saivat vuorotellen käydä kokeilemassa, miltä tuntui sukeltaa kuvaan, pienentyä kävelemällä kuvaa kohti ja suurentua erkaantumalla siitä, sekä kääpertyä kuvaan. Oskaria tehtävä hymyilytti ja hän vääntelehti kuvan edessä, pelleili ja heilutti päätään. Sari joutui antamaan Oskarille koko ajan ohjeita siitä, miten kuvaan sukeltamista piti kokeilla. Oskari juoksi kuvaa kohti pari kertaa ja leikki törmäävänsä seinään. Mielikuvitusmatkan aikana oppilaiden piti sulkea silmät ja nojata rennosti pöytään nukkuma-asennossa. Sari joutui muistuttamaan silmien kiinni pitämisestä ja rauhoittelemaan oppilaita, ennen kuin he pystyivät keskittymään. Helinä sanoi ensin, ettei pystyisi sulkemaan silmiään, koska nukahtaisi, minkä Oskarikin vähän ajan päästä totesi. Oskari retkotti pöydän ääressä hetken, mutta nosti taas kohta päätään, laski pään ja päästeli muutamia kuorsausääniä. Sarin todettua, että nyt oli meneillään tärkeä juttu, Oskari kysyi, että *"miks tää on tärkeä?"*. Oskarिन olo oli ilmeisen rauhaton. Mielikuvitustarinan aikana eläydyttiin peukaloiseksi pienentymiseen. Senkin aikana

Oskari nosteli päätään ja katseli ylös tai sivulle tarinan mukana. Lopussa nauhalta tuli luonnon ääniä, joita oppilaat kuuntelivat ihmetellen ja keskittyneesti.

Tarinan jälkeen alkoi maalausvaihe, jossa tehtävänä oli sen mielikuvitusmaailman maalaaminen, johon oli äskeisellä matkalla tutustunut. Oskari kuunteli ohjeet tarkkaavaisesti ja meni niiden jälkeen suoraan valitsemaan itselleen harmaan kartongin vaalean sinisten ja vaalean keltaisten kartonkien joukosta. Hän myös alkoi reippaasti ottaa pullopeitevärejä esiin ja ilmoitti heti haluavansa valkoista ja vihreää väriä. Kun Oskari kävi vessassa hakemassa vesikuppiinsa vettä, hän huomasi lavuaarin alla olevan nauhurin, josta ääninauha oli tarinan aikana soitettu. Sekös sai Oskarin oivaltamaan, että *"oi joi, tos on radio, siittäkös ne äänet tuli"*. Leevin mukaan äänet olivat olleet huijausta ja Oskari naureskeli ja oli samaa mieltä. Alkuvaiheessa Oskari oli todella keskittyneen ja määrätietoisin oloinen valiten uusia värejä ja touhuamalla välillä liikaa Helinänkin paikalla. Oskari puhui enemmän omasta tekemisestään kuin aiempien tehtävien aikana toteamalla mm., että *"tarttis paljon pensseleitä"*, *"mä pistän tän (taivaan) kokonaan valkoseks"*, *"teen taivaasta vähän tyyli"* ja *"vähän lisää pilviä"*. Oskari myös sekoitteli värejä rohkeasti ja löysi ensimmäisenä puun vihreän värin, jota Leevi ja Helinäkin sitten käyttivät.

Oskarin keskittyneisyys alkoi puolessa välissä herpaantua ja niinpä Maija yritti saada Oskaria miettimään vielä omaa työtään kysymällä mistä tarinan äänet olisivat voineet tulla. Oskari päästi suustaan suhinan ja puhui vesiputouksesta. Vähän ajan päästä hän totesi, että *"ku ne sano, että pitää tehdä jotai hitsin ääniä... en minä muuta siitä keksi"*. Hetken kuluttua Oskari kuitenkin puhui pilvistä sateessa ja ihasteli löytämänsä sinistä väriä: *"Jees, tuolta tuliki makee!"* Oskari oli innostunut maalaamaan useita kerroksia ja sotkemaan väriä ja välillä hän totesikin, että jokin meni pieleen, mutta sen pystyi korjaamaan maalaamalla uutta väriä päälle. Oskari maalasi laajoilla siveltimen vedoilla ja kastoi siveltimeen aina runsaasti väriä. Tässä vaiheessa Oskari kertoi paljon

omasta tekemisestään ja vilkuili vähän väliä Helinää, joka kertoi omasta maalaamisestaan koko ajan. Oskari ei ollut enää kovinkaan häiriintynyt videokamerasta, mutta kysyi kerran, miksi me taas kuvasimme heitä.

Vaikka Oskari katseli muiden työskentelyä ja maalauksia, hän ei matkinut niistä muuta kuin Leevin *"sinisiä ämmiä"*. Oskari neuvoi Leeviä muuttamaan "ämmät" pilviksi ja peitti ne omassa työssään taivaan alle. Maija kehotti Oskaria keskittymään omaan työhön ja hetken kuluttua Oskari maalatessaan totesi itsekseen mietteliään näköisenä, että *"muuttuuks tää nyt semmoseks vesisateeks?"*. Taivaan maalaamisen jälkeen Oskari ilmoitti olevansa valmis, johon Sari ehdotti, että Oskari sekoittasi vielä uutta vihreää ruohikon maalaamiseksi. Oskari jatkoikin värien sekoittelua ja vähitellen myös omaa maalaustaan. Hetken sekoittelun jälkeen Oskari huudahti löytäneensä dippikastikkeen värin ja jatkoi sen jälkeen sekoittelua toteamalla, että *"tästä pitää vielä vähän lisää punasta"* ja *"mä teen vielä vähän ruskeeta"* - *"tää on huono taidepiirros, tää on jo pilalla, tää on huono"* - *"tähän tuli uusi väri"* - *"täs on aika hieno sekoitusväri"*. Oskari maalasi vielä sienen työhönsä ja totesi sitten, että *"eiköhän tää jo riitä"*. Ennen ryhmäkeskustelua Oskari katseli työtään hetken ja siveli sormella nurmikön märkää väriä.

Ryhmäkeskustelussa Oskari kertoi, että maalaaminen oli ollut hauskaa, koska hän yleensäkin pitää kaikilla väreillä maalaamisesta. Muiden juttuja Oskari ei jaksanut kuunnella, vaan rummutti nyrkeillä tuolia ja hassutteli puhumalla katolla kiipeilevistä ukkeleista, vaikka heittikin joitakin kommentteja Helinän puheenvuoroista. Omasta kuvastaan kertoessaan Oskari luetteli, mitä kaikkea siinä on. Oppilaiden töiden samanlaisuuksia mietittäessä Oskari ei ottanut osaa keskusteluun. Sen sijaan hän piti tiukasti kiinni siitä, että hänen maalauksessaan on tihkusadetta, kun Helinä ensin sanoi, että vain Leevin työssä sataa. Jossain vaiheessa kun töitä tarkasteltiin Oskarilla välähti, että *"nuo ämmäthän on muuten noita lintuja!"*. Kaikki oppilaat olivat maallaneet kesäisen maiseman, vaikka Helinän mielestä olisi voinut yhtä hyvin tehdä talven tai syksyn-

kin. Oskari taas oli sitä mieltä, että *"talvella ei ole semmosta rumpalia, joka tuolla ulkona rummuttaa"* viitaten ääniin, joita tarinassa kuului. Toisaalta Oskarin myös totesi, että *"talvi on vaikea piirtää"*. Oskari ei osannut sanoa, mistä maalusten keskinäiset erot johtuisivat.

Oskarin mielikuvatyön kuvatulkinna (ks. kuvio 12). Oskarin maalauksessa on useita maalikerroksia, erityisesti taivaassa. Hän on käyttänyt työssään paksua väriä ja sekoitellut niitä rohkeasti. Ainoastaan maalauksen alareunassa olevan nurmikon väri on suoraan pullosta otettu. Nurmikon yläpuolella kuvassa on vaalean sininen raita, josta nousee useita keltavartisia ja punapäisiä kukkia. Kukkien vasemmalla puolella on yksi sieni, jossa on vaaleanpunainen jalka ja kirkkaan punainen lakki. Kukkien oikealla puolella on puu, jonka runko on ruskea ja jonka oliivin vihreänruskea latvaosa ulottuu paperin yläreunaan saakka. Puusta oikealle on vielä ruskeanharmaa kivi ja vaalean harmaa pienempi puu. Taivas on maalattu valkoisten, harmaiden ja sinisten eri sävyillä, joihin on sekoittunut myös muita värejä, esimerkiksi vihreää. Vasemmassa yläkulmassa on tumman viininpunainen aurinko, josta lähtee paksuja säteitä alaspäin.



KUVIO 12. Oskarín mielikuvatyö

Tässä työssä Oskarin ilmaisullinen rohkeus tulee voimakkaasti esiin. Työ on maalattu ronskisti voimakkailla ja kirkkailla väreillä. Se ei ole pikkutarkka, vaan siveltimen jäljet ovat rajuja ja suurpiirteisiä. Pitkäjänteinen työskentely ja innostuminen omasta aikaansaannoksestaan kertovat Oskarin impulsiivisesta tavasta jatkaa työtään. Oskarin vahvan mielikuvitusmaailman tuottamat kuvat eivät kaikki päässeet paperille saakka, joista esimerkiksi vesiputous ja salamet jäivät pois. Ekaluokkalaiset jättivät yleensä maan ja taivaan välille tyhjää, jonka lapsi käsittää näkymättömäksi ilmaksi (ks. Helinän ja Leevin työt). Oskarin maalauksessa on näin ollen yllättävää, että maisemassa on horisontti. Yksityiskohdat eivät ole kaavamaisia vaan esimerkiksi sadepilvet, kukat ja aurinko poikkeavat tämän ikäisille tyypillisestä kuvaustavasta. Pilvet eivät ole piparkakkureunaisia, aurinko ei ole keltainen ja kukissa ei ole terälehtiä. Oskari kertoi niiden olevan kukannuppuja.

LEEVI - *"Mä tein siitä tarinasta sen."*

Alussa, kun muistelimme syksyn tehtäviä Leevi istui Oskarin vieressä rauhallisesti kuunnellen eikä juuri kommentoinut tai ottanut osaa keskusteluun. Hän tuntui hiukan ujostelevan ja vierastavan meitä, koska oli jälleen niin hiljainen. Kerran hän vilkaisi kameraan, mutta ei tuntunut häiriintyvän siitä. Kun katsoimme dioja kehystehtävistä, Leevi totesi erään kuvan kohdalla sen omakseen. Kun kaikki kuvat oli katsottu kertaalleen läpi, Sari näytti kuinka kuvaan sukelletaan. Ryhmäläiset naurahtelivat ja Leevi totesi hymyillen, ettei se tunnu miltään. Ensimmäisenä dioista heijastettiin Leevin työ lattian rajasta suurena seinälle ja oli hänen vuoronsa kokeilla kuvaan sukeltamista. Hän kuulosti innostuneelta huomattessaan, että kuva oli juuri hänen. Leevi käveli kuvaa kohti hiukan pelleily mielessä ja yritti työnnyä seinän läpi kuvaan kylki edellä. Hän sekä seisoivat että kyykky kuvassa. Kävely kuvasta pois päin ja takaisin sen lähelle, niin että varjo suurenee ja pienenee, aiheutti taas naurahduksia kaikis-

sa kolmessa oppilaassa. Leevi katsoi omalta paikaltaan muiden käydessä tutustumassa heijastettuun diaan lähemmin.

Kun Sari käski ottaa hyvän asennon ja laittamaan silmät kiinni ennen mielikuvitusmatkan alkua, Leevi totesi nukahtavansa, mutta yritti kuitenkin nojata kädet pöydällä pää niiden päällä. Pöydät ja tuolit olivat ehkä hiukan liian suuret ja epämukavat rentoon istumiseen. Hän oli levoton eikä pystynyt keskittymään kuuntelemiseen, vaan hihitteli ääneen ja nosti päätään liikkuen rauhattomasti tuolillaan. Leevi kertoi ettei hän mitään tuntenut, kun tarinassa puhuttiin kutinasta, joka tuntui oikeassa olkapäässä. Oskarin kanssa he katselevat ympärilleen aina välillä tarinan edetessä.

Työskentelyn alkaessa Leevin ensimmäinen värin pyyntö hukkuu Oskarin ja Helinän touhuiluun. Hänellä ei ollut kiire aloittaa, kävi kehotettaessa valitsemassa harmaan paperin ja jäi odottamaan, että muut saivat värinsä. Sitten hän pyysi valkoista väriä, mutta jäi edelleen katselemaan, kun muut aloittivat maalaamisen. Hetken pyörityään ympäriinsä Leevi pyysi vielä sinistä ja aloitti maalaamisen pilvistä. Oskari huomasi kasettinauhurin, jota olimme käyttäneet tehtävässä ja ilmoitti kaikille löytäneensä radion, johon Leevi naurooi äänien olleen *"huijausta"*. Sarin kysellessä äänistä, jotka tarinan aikana kuuluivat, Leevi ilmoitti haluavansa tehdä työhönsä mankan. Hän työskenteli ja maalasi sarjakuvamaisen tarkasti, keskittyneesti ja hiljaa itsekseen miettien, sekoitellen värejä paletissa ja kokeillen aikaisemmin maalattujen kohtien kiviä, jotta voisi maalata seuraavan värikerroksen. Oskarin mukaan sade oli saattanut aiheuttaa äänet maisemassa ja hän yhdisti ne työhönsä. Hiukan myöhemmin myös Leevi maalasi sadepisaroihin paperille. Leevi otti kontaktia sekä Helinään ja Oskariin muutaman kerran. "Hei Helinä, mä tein siitä tarinasta sen [kukan]!" *"Oskari, Oskari, mä teen samanlaisia [kun meidän luokan tyttö] teki, sinisiä ämmiä!"* kun hän maalasi linnun taivaalle. Loppuvaiheessa Leevi katseli Oskari ja Helinän töitä ja kysyi Helinalta miten hän oli löytänyt *"tommosta"* kiven väriä. Hän maalasi vielä kiven työhönsä. Loppukeskustelus-

sa Leevi ilmoitti työskentelyn olleen tyhmää, koska ”mä en muistanu sitä [mielikuvitusmaailmaa] enää...”. Samanlaisuuksista kolmen työn välillä Leevi mainitsi puut ja erilaisuuksista hän nosti esiin omassa työssään esiintyvän kukan, joka oli opettajan lukemasta tarinasta taloa suuremmasta kukasta. Muiden puhuessa Leevi istuu melko rauhallisesti muita kuunnellen.

Leevin mielikuvatyön kuvatulkinna (ks. kuvio 13). Leevin maalaus jakautuu selkeästi kahteen osaan. Puolet paperista on voimakkaan vaalean sinistä taivasta, jossa on kaksi suurta valkoista pilveä. Leevi aloitti maalaamisen näistä. Taivas on maalattu lähes kokonaan samalla puhtaalla pullovärillä muutamaa kohtaa lukuun ottamatta, joissa Leevi käytti sekoitettua hiukan tummempaa sinistä. Toinen puoli paperista on täynnä erilaisia yksityiskohtia, johon Leevi seuraavaksi maalasi kapean vihreän maakaistaleen aivan paperin alalaitaan. Heti taivasrajan alapuolella vasemmassa reunassa on pyöreä keltainen aurinko säteineen. Auringon vieressä lentää siniruskea lintu.

Alaosan tausta on jätetty paperin väriseksi. Keskeltä oikealle päin on maalattu suuri keltainen sakarakukka, jonka keskusta on ruskeaksi ja varsi vihreäksi. Tämän Leevi maalasi seuraavaksi, jonka jälkeen hän teki ruskean mankan, jossa on keltaisia pisteitä. Paperin oikeassa laidassa on ruskea runkoinen puu, josta lähtee oksia. Rungon päälle on maalattu taivasosankin puolelle menevää vihreää peittämään osaa oksista. Puu ja kukka ovat lähes samankokoiset. Alaosassa on peukalonpään kokoisia sinisiä tiploja, jotka ovat ilmeisesti vesisadetta. Vasemmassa alareunassa on vaalean sininen kivi.



Leeville ei syntynyt mielikuvitusmatkan aikana riittävän voimakasta ideaa, joka olisi innoittanut häntä työskentelemään. Omien sanojensa mukaan hän unohti tarinan luoman mielikuvan ja ryhtyi työstämään edellisellä tunnilla luettua satua, joka kertoi suuresta kukasta ja laaksosta, jossa se kasvoi. Leevin koko maalaus kuvasi tuota laaksoa, mielikuvapaikasta hän kuitenkin liitti siihen sateen ääniä ja mankan. Hän sijoitti laakson yksityiskohtat maan perusviivalle. Tämä työ oli ehdottomasti kaavamaisin Leevin tekemistä kuvista, vaikkakin siinä voidaan nähdä Leevin sommitelmallinen ajattelu. Maalauksessa ei ole käyttämättä jätettyä kohtaa, vaan Leevin huolellinen paperin täyttäminen osoittaa visuaalista hahmotuskykyä.

HELINÄ - *"Sen ei tarte aina olla niin mököttävän ruskee!"*

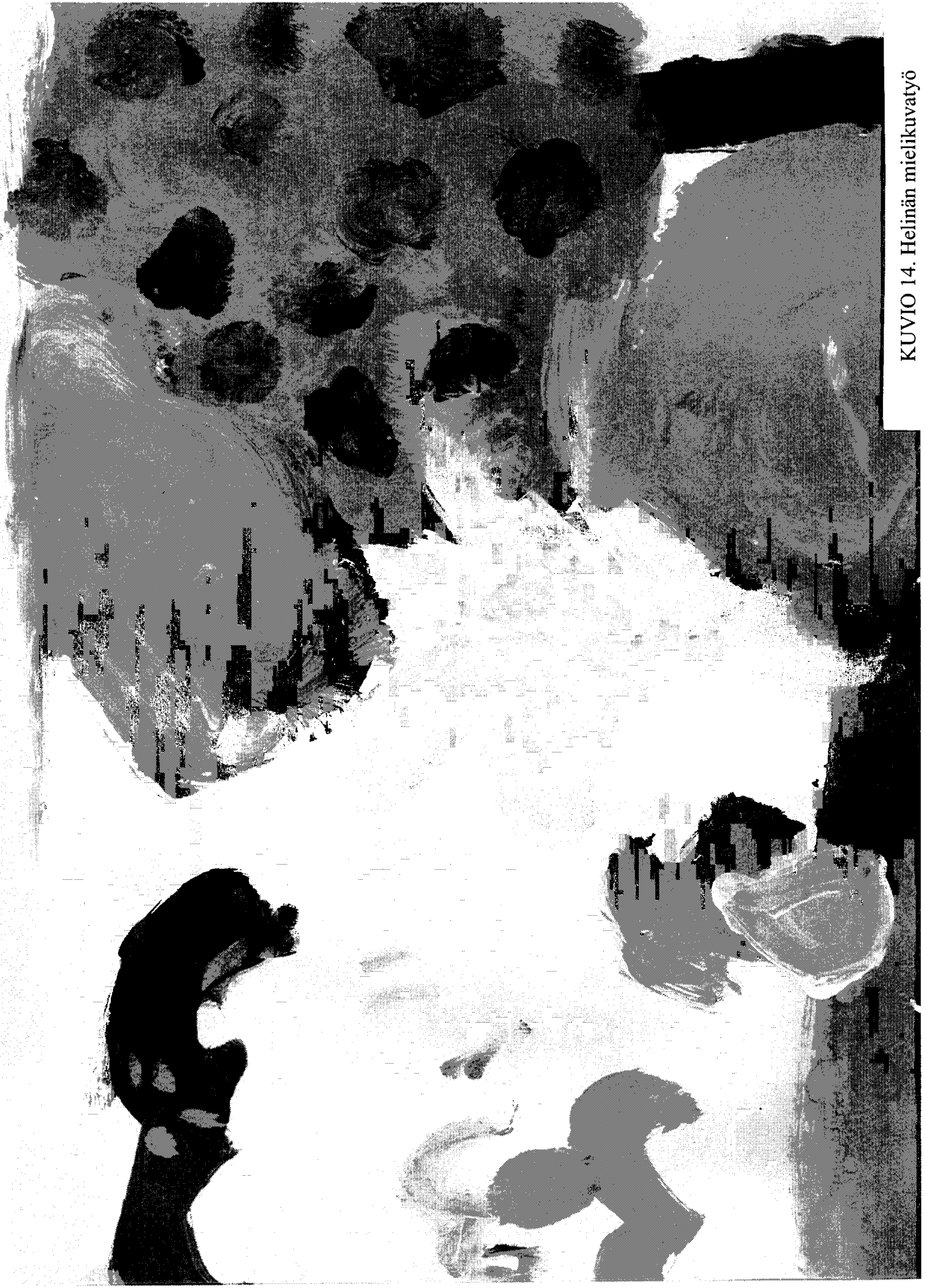
Helinä vaikutti innostuneelta ja osallistui keskusteluun, kun muistelimme syksyisiä töitä. Helinä istui yksin vastakkaisella puolella kuin Leevi ja Oskari ja oli aluksi hiukan jännittynyt. Valojen sammutukseen hän toteaa puoli tosisaan: *"Aag... mä pelkään!"* Sari vaati katsomaan kuvia aluksi hiljaa. Helinä pohti kuitenkin ääneen: *"Tää on vissin mun... ehkä tää on mun"*, mutta ei muistanut minkälainen hänen työnsä oli, vaikka yritti katsoa tarkasti jokaista työtä. Viimeisen kuvan mentyä hän totesi, että *"missäs se mun oli..."*, mutta ei jäänyt sen kummemmin asiaa ääneen miettimään. Odottaessaan vuoroaan kuvasukelluksessa Helinä seurasi tarkasti muiden tekemistä välillä kikatellen. Omalla vuorollaan Helinä kokeili erilaisia asentoja ja tunnusteli käsillään eri yksityiskohtia ja hymähteli, kikatteli ja hyräili. Helinä perääntyi poikkeuksellisen kauas kuvasta ja kokeilee kaksi kertaa lähestymistä, ensin juosten ja sitten raskaasti astellen. Mielikuvitustarinan aikana Helinä istui pöydän ääressä pää käsien päällä leväten. Hänen oli vaikea pitää silmiä kiinni, mutta istui silti rauhallisesti ja hiljaa kuunnellen. Poikien ääntely sai Helinänkin levottomasti pyörimään.

Maalaamista aloitettaessa Helinä ihmetteli, että *"taasko me maalataan"*. Hän ei ollut ilmeisesti vielä varma omasta mielikuvastaan, koska kysyi *"saaks vielä mieltä sitä ..."*. Paperia valitessa Helinä aikoi ensin valita keltaisen, mutta muutti sitten mielensä: *"Mä otan tällä kertaa sinisen."* Helinä olisi tahtonut kaikkia värejä kuppeihin, joista sitten olisi voinut valita, mutta hän aloitti kuitenkin maalaamisen sinisellä värillä. Ensimmäiseksi hän maalasi sinisen linnun, jonka jälkeen hän teki paperin yläreunaan valkoisen taivaan. Helinän työskentely oli prosessin omaista, jossa työn eri kohdat muuttuivat maalaamisen edetessä hyvinkin paljon. Hän sekoitti värejä paljon paperilla työstäessään kuvaa ja käytti värejä myös runsaasti päällekkäin. Esimerkiksi kivi hänen työssään oli usean eri värinen kunnes saavutti lopullisen muotonsa. *"Täällä on kevät kun on vielä lunta"* (tarkoittaa kiven päällä) ja lisää ruskeaa, *"nyt on syksy, sitten se jää kesään."* Kivi muuttui lopulta harmaaksi ja kasvoi kokoaan, kun Helinä totesi, ettei *"sen tartte aina olla niin mököttävän ruskee"*. Helinä puhui paljon ja äänтелеhti työskennellessään (ja edetessään työskentely muuttui levottomammaksi). Pohtiessaan värien valintaa, Helinä totesi värien tekevän *"siitä kesäsen tai keväisen... jos tekee väreillä kesän."* Helinä käytti huomattavasti ronskimmin väriä loppu vaiheessa ja maalaili myös sormellaan. Hänen keskittyminen alkoi loppuvaiheesta herpaantua.

Keskustelussa Helinä ilmaisi työskentelyn olleen jännää ja hauskaa ja siinä täytyi mieltä. Hän kuvaili maalausta myös paljon toiminnallisuudesta lähtien. Hänen mielestä kaikissa maalauksissa on samanlaisia asioita ja kesäiset värit. *"Tuo mankka soittaa varmaan kesäistä musiikkia."* Helinän mielestä tässä oli tärkeää, että *"kaikki on omaperäisiä, näkyä oman käden jälki... ei oo verrattu toiseen... kaikki on tehny oman mielikuvansa mukaan."* Helinän mielestä yhtenäinen kesäinen tunnelma johtuu siitä, kun on tulossa kesä. Hänestä tuntui, että siinä tarinassa oli kesä, koska siinä mainittiin ruohonkorret. *"... mitä noihin kuviin (diat) tulee, ne näytti sitten että olisi yhtä hyvin voinu tehdä talven tai syksyn tai jonkun..."*

Helinän mielikuvatyön kuvatulkinta (ks. kuvio 14). Maalauksessa on valkoinen noin viiden sentin levyinen taivaskaistale paperin ylälaidassa ja alalaidassa vastaavasti on hiukan leveämpi maakaistale, joka on jakautunut ruskeaan ja vihreään osaan. Helinä maalasi nämä lähes ensimmäisenä. Keskeltä oikealle puolelle paperia sijoittuu puu, jossa on punaisia omenoita. Puun juurella on harmaa kivi. Kiven vieressä on keltaisia suuria heiniä, jonka yläpuolella on siniharmaa pilvi. Helinä on maalannut keskelle okran ruskean hahmon, joka esittää häntä itseään peukaloisena. Vasemmalla puolella paperia on taustaa ei ole maalattu, vaan siellä on kolme lintua, joista suurin on sininen ja sillä on silmät ja nokka. Yhdellä linnusta on keskikohdassa harmaa täplä. Vasemmassa yläkulmassa on keltainen aurinko aivan taivaan rajan alapuolella.

Kolmannessa työssä Helinä on täyttänyt paperin oikean laidan järjestelmällisesti, kun taas vasemman puolen tausta on tyhjä. Tämä johtuu mielestämme siitä, että Helinä on jättänyt tilaa lintujen liikkeelle. Osittain päättelemme sen johtuvan siitä, että linnut eivät ole kuvattavina kohteina yhtä yksiselitteisiä kuin omenapuu. Helinälle on merkittävämpää tekemisenprosessi kuin itse lopputulos (vrt. Leevi), koska hän eläytyy tekemiseen ajatuksissa liikkuvan mielikuvituksen avulla. Helinälle on tärkeämpää se, mitä kuva esittää kuin se, miten sitä kuvataan. Esimerkiksi maalauksessa olevasta linnusta, jossa on harmaa täplä, Helinä kertoi tämän linnun kantavan nokassaan hiirtä.



KUVIO 14. Heinin mielikuvatyö

8.2 HAASTATTELUT (ks. liitteet 3, 5 ja 7)

OSKARI

Oskarin käyttäytyminen haastattelutilanteissa oli levotonta ja hän vaati jatkuvasti ohjaamista keskusteluun keskittymiseen ja huomion kiinnittämiseen työhön. Oskari myös kysyi usein, erityisesti jos ei ollut varma mitä kysymyksellä tarkoitettiin. Saimme usein sellaisen vaikutelman, että Oskari ei halunnut vastata kysymyksiin "en tiedä", vaan yritti keksiä jotain sanottavaa. Hän laski leikkiä, puhui itsekseen toistellen kysymystä ja vastaili epäoleellisia asioita. Välillä käyttäytyminen vaikutti pelleilemiseltä ja uhittelultakin. Tämä saattoi johtua jännittämisestä tai kielellisestä epävarmuudesta. Toisaalta tässä iässä lasten ajattelun ilmaisutaidot ja käsitteiden käyttäminen on niukkaa, joka ilmeisesti hermostutti Oskaria. Kehitys vaihtelee yksilöllisesti riippuen sosiaalisista, kognitiivisista, motorisista ja ajattelun taidoista.

Oskarin suhtautui töihinsä hiukan vähättelevästi, jättäen töiden merkitystä ja tulkintaa koskevat kysymykset avoimeksi. Usein hän vastasi kysymykseen, mutta perui sanansa seuraavassa lauseessa. *"No osaatko kertoa mitä se [yksityiskohtatyö] kuvaa? -Ai kuvaa, no sitä äsköstä paikkaa. Mut ei tää niinku kuvaa mitään, tää on vähän niinku ton... mikä se vois olla... en mä keksi."* Oskarin kertomisesta päätellen hän ei luottanut omiin mielikuviinsa tai toisaalta ei halunnut kertoa itsestään selviä asioita. *"Minkälaisesta paikasta [mielikuvitustehtävä] tää sun maalaus kertoo -Semmoselta... ööö... kesästä... vai syksystä ja tuuli puhaltaa ja... sen sä huomaakki... kukat on ihan huonot."* Oskarin ekspressiivinen työskentelytapa poikkesi muiden tutkittavien ilmaisutavasta ja esimerkiksi Oskarin yksityiskohtatyö herätti ihmetystä. Tämä sai Oskarin tuntemaan huonommuutta ja hän aliarvioi töitään. Hänellä oli pyrkimys tarkkaan ja huolelliseen työskentelyyn, kuten hän toteaaakin, kun kysyttiin mihin hän oli kiinnittänyt huomiota työtä tehdessään: *"Et se ois vähän tarkkaa... vielä mitään tarkkaa... hm... siitä tulikin vähän sutun näkönen."*

Oskarin kaksi ensimmäistä työtä olivat ei-esittäviä, joita hän kuvaili kertoen töiden väreistä ja antaen niille merkityksiä. Erityisesti yksityiskohtatyön värimaailmaa kuvaillessaan, hän yhdisti ne ulkoa löydettyyn yksityiskohtaan. *"Ei tässä mitään kuvaa kovaa. Tässä ei niinku kuvaa mikään kovaa paitsi tämä ruskee -- Tää [valkoinen] on sitä pehmeitä lunta ja tämä [vihreä] on sitä pehmeitä sammalta ja tämä punane on jotain..."* Kolmannesta työstä keskusteltaessa Oskari luetteli sen esittävää ainesta kuitenkin turhautuneena kuvasta kertomisesta, koska hänelle tehty maalaus kertoi selkeästi sen merkityksistä. Maalauksen valosta hän totesi sen oleva riittävä päivänvaloksi.

Oskarille oli merkityksellisintä itse työn tekeminen. Mielikuvamaalauksessa Oskari piti tärkeimpänä sitä mikä oli vaikein toteuttaa. *"Mikä on tärkein kohta tässä sun maalauksessa sinun mielestäsi? -Ei se oo melkein mikään. Kaikki on ollu helppoo. Mitäs tässä oli... tää nää valkoset, nämä missä tuli sitten päälle tää tuuli. -No miksi se tuuli on tärkeämpi, kun nää muut aurinko ja sieni ja kukat? -No ku se oli vähän vaikeempaa... niinku näin."* Yksityiskohtatehtävässä Oskarille oli tärkeää muistaa yksityiskohdan värit, että osaisi maalata ne työhönsä. Oskarilla oli vaikeuksia löytää omaa paikkaa ulkona, hän ei innostunut tutkimaan sitä eikä hänelle siksi syntynyt siitä mitään mielikuvaa. Oskari totesikin haastattelussa valitsemastaan paikasta, että *"yhtä hyvin se vois olla vaikka ton talon katolla."* Hänestä oli myös mukavampaa tehdä työtä sisällä kuin ulkona.

Oskari mainitsi kahden työn kohdalla sateen, veden ja tuulen. Niistä keskusteltaessa Oskari liitti vesisateeseen rauhallisen tunnelman ja kasvamisen. *"Mitäs nytte jos kuviteltais, että tässä tapahtuis jotain tän jälkeen. Mitä se vois olla? -Ai jälkeen. Tullu märkää tähän vaan. -Mm. Muuttuiskohan se jotenki? -Muuttuis se vähän... Isommaks. -Ai jaa, millä tavalla? Mitä sä tarkoitat? - No ku se [sammal] kasvaa vedessä."* Mielikuvitustehtävässä tarinaan yhdistetyt äänet Oskari kuvasi vesisateen ja tuulen synnyttämiksi. Hän totesi, ettei maalauksessa varsinaisesti näy sadetta, koska se tuulen vaikutuksesta tulee sivusta tihkusateena. *"Sä kerroit, että siinä on sadetta ni onko siinä muualla vettä siinä sun työssä? -On maas-*

sa. -*Minkälainen vesi se on? -Tavallista taivaan vettä. - Joo, että se on siitä sateesta tullu. - Nii sitä vettä [sadetta] ei kyllä näy täältä. Tuuli puhaltaa ja sopivasti tää puu on vähän vinossa tänne päin just.*” Oskari oli halunnut maalannut työhönsä tuulen aiheuttaman liikkeen, joka hänen mielestään näkyi kukissa ja puiden lehdistä.

LEEVI

Leevi oli haastateltavista ehdottomasti vähäpuheisin ja hän oli myös koulu- luokassa hiljainen oppilas. Hän oli rauhallinen, mutta arka eikä katsellut ympärilleen. Leevin käyttäytyminen ei ollut kuitenkaan pelokasta, vaan hän tuli haastattelutilanteisiin mielellään. Kysymyksiä joutui toistamaan eikä voinut olla varma, ymmärsikö Leevi mitä kysyttiin. Hän vastasi usein hiljaisella äänellä *”ei”, ”en tiiä”* tai vastaukset olivat lyhyitä, muutaman sanan mittaisia. Todennäköisesti Leevin jännittäminen aiheutti sen, ettei hän osannut kertoa tekemisistään ja ajatuksistaan.

Leevi kuvaili tekemiään töitä hyvin lyhyesti, pelkistetysti ja vastaukset olivat helppoja. Todennäköisempää oli, että se johtui siitä, ettei hän tiedostanut omia mielikuviaan kuin ettei niitä olisi ollut ollenkaan ja Leevi oli ilmeisen tottumaton kertomaan omista ajatuksistaan ääneen. Leevi väitti myös, ettei hänellä ollut mitään suunnitelmaa työskentelyyn. *”- Kerro siitä sun työstä [kehystehtävästä]. - Mä pistin niitä vaan sokin sokin. - Ahaa, eiks sulla ollu mitään suunnitelmaa? - Ei.”* Mielestämme Leevin työskentelyssä oli kuitenkin nähtävissä suunnitelmallisuutta, mutta haastattelutilanteessa hänen oli vaikea perustella omia valintojaan ja työn herättämiä tunnelmia. *”- No osaat sä sanoo, miks sä laitoit sitten vihreetä? - Nii, en minä tiiä. Siks koska ku mä halusin... en minä tiiä. - Näytitks se kivalta? - Joo.”* Myöhemmin Leevi kertoi vihreän olevan iloinen kohta työssä, koska se oli hänen lempiväriinsä. Haastattelijan tulkitessa tämän olevan värivalinnan peruste, Leevin mielipide asiasta oli päinvastainen. Kuitenkin

tekemisen motivaation synnyttäjänä on juuri omiin kokemuksiin ja mieltymyksiin pohjautuva valinta.

Leevi kahdessa ensimmäisessä työssä oli selkeästi lähtökohtana luontokokemus ja hän kertoi lisänneensä niihin molempiin sellaisia asioita, joihin hänellä on merkityksellinen suhde. *"- Kerro siitä maalauksesta [yksityiskohtamaalaus], mitä siinä on. - No siinä on tossa se havunneula ja sitten mä vaan huvikseen piirsin tohon tommosta ... - Mitä väriä siinä on? - Keltasta ... - No minkä takia sä laitoit sen huvikseen siihen just? - Koska mä piirsin tohon banaanin. [Leevi hymähtää] - Mistä sulle banaani tuli mieleen? - Siks koska ku se on hyvää."* Leevin kuvitelmat tapahtumien jatkosta kehystehtävässä olivat hyvin konkreettisia ja ennakoitavissa mahdollisina tapahtumina. *"-Kerro mitä sun mielestä sen kuvan jälkeen vois tapahtua. - Vaikka että se kivi tippuu alas sieltä. - Miltäs se sitten se paikka näyttäis tai se kuva? - Siinä ois vaan niitä juuria ja sitten sitä hiekkaa."*

Mielikuvatehtävässä Leevin tekemät valinnat pohjautuivat aikaisempiin kokemuksiin ja tarinan aikana kuultuihin ääniin. Työnsä tärkeimpinä kohtina hän mainitsi erityisesti ison kukan, mutta myös auringon. *"Aurinko on siks tärkeä, että antaa valoa. Kukka on niinku ilone asia."* Maalauksessa oli Leevin mielestä kirkas valo, joka liittyi kesäpäivään. Hänellä oli mielessä opettajan aiemmin koko luokalle kertomasta tarinasta laakso, jossa sataa. *"No mitä Leevi siinä sun mielikuvituspaikassa kuulu, minkälaisia ääniä? - No siellä oli ainaki semmonen, että ku sataa. - Mistä muuta ne äänet ois voinu syntyä kuin sateesta? - No jostain, että koputetaan puita yhteen silleen. - Halusitko sä, että se näkyy tässä maalauksessa tai ne äänet? - En mä kyllä kaikkia halunnu. - Minkä niistä sä halusit? - Sen vesisateen - Millä tavalla se sateen ääni syntyy tässä työssä? - Se tippuu kivelle."*

HELINÄ

Helinä kertoi töistään ja niiden tekemisestä mielellään ja runsassanaisesti. Pienen alkujännityksen poistuttua Helinä osallistui haastatteluihin innokkaasti ja vapautuneesti. Hänen sanavarastonsa oli kehittynyt ja hän pystyi selkeästi ilmaisemaan omia ajatuksiaan. Haastattelutilanteet olivat vuorovaikutuksellisia ja niissä kysymykset laajenivat vastauksissa syvemmälle tasolle. Harjoittelumme aikana Helinä toi kouluun kotona tekemiään töitä esimerkiksi kuvittamansa ja kirjoittamansa tarinan linnuista, askartelemansa paperikrookukset jne. Kaikesta päätellen Helinälle kuvallisten töiden tekeminen oli tuttua ja niistä kertominen oli luontevaa. Hän kertoi mm. saaneensa akvarellipaperia äidiltään lahjaksi.

Helinä kertoi tekemistään kuvista, niitä yksityiskohtaisesti kuvaillen, selittäen ja antaen perusteluja tekemilleen valinnoilleen. *"Ku se on nii iso tuo pilvi... kun sen takia siinä on vähä semmone -- Ku tuo [pilvi] on vähän tollanen pöperöinen ku tuuli piiskaa sitä."* Helinän kertominen oli vertauskuvallista, erittelevää ja omaperäistä. *"Kyllä tää mun mielestä on ainakin oikee luonnon näkönen ja kun mä yleensä teen piirrustuksia luonnoista ja eläimistä ja silleen."* Esimerkiksi kolmannen tehtävän mielikuvitusmaalauksessa näkyviä ääniä kuvaillessaan Helinä mainitsi lintujen livertävän, heinien viheltävän, tuulen humisevan ja lehtien rapisevan puussa. Hän kehitteli mielikuvaansa ikään kuin jatkaen maalaamista sanoilla ja kertoi maalauksessa tapahtuvasta liikkeestä: *"Rauhallista ja vähän nopeetaki. Niinku noilla linnuilla on kiire syömään -- Tähän mä maalasini itteni, ni sillä on sitte aika hiljasta se kävely, silleen rauhallisesti."*

Kertomisessa yhdistyi monia aikaisempia kokemuksia sekä erityisesti toimintaan liittyviä tapahtumia, joita Helinä ei ollut välttämättä tiedostanut kuvaa tehdessään. Haastattelussa ne tulivat selvästi esille kysyessämme aikaisempien kokemusten merkitystä. *"No ku sä teit sitä maalausta ni liititkö sä siihen jotain aikaisempia muistoja ja tapahtumia... entä kokemuksia? - No pikkasen ku mä olin*

keränny heiniä ja niistä tehny sitte kaikki asioita [asetelmia] -- Ni ne heinät tuli sitte siihen." Linnut liittyivät Helinän kokemuksiin henkilökohtaisina elämyksinä. "Mä käyn luonnossa kättelemassa kaikkee esimerkiks ku linnut on tehny pesiä, ni kerranki ku mä olin metsässä ni linnunpesä oli pudonnu, ni me löyvettiin se mun serkun kanssa ja mentiin vähän väliä kätteleen sitä." Helinän haastatteluista käy ilmi, että hän viettää paljon aikaa mummolassa ja samalla suunnalla sijaitsevalla mökillä. Hän kertoi useita tarinoita luonnosta, jotka liittyivät sekä talviin että kesäisiin retkiin ja leikkeihin metsässä. "Sitten me leikitään mun pikkusiskon ja sen [serkun] kanssa, sitten kaikkee kerätään luonnosta ja sitten keksitään niistä kaikkee juttuja -- Me ollaan tehty sinne pari salaista paikkaa, ei sinne sitten saa muut tulla, ku ne, jotka sitte on niinku keksiny sen. Siell on kaikkia aarteita jota me ollaan löyvetty ja sellane pieni leikkilaboratorio."

Mummolan maalaismaisemassa Helinälle oli tärkeää sen rauhallisuus ja kii-reettömyys ilman autoja ja koneita. Rauhallisuuden hän mainitsi sekä kehystehtävästä että mielikuvamaalauksesta keskusteltaessa. *"Herättääkö tää työssä jotain tunteita? - No vähän niinku semmosta kylmää ja vähän joitain lämpimiä tunteita. - No mitä ne kylmät tunteet vois olla? - No se on semmosta jännää, että alkaa niinku esimerkiksi kylmä tuuli puhaltaa nii ne [heinät] alkaa heilumaan tai silleen jännästi huojumaan. Sitten on vähä niinku luonnollista ja sitten täällä on vähän niinku rauhallista, ettei kuulu mitään ääniä muuta ku tällaista rapinaa, että kun ne suhisee nii on semmosen luonnon ääniä eikä mitään kiljuntaääniä. - No mitäs ne lämpimät tunteet sitten on? - Jotain semmosta, että kun näkee niinku sen kaislan esimerkiks, ni se on voinu olla vähän vihree, kun ne on nytten aika vaaleita -- Ja sit ku esimerkiks tulee joulu nii sitten niitä [heiniä] voidaan ehkä käydä hakemassa eläimille ruuaksi."*

Helinän luontokokemukset, eri vuodenaikojen tapahtumat ja niistä tehdyt havainnot sekä mielikuvat yhdistyivät hänen kuvasta tekemiinsä sanallisiin merkityssisältöihin. *"Jotkut eläimet siellä puun sisällä on tehny vähä niinku käytäviä tänne näin, ja sitten nii talvella ne lähteny pois, ku jos ne on kaivanu läpi, ni sieltä*

tulee kylmää ilmaa sisälle ja sitten vesi pääsee juoksemaan sen puun sisällä." Helinä yhdisti tämän mielikuvan keinujen rautatankojen sisältä kuluvaan ääneen, joka kuulosti veden suhinalta keinujen ollessa liikkeessä.

Yksityiskohtatehtävästään Helinä kertoi, ettei hänelle tullut ulkona vielä min-käänlaista mielikuvaa valitsemastaan lumipaakusta. Hänen mielestään ulkona ei ollut mielenkiintoisia värejä, koska luonto oli hänestä harmaa. Tehtävän tarkoitus oli herättää mielikuva etsitystä paikasta ja Helinän kohdalla tämä toimi, vaikka hän ei itse ollut ymmärtänyt tehtävää näin. Haastattelussa hän kertoi keksineensä lumipaakulle silmät, korvat, hiukset ja nenän. *"Mä halusin vähän niinku erilaisen, en semmosesta luonnosta ollenkaan, vaikka oli tarkoitus."* Värit olivat Helinälle merkitykselliset ja hän selitti haastatteluissa, mitä ne tarkoittavat. Talvea kuvatessaan Helinä halusi käyttää värien vaaleampia sävyjä. Mielikuvitustehtävässä Helinä oli valinnut valoisia värejä, koska hänestä oli tuntunut kesäiseltä. *"Minkälaiset värit sun tässä maalauksessa on? - Vähän niinku valosia värejä, ettei nii tummia, koska sit se muistuttais vähän sellasta talvee ja sellasta niinku pelokasta. Sit siellä ei olis ilosta. Jos se olis kauheen tumma, ni se olis sellasta pelottavaa ja synkkää."*

8.3 KOKO AINEISTON YHTEENVETO JA TUTKIMUSTULOKSET

OSKARI

Oskari on käytökseltään spontaanisti avoin kyselijä ja tarvitsee paljon huomiota osakseen sekä oman tilansa luokassa. Sosiaalisissa taidoissa Oskari tarvitsee tukea ja ohjausta, hänen on vaikea luoda kaverisuhteita eikä hänellä ole myönteisiä keinoja niiden luomiseen. Oskari tarvitsee itsetunnon vahvistusta, omien taitojen ja osaamisen alueiden tunnistamista. Siksi Oskari hakee turvallista ja kannustavaa aikuiskontaktia. Tutkimustilanteissa Oskaria täytyi ohjata havaintojen tekemisessä ja keskittymisessä.

Oskarin ekspressiivinen kekseliäisyys ja rohkea irrottautuminen tavanomaisista kaavoista kertoo hänen kuvallisen ilmaisun piirteistä. Innostuessaan Oskari lähtee ennakkoluulottomasti toteuttamaan omia ideoitaan. Hänen on vaivatonta eläytyä toisenlaiseen kuviteltuun ympäristöön, jota hän uskaltaa kuvata omasta maailmastaan luoman mielikuvan pohjalta. Kirjoittaessaan Oskari toteuttaa samankaltaista lennokasta, ei-kaavamaista juonen kehittelyä, mikä ei vielä ole havaittavissa puheen tuottamisessa. Haastattelutilanteissa Oskari vaikutti joskus turhautuneelta, kun hän ei löytänyt sanoja omalle mielikuvitusmaailmalleen. Oskarin värien käyttö tukee rohkeaa kuvailmaisua, kun hän kokeili esimerkiksi värien sekoittamista ja tummien väripintojen käyttämistä.

Oskarin kuvallinen ilmaisu on ekspressionistista, jonka lähtökohta on sisäisessä todellisuudessa ja tunne-elämyksessä. Oskarin väri-ilmaisu on voimakasta ja värien merkitykset ovat usein subjektiivisesti tulkittuja, mikä ilmenee erityisesti toisessa työssä. Oskari innostuu työskentelyn edetessä ja uusien väripintojen syntyessä ja tekee töitään voimakkaan prosessinomaisesti. Työt etenevät kokeilujen kautta, kun Oskari havaitsee käden tuottaman jäljen ikään kuin vaativan ja yllyttävän häntä jatkamaan. Hänen työskentelyssään voidaan havaita vuoropuhelua kuvan kanssa (vrt. Sandberg 1978). Haptisten ilmaisutyyppien tavoin Oskari eläytyy maalauksen tekemiseen kokonaisvaltaisesti ja on pikemminkin osallistuja kuin ulkopuolinen tarkastelija.

Oskari kiinnitti töissään huomiota erityisesti väriin, muotoon ja tunnelmaan, eikä hänelle ollut tärkeää kuvan esittävät elementit. Merkityksellistä hänelle oli tekeminen ja omien ideoiden, mielikuvien toteuttaminen. Oskarista oli mukavampi tehdä nimenomaan kuvaa omaan tahtiin ja itsenäisesti työskentelyn eteen tuomia ongelmia ratkoen.

LEEVI

Leevin kognitiivinen ja kielellinen kehitys on ekaluokkalaiselle tyypillisestä ja toiminta on kaavamaisista vailla omaperäistä ja luovaa ongelmanratkaisua erilaisissa luokan tilanteissa. Hän ei ole oma-aloitteinen ja innostuu ennemminkin toisten oppilaiden leikki- ja peli-ideoista kuin on itse keksimässä ja luomassa niitä. Sekä lapsenomaisuus että leikillisuus onkin havaittavissa hänen käyttäytymisessään. Leevi tulee toimeen toisten oppilaiden kanssa, mutta on ryhmässä toisten ohjattavissa sosiaalisena sopeutujana ja hiljaisena tunnus-
telijana. Tutkimustilanteissa Leevi ei vaatinut huomiota osakseen, mikä on hänelle ominaista myös muussa luokan toiminnassa. Hän ei ole kuitenkaan arka oppilas, joka vetäytyy omiin oloihinsa.

Kielellisen itseilmaisun tuottaminen on Leeville vaikeaa ja hän tarvitsee aikuisen tukea päästäkseen siinä eteenpäin. Tämä tuli ilmi myös tutkimuksemme erityisesti haastattelutilanteissa, kun hän ei osannut kertoa omista ajatuksistaan. Kädentaidot sekä kuvallinen ilmaisu ovat Leevin vahvuuksia, joissa hän irrottautuu kaavamaisesta ajattelusta. Silloin Leevillä on joku oma ajatus, jota hän lähtee toteuttamaan muiden ideoita matkimatta. Kuvallisissa töissä Leevi ilmaisee vapautuneesti itseään ryhtyen innostuneesti työskentelemään. Tutkimustehtävissä Leevi keskittyi ja paneutui töihinsä ja hän halusi tehdä ne huolellisesti.

Leevin työskentely on kaikissa töissä rakenteellista, rytmillistä ja konkretistista. Hänen töissään yhdistyy realistiseen kuvaamiseen pintojen, muotojen, värien ja sävyjen sommitelmalliset suhteet. Hän kuvaa näissä töissä enimmäkseen tallentamaansa ulkoista todellisuutta, mutta liittää niihin myös aiempia kokemuksiaan ja mielikuviaan. Leevi täyttää kuvapintaa kaikissa töissä suunnitelmallisesti ottaen huomioon kokonaisuuden. Jälki on pelkistettyä ja huolellista, varsinkin kolmannessa työssä syntyy sarjakuvamainen tunnelma.

Leevin työskentelystä, tekemistä kuvista ja haastatteluista on löydettävissä pyrkimys tarkkaan havainnon kuvaamiseen materiaalin ehdoilla. Kuvaa tehdessään ja kuvaa tarkastellessaan Leevi kiinnittää huomiota konkreettisiin kokemuksiinsa ja asioihin, jotka ovat hänelle tärkeitä. Leeville on merkityksellisintä kuvan huolellinen kokonaissommittelu ja esteettisyys.

HELINÄ

Helinän on sosiaalisesti hyvin monitahoinen, mikä tarkoittaa sitä, että hän tulee toimeen muiden lasten kanssa, mutta hakeutuu aikuisten seuraan. Helinä on huomattavan lahjakas lapsi verbaalisessa ilmaisussa, jossa hän tarvitsee tilaa ja aikuisen huomiota. Hän keskustelee mielellään aikuisten asioista heidän kielellään, jonka totesimme jo luokkahavainnoissamme että haastattelutilanteissa. Helinällä on monipuolinen ja laaja sanavarasto, joka poikkeaa eka-luokkalaisen konkreettisesta kielestä erityisesti adjektiivien runsaana käyttönä. Kertoessaan esimerkiksi kuvien tunnelmasta hän käytti hyvin kuvailevaa kieltä.

Helinällä on vahva satujen ja tarujen mielikuvitusmaailma. Hän kehittelee sen avulla kielellisesti mielikuvituksellisia leikkejä ja pelejä sekä on tehnyt useita kuvakirjoja, joissa kieli vahvistaa kuvan kieltä. Helinän kielellinen ilmaisukyky siis tukee hänelle tärkeää kuvallista ilmaisua, joka ilman sanallistamista on tämän ikäiselle lapselle tavanomaista ja kaavamaista. Tätä käsitystä tukevat myös huomiomme siitä, etteivät Helinän kuvat yksinään kerro katsojalle niiden taustalla olevista vahvoista mielikuvista vaan vasta Helinän kertomukset niistä rikastuttavat kuvien merkitysulottuvuuksia. Haastatteluissa hän kertoo kuvien pohjalta omasta sisäisestä todellisuudestaan luomalla kuvien ympärille täysin uuden merkitysten maailman. Helinä pyrkii kuvan tekemisessä ilmaisemaan kuitenkin ulkoisesta maailmasta saamiaan näköhavaintoja mahdollisimman realistisesti. Hän tallentaa kuvaan näkövaikutelmiaan objektiiv-

sesti eli käyttää kuvaamisessa havaintoihin perustuvia, opittuja värejä ja muotoja. Väreillä on kaavamainen merkitys. Lisäksi kaava-astevaiheelle tyypillisesti Helinän tilan kuvaaminen on järjestelmällistä ja luokittelevaa.

Kuvaa tehdessään ja sitä tarkastellessaan Helinä kiinnittää huomiota tapahtuman tunnelmaan, jossa hän tavoittelee esteettisesti kaunista, rauhallista ja harmonista maisemaa. Hänelle on merkityksellistä kuvien taustalla olevat aikaisempiin luontokokemuksiin ja mielikuvitukseen pohjautuvat toiminnalliset tarinat. Helinälle havainnot toimivat kuvaa tehdessä konkreettisenä lähtökohtana, kun taas Helinän kuvaan liittämässä tarinoissa ne ovat pikemminkin mielikuvituksen herättäjiä.

9 KUVA HILJAISEN TIEDON TULKITSIJANA

"Katsominen on hiljentymistä kuuntelemaan, kun maailma puhuu. Se on hetki vapautta kaikesta määrittelemisestä, ja se kätkee ajatuksen siitä, että maailmaa ei voida lyödä lukkoon - on opittava elämään prosessissa" (Tikkanen 1996, 145).

Tutkimuksessamme lähestyttiin lasten omille havainnoilleen antamia merkityksiä kuvallisen ilmaisun keinoin sekä hahmotettiin, mihin lapsi kiinnittää huomiota kuvantekemisessä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote pitää sisällään sekä ilmiön tarkan kuvaamisen että tutkijoiden tulkinnan syventymisen teoriataustaan nojaten. Emme ole yleistäneet saatuja tutkimustuloksia, koska taiteellisessa tutkimuksessa, ja tässä tapauksessa kuvantekemisen tutkimuksessa, oletetaan, että yleinen sisältyy yksittäiseen tietoon. Olemme kuvanneet kolmen tutkimukseen osallistuneen lapsen, Oskarin, Leevin ja Helinän, prosessit mahdollisimman tarkasti ja elävästi, jotta lukija voi halutesaan tulkita ne myös yleisiksi. (Sava 1982, 115.)

Haastattelujen perusteella lasten aikaisemmat omat kokemukset olivat tärkeitä kuvantekemisessä. Helinä kertoi kokemuksistaan maaseudulla luonnon keskellä ja Leevi yhdisti mielikuvamaalaukseen opettajan edellisellä tunnilla lukeman sadun. Täytyy muistaa, ettei lapsi voi suhtautua esteettisesti muuhun kuin siihen, mikä on hänen omassa kokemuspöörissään (Krohn 1965, 82). Jos lapsi ei tavoittanut mitään itselleen tärkeää kokemusta tehtävää tehdessään, hänen oli vaikea kertoa kuvasta ja antaa havainnoilleen merkityksiä. Yksityiskohtatehtävässä Oskarin havaintoihin ei liittynyt riittävän voimakasta mielikuvaa, jonka pohjalta hän olisi lähtenyt työskentelemään. Lapsi valitsee havaintojaan skeemojensa perusteella ja toimii niiden muodostumien resurssien mukaisesti (Neisser 1981, 69). Tutkimuksessamme näkyy selvästi myös lasten kuvail-

maisun konkreettisuus ja realistisuus. Lowenfeldin (1975) kuvantekemisen kehittymisluokituksen mukaan lapset ovat seitsemän vuoden iässä kaava-astevaiheessa ja tämä käy ilmi erityisesti mielikuvatyön yhteydessä, jossa jokainen lapsi kuvasi omaa mielikuvamaisemaansa hyvin realistisesti ja kaavamaisesti.

Kertoessaan tekemästään kuvasta lapset käyttivät luonnollisesti niitä kielellisiä valmiuksia, joita heillä on kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen tuloksena. Odotimme, että merkitysten antaminen käsitteellisesti olisi lapsille helpompaa ja rikkaampaa kuvallisessa ilmaisussa kuin sanallisella tasolla. Kuitenkin symbolijärjestelmästä toiseen siirtyminen on vaikeaa, joten visuaalisten ajatusrakennelmien sanallistaminen ei aina onnistunut. Kuvaan tulisikin suhtautua kielenä, joka ei välttämättä edellytä verbalisoimista kohderyhmän ikä huomiota ottaen. Tämä vaatii tutkijalta kokemusta lasten kuvien tulkinnasta ja ylittää sen, mitä minkälainen lapsi on persoonana ja minkälainen hänen taustansa on. Lasten merkityksen antamisen kehittyminen seurantatutkimuksena olisi mielestämme mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Lisäksi tähän tutkimukseen liittyvä kielen ja kuvan ilmaisullinen suhde herättää hedelmällisen vastakkain asettelun symbolijärjestelmien erilaisuudesta johtuen. Tätä on tutkinut mm. Goodnough (1926; ks. Ovaska-Airasmaa 1992).

Totesimme lasten käyvän "vuoropuhelua" keskeneräisen kuvan kanssa, saaden tekemästään uusia ideoita työn jatkamiseen. (vrt. Sandberg 1978, 17 - 29; Ovaska-Airasmaan 1992, 54.) Esteettinen havainto ympäristöstä ja sen merkitys ei voi olla sama kuin se, mikä siitä on muodostunut kuvaa tehtäessä, puhumattakaan miten se kerrottaessa vielä muuttuu. Havainto ja merkitys muokkautuvat erilaisten prosessin aikana saatujen vihjeiden perusteella. David (1992, 447) on todennut, ettei todellisuus heijastu mekaanisesti, vaan sitä tulkitaan yksinkertaisina rakenteellisina suhteina: todellisuus muuttuu visuaalisten, taktillisten ja haptisten aistien kautta tapahtuvan yksilöllisen kokemuksen kautta.

Näitä piirteitä oli nähtävissä Oskarín työstäessä omaa mielikuvatyötään sekä Helinän yksityiskohtatyöskentelyssä.

Tutkimuksessamme aikataulu, erityisesti ensimmäisellä tutkimusviikolla, oli kiireinen, mistä johtuen lasten haastattelut kuvien pohjalta oli välttämätöntä toteuttaa heti kuvantekemistuokion jälkeen. Näin etäännyttäminen tekemisestä ei ollut mahdollista. Samasta syystä olimme laatineet haastattelukysymykset etukäteen tehtävänantojen perusteella, emmekä ehtineet perehtyä riittävästi lasten kuvista nouseviin teemoihin ennen haastattelutilanteita. Reflektointi on kuitenkin oleellinen osa esteettisen havaitsemisen ja merkityksen antamisen prosessia.

Esteettinen kasvatusta ei ole pelkästään taiteen avulla vaan se ulottuu kaikille elämän osa-alueille muokkaavana ja elävöittäjänä tekijänä. Esteettinen ihminen toimii kokonaisena tahtovana, tuntevana ja ajattelevana olentona. Esteettisen kasvatuksen tavoitteena on välittömän kokemisen ja maailman reflektiivisen tarkastelun hedelmällinen vuorovaikutus. Aistimusten tiedostamista ei voi pakottaa käsitteelliseksi ulkoapäin annettujen mallien mukaan, koska ihminen antaa merkityksiä havainnoilleen ja mielikuviltaan peilaamalla niitä aikaisempaan kokemustaan. Tikkanenkin (1996) on todennut, että ulkokohtaisesti omaksutun tiedon avulla on mahdotonta jäsentää ympäröivää todellisuutta ja muodostaa maailmankuvaa, koska sillä ei ole yhteyttä ihmisen oman elämän kysymyksiin. "Tieto tulee merkitykselliseksi vasta, kun se tuntuu joltakin". (Tikkanen 1996, 141.) Siksi sekä mielikuviin että ymmärtämiseen ovat välttämättömiä kykyjä tiedon saamiseksi. Ymmärrys tarkoittaa ajattelemista, joka on mielikuvien yhdistelemistä tajunnassa sekä arvostelmien ja käsitteiden luomista. (Tikkanen 1996, 79.)

Elämyksellisyyden ei tarvitse tarkoittaa jatkuvaa huippukokemusten aallonharjalla surffaamista. Tutusta arkisesta ympäristöstä löytyy rikas, miljoonia vivahteita sisältävä elämyksellinen maailma, kun vain tietoisesti pysähtyy sitä

tarkastelemaan. Ympäristön ja minän ulottuvuuksien jatkuva vuorovaikutus tapahtuu myös hiljaisen ymmärryksen kautta, jota on mahdollista hahmottaa ja jäsentää kuvallisessa ilmaisussa. Tällainen todellisuussuhde tarkoittaa jatkuvaa esteettistä suhtautumista maailmaan, joka on koko ajan muuttuva ja ristiriitainen. Esteettinen tieto avaa teitä muuten ulottumattomissa olevien asioiden ja ilmiöiden luokse (Ropo 1993; Räsänen 1993). Esteettisen kasvatuksen periaatteita voidaan mielestämme perustellusti soveltaa koulun kaikkeen toimintaan.

Havaitsemiseen ohjaaminen on tärkeää kuvallisen ilmaisun kehittämisessä erityisesti nyky-yhteiskunnan valtavan visuaalisen viestintätulvan takia (Puukari 1989, 26 - 27). Esteettisen kasvatuksen tehtävänä on välittömän kokemisen palauttaminen, kun pelkkä käsitteellinen tieto uhkaa erottaa ihmisen oman olemisensa kokonaisvaltaisesta yhteydestä. Esteettisessä kasvatuksessa huomioidaan ihmisen kaikkien olemispuolien tasapainoisuus eikä sen avulla pyritä ohjaamaan lasta ajattelemaan jollain tietyllä tavalla, taiteilijoiksi.

L Ä H T E E T

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3.
- Arnheim, R. 1974. Art and visual perception. A psychology of the creative eye. 2. uusittu painos. Berkeley: University of California Press.
- Berger, J. (toim.) 1991. Näkemisen tavat. Suom. M. Rutanen. Helsinki: Love kirjat.
- Bergström, M. 1999. Poliitiikan aivot. Mahdollisuuspilvestä arvojen kautta ajatteluun. Jyväskylä: Atena.
- Berleant, A. 1970. The aesthetic field. Phenomenology of aesthetic experience. Springfield, IL: Thomas.
- Berleant, A. 1991. Art and engagement. Philadelphia: Temple University Press.
- Berleant, A. 1994. Ympäristökritiikki. Suom. L. Lehto. Teoksessa Y. Sepänmaa (toim.), 152 - 169.
- Berleant, A. 1995. Mitä on ympäristöestetiikka? Suom. M. Honkanen. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantanen (toim.), 66 - 85.
- von Bonsdorff, B. 1996a. Maiseman esteettinen tulkinta ja arvostaminen. Teoksessa M. Häyrynen & O. Immonen (toim.), 26 - 36.
- von Bonsdorff, B. (toim.) 1996b. Ympäristöestetiikan polkuja. International institute of applied aesthetics series vol. 2. Jyväskylä: Gummerus.
- Carlson, A. 1994. Ympäristöestetiikka. Suom. L. Lehto. Teoksessa Y. Sepänmaa (toim.), 13 - 16.
- David, J. 1992. Taidekasvatus aistillisena ja henkisenä ilmiönä. Suom. L. Huges. Kasvatus 23, 5, 445 - 450.
- Dewey, J. 1934/1980. Art as experience. New York: the Berkeley.
- Dewey, J. 1938/1963. Experience and education. New York: Macmillan.

- Eaton, M. M. 1994. Estetiikan ydinkysymyksiä. Suom. P. Rantanen. 2. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Eisner, E. W. 1972. Educating artistic vision. New York: Macmillan.
- Elovirta, A. 1998. Katseen kuviteltu viattomuus. Teoksessa A. Elovirta & V. Lukkarinen (toim.), s. 77 - 94.
- Elovirta, A. & Lukkarinen, V. (toim.) 1998. Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- d'Épinay, C. L. 1995. Mikä kertomus? Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkkonen (toim.), 45 - 51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Freese, H.-L. 1992. Lapset ovat filosofejia. Suom. E. Wiegand. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Opetushallitus.
- Haapala, A., Honkanen, M. & Rantala, V. (toim.) 1995. Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haavio-Mannila, E., Hoikkala, T., Peltonen, E. & Vilkkonen, A. (toim.) 1995. Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1990. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä
- Heinonen, R. E. 1993. Perhosen perspektiivi. Mielikuvat ja arvot opetuksessa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Hellakoski, T. 1996. Osallistumisen estetiikka. Teoksessa B. von Bonsdorff (toim.), 54 - 63.
- Hero, M. 1996. Käytännön ympäristöestetiikkaa. Teoksessa B. von Bonsdorff (toim.), 20-29.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2. korj. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1984. Merkityksen ongelma haastattelututkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisu A 3.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Horelli, L. 1981. Ympäristöpsykologia. Helsinki: Weilin+Göös.
- Horelli, L. 1992. Lapset ympäristön tutkijoina. Helsinki: Mannerheimin Lasten suojeluliitto.
- Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7.
- Hämeenniemi, E. 1993. Tekopalmun alla. Kirjoituksia musiikista, kokemuksesta ja kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta. Suomalaisten säveltäjien kirjoituksia IV. Suomalaisen musiikin julkistamisseura ry.
- Häyrynen, M. & Immonen, O. (toim.) 1996. Maiseman arvo(s)tus. Seminaari maiseman havaitsemisesta ja arvottamisesta Lahden Mukkulassa 1. - 2.9.95. Lahden kansainvälinen soveltavan estetiikan instituutti yhteistyössä maisemaverkoston kanssa. Kansainvälisen soveltavan estetiikan instituutin raportteja no. 1.
- Jaatinen, R. 1996. Opettajan kokemuksellinen tieto - kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia? Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 13 - 27.
- Jokela, T. 1995. Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M.-H. Mantere (toim.), 25 - 37.
- Karjalainen, P. T. 1996. 3 näkökulmaa maisemaan. Teoksessa M. Häyrynen & O. Immonen (toim.), 8 - 15.
- Kearney, R. 1991. Poetics of imagining: from Husserl to Lyotard. London: Harper Collins Academic.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kolkka, M. 1996. Ihmisen oppimisen yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 57 - 68.
- Krohn, E. 1965. Esteettinen maailma. 2. korj. painos. Helsinki: Otava.

- Kuusamo, A. 1990. Kuvien edessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Leichter, K. 1984. Musiikki taidemuotona. Suom. M. Peltola. Synteesi 3, 1 - 2, 42 - 43.
- Lehtonen, K. 1992. Onko psyydessä musiikkia (metapsykologinen tarkastelunäkökulma musiikkikokemukseen). Synteesi 11, 2, 24 - 31.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 213 - 234.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1994. Dialogissa - matkalla mahdollisuu- teen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1996. Dialogissa, osa 2. Ihmisenä ihmisyy- teisössä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8.
- Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen meto- dologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.), 1 - 34.
- Lehtovaara, M. 1996. Oppiminen postmodernin kontekstissa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 135 - 157.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. 1975. Creative and mental growth. 6. painos. New York: Macmillan.
- Mantere, M.-H. 1985. Herbert Read ja kasvatus taiteen avulla. Teoksessa A. Salminen (toim.), 37 - 81.
- Mantere, M.-H. (toim.) 1995. Maankuva. Taideteollinen korkeakoulu. Taide- kasvatuksen osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Margolis, J. 1971. Esteettinen havaitseminen. Suom. P. Huuhtanen. Teoksessa I. Rantavaara (toim.), 142 - 154.
- Merleau-Ponty, M. 1962. Phenomenology of perception. Käänt. C. Smith- Routledge & P. Kegan. New York: The Humanities Press. Alkuperäisjul- kaisu 1945.
- Moisander, R., Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. 1991. Kuvasilta kuvaa- mataittoa 1 - 3. Porvoo: WSOY.
- Neisser, U. 1981. Kognitio ja todellisuus. Suom. H. Jahnukainen. Helsinki: Weilin+Göös.

- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) 1986. Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion Koulutuskeskus. Julkaisusarja B no. 23.
- Niskanen, M. 1996. Mielen ympäristö. Teoksessa B. von Bonsdorff (toim.), 42 - 49.
- Ovaska-Airasmaa, M. 1992. Kuvallinen taidekasvatus päivähoitotoiminnassa. Teoriataustaa ja johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus no. 3. Licensiaatintyö.
- Pallasmaa, J. 1996. Mielikuvituksen todellisuus ja aistillinen ajattelu. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), 8 - 15.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. London: Sage.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Sufi 14. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26, 1, 39 - 46.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Ala-asteen kuvaamataidon opetuksen perusteita. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 12 - 44.
- Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) 1996. Kuvitella vuosisata. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.
- Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Opetushallitus.
- Puukari, S. 1989. Havaitsemisen ja kuvaamisen taito peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 43.
- Rantavaara, I. 1971. Nykyestetiikan ongelmia. Antologia. Helsinki: Otava.

- Rauhala, L. 1974. Psyykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Rauhala, L. 1978. Ihmistutkimuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa. Helsingin yliopisto. Psykologian laitos. Soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 3.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. Tiedepolitiikka 3, 3 - 14.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Read, H. 1958. Education trough art. London: Faber and Faber.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. I. Porna & P. Väyrynen (toim.), 55 - 72.
- Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus no. 4. Lisensiaatintyö.
- Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 53 - 68.
- Saarinen, E. 1986. Fenomenologia ja eksistentiaalisuus. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.), 111 - 144.
- Sandberg, G. 1979. Barnets bildvärld. Stocholm: Natur och kultur.
- Salminen, A. (toim.) 1985. Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 2.
- Salminen, A. 1992. Visuaalinen ja kuvallinen. Kasvatus 23, 5, 415 - 421.
- Salminen, A. 1996. Kuva ja näkeminen. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), 68 - 75.
- Sava, I. 1981. Emotion and cognition in visual art education. University of Helsinki. Institute of education. Research bulletin no. 55

- Sava, I. 1982. Tieteellinen ja taiteellinen suhteemme todellisuuteen. *Kasvatus* 13, 2, 113 - 117.
- Sava, I. 1991. Oppimiskäsitys, muutos ja peruskoulun toiminnan kehittäminen. Teoksessa I. Sava & H. Linnansaari (toim.), 19 - 44.
- Sava, I. & Linnansaari, H. (toim.) 1991. Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2.
- Sava, I. 1992. Kokemus opetuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtana. *Stylus* 1, 14 - 17.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), 15 - 43.
- Sepänmaa, Y. (toim.) 1994. Alligaattorin hymy. Ympäristöestetiikan uusi aalto. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 24.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Sovelius-Sovio, E. 1992. Esteettisyys opetuksen sisältönä. Kuvaus esteettisen kasvatuksen kokonaisopetuskokeilusta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 74.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tesch, R. 1995. *Qualitative reasearc: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Tikkanen, T. 1996 Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta. 2. uusittu painos. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 22.
- Tuomikoski, P. 1987. *Taide ja ihminen*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Turunen, K. E. 1987a. *Ihminen ja tiede*. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. E. 1987b. *Ihmissielun olemus*. Vaasa: Arator.
- Turunen, K. E. 1988. *Ihmisen kasvatus*. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. E. 1989. *Mieli ja sielu*. Vaasa: Arator.

- Turunen, K. E. 1991. Ihmisen hahmo. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 48. Vaasa: Arator.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5 - 6, 387 - 398.
- Törmä, S. 1996. Kasvu kokemuksellisena prosessina ja kasvatuksen mahdollisuus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 125 - 133.
- Töttö, P. 1982. Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Sarja A:55.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. (toim.) 1993. Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia vol. 44.
- Varto, J. 1995. Teknologia ja estetiikka. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.), 15 - 24.
- Viljo, E. M. 1976. Esteettisen kasvatuksen perusteita. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 1.
- Väyrynen, P. 1993. Taide ja ihmisen kehitysprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), 44 - 54.

LIITE 1

5. marraskuuta 1998

Jyväskylä

HEI!

Tapasimme ehkä jo syyskuun vanhempainillassa. Marraskuu on alkanut ja sen myötä myös meidän päättöharjoittelumme [tässä] luokassa, joka kestää joulun saakka. Opiskelemme opettajankoulutuslaitoksessa viidettä vuotta. Erikoistumme kumpikin kuvaamataitoon. Sen lisäksi Maija on opiskellut musiikkia, englantia ja venäjää, Sari alkuopetusta ja uskontoa. Maija on kotoisin Varsinais-Suomesta, Loimaalta ja ollut mukana partiotoiminnassa. Sari on muuttanut Savonlinnasta Jyväskylään neljä vuotta sitten ja harrastanut musiikkia monessakin eri muodossa.

Tällä viikolla olemme tutustuneet oppilaisiin ja luokan toimintaan ja kahden seuraavan viikon aikana opetusvuoro on Sarilla. Marraskuun viimeisellä viikolla toteutamme luokan kanssa lopputyöhömme liittyviä tehtäviä. Aiheenamme on lapsen havaitsemisen ja ajattelun kuvallinen ilmaiseminen. Pyydämmekin Teiltä suostumusta siihen, että lapsenne voi osallistua toimintaan ja että voimme käyttää toteutettuja tehtäviä, niistä saatuja tuotoksia ja haastatteluja lopputyömme tutkimusosaan. Työssä lasten nimet tullaan muuttamaan. Joulukuussa alkaa Maijan opetusvuoro. [Luokanopettaja] tulee olemaan läsnä luokassa koko harjoittelun ajan.

Ottakaa yhteyttä, jos ilmaantuu kysymistä tai muuta juteltavaa.

Sari Karjalainen

Maija Lähdesmäki

_____ voi osallistua lopputyöhön liittyvään toimintaan ja haastatteluihin.
nimi

päivä ja allekirjoitus

LIITE 2

Maanantai 23.11.1998

1. Tehtävä:

KEHYSTEHTÄVÄ METSÄSSÄ

Tarvikkeet:

- videokamera + nauha
- pahvikehykset
- väripaperisuikaleita
- taustapaperit
- sakset, liima

"Luokassa olemme viime viikkojen aikana puhuneet siitä, miten kasvit ja puut talvehtivat ja miten luonto lepää. Etsi nyt tältä alueelta oma kohta, joka mielestäsi parhaiten kuvaa luonnon lepotilaa talvella. Älä mene niin kauas, ettet näe opettajia. Pahvikehyksellä rajaat löytämäsi kohdan, siitä tulee ikään kuin taideteos. Etsi kohta ripeästi, viiden minuutin kuluttua pitää olla valmis."

HAASTATTELUKYSYMYKSET METSÄSSÄ

-Kerro työstäsi.

-Mitä se esittää?

-Kerro lisää. Miksi? (rohkaisua)

-Mitä kehyksen sisällä on?

-Mitä värejä kehyksen sisältä löytyy?

-Minkälaisia pinnanmuotoja siinä on?

-Miksi valitsit tämän paikan?

-Mikä on mielestäsi tärkeää juuri tässä kohdassa?

-Minkälainen tunnelma tässä kuvassa on?

-Kuvittele, että olet maahinen: Miltä tuntuisi asua tässä kuvassa?

-Miltä sinusta tuntuu?

PAPERITEHTÄVÄ LUOKASSA

"Tee nyt papereista repimällä ja liimaamalla ne tyhjälle paperille yleinen kuva luonnon lepotilasta. (Voit muistella omaa kehystyötäsi tai jotakin sen yksityiskohtaa.)"

LIITE 3

Maanantai 23.11.1998

1. Haastattelu:

HAASTATTELUKYSYMYKSET PAPERITYÖN POHJALTA

-Mitä kuvassa on? Kerro siitä.

-Mitä kuvassa tapahtuu?

-Erytispiirteisiin tarttuminen: värit, muoto jne.

-Kerro tästä kohdasta.

-Mitä tunteita tämä työ sinussa herättää?

-Onko työn tunnelma surullinen, iloinen, rauhallinen, levoton, vihainen jne.?

-Miksi?

-Mikä erityisesti on esimerkiksi surullista?

-Mitä on tapahtunut ennen kuvaa?

-Mitä voisi tapahtua tämän kuvan jälkeen?

LIITE 4

Torstai 26.11.1998

2. Tehtävä:

MIELENKIINTOINEN YKSITYISKOHTA

Tarvikkeet:

- videokamera + nauha
- vesivärit, siveltimet, vesikipot
- paperit (neliö)
- akvarelliliidut

"Etsi salapoliisikiikareilla mielestäsi mielenkiintoinen pienen pieni yksityiskohta tältä alueelta. Paina mieleesi sen väri. Kokeile valitsemaasi kohtaa; miltä se tuntuu."

"Maalaa paperille mielikuva/fiilis, joka sinulle tuli katsellessasi kiikareilla. Käytä sitä värimaailmaa, joka oli juuri siinä kohdassa. Muistele, kuinka eilen sekoitimme värejä ja etsimme juuri sitä oikeaa sävyä. Samoin nyt etsi ensin oikeaa sävyä kokeilemalla sitä välillä kokeilupaperiin."

LIITE 5

Torstai 26.11.1998

Haastattelu:

HAASTATTELUKYSYMYKSET YKSITYISKOHTATYÖN POHJALTA

-Kerro maalauksestasi. Mitä siinä on?

-Miksi valitsit juuri tämän paikan?

-Mikä siinä oli mielenkiintoista?

-Minkälainen yksityiskohtasi oli?

-Mitä värejä siinä oli?

-Miltä se tuntui?

-Minkälainen mielikuva/fiilis sinulle tuli?

-Mihin olet työssäsi tyytyväinen?

-Mikä vaihe oli mielestäsi mukavin?

LIITE 6

Keskiviikko 21.4. 1999

3. Tehtävä:

MIELIKUVITUSMAAILMA

Tarvikkeet:

- videokamera + nauha
- diaprojektori + diakuvat
- pullovärit, siveltimet ja paperit
- mankka + äänikasetti

Klo 10:

- pulloväreihin tutustumista
- värien sekoittamis- ja vaalennusharjoituksia
 - maalaa paperillesi 10 eri sinistä
 - maalaa mahdollisimman monta eri sävyä tummasta punaisesta vaaleaan punaiseen

Klo 11.15:

"Muistatteko, kun marraskuussa olimme hiekkakuopalla tutustumassa luonnon lepotilaan ja kehystimme sieltä oman paikan. Samalla viikolla teimme myös salapoliisityötä, kun etsimme "kiikareilla" pieniä yksityiskohtia koulun pihalta. Me olemme kuvanneet joitakin niistä paikoista ja yksityiskohdista. (*Diat heijastetaan isona seinälle lattian rajasta.*) Nyt katsomme hiljaa jokaisen työstä otettua kuvaa. (*Ohjaaja sanoo kenen kuvaa katsotaan.*)"

"(*Katsotaan kuvat uudestaan ja oppilaat voivat käydä kuvan sisällä kävelemässä tai istumassa.*) Katso nyt omaa kuvaasi oikein tarkasti ja käy kokeilemassa miltä tuntuu sukeltaa sisälle kuvaan."

"(Oppilaat sulkevat silmänsä, ohjaaja kertoo salaperäisellä äänellä.) Tervetuloa mielikuvitusmatkalle omaan kuvaasi. Hetkinen, nyt tunnet jotain kummaa kutinaa oikeassa olkapäässäsi. Kutina leviää ja huomaat, että alat pienentyä. Kutistut koko ajan pienemmäksi ja pienemmäksi ja pian olet jo tuon kiven kokoinen. Edelleen kutistuminen jatkuu, kunnes olet pienen pieni peukaloinen. Katselet ylöspäin ja näet sammalta ja heinää. Mitä muuta kaikkea tässä maailmassa näkyykään! Jotain karheaa ja kovaa, tuolla taas on monen värisiä heinänkorsia. Minne tahansa käännytkin, näet monenlaisia tuttuja, mutta kuitenkin uusia luonnon asioita. Tuntuu kuin katselisit kaikkea aivan uudella tavalla."

"(Nauhalta kuuluu ääniä.) Hei, tuolta kuuluu jotain. (Tauko puheessa.) Nyt se jo katoaa, ei se vain muuttuu. Ääni kuulostaa kirkkaalta. (Tauko.) Ääni on nyt tumma ja kova. Tuntuu kuin se tulisi kohti, mutta se vain menikin ohi ja katoaa jonnekin."

"Valitse näistä papereista mieleisesi ja maalaa pullopeiteväreillä se maailma, mihin äskeisellä mielikuvitusmatkalla tutustuit."

Ryhmäkeskustelu:

- Minkälaista oli tehdä tätä työtä?
- Mitä haluaisit kertoa muille omasta työstäsi?
- Mitä yhteistä töistänne löytyy? Entä minkälaisia eroja huomaat? Mistä samantyyppisyys tai erilaisuus voisi johtua?

"Huomenna jatkamme vielä töiden tarkastelua. Jokainen saa kertoa tarkemmin omasta työstään."

LIITE 7

Torstai 22.4.1999

3. Haastattelu:

HAASTATTELUKYSYMYKSET MIELIKUVAMAAILMATYÖN POHJALTA

LÄHTÖKOHTA

-Kerro jotain mielikuviutuspaikastasi.

-Minkälaisessa kohdassa itse olit siinä?

-Auttoivatko tarina ja äänet sinua maalauksen tekemisessä?

-Millä tavalla?

-Liititkö maalaukseesi muistoja jostakin aikaisemmin tapahtuneesta? Entä aiempia kokemuksia?

MIELIKUVAT

-Minkälaisesta paikasta maalauksesi kertoo?

-Mitä siitä olet maalannut juuri tähän kuvaan?

-Mitä sinun mielikuviutuspaikassasi kuului?

-Halusitko, että se ääni näkyy tässä kuvassa?

-Minkälaista liikettä mielikuviutusmatkassa tapahtui?

-Entä halusitko maalata liikkeen maalaukseesi?

VALINNAT - TÄRKEÄT MERKITYKSET

-Mikä on tärkein kohta kuvassasi?

-Mitä muuta siinä on?

-Miksi juuri tuo oli tärkeämpi kuin nämä muut?

-Miksi olet valinnut juuri nämä asiat tähän työhön?

-Mihin asioihin kiinnitit huomiota maalausta tehdessäsi?

-Mitä muuta sinulla oli mielessäsi maalausta tehdessäsi, jotka kuitenkin jäit tästä työstä pois?

TUNNELMA TYÖSSÄ

- Minkälainen valo on työssäsi?
- Minkälainen vuorokauden aika/ vuodenaika työssäsi on?
- Minkälaisia tunteita se sinussa herättää?
- Minkälaiset värit työssäsi on?