

817/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/67/>

"TÄÄ ON KIVA, KU SAA ITE KUVITELLA"

Lapsi ekspressiivisten taidekuvien vastaanottajana

Johanna Toivonen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 1996
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNALLE

Lausunto Johanna Toivosen pro gradu -tutkielmasta "Tää on kiva, kun saa ite kuvitella" - Lapsi ekspressiivisten taidekuvien vastaanottajana.

Tutkielman teoriatausta on harvinaisen vankkaa tekoa. Lähteet ovat monipuolisia ja runsaslukuisia, jäsentely on osuvaa ja teksti antaa vaikutelman asioiden sisäistämisestä. Myös tutkielman ongelmanasettele ansaitsee kiitosta. Se on hyvin rajattu, selkeä, tiivis ja oivallisesti teoriataustasta nouseva.

Tutkielman tekijä on valinnut tulkinnan aineistoksi taidekirjan kuvat, mikä on järkevämpi valinta kuin taidepostikortit, joita myös käytetään vastaanantaisissa tutkimuksissa. Toki maalaukset olisivat olleet vielä parempi vaihtoehto, mutta niiden hankinta olisi ollut hankalaa. Myös kuvamäärä on kohdallaan. Tutkittavien oppilaiden valinta on niin ikään onnistunut. Tutkimuksen ongelmat edellyttävät mahdollisimman "tavallisten" oppilaiden tutkimusta. Myös oppilaiden suuri ikäjakauma sopii kuvailevaan tutkimusasetelmaan.

Esihaastattelu on perusteellinen ja sitä on käytetty hyväksi varsinaista haastattelua suunniteltaessa. Tämä varsinainen haastattelu on toteutettu paitsi huolellisesti myös taitavasti ja haastattelun toteutus on raportoitu perusteellisesti.

Tutkielman metodologia käsittelevä lähteistö on tavanomainen, kuten myös luotettavuustarkastelu, jossa olisi ollut nykyistä enemmän sijaa kriittiselle pohdinnalle. Toki tulosten esittelyn yhteydessä on tällaisia huomioita (esim. sivuilla 72 ja 78). Aineiston analyysissa on hienosti yhdistetty laadullinen ja määrällinen tarkastelu, joten analyysi on poikkeuksellisen jäntevää ja perusteellista. Ainoa puute on luvussa 7.3.3, joka jää kaipaamaan taulukkoa muustakin kuin tunnelmista.

Muuten erinomaisen kokonaisuuden kannalta on harmillista, että lähteiden merkinnässä on epätarkkuuksia ja jotkut lähteet jopa puuttuvat lähdeluettelosta (esim. Heiskala 1990 s. 12, Arnheim 1956 ja 1966 s. 18 ja s. 19). Varsinkin Arnheim 1966 toistuu tekstissä useasti, mutta ei löydy lähdeluettelosta. Viittauksissa on joitakin ongelmia: miten voi Goldsmith ja Feldman (1988) kritisoida Parsonsia (1989) sivulla 39? Sivulla 24 kirjoittaja toteaa, että kokemus pohjautuu aistillisuuteen; pitää ilmeisesti olla aistein havaittaviin asioihin! Englanninkielisessä tekstissä on myös paikoin virheitä: lähdeluettelossa Anderson, T. 1993 Definigand structuring ja s. 111 painting and sculpture.

Tutkielman pohdintaluku sisältää pääasiassa tulosten kommentointia, mutta jatkotutkimusaiheet siitä puuttuvat. Oikeastaan tutkielma on muutoin niin pätevä kokonaisuus, että se olisi ansainnut nykyistä vielä hitusen terävemmän lopun.

Esitämme tutkielman hyväksymistä arvosanalla *eximia cum laude approbatur*.

Jyväskylässä 27.1.1997


Maija Fredrikson; FT


Pentti Moilanen, KL

TIIVISTELMÄ

Toivonen, J.: "TÄÄ ON KIVA, KU SAA ITE KUVITELLA." Lapsi ekspressiivisten taidekuvien vastaanottajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1996. - 111 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lapset vastaanottavat ja tulkitsevat heille näytettyjä ekspressiivisiä taidekuvia. Tutkimukseen osallistui 12 eri ikäistä lasta. Tutkimusmenetelmä oli kvalitatiivinen. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa kvalitatiivista sisällönanalyysia.

Teorian lähtökohtana on käsitys taideteoksen olemuksesta esteettisenä viestinä ja ilmaisullisena merkinä, jolla on muoto (ilmiasu) ja sisältö. Taiteen vastaanototapahtuma käsitetään luovaksi prosessiksi, jossa katsoja tulkitsee teosta ja muodostaa sille merkityksen. Taideteoksen ja taiteen vastaanoton käsitteiden lisäksi teoriaosassa selvitetään lasten taiteen tulkinnan ominaispiirteitä.

Tässä tutkimuksessa lasten kanssa keskusteltiin teema-alueiden myötä taideteoksen muodosta (toteutus ja visuaaliset peruselementit) ja sisällöstä (aihe, tunnelma, viesti ja merkitys).

Kuvan muotoa (ilmiasua) koskeva tulkinta oli erotettavissa 1) puheeseen maalaustyylistä ja tekotavasta sekä 2) puheeseen maalauksen sommittelusta ja selkeydestä. Väreihin kiinnitettiin paljon huomiota. Sisällön ja muodon väliset yhteydet tulivat konkreettisesti esiin indeksisinä päätelminä.

Sisällön tulkinta kytkeytyi kuvatun aiheen ympärille. Vaikka kuvalla ei olisi ollut selvää denotatiivista merkitystä, lapset käyttivät runsaasti mielikuvitustaan ja kehittivät tarinaa kuvasta näkemiensä asioiden ympärille. Kuvaa selitettiin pääasiassa tapahtumasisällön avulla. Myös tunnekokemus, taiteilijan taidot ja intentiot nähtiin sisällön luojina. Taideteoksesta tulkittu viesti projisoitiin omaan todellisuus- ja kokemusmaailmaan.

Lapset pitivät heille näytetyistä kuvista ja kokivat ne mielenkiintoisiksi. Pitämiin ja mielenkiintoon vaikuttivat ennen kaikkea värit, mutta myös kuvan aihe, tunnelma ja maalaustapa. Lisäksi kuvat kiehtoivat, koska ne koettiin mielikuvitusta herättäviksi. Myös kuvien tutkiminen sinänsä oli lasten mielestä mukavaa.

Avainsanat:

- ekspressiiviset taidekuvat
- esteettinen viesti
- kuvaamataidon opetus
- taideteoksen tulkinta
- taiteen vastaanotto

SISÄLTÖ

1	VUOROVAIKUTUKSEEN TAIDETEOKSEN KANSSA	7
2	TAIDETEOS - ESTEETTINEN VIESTI	10
2.1	Taideteoksen olemassaolon edellytykset	10
2.2	Taideteos on merkki	11
2.3	Taideteoksella on muoto ja sisältö	14
2.3.1	Taideteoksen muoto eli ilmiäsu	15
2.3.2	Taideteoksen sisältö ja merkitys	18
3	TAIDETEOKSEN VASTAANOTTO - LUOVA PROSESSI	23
3.1	Taideteoksen vastaanotto on vuorovaikutusta	23
3.2	Katsojan valta merkityksen muodostumisessa	26
3.3	Tunteet esteettisessä kokemuksessa	28
3.4	Kokemuksen sanallistamisen ongelma	30
4	LAPSI TAITEEN VASTAANOTTAJANA	31
4.1	Lapsen esteettisen havainnoinnin ja taiteen vastaanottamisen kehittyminen	31
4.1.1	Sovellettu Piaget'n malli	34
4.1.2	Parsonsin malli	37
4.1.3	Housenin malli	40
4.2	Lasten taiteen tulkinnan ominaispiirteitä	41
4.2.1	Realistisuuden vaatimus tulkinnan perustana?	41
4.2.2	Värien merkitys tulkinnassa	45
4.2.3	Ilmaisullisuuden tulkinta	46
4.2.4	Yksityiskohtien havaitseminen	47
4.2.5	Merkityksen löytäminen	47

5	TUTKIMUSONGELMAT	48
5.1	Ongelmien viitekehys	48
5.2	Ongelmat	49
5.2.1	Mielenkiinto ja pitäminen	49
5.2.2	Tulkinta ja merkityksen muodostuminen	49
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	50
6.1	Taidekuvien valinta	50
6.2	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu	52
6.2.1	Kohderyhmän valinta ja otantamenetelmä	52
6.2.2	Esitutkimus	54
6.2.3	Aineiston keruu	55
6.2.4	Puolistrukturoitu teemahaastattelu tässä tutkimuksessa	56
6.3	Aineiston käsittely ja analysointi	60
6.4	Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus	63
7	SEITSEMÄN EKSPRESSIIVISEN TAIDEKUVAN MERKITYKSEN MUODOSTUMINEN	66
7.1	Kuvista pitäminen ja mielenkiinto	66
7.1.1	Kuvista pitäminen	66
7.1.1.1	Värit kuvasta pitämisen perusteluna	67
7.1.1.2	Kuvan aihe pitämisen perusteluna	68
7.1.1.3	Maalaustapa pitämisen perusteluna	68
7.1.1.4	Tunnelma pitämisen perusteluna	69
7.1.2	Kuvan mielenkiinto	69
7.1.2.1	Nää värit tekee siitä mielenkiintoisen	70
7.1.2.2	Toi olio on mielenkiintoinen	70
7.1.2.3	Tää on mielenkiintoinen, ku siihen saa ite kuvitella	71
7.1.2.4	Tää tekotapa on mielenkiintoinen	71

7.2 Maalauksen ilmiön ja toteutuksen kuvaileminen	
osana tulkintaa	72
7.2.1 Maalaustyylin ja tekotavan kuvaileminen	73
7.2.2 Maalauksen sommittelun ja selkeyden kommentointi	75
7.2.3 Väreistä puhuminen osana ilmiön tulkintaa	78
7.2.3.1 Värien ominaisuuksien kuvaileminen	78
7.2.3.2 Värien nimeäminen ja luetteleminen	80
7.2.3.3 Värien keskinäisten suhteiden huomioiminen	80
7.2.3.4 Väri indeksisenä ja kuvailevana tekijänä tulkinnassa	80
7.3 Maalauksen sisällön tulkinta	81
7.3.1 Aihe	81
7.3.2 Indeksiset päätelmät kuvan tulkinnassa	85
7.3.2.1 Maalauksen ilmiöstä tulkitut indeksiset päätelmät	87
7.3.2.2 Sisältöaineksen sisäiset indeksiset päätelmät	88
7.3.3 Kuvasta tulkittu merkitys ja viesti	89
7.3.3.1 Kuvan selittäminen tapahtumasisällön avulla	89
7.3.3.2 Taiteilijan taidot ja intentiot sisällön luojana	89
7.3.3.3 Tunnekokemus kuvan sisältönä	90
7.3.3.4 Kuvan sisällön peilaaminen oman elämän normistoon	92
8 POHDINTA	93
LÄHTEET	99
LIITE	105

1 VUOROVAIKUTUKSEEN TAIDETEOKSEN KANSSA

Taidekasvattajan haaste on pysäyttää lapsi tutkimaan taideteosta, koska taiteen vastaanottaminen kehittää lapsen mielikuvitusta, taiteellista näkemystä ja visuaalista ilmaisua. Esteettinen näkeminen ja tulkinta ovat merkittäviä taitoja viestintäkulttuurissa. On tärkeää osata tulkita näkemäänsä kuvaa ja ajatella, mitä asioita ja viestejä se välittää.

Vuorovaikutuksessa taideteoksen kanssa korostuu erilaisten tulkintojen mahdollisuus. Taiteen vastaanotto on vuorovaikutusta: taideteos on viesti, jonka merkitys muodostuu, kun vastaanottaja tulkitsee sen koodit omalla yksilöllisellä tavallaan. Kuvalla on yhtä monta tulkintaa kuin on katsojaakin.

Tutkimuksissa lasten kuvataiteen vastaanotosta (esimerkiksi Gardner 1970, Gardner ym 1975, Machotka 1966, Saarnivaara 1993) painottuu käsitys, että 10 - 12 - vuotiaat lapset odottavat taideteoksen, tässä maalauksen, esittävän todellisuutta realistisesti. Abstrahoidun maalauksen vastaanottaminen on vaikeaa tai kuva torjutaan jopa kokonaan.

Kehityspsykologisesta näkökulmasta realistisuuden vaatimus on vain yksi vaihe lapsen ajattelun ja taiteen tulkinnan kehittymisessä, ajoittuen noin 11 vuoden ikään. Tämän ikäisten lasten kanssa toimiessa realistisuuden vaatimuksen huomaa, mutta yhtä selvästi huomaa myös sen, että lapset kiinnittävät paljon huomiota väreihin ja että he käyttävät aina mielikuvitustaan kuvan tulkinnassa. Tulkinnat, pitäminen ja mielenkiinto tuntuvat perustuvan maalaustyylillä (abstrakti-realistinen) enemmän aiheeseen ja väreihin.

Saarnivaaran (1993, 19) tutkimuksessa taiteen määrittelynä toimi käsitys taiteesta todellisuuden jäljittelijänä. Tutkimuksessa keskityttiin siihen, missä määrin lasten taiteen tulkinta kytkeytyi kehikkoon, jossa puhutaan sekä aiheen että toteutuksen realistisuudesta tai ei-realistisuudesta.

Suhtautuminen taiteen tulkintaan avartuu, kun taiteen määrittelyä laajennetaan todellisuuden jäljittelystä ilmaisuksi. Minkä tahansa tyyliunnon taide kuvaa omalla tavallaan todellisuutta. Esimerkiksi abstrahoidun taiteen värit, muodot ja niihin kytkeytyneet mielikuvitus ja tunteet ovat todellisuuden jäljittelyä siinä, missä mielikuvitus, värit ja tunteet ovat nekin todellisuutta. Toisaalta voidaan myös ajatella, että taide abstrahoi aina. Lopulta kysymys on ilmaisusta, jolla on muoto ja sisältö ja jonka vastaanottajalla on valta tulkita kokonaisuus omalla tavallaan. Tärkeintä on se, mitä taideteos viestii ja mitä se vastaanottajalleen kertoo.

Wilenius (1987, 37) nimittää valmiutta rikkaaseen todellisuuden kokemiseen taiteelliseksi elementiksi, jota tarvitaan kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Taiteen harjoittaminen ja vastaanottaminen aktivoi aina jotakin puolta siinä sisäisessä toimintajärjestelmässä, jolla ihminen on yhteydessä todellisuuteen.

Taide on laaja ilmiö ja taideteos sinänsä voi olla mikä tahansa asia tai ilmiö taiteen eri osa-alueelta. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuvataiteisiin ja varsinaisessa empiirisessä tutkimuksessa vastaanottokehtena on seitsemän taidekuvaa ekspressiivisistä maalauksista. Ekspressiiviset taidekuvat on valittu kohteeksi niiden yleisesti tunnustetun ilmaisullisuuden vuoksi. Ekspressiiviset maalaukset ovat useimmiten väreiltään epärealistisia ja niiden kuvausaiheet abstrahoituja. Kuvavalintoja on perusteltu tarkemmin luvussa 6.1.

Tässä tutkimuksessa haluan selvittää sitä, minkälaisia viestejä lapset löytävät näiden maalausten ilmaisusta, kun kuvassa ei välttämättä olekaan selvää realistista tai denotatiivista merkitystä. Pitävätkö lapset kyseisistä kuvista ja kokevatko he kuvat mielenkiintoisiksi? Minua kiinnostaa, minkälaisia tulkintoja lapset

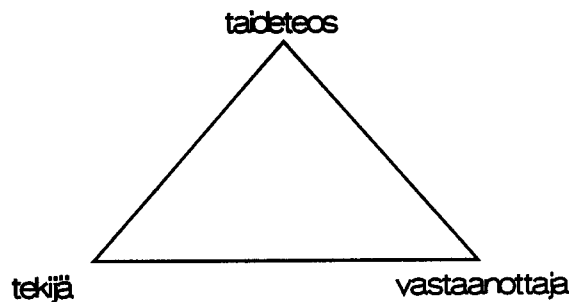
muodostavat taideteoksen sisällöstä ja muodosta; miten lapset tulkitsevat taidekuvien sisältöä ja mitä he kertovat taidekuvan visuaalisista elementeistä ja taiteellisesta toteutuksesta. Ilmiasun tulkinnassa tutkijaa kiinnostaa erityisesti värin osuus esteettisen viestin merkityksen muodostumisessa. Aikaisempien tutkimusten perusteella väri on yksi tärkeimpiä tulkinnan perusteita, mutta ei ole juuri tutkittu, millä tavoin värin merkitys ja asema tulkinnoissa tulee esiin ja missä tulkinnan yhteyksissä väriin viitataan. - Esimerkiksi Saarnivaara (1993) jättää värien merkityksen lasten tulkinnassa ja taiteesta puhumisessa lähes kokonaan huomioimatta.

Teoriaosassa on kolme erillistä osa-aluetta, jotka omalta osaltaan selvittävät käsitteitä taideteoksesta esteettisenä viestinä ja lasta esteettisen viestin vastaanottajana. Tieto lasten esteettisen kehittymisen vaiheista ja käsityksistä lapsesta taiteen vastaanottajana auttavat ymmärtämään lasten edellytyksiä ja tapoja tulkita taideteoksia. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole vertailla tuloksissa, missä esteettisen kehityksen vaiheessa tutkimukseen osallistuneet lapset ovat tai vertailla eri ikäisten tulkintoja keskenään.

2 TAIDETEOS - ESTEETTINEN VIESTI

2.1 TAIDETEOKSEN OLEMASSAOLON EDELLYTYKSET

Taideteos ei ole itsenäinen ilmiö, vaan se on olemassa ainoastaan suhteessa sitä tarkastelemaan ja sen kanssa kommunikoivaan ihmiseen. Taideteoksen olemassaolon edellytykset esitetään usein seuraavan kuvion avulla:



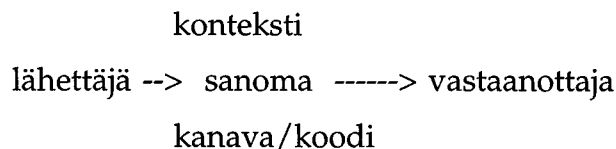
KUVIO 1. Taiteen olemassaolon edellytykset (Nordström 1989, 43; Routila 1986, 56; Saarnivaara 1993, 126; Sörbom 1984, 20; Tuomikoski 1987, 42)

Taiteilija ja vastaanottaja osallistuvat taideteoksen luovaan esteettiseen tapahtumaan omista ympyröistään: taiteilija tekemisen ja vastaanottaja havaitsemisen ja tulkinnan kautta. Taideteosta ei voida irrottaa tästä suhteiden kentästä. (Routila 1986, 56.) Fenomenologisesti käsitetyin taiteen prosessin ideana on taiteen muotoutuminen tietoisuudesta toiseen: teos rakentuu tekijänsä tietoisuuden poeettiseksi objektiksi ja vastaanottajansa tietoisuuden esteettiseksi objektiksi. (Huuhtanen 1984, 55.) Sekä taiteilijalla että vastaanottajalla on oma, tärkeä osuutensa taideteoksen luomistyössä.

Perinteiset esteettiset teoriat ovat taiteen määrittelyssä joko taiteilija-, teos- tai vastaanottajakeskeisiä (Routila 1986, 54). Yleinen taiteen ja taideteoksen määrittely ottaa huomioon taiteen välitysprosessit eri tekijöineen, mutta eri tutkimuksissa lähestymistavat taideteokseen vaihtelevat. Esimerkiksi formalistinen teoria on lähestynyt taidetta taideteos-vastaanotto-suhteena sinällään ilman taiteilijan osuuden huomioimista. Tällöin taideteoksesta halutaan löytää tekijöitä, jotka vaikuttavat sen luonteeseen esteettisesti kiinnostavana objektina. (Eaton 1994, 99.) Tässä tutkimuksessa keskitytään taideteos-vastaanottaja-suhteeseen ja siihen, miten vastaanottaja tulkitsee teosta.

2.2 TAIDETEOS ON MERKKI

Malli taiteen olemassaolon edellytyksistä on alun perin lähtöisin seuraavasta Roman Jakobsonin (1960) esittämästä, myöhemmin lukemattomina muunnelmina levinneestä kommunikaatiomallista:



KUVIO 2. Jakobsonin kommunikaatiomalli (Tarasti 1990, 23; Fiske 1992, 56)

Taideteos voidaan informaatioestetiikan ja semiotiikan valossa nähdä esteettisenä viestinä, jolla on lähettäjä ja vastaanottaja. Semiotiikka tarkastelee yleisesti kaikkia kulttuurin tapahtumia kommunikaatioprosesseina. Se tutkii, miten kulttuurin merkitysjärjestelmät jäsenyivät. Kuvan semiotiikka tutkii kuvien merkkikieltä, merkkien vaikutusta ihmisen tajuntaan sekä sitä, miten ihminen ajattelee merkeillä. Semiotiikan piirissä taideteos käsitetään kompleksiseksi mer-

kiksi ja merkityksenkantajaksi, viestiksi tekijältä vastaanottajalle. (Kuusamo 1986, 6.)

Taiteen prosessi muotoutuu siten, että taiteilija koodaa viestin, jonka vastaanottaja dekodaa eli purkaa. Tämä purkamistilanne on samalla taiteen vastaanotto- ja tulkintatapahtuma. Taideteos on kokonaisuudessaan muoto, joka välittää viestin. Taiteilijan tajunnan aines on teoksen muodossa, "in form", jossa kokija vastaanottaa sen omien aistiensa välityksellä. (Tuomikoski 1987, 99.) Viestin ymmärtämiseen vaikuttavat konteksti eli yhteys, jossa taideteos vastaanotetaan sekä vastaanottajan tulkinta taiteilijan käyttämästä koodikielestä.

Kuvalla on sekä sisäinen että ulkoinen konteksti. Sisäiseen kontekstiin kuuluvat kuvan sisäiset suhteet ja ulkoiseen kontekstiin lähettäjän ja vastaanottajan kommunikaatiotilanne kokonaisuudessaan. (Pettersson 1991, 10.)

Viestintä toimii merkkien ja koodien varassa. Merkit viittaavat itsensä ulkopuolisiin seikkoihin ja ovat välineitä merkityksen antamiseksi. Koodit taas ovat merkkien käyttöä jäsentäviä merkitysjärjestelmiä. (Fiske 1992, 14.) Kuvakielen koodit voivat olla heikkoja tai vahvoja. Heikot koodit antavat mahdollisuuden moniselitteisyyteen, mutta vahvat koodit tulkitaan vain yhdellä tavalla. Esimerkiksi epäselvä ja abstrakti kuva mahdollistaa luovan havainnon ja antaa vapauden valita mielikuvituksellisia mahdollisuuksia lukea koodia. (Nordström 1984, 36; 1989, 336.) Kuvan ja merkin tulkinnan teoreettisia ääripäitä ovat toisaalta tilanne, jossa vallitsee täysi semioottinen kaaos eli mikä tahansa ilmaus voi saada minkä tahansa tulkinnan tai toisaalta tilanne, jossa kukin merkki saa vain yhden mielekkään tulkinnan (Heiskala 1990, 19). Kuusamo (1986, 10) kirjoittaa, että abstraktien kuvien rinnalla saattaa olla vaikeaa nähdä, että kulttuurinen koodausprosessi on mutkikas myös esittämissä kuvissa.

Kuvan merkitys on hyvin riippuvainen vastaanottajan koodeista ja siitä, miten hän koodit tunnistaa. Merkkien sisältöjä ei koeta suoraan, vaan ilmaisun tason

kautta. (Kuusamo 1990, 46.) Esteettiset koodit ovat ilmaisuvoimaisia ja vetoavat ihmisen sisäiseen ja subjektiiviseen maailmaan. Poikkeavat uloskoodaukset ovat yleisiä ja kulttuurillinen konteksti vaikuttaa niihin ratkaisevasti. Eri kulttuureissa, ympäristöissä ja jokaisen vastaanottajan kohdalla samakin kohde voi saada aikaan hyvin erilaisia reaktioita. (Fiske 1992, 109.) Eri kulttuureissa vallitsee erilaisia merkityssysteemejä, jotka määräävät asioiden ja esineiden merkityksiä sekä muovaavat mielle yhtymiä aistihavainnoissa. (Sandström 1983, 85 - 92.)

Epätarkkuus ja moniselitteisyys ovat sekä sanan että kuvan tuntomerkkejä. Sanat ovat symboleja, jotka ovat monimerkityksellisiä silloinkin, kun ne esittävät tiettyjä objekteja ja tapahtumia. Taideteoksen luonne ja merkitys on samantapainen. Teos on kokemusten ja ajatusten ilmentymä.

Taiteen kieli pyrkii viittaamaan yksilön elämyksiin korostaen niiden ainutkertaisuutta. Dewey (1934, 74, 83 - 86) esittää, ettei maalaustaidetta tai musiikkia edes esiintyisi, jos kaikki merkitykset voisivat olla ilmaistavissa sanoina. On arvoja ja merkityksiä, joita voidaan ilmaista vain visuaalisin tai auditivisin ominaisuuksin.

Kaikissa eri ilmenemismuodoissaan taide on ollut merkittäväksi tulleen viestintäkulttuurin ensi vaihe ja mahdollistaja (Tuomikoski 1987, 13). Taideteos on aina viesti. Se viestii ympäröivän kulttuurin, ryhmän tai yksittäisen ihmisen mielenlaadusta sekä fyysisestä ja psyykkisestä tilasta. Koulussa pitäisi opettaa semiootista ajattelua, koska sen avulla voidaan kasvattaa yksilöitä, joita ei ole helppo manipuloida millään merkkijärjestelmällä. Merkit kuuluvat todellisuuteen ja ne ovat sosiaalisia voimia, jotka tarjoavat käyttäjälleen manipulaation mahdollisuuksia. (Tarasti 1990, 64.)

2.3 TAIDETEOKSELLA ON MUOTO JA SISÄLTÖ

Semioottisen estetiikan keskeisin käsite on merkki, jolla on muoto ja sisältö (Fiske 1992, 61; Kuusamo 1990, 45; Niiniluoto 1994, 3; Nordström 1989, 326). De Saussure kehitti merkkiteorian alun perin lingvistiikan piiriin. Kuitenkin teoriaa voidaan soveltaa käsittämään myös taideteosta. Tällöin muoto taideteoksessa on taideteoksen ulkoinen ilmiasu, jossa taideteoksen sisältö välittyy.

Dewey selittää kirjassaan *Art as experience* (1934, 75) perinteisen sisällön ja muodon suhteen. Taideteoksessa on erotettavissa sisäinen ja ulkoinen aines. Sisäisellä aineksella Dewey tarkoittaa taideteoksessa ilmeneviä tunteita, mielikuvia ja ulkoisella aineksella taideteoksen teknisiä raaka-aineita kuten värejä ja viivoja maalauksessa. Tiivistetysti:

Taideteoksen sisältö = se, mitä sanotaan.

Taideteoksen muoto = se, miten sanotaan.

Muodon ja sisällön ongelma on taiteen tutkimuksen ikuisuusongelmia. Semiotiikan mallin mukaan muoto ei tarkoita aivan samaa kuin perinteisissä taide-teorioissa, joissa se käsitetään sisällön vastakohdaksi. Semiotikka käyttää muoto-sanaa sekä ilmaisusta että sisällöstä. On muuttumaton muoto, joka antaa kummallekin näille identiteetin ja on muuttuja, sisältö, joka muodostuu merkitsevästä ilmaisusta ja sisällöstä. (Kuusamo 1986, 8; Niiniluoto 1994, 3; Nordström 1989, 330.)

ilmaisus/ sisältö	
ilmaisus	sisältö
M E R K K I	

KUVIO 3. Semioottinen merkin käsite (Nordström 1989, 52)

Sisältö on merkissä ikään kuin ilmaisun takana eikä sitä voida tavoittaa kuin ilmaisun tason kautta. Muoto on välttämätön sisällön havainnolliselle kuvaamiselle. Sisältöä ei ole ilman muotoa, muttei toisaalta muotoa ilman sisältöäkään. (Arnheim 1966, 12 - 18; Fiske 1992, 44.) Muodon ja sisällön erottaminen on vaikeaa eikä niitä täysin voidakaan erottaa toisistaan.

Taiteessa on korostettu muodon ja sisällön yhteyttä, mutta ne on nähty myös erillisinä. Muotokieli saatetaan purkaa teoksen tarkasteluluurangoksi, jolla ei katsota olevan keskeistä merkitystä sisällölle. Taideteos on kuitenkin kokonaisuus, jossa muoto ja sisältö toimivat kerroksisina tekijöinä. (Tuominen 1991, 13 - 19.)

Tässä tutkimuksessa taideteos määritellään semioottisen merkkikäsitteen valossa siten, että taideteoksen sisällön katsotaan muodostuvan merkitsevästä ilmaisusta/ilmiasusta ja sisällöstä. Taideteoksen muodosta käytetään nimitystä taideteoksen ilmiasu, erotukseksi esimerkiksi taidekuvissa visuaalisina osatekijöinä toimivista muodoista, hahmoista ja kuvioista. Sisältö käsittää esimerkiksi sanoman, viestin jne. Seuraavaksi määritellään tarkemmin näitä käsitteitä.

2.3.1 TAIDETEOKSEN MUOTO ELI ILMIASU

Jokaisesta taideteoksesta löytyy verrattavissa oleva lista elementtejä, joista sen ilmiasu rakentuu. Tässä keskitytään yleisesti maalauksen ilmiasun rakentumiseen.

Koska taideobjektit ovat ilmaisullisia, ne ovat kieltä. Deweyn (1934, 196) mukaan eri taidemuodot erottuvat toisistaan juuri sen mukaan, millaisia mediuumeja eli rakennuselementtejä ne käyttävät kielenään. Tätä Deweyn teoriaa on käyttänyt (tosin siihen itse viittamatta) esimerkiksi Routila (ks. Routila 1986, 52) selittäessään taideteoksen käsitettään. Deweyn teoriaa voi jossain määrin verrata se-

mioottisen tai informaatioestetiikan näkemyksiin. Mediumi on viestin välittäjä ja kieli taiteilijan ja havainnoijan välillä. Kuvataiteilija voi esimerkiksi valita mediuimeikseen öljyvärit, vesivärit, puun, marmorin jne, joita sitten ilmentää viivoina, valoina, tilana, värinä yms. Myös sanat ovat mediuimeja. Kaikella kielellä, mikä sen mediumi onkaan, on muoto ja sisältö, kuten merkillä. Parsons (1989, 86) selvittää, että medium ilmenee konkreettisesti värin, viivojen, tekstuurin ominaisuuksissa. Näiden vaihtelusta ja vuorovaikutuksesta koostuu maalauksen ilmiasu, joka on kiinteässä yhteydessä eri osatekijöihinsä. Dewey (1934, 287) sanoo, että esteettisen viestin mediuimissa on uuden kokemuksen aihe.

Monet vuosisadan alun merkittävät taiteilijat kuten Kandinsky, Klee, Moholy-Nagy ja Matisse opettivat saksalaisessa Bauhaus-koulussa teoriaa maalauksen visuaalisista peruselementeistä ja maalauksen ilmiasun rakentumisesta. Suomeen nämä perustavaa laatua olevat opetukset toi 70-luvulla Unto Pusa.

Bauhaus-koulussa opetettiin, että maalauksen ilmiasun visuaalisia peruselementtejä ovat piste, viiva, pinta, väri ja tekstuuri eli kuvan pinnan tuntu, joilla kaikilla on runsaasti vaihtelumahdollisuuksia. Esimerkiksi viivan vahvuus, suunta ja muoto vaihtelevat. Värin vaihtelevuutta ovat esimerkiksi sävyn, kylläisyyden/puhtauden, valon intensiteetin sekä valöörin eli valoisuuden vaihtelut. Lisäksi värien kontrastit ja harmonia vaikuttavat oleellisesti ulkoasuun. (Kandinsky 1979; Pusa 1977.)

Paul Klee kirjoitti Bauhaus-koulun vuosikirjaan muoto-opista: "Graafiset muotoelementit ovat pisteet, viiva-, taso- ja tilaenergiat. Elementtien on tuotettava hahmoja identiteettinsä säilyttäen. Tavallisesti tarvitaan useampia elementtejä yhdessä rakentamaan muotoja ja objekteja." (Klee 1985, 6 - 9.) Kuvan peruselementeistä muodostuu siis osamerkityksiä, yksityiskohtia ja lopulta kokonaisuus, jonka merkitys on muodossa (Nordström 1984, 22).

Kandinskyn (1988, 62 - 67) mukaan maalauksessa voidaan saavuttaa puhdas maalauksellinen kompositio värin ja muodon (=hahmon) avulla. Kandinsky esittää, että muoto voi olla olemassa itsenäisesti, mutta väri ei. Tämä muodon ja värin välttämätön suhde saa havaitsemaan vaikutuksia, joita muodolla on väriin. Puhtaasti maalauksellisella kompositiolla on muodon suhteen kaksi tehtävää: toisaalta koko kuvan kompositio, toisaalta luoda yksittäisiä muotoja, jotka liittyvät eri tavoin toisiinsa.

Muodot voivat olla jotakin esittäviä tai täysin abstrakteja. Maalauksen realistinen esittävyys on riippuvainen siitä, miten käytettyä mediumia on työssä käsitelty. Eri elementtien vivahteiden, koon, värin, suunnan ja muodon vaihtelut sekä suhteet toisiinsa saavat aikaan vaikutelman, joka on enemmän tai vähemmän jotakin realistista objektia esittävä. (Parsons 1989, 48.) Yksinkertaiset perusmuodot kuten ympyrä tai neliö tulevat monimutkaisissa kuvissa usein enemmän tai vähemmän epäselviksi. Samakin muoto voi saada eri merkityksiä eri kontekstissa. (Kreitler 1972, 102.)

Visuaalisessa järjestelmässä on lakeja, joita aistimme teoksen kokonaisrakenteesta. Visuaalisten peruselementtien yhdysvaikutusta ovat esimerkiksi rytmi, harmonia ja liikevaikutelma. Taideteoksen ilmiästä tarkkailemme yhtenäisyyttä, vaihtelevuutta, oikeita suhteita ja tasapainoa, liikettä, suuntia sekä esitettyjen asioiden sijaintia ja tilavaikutelmaa. Koemme, että yhtenäisyys on onnistunut eri osien suhde. Vaihtelevuus ja jännitteet muodostuvat käytettäessä hyväksi samanlaisuutta, erilaisuutta ja muita vastakohtaisia elementtejä. Liikkeen tuntu muodostuu esimerkiksi toistosta, rytmistä ja viivan muodosta. Nämä kaikki ovat osa taideteoksen muotoa ja ilmiä. (Feinstein 1989; Pusa 1977.)

Visuaalinen kokemus on dynaaminen. Se, mitä ihminen havaitsee taideteoksen ilmiässä, ei ole ainoastaan värien, hahmojen, tapahtumien, kokojen järjestyksiä, vaan ennen kaikkea jännitteiden vaihtelua. Näkemisemme on pohjimmiltaan luovaa. Hahmolakien mukaan ihmisellä on taipumus pyrkiä näkemään hahmot

pelkistetyn yksinkertaisesti, hyvien ja omasta kulttuurista tuttujen perusmuotojen mukaan. Hahmolakien pääpiirteitä ovat:

- sulkeutuneisuuden, läheisyyden ja hyvän jatkon lait
- hahmollisen yhteenkuuluvaisuuden, yhtäläisyyden ja yhteisen liikkeen lait
- muodon tasapainoisuuden, yksinkertaisuuden ja toiston lait

Näiden lisäksi nähtyihin kuviin vaikuttavat edellisistä havainnoista jäänyt kuvamuisti, toiveet ja pelot. (Arnheim 1956, 11; 1966, 297 - 300.)

Kandinsky (1988, 123) toteaa, että taiteilijalla täytyy olla jotain sanottavaa, koska muodon hallinta ei ole hänen tehtävänsä, vaan tämän muodon soveltaminen sisältöön. Teoksen näkyvät ilmaisulliset ominaisuudet yhdistyvät kuvapinnalla kokonaisuudeksi sommittelussa eli kompositiossa.

2.3.2 TAIDETEOKSEN SISÄLTÖ JA MERKITYS

Semiotiikan valossa kuvan peruselementit ovat jo heti sellaisinaan merkityksellisiä. Kuvataiteessa jo yksittäisillä viivoilla tai väreillä voi olla suhteellisen riippumattomia merkityksiä. Ne itsessään voivat symbolisoida jotain ja niillä voi olla tarkoitus. (Kuusamo 1990.) Taideteos on myös Deweyn (1934, 118) mukaan vertauskuvallisesti "raskaana merkityksestä".

Merkityksellisyys ja merkitys ovat osa taideteoksen sisältöä. Toisaalta voidaan väittää, että sisältö sinänsä on merkityksellinen. Tarasti (1990, 20) sanoo, että modernismin estetiikalle oli ominaista muodon merkityksellisyyden korostaminen ja taideteoksen merkityksen näkeminen siinä itsessään. Taideteoksen tulkintaan tarvittavat koodit eivät olleet enää itsestään selviä, traditioon sisältyviä tulkintasääntöjä. Silloista uuden taiteen sanomaa ei voitu enää tavoittaa vanhoilla koodijärjestelmillä ja siksi täytyi olettaa, että ne kätkeytyivät itse taideteokseen.

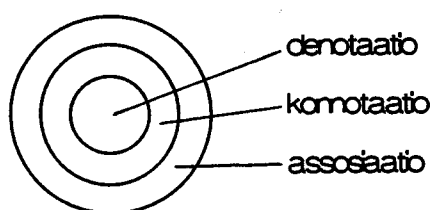
Tarvitsemme tulkinnan kykyä, jotta voisimme avata silmämme taideteoksen sisällölle. Tarkasteltavat objektit kokonaisuudessaan sekä niiden rakenteelliset osat, kuten muodot ja värit, ovat muutakin kuin pelkästään objekteja, muotoja ja värejä. (Arnheim 1966, 12 - 18.) Bell (1971, 11 - 16), joka erityisesti on käyttänyt käsitettä maalauksen merkityksellinen muoto, tähdentää, että viivojen, muotojen ja alueiden yhdistelmät ovat maalauksessa merkityksellisiä.

Maalauksen rakenteiden tarkoitus on ilmaista havaittavien ominaisuuksien kautta konnotaatioita, suggestioita ja johtopäätöksiä. Kun havaitsemme tällaisia suhteita, niiden tehtävä on merkityksellinen, vaikkei niillä olisikaan tarvetta merkitykseen sanan rajoittuneemmassa mielessä merkkeinä ja symboleina. Esteettisen rakenteen merkitys on jo ilmaisullisuudessa, "sui generis". Esteettinen vaikutelma syntyy eri tekijöiden vuorovaikutuksesta, esimerkiksi eri osien muodosta, koosta, väristä ja sijainnista sommitelmassa. (Reimer 1992, 29 - 33.)

Eaton (1994, 72), Fiske (1992, 70 - 72) ja Pylkkänen (1994, 86) esittävät Peircen luokituksen sisältönsä suhteen erilaisista merkeistä. Peircen mukaan on olemassa kolmenlaisia merkkejä: ikonisia, indeksisiä ja symbolisoivia. Ikoni muistuttaa kohdettaan. Esimerkiksi useimmat realistiset kuvamerkit erityisesti valokuva, ovat ikoneja. Ne esittävät kuvaamaansa asiaa sellaisenaan. Indeksisellä merkillä taas on suora yhteys kohteeseensa. Indeksillä eli ilmaisijalla on merkitysyhteys johonkin toiseen asiaan. Esimerkiksi savu on tulen indeksi ja fyysinen asento on tunneperäisen asenteen indeksi. Symbolisella merkillä on vain sopimuksenvaarainen yhteys kohteeseensa. Taideteosta voidaan pitää monimutkaisena ikonien, indeksien ja symbolien yhdistelmänä, joten se on usein sisällöltään rikas kokonaisuus.

Taideteosta pidetään monimerkityksellisenä merkinä. Barthes (Fiske 1992, 112 - 114; Nordström 1989, 341 - 344; Niiniluoto 1994, 3) on kehittänyt kuvan semioottisen merkityksellistämismallin. Siinä Barthes erottaa kuvan merkityksestä kolme eri tasoa:

1. Denotaatio, kuvan perusmerkitys, kertoo merkin todellisuuteen viittaavasta sisällöstä. Tätä voidaan verrata em ikoniseen merkkiin.
2. Konnotaatio kertoo kuvan kaksoismerkityksestä, joka syntyy katsojan kokemusten ja assosiaatioiden tuloksena.
3. Yksityiset assosiaatiot (privat associations) voivat tuoda kuvalle lisämerkityksiä.



KUVIO 4. Barthesin kuva-analyysin semioottinen malli (Nordström 1989, 344; Petterson 1994, 3)

Koska kuvat herättävät katsojissa runsaasti erilaisia konnotaatioita ja assosiaatioita, kuvan tarkoitetussa ja vastaanotetussa sisällössä on runsaasti eroja. Jos kuvalla on selvä denotatiivinen merkitys, se pystytään huomioimaan ja ymmärtämään hyvin lyhyessä ajassa. Pettersonin (1994) tutkimuksen mukaan 30:n sekunnin kuvan katsominen tuottaa jo noin kolme erilaista assosiaatiota katsojassa. Katsoja tekee kuvasta erilaisia huomioita, jotka nostavat hänen mieleensä mielikuvia, tunteita, tulkintoja ja muistoja. (Petterson 1994, 2 - 3.)

assosiaatio
kuva <<< assosiaatioiden vaihtelut
assosiaatio

KUVIO 5. Assosiaatiot (Petterson 1994, 4)

Taide laajentaa kokemuksiamme rinnastuksilla muiden elämyksiin. Taideteoksen arvo on sen moniselitteisyydessä, siinä, että se on merkitysten yhteensulautuma. (Paulsson 1984, 40.) Sekä hyvin realistinen taide että abstrakti taide voivat kumpikin esittää ja välittää abstrakteja asioita. Winner (1982, 104) selvittää, että kuva voi esittää psykologisia ominaisuuksia kuten surua, mielenrauhaa, levottomuutta jne tai näkymättömiä aistillisia ominaisuuksia, kuten esimerkiksi ääntä tai kuumuutta. Katsoja kokee kuvan esittämät emotionaaliset ja fyysiset ominaisuudet itsenäisesti omasta lähtökohdastaan.

Värillä on erityisasema merkityksenluojana, vaikka sen luomaa vaikutusta on vaikea sanallistaa. Värit yhdistetään helposti tunteisiin myös kognitiivisten toimintojen tasolla. Värit herättävät vastakaikua tunteissa ja assosiaatioissa. (Winner 1982, 139.) Kreitler (1972) jakaa värien merkityksen ja assosiaatiot henkilökohtaisiin assosiaatioihin, kulttuurillisesti muotoutuneisiin merkityksiin, värimieltymyksiin sekä värien symboliseen merkitykseen:

1. Henkilökohtaiset assosiaatiot ovat yleinen reaktio värejä kohtaan. Värit voivat sisältää muistoja ja mielikuvia ihmisistä, esineistä, asioista, tilanteista, toiveista ja nostaa esiin tunteita, jotka näihin liittyvät.
2. Kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutuksesta väreille voi muodostua esimerkiksi erilaisten merkkien, tunnusten yms kautta yleistyneitä merkityksiä, jotka voivat heijastua omiin assosiaatioihimme.
3. Värimieltymykset eli eri väreistä pitäminen liittyy henkilökohtaisiin mieltymyksiin, jotka saattavat ohjata tulkintaa.
4. Värien symbolinen merkitys on laajempi kuin kulttuurillinen merkitys. Symbolinen merkitys voi antaa väreille kuvallisia merkityksiä ja metaforisia luonnehdintoja. Väri yhdistetään tunteisiin ja ilmiöihin. Esimerkiksi: sininen on kylmä, sininen kuvaa rauhaa, sininen kuvaa henkisyyttä jne.

Värien merkitys voi ensisijaisesti nousta henkilökohtaisista assosiaatioista, kun taas metaforiseen tulkintaan vaikuttavat enemmän yleisemmät, esimerkiksi symboliset käsitykset väreistä. Värien merkitys riippuu myös siitä, millaisessa kontekstissa ja millaisten muiden värien yhteydessä ne esiintyvät. Silloin, kun

värit näyttävät olevan teoksessa sivuteemana tai dekoratiivisessa merkityksessä, huomiota kiinnitetään enemmän aiheeseen ja muotoihin. (Kreitler 1972, 54 - 79.)

Taideteoksella on kyky esittää. Teos välittää ja herättää aistittavia kuvia ja ajatuksia sekä suoraan että epäsuorasti. Ruskinin (1819 - 1900) ajatukset taiteen arvon ja suuruuden välittämistä ideoista ovat yhä ajankohtaisia:

1. Voiman ideat muistuttavat voitetuista haasteista, jotka taiteilija on ylittänyt ja täyttänyt luomalla uskomattomiakin teoksia.
2. Jäljittelyn ideat tuovat mieliimme ne kuvatut asiat, joita taideteos esittää tai joista se muistuttaa.
3. Totuuden ideat ilmaisevat taideteosten esittämien tosiasioiden vastaavuutta luonnon ja mielen tosiasioiden kanssa. Taideteos herättää ajatuksia ja tunteellisia vaikutelmia.
4. Kauneuden ideat tuottavat mielihyvää ulkoisilla ominaisuuksillaan.
5. Suhteiden ideat ovat taideteoksen rakenteen havaitsemista.

(Tarasti 1990, 303 - 305.)

Read (1956) korostaa taidenäkemyksissään ekspressiivistä asennetta taideteosta kohtaan. Taiteen tehtävänä on ennen kaikkea tehdä ihminen tietoiseksi tunteistaan ja näkemystään, herättää hänet taideteoksen esteettisen muodon kautta ymmärtämään oma minuutensa ja tilansa maailmassa. (Seitamaa-Oravala 1990, 62.)

Taideteoksella ole mitään yhtä, lopullista ja oikeaa merkitystä, vaan jokainen taiteen kokija luo itselleen uuden tulkinnan (Tarasti 1990, 293). Tulkinta on sekä älyllinen että tunteellinen prosessi. Pääasiassa tulkitaan teosta eikä niinkään taiteilijaa. Taideteoksen merkitystä ei pitäisi rajata - sen merkitys on laajempi kuin taiteilijakaan itse tietää. (Barret 1994, 8 - 13.)

Merkitysprosessia ja merkityksen etsintää voidaan edistää taidekasvatuksella, jonka tavoitteena on kasvattaa lasten kykyä havaita, tulkita ja kuvailla taideteoksen ilmaisullisten elementtien aikaansaamia merkityksiä ja sisältöjä.

3 TAIDETEOKSEN VASTAANOTTO - LUOVA PROSESSI

3.1 TAIDETEOKSEN VASTAANOTTO ON VUOROVAIKUTUSTA

Taideteos on esteettinen objekti, joka on omiaan herättämään esteettisen kokemuksen ja syvemmin esteettisen elämyksen. Esteettinen elämys on välitön, kokonaisvaltainen ja intensiivinen kokemus. Esteettinen elämys ei kuitenkaan liity kaikkeen taiteen kohtaamiseen; teos ei aina ole sellainen, joka herättäisi vastaanottajassaan syvän esteettisen elämyksen. Toisaalta esteettinen elämys voidaan kokea muutenkin kuin taiteen parissa, koska mikä tahansa objekti voidaan käsittää esteettisellä tavalla. (Kinnunen 1990, 9.) Esteettinen elämys ei samankaan kohteen kohdalla ole aina ja joka kerta samanlainen eivätkä mielikuvat tietystä kokemuksesta pysy samana, vaan muuttuvat ajan mittaan (Sandström 1983, 67).

Useat eri tavalla esteettistä kokemusta tutkineet amerikkalaiset tutkimukset viittaavat Deweyn määritelmiin esteettisestä kokemuksesta ja taiteen vastaanotosta. Dewey (1958, 35, 36, 64) katsoo kirjassaan *Art as experience* esteettisen kokemuksen olevan usein spontaani vuorovaikutteinen tapahtuma esteettisen objektin ja kokijan välillä. Kokemuksen vaikuttavimmat piirteet jäävät kokijan mieleen ja näin kokemuksen muistelemisellakin on oma esteettinen arvonsa. Yhteys mediumien (=ilmaisuvälineen/kielen) ja vastaanottajan välillä on esteettisessä kokemuksessa todellinen.

Esteettinen kokemus ei ole pelkkä emootiotermi eikä toisaalta ole tiettyä emootiota, joka vaatisi nimitystä esteettinen (Kinnunen 1990, 23, 45). Esteettinen kokemus on kokemus jo sinänsä, mutta se värityy ja saa kunkin objektin kohdalla uusia ja erilaisia jännitteitä. Vaikka kokemukseen liittyy usein monia tunteita, esteettinen kokemus on koko se kokemus, minkä esteettinen asennoituminen

tuottaa. (Kreitler 1972, 16.)

Esimerkiksi taidekuviin kohdistuu odotuksia, jotka ikään kuin määräävät sen esteettisesti hahmotettavaksi. Vastaanottaja ei kuitenkaan aina ole altis kokemaan esteettistä elämystä, ellei hän ole esteettisesti asennoitunut. (Viljo 1980.)

Esteettinen asenne auttaa dekodeamaan teoksen viestiä. Jos vastaanottaja huomioi ainoastaan kuvan esittämän aiheen, hän ei koe kuvaa esteettisesti. Esimerkiksi karttaa voi lukea kokematta esitettyjä muotoja ja värejä esteettisesti. Esteettinen näkeminen vaatii asennoitumista ja tahtoa nähdä viivat, värit ja muodot ilmaisuna. Tällöin katsoja voi nähdä paljon enemmänkin kuin mitä teos itse asiassa esittää. (Winner 1982, 110, 142.) Näkeminen sinänsä, aistitoimintana, on luonnollista, mutta esteettinen näkeminen on jo kulttuurisidonnainen suhtautumistapa todellisuuteen. Esteettisesti sokea ei näe näkemäänsä esteettiseltä kannalta esimerkiksi sommitelmana tai värien vuorovaikutuksena. (Huuhtanen 1984, 75 - 77.) Myös Eisnerin (1972, 71 - 73) mukaan visuaalisten ominaisuuksien havainnointi esteettisessä kokemuksessa ei tapahdu vain visuaalisten muotojen suhteita tarkastelemalla, vaan ilmaisullinen eli ekspressiivinen puoli täytyy ottaa huomioon. Kaikilla visuaalisilla muodoilla on hänen mielestään esimerkiksi tunteita ilmaiseva luonne.

Voidaan sanoa, että katsoja, ollessaan vuorovaikutuksessa taideteoksen kanssa, voi kokea eriaistisen esteettisen kokemuksen, jopa elämyksen, riippuen sekä teoksen ominaisuuksista että vastaanottajan esteettisestä asennoitumisesta tai tahdosta nähdä objekti esteettisen kokemuksen herättäjänä.

Aistihavainto on instrumentti värin, muodon, äänen jne rekisteröintiin. Kokemus pohjautuu aistillisuuteen. Ensi havainnossa katsoja kohtaa taiteellisen mediumin ja perusmerkityksen. Havainto ei välttämättä johda eteenpäin elämykseen, mutta se on avain kokemukseen ja esteettiseen tulkintaan ja ymmärtämiseen. (Arnheim 1966, 63, 274; Sandström 1983, 31 - 33.)

Eaton (1994, 169 - 173) määrittelee, että esteettinen kokemus liittyy itse objektin formaalisten piirteiden lisäksi myös tapahtuman sisäisiin piirteisiin. Näitä tapahtuman sisäisiä piirteitä ovat esimerkiksi miellelyhtymät, joita taideteoksen ja taiteilijan historia vastaanottajassa herättävät. Näin esteettinen kokemus on Eatonin mukaan "tietyissä traditiossa huomion arvoisina pidettyjen asioiden sisäisten piirteiden kokemista." Tällöin havaintoon liittyy myös objektin, tilanteen ja niiden tuottaman mielihyvän pohdiskelu.

Taiteellinen kuva muodostuu kohteen esteettisistä ominaispiirteistä, ajatuksistamme ja tunteistamme ja toisaalta tekee meidät niistä tietoisiksi. Taideteokset esittävät monimutkaisia syvällisiä merkityksiä erityisessä ilmiössä, mikä usein johtaa visuaalisiin metaforiin, joiden ymmärtämistä taiteentarkastelun avulla voidaan auttaa. Kuvien ja mielikuvien varastot ovat rikkautta myös kielellisellä tasolla. (Eisner 1989, 16 - 21.)

Kuvataidetta voidaan lähestyä eri tavoin. Kokemuksellisessa lähestymistavassa katsoja keskittyy siihen, miltä kuva hänestä tuntuu, millaisia tuntemuksia ja ajatuksia taideteoksen ilmaisullinen aspekti hänessä herättää. Formaalisessa perehtymisessä kiinnitetään huomiota siihen, miten teos rakentuu. Tällöin tutkitaan teoksen kokonaisuuden muodostavien osien keskinäisiä suhteita. Symbolisessa lähestymistavassa syvennytään teoksen symbolisen sisällön tarkasteluun ja temaattisessa yleisemmin teoksen sisällöllisen merkityksen pohdintaan. (Eisner 1972, 106 - 111.)

Anderson (1988 ja 1993) painottaa taiteen vastaanoton etenemistä reaktiosta kuvailun, tulkinnan ja arvioinnin kautta synteisiin. Reaktiossa tärkeää olisi tutkia, mitä taideteos katsojassa itsessään saa aikaan intuitiivisesti tunnetasolla, miten hän tuntee ja kokee taideteoksen omassa kokemusmaailmassaan. Reaktiota on luontevaa edetä tarkastelemaan, mikä teoksessa saa aikaan koetun vaikutelman. Tämä voidaan saavuttaa esimerkiksi työtä kuvailemalla ja tulkitsemalla. Työtä kuvaillessa erilaiset visuaaliset elementit nousevat konkreettisesti

esiin. Näin edetään kohti monimutkaistenkin suhteiden, jännitteiden ja vuorovai-
kutusten havaitsemista. Lopulta päädytään erilaisiin abstrakteihinkin tulkintoihin
taideteoksen sisällöstä. (Anderson 1988, 28 - 38 ; 1993, 199 - 208)

Esimerkiksi metafora on ajatuksen prosessi ja tuotos, jonka avulla voimme
esimerkiksi ymmärtää, miltä ilo maalauksessa näyttää. Kaikista töistä ei saa hel-
posti irti metaforista tulkintaa ja joidenkin teosten kohdalla tulkinta muuttuu,
mitä syvemmin työtä ajattelee. (Feinstein 1989.)

Taideteoksen vastaanotossa analysointi ja tulkinta ovat eri asioita. Analysointi on
taideteoksen osiin jakamista jonkun metodin avulla, ikään kuin tutkielman teke-
mistä kuvasta. Tulkinta taas on kuvan ilmaisun spontaanimpaa lukemista: kerro-
taan sanoin se, mitä nähdään ja koetaan. Kaikki analysointi edellyttää tulkintaa,
mutta tulkinta ei edellytä analyysia. (Nordström 1989, 307.)

Tulkinta on ajattelua tunteella ja ajatusten yhdistämistä työn ilmaisulliseen sisäl-
töön. Teoksen tarkastelu laajemmassa kontekstissa auttaa ymmärtämään edelleen
sen mahdollista viestiä tai merkitystä. Synteesi auttaa hahmottamaan omakohtai-
sen ja yleisen merkityksen. (Anderson 1993, 199 - 208.)

3.2 KATSOJAN VALTA MERKITYKSEN MUODOSTUMISESSA

Taiteen vastaanottotapahtuma on luova prosessi. Vastaanottaja etsii teoksesta
mielikuvia, ajatuksia, virikkeitä ja tunteita, joita se voi hänessä herättää. Teos on
avaus mielikuvitukselle, joka on merkittävä esteettisen kokemuksen osa-alue.
Kuva voi toimia vastaanottajansa kanssa keskustelevasti, jolloin taideteos nos-
tattaa vastaanottajassaan erilaisia ajatuksia merkityksellisten ominaisuuksiensa
kautta. Katsojan odotukset ja intuitiivisuus yhdistyvät vuorovaikutustilanteessa.
(Kreitler 1972, 366; Sandström 1983, 167; Tuomikoski 1987, 46; Viljo 1980.)

Jokainen taideteos abstrahoi jossain määrin esittämänsä objektia. Mitä väljemmät itsenäisen rakentamisen mahdollisuudet taideteos tarjoaa, sitä aktiivisemman vastaanottajan tulee olla (Rainio 1967, 16). Katsojalla on vapaus erilaisiin tulkintoihin eri tasoilla ja suhteessa eri konteksteihin: itseen, toisiin ja ympäröivään maailmaan (Kreitler 1972, 27 - 28).

Semiotiikan piirissä vastaanottajan rooli ymmärretään aktiiviseksi; vastaanottaja lukee kuvaa ja tuo siihen mukanaan omat tuntemuksensa. Merkitykset sanomaan latautuvat vasta, kun merkki joutuu vuorovaikutukseen vastaanottajan kanssa (Fiske 1992, 16, 62, 69). Merkitys on siten tulosta merkin ja vastaanottajan vuorovaikutuksesta.

Yksilöllä on valta päättää ja vapaus valita, mikä on mielenkiintoista, hyvää tai huonoa taidetta. Se, mikä on hyvää ja mikä huonoa, määräytyy sen mukaan, miten yksilö kokee näkemänsä. Enää ei pidä kysyä, onko tämä taidetta vai ei, vaan miettiä mitä se, joka on taiteena esitetty, meille mahdollisesti kertoo. Tärkeää on, että katsoja käyttäisi valtaansa mieltiessään, onko kohde mielenkiintoinen vai ei. (Hannula 1994, 36 - 38.) Hannula pohjaa ajatuksensa Deweyn teoriaan. Deweyn ajatukset ovat nousseet ajankohtaisiksi, koska hän korostaa taiteen vastaanotossa taiteen kommunikoivuutta, yksilön merkitystä ja tulkintojen moninaisuutta (Hannula 1994, 36 - 39; Shusterman 1989, 60 - 66). Deweyn (1958, 88, 89, 103, 118) pääajatus on esteettisen viestin tulkinnan yksilöllisyys.

Vastaanottotapahtumaan liittyy odotuksia, jotka saattavat muokata havaintoa. Katsoja haluaa nähdä odotusten mukaisia sisältöjä eikä anna tilaa puhtaalle, ennakkoluulottomalle havainnolle. Katsoja siirtää sisällön tulkintaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Koska jokainen visuaalinen kokemus on omaksuttu tilassa ja ajassa, edelliset ajatukset, kuvat ja sanat vaikuttavat siihen, mitä havaitaan ja nähdään. (Sandström 1983, 78.)

Ymmärtämistä ja tulkitsemista voidaan pitää taideteoksen haltuunottona. Usein vain kysytään, mitä taideteos esittää, kun tulisikin kysyä, mihin oma katselu tähtää. Tulkinta taideteoksesta on aina subjektiivinen, koska se perustuu vastaanottajan omien aistien eikä objektiivisten mittareiden välittämään vaikutelmaan ja arvioon. (Tuomikoski 1987, 178, 184.) Jokaisella taideteoksella on niin monta tulkintaa kuin on vastaanottajakin. Reaktioita ja tulkintoja on yksinkertaisista toteamuksista hyvin monikerroksisiin, abstrakteihin ja analyyttisiin pohdintoihin. (Housen 1983, 1.)

3.3 TUNTEET ESTEETTISESSÄ KOKEMUKSESSA

Emotionaalinen estetiikka korostaa niin sanottua tunteensiirron oppia, jonka mukaan taideteos välittää tunteita (Huuhtanen 1984, 55 - 57). Monet taiteenteoriat korostavat tai ainakin mainitsevat tunteen osana taiteen tekemistä ja vastaanottoa. Langer, joka on merkittävimpiä emotionaalisen estetiikan vaikuttajia on sitä mieltä, että taide esittää tunteiden ideoita ilmaisullisten elementtensä kautta (Langer 1953, 59). Tunteiden sisältyminen taiteelliseen kokemukseen on taidepsykologian avainongelmia, koska tunteet ovat oleellinen osa esteettistä elämystä. Koetut tunteet muistuttavat usein empatiaa, jossa katsoja samaistuu kuvattuun kohteeseen tai kokee kuvatut tunteet ominaan tai muistoina omista tunteistaan. Empatia voi olla kuviteltua tai todella siinä hetkessä koettua, riippuen havaitun tilanteen kognitiivisesta ymmärtämisestä sekä mielikuvitusprosessista. Tulkintaan vaikuttavat jälleen katsojan omat sisäiset motiivit ymmärtää ja tuntea teoksen sisältöä. (Kreitler 1972, 264 - 267.)

Tunteista puhuminen taiteen vastaanoton yhteydessä on aiheellista. Taidetta sanotaan tehtävän ja vastaanotettavan, koska se tuottaa nautintoa, jossa taas on kysymys tunteista. Vaikka taideteos ei muuten avautuisikaan, se on ensisijaisesti avoin tunteille. (Eaton 1994, 50 - 51). Yksilö vastaanottaa tunteenomaisesti kohteen ekspressiivisen visuaalisen muodon ennen kuin tekee teoksesta muita

analyttisiä huomioita. (Arnheim 1966, 63.)

Tunteet ovat Deweyn (1934, 41 - 42) mukaan merkitseviä ominaisuuksia muuttuvassa ja monimutkaisessa esteettisessä kokemuksessa. Tunteen saa aikaan aina jokin objekti: havaintokohde, ajatuskohde tai muistikuva. Tunnevoimaisessa havainnossa kohteen informaatio siirtyy tehokkaasti tajuntaan ja sisällön oma-kohtaisuus korostuu. (Tuomikoski 1987, 134.) Taideteoksen ilmiasu on aistittava objekti. Keskittyneessä havaintotilanteessa katsoja etsii kohteelle merkitystä ja vastaanottajan tajunnassa aistitut ominaisuudet muuttuvat tunnesisällöksi. Näin teoksen ilmiasu synnyttää vastaanottajassaan tunteen. Taideteoksen viesti, tunne, sisältyy taideteoksen ilmiasuun. (Tuomikoski 1987, 147.) Ajatus on tuttu Langerilta (1953), jonka mukaan taide on informaatiota, jossa välittyy inhimillisiä tunteita, taiteilijalta teokseen ja edelleen teoksesta vastaanottajalle (Langer 1953, 27 - 32).

Kaikissa taideteoksissa voidaan erottaa erilaisin tyyllillisin piirtein luotu taideteokselle ominainen tunnelma tai sen antama vaikutelma. Samassa kuvassa voi olla monenlaisia tunteita. Kuva voidaan jakaa erilaisiin tunteiden vyöhykkeisiin esimerkiksi etu ja taka-alaan, jotka voivat olla ominaisuuksiltaan aivan erilaiset. Tunnelmaa luovat eri ilmaisukeinot, värien, muotojen ja viivojen välinen vuorovaikutus sekä kuvattu aihe. Taideteoksen luomat tunnetilat ja tunteet syntyvät katselijassa ja teos sisältää ainoastaan ulkoisia piirteitä, jotka nostavat vastaanottajan mieleen muistoja tunteista. Teos ei siis kirjaimellisesti ottaen voi olla iloinen tai surullinen, mutta se voi ilmaista näitä tunteita, mistä saattaa seurata ilmaus iloinen tai surullinen työ. (Kauppinen & Wilson 1980, 61.)

Katsoja yhdistää teoksen ilmaisullisten elementtien luomia mielikuvia adjektiiveihin. Esimerkiksi pystysuorat, nousevat viivat ja linjat herättävät usein voimakkuuden ja energisyyden, kun taas laskevat heikkouden ja masennuksen vaikutelman. Nämä tuntemukset yhdistyvät osaksi taideteoksen kokonaismerkitystä. Värihavainto objektista vaikuttaa ihmisessä tunteeseen muotohavaintoa enem-

män. Väri tuottaa tunteellisen kokemuksen kun taas muoto saa älyllisen huomion. Värit tarjoavat symbolin ihmistunneille, jotka tulkitaan tekijän tarkoittamalla tavalla vai vastaanottajan tarpeen mukaan. (Arnheim 1956, 336, 444; 1966, 70.) Matisse (1945) on sanonut, että väri saavuttaa täyden ilmaisevuutensa vasta, kun se on jäsentynyt ja vastaa voimakkuudeltaan taiteilijan emootiota (Taide 6, 1982). Tästä päätellen teoksen värissä on ainakin taiteilijan puolelta tunteellinen viesti.

3.4 KOKEMUKSEN SANALLISTAMISEN ONGELMA

Esteettinen reaktio on luonteeltaan sellainen, ettei sitä ole mahdollista tiedostaa kokonaisuudessaan. Välittömiä esteettisiä kokemuksia verbalisoidaan harvoin. (Viljo 1980.) Arnheimin (1956, 2) mukaan kuvan ja sen vastaanotossa tapahtuneen kokemuksen sisällön sanallistaminen on vaikeaa. Todellisuuden aistikokemusta ei voida kuvata tarkasti sanoin, koska kieli tarjoaa vain nimiä sille, mitä olemme nähneet ja ajatelleet. Esimerkiksi Dewey (1934, 42) selvittää, että tunteet käsitetään ja sanallistetaan yksinkertaisina ja suppeina sanoina, joilla niitä nimitetään: ilo, suru, toivo, pelko, viha...

Tunteet ja affektit ovat kokemuksia omakohtaisesta tietoisuuden tasosta. Vaikka olemme tietoisia läpikäydystä kokemuksestamme, emme välttämättä kykene ilmaisemaan sitä sanoina. Sanat ovat usein sopimattomia kuvaamaan dynaamisesti kokemusta ja tunteita, koska tunteet ovat monimutkaisia ja muuttuvia. (Reimer 1992, 36 - 38.) Kokija pystyy ilmeisesti tunnistamaan itsessään affektin, muttei välttämättä nimeämään sitä tai edes määrittelemään, onko kysymyksessä myönteinen vai kielteinen tunne. Tunteet, joita heijastetaan esteettisiin kohteisiin, eivät aina ole välittömiä, vaan sisältävät aineksia eri aikoina ja erilaisista tilanteista saaduista vaikutteista. (Viljo 1980.)

Semioottisesti ajatellen mikään merkkijärjestelmä kuten puhuttu kieli tai taide ei voi toimia muista merkkijärjestelmistä eristettynä, vaan osana laajempaa merkki-

jatkumoa (Huuhtanen 1984, 56). Näin ollen esteettisen elämyksen sanallistamisen ongelma voidaan nähdä osana suurempaa kokonaisuutta: kommunikoinnissa käytetään aina jotakin symbolisoivaa merkkikieltä. Siirryttäessä mediuumeista toiseen ollaan aina samantapaisen ongelman edessä.

4 LAPSI TAITEEN VASTAANOTTAJANA

4.1 LAPSEN ESTEETTISEN HAVAINNOINNIN JA TAITEEN VASTAANOTTAMISEN KEHITTYMINEN

Lapsen esteettisessä kehittämisessä on kaksi eri osa-aluetta: havainnointi ja ilmaisu (Davis & Gardner 1992, 111). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on esteettinen havainnointi/näkeminen taiteen vastaanottamisen ja tulkinnan kannalta. Esteettinen näkeminen käsittää kyvyn erottaa taideteosten esteettisiä osatekijöitä ja se saattaa ymmärtämään taideteosten sisältöjä. Esteettisen kehityksen havainnoiva osa-alue (esimerkiksi monimutkaisen havaintomateriaalin ymmärtäminen) kasvaa ajattelun kehittymisen ja esteettisen kasvatuksen myötä (Arnheim 1966, 37). Lowenfeldin (1975, 48 - 50) mukaan visuaalisen ilmaisun eri kehityskaudet ovat yhteydessä lapsen esteettisen havainnoinnin kehittymiseen, vaikkakin havaintokyky kehittyy aikaisemmin tarkemmaksi kuin hienomotoriikka.

Perustunteiden olemassaolo antaa lapselle kehykset esteettisyyden kokemiselle ja esimerkiksi maalauksen tasapainon, harmonian ja rytmin tunnun löytämiselle. Kun lapsi kehittyy tunnistamaan monimutkaisia tunteita, hän huomaa samoja tunteita muissakin ihmisissä ja erilaisissa asioissa. Tunteita herää yhtä lailla symbolisissa kokemuksissa kuin suorissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissakin. Lapsi oppii arvioimaan muiden kokemuksia ja luokittelemaan omia tuntemuksiaan miellyttäväksi tai epämiellyttäväksi. Lapsen tultua tietoisemmaksi

omasta tunnesysteemistään, hän kykenee myös havainnoimaan ja käsittelemään symbolisia viestejä, kuten taideteoksia. Lasten herkkyys taideteoksen ilmaisullisuudelle tulee esiin ensin lasten omissa töissä ja vasta sitten toisten töitä havainnoidessa. Havainnoista puhuminen on aluksi vaikeampaa kuin oma tekeminen. (Gardner 1973, 39, 95, 162, 168.)

Parsonsin (1992, 70) ja Gardnerin (1973, 130) mukaan voidaan puhua lapsen kognitiivisesta esteettisestä kehityksestä, koska taiteen vastaanotto käsittää mediumin lukemisen ja luovuus ajattelun mediuumeina ja abstrakteina muotoina. Maalauksessa väreistä, muodoista, tekstuurista jne muodostuu monimutkainen visuaalinen ilmiasu, jonka elementtien välisten suhteiden käsittäminen ja tulkitseminen on selkeästi kognitiivinen piirre. Myös mm Kreitler (1972, 27) ja Reimer (1992, 26) toteavat esteettisen havainnoinnin ja taideteoksen ymmärtämisen olevan kognitiivisia toimintoja samasta syystä.

Visuaalisten ominaisuuksien erottelukyky kehittyy kokemuksen myötä; tietyn tyyppiset kokemukset suuntaavat ympäristön havaitsemista tiettyyn suuntaan. Esteettisen herkkyyden kasvulle ei ole sääntöjä, mutta sitä (esimerkiksi herkkyyttä värien, tilan ja muotojen yhä hienovaraisempaan havainnointiin) on mahdollista kehittää. Vaikka esteettinen arvokapasiteetti kehittyy muun yksilön kehityksen myötä luonnostaankin, se voi jäädä hyvin niukaksi ilman esteettistä kasvatusta. Kokonaisvaltainen kehittyminen taiteen monitasoiseen tulkitsemiseen on koko elämän kestävä prosessi. (Eisner 1972, 65 - 81; 1988, 16 - 21.)

Kyky nähdä eikä vain katsoa visuaalisia muotoja ja esteettistä järjestystä vaikuttaa yksilön taitoon tuottaa itse visuaalisia muotoja. Visuaalisten kokemusten ja näkemiskyvyn merkitystä tulisi painottaa visuaalisen taiteen tekemisessä. Lapsen kuvallinen ajattelu kehittyy mm taideteoksia tarkastelemalla. Henkilö, jolla on paljon kokemusta visuaalisista ilmiöistä, huomaa muotojen keskinäisiä suhteita ja kokonaisuuksia ja oppii itsekin järjestelemään visuaalisia elementtejä ehjiksi kokonaisuuksiksi. (Eisner 1972, 80.) Havaintojen tekeminen (esimerkiksi tekstuu-

reista, muodoista, erilaisuuksista, omista tuntemuksista) sekä niistä puhuminen on aina osa esteettisen herkkyyden kasvua. Visuaalinen havainnointi on erittäin tärkeää kuvallisen viestinnän kehittämisessä. (Lowenfeld 1975, 36, 396 - 405.)

Lapsille kehittyy odotuksia visuaalisesta ilmaisusta lähiympäristössään näkemänsä kuvien perustalta. Jos lapsi ei ole koskaan tutustunut abstraktiin tai esittävään taiteeseen, hänen on yleensä hyvin vaikea arvostaa sitä. Kuvaamataidon opettamisen tärkeä tehtävä on laajentaa taiteen tarkastelun kaavaa siitä usein rajoittuneesta käsityksestä, jonka lapsi on kotoaan tai ympäristöstään saanut. On myös tärkeää opettaa lapsia näkemään sellaisia taiteen välittämiä arvoja, joita normaalisti ei huomata. (Eisner 1972, 65 - 71.)

Kun lapsi oppii olemaan vuorovaikutuksessa taideteoksen kanssa, hänen havaintonsa ja arvostelukykynsä taideteoksen merkityksestä ja tärkeydestä hioutuvat. Mielikuvien varasto kehittyy. Lapsi tulee tietoiseksi mielikuviansa syvällisistä osa-alueista. Taiteen kautta saamme kuvia siitä, miltä heikkous tai voimakkuus näyttää. Lapset oppivat tuntemaan kuvallisen ajattelun voiman ja näkemään vaihtoehtoja erilaisten asioiden kuvaamiselle. Myös visuaalisten metaforien tulkinta kehittyy. Taideteosten tarkastelu tarjoaa monimerkityksellisiä viestejä, arvoja ja ihanteita tutkittavaksi, tulkittavaksi ja arvioitavaksi. Samalla tunnistamme omia käsityksiämme ja tunteitamme. (Clarc, G., Day, M. & Greer, W. 1987, 143 - 146.) Tästä näkökulmasta taideteosten tarkastelulla on merkitystä myös lapsen yleisen persoonallisuuden kehittymisen kannalta: se auttaa itsensä tuntemisessa ja oman olemuksen ymmärtämisessä.

Winner, Rosenblatt, Windmueller, Davidson ja Gardner (1986, 149 - 160) tutkivat 7-, 9- ja 12-vuotiaiden lasten esteettisen havaintokyvyn herkkyyttä. Taidekuvien, musiikin ja kirjallisen osion avulla tutkittiin, miten lasten herkkyyys havaita esteettisiä ominaisuuksia kehittyy. Lisäksi haluttiin selvittää, milloin lapset tulevat tietoisiksi eri taiteen lajien esteettisistä ominaisuuksista ja kehittykö esteettinen herkkyyys kaikkeen taiteelliseen toimintaan liittyvänä yhtenäisenä

ominaisuutena vai eri taiteen lajien suhteen erikseen. Tutkimuksen kuvallisessa osiossa (taidekuvat) kiinnitettiin erityisesti huomiota siihen, miten lapset löytävät teoksista ilmaisullisuutta, miten he analysoivat sommittelua ja sen eri osia ja mitä eri vivahteita he erottavat yksittäisistä visuaalisista elementeistä, kuten viivasta. Tutkimuksessa todettiin, että lapsen kyky havaita ja ymmärtää objekteja symboleina kehittyy aikaisemmin kuin lapsen kyky havainnoida objekteja esteettisinä symboleina. Esteettinen herkkyys on Winnerin ym mukaan myöhään ja vähitellen kehittyvä ominaisuus. Tutkijoiden mielestä lapsen kyky tuottaa omia taiteellisia tuotoksia ja arvioida aikuisten taiteellisia tuotoksia saattavat kehittyä eri tahtiin. Lapset kiinnittävät enemmän huomiota omien tuotostensa esteettisiin piirteisiin, (tässä sommittelu, ilmaisullisuus, vivahteikkaus) kuin näihin ominaisuuksiin aikuisten töissä. 7-vuotiaat eivät ymmärtäneet näitä esteettisiä ominaisuuksia aikuisten töistä, 9-vuotiaat sen sijaan jo paremmin ja 12-vuotiaat suuressa määrin. Edelleen saman tutkimuksen mukaan ilmaisullisuuden havaitseminen abstraktissa visuaalisessa taiteessa sekä musiikissa oli helpompaa kuin kirjallisuudessa, koska näissä ei ollut kilpailevaa denotatiivista merkitystä. Esteettinen herkkyys osoittautui hyvin eriytyneeksi eri taiteen osa-alueilla.

Winnerin (1982, 113, 134) mukaan kuvan eri elementit havaitaan ja ymmärretään eri ikäisinä eri lailla. Se, mikä koetaan esteettisesti miellyttävänä, eroaa kehityksellisesti ja voidaan ajatella, että on olemassa esteettisen vastaanoton eri tasoja. Laajemman esteettisen näkemyksen omaava arvioi teosta eri tavalla kuin tottumaton katsoja tai lapsi.

4.1.1 SOVELLETTU PIAGET'N MALLI

Lapsen esteettisen tulkintakyvyn kehittyminen seuraa melko pitkälle Piaget'n mallia lapsen ajattelun kehittymisestä. Taideteosten kuvailemista ja tulkintaa voidaan verrata yleiseen eri objektien, ajatusten ja symbolien kuvailemiseen ja tulkintaan. Esteettisen tietoisuuden kehittymiseen vaikuttavat ajattelukyvyn, ha-

vaintokyvyn ja tunne-elämän kehittyminen. Perusedellytykset näille toiminnoille kehittyvät seitsemän ensimmäisen ikävuoden aikana, mutta kehitys jatkuu ja taidot syvenevät vielä myöhemminkin. (Lowenfeld 1975, 52, 373.)

Piaget (1972, 1977) esittää lapsen ajattelun kehityksen vaiheet seuraavasti:

1. sensomotorinen vaihe 0 - 2v,
2. esioperationaalinen vaihe 2 - 7v, josta voidaan erottaa esikäsitteellinen vaihe 2 - 4v ja intuitiivinen vaihe 4 - 7v,
3. konkreettisten operaatioiden vaihe 7 - 11v sekä
4. formaalisten operaatioiden vaihe 11 - 12-vuotiaasta eteenpäin.

Piaget'n mukaan kognitiiviselle kehitykselle on ominaista eri tasojen kautta kulkeva jatkuva kehitys, jossa aikaisemmin opitut taidot ovat edellytyksinä uuden oppimiselle. Lapsen valmiudet taideteosten esteettistä havainnointia ja tulkintaa ajatellen kehittyvät samalla, kun lapsen ajattelun valmiudet kehittyvät. Piaget'n mallia ovat soveltaneet mm Machotka (1966, 877), Gardner (1973, 301 - 310), Lowenfeld (1975, 388 - 395) ja Parsons (1989) sekä Suomessa Kauppinen & Wilson (1980, 52 - 53). Heidän mukaansa Piaget'n mallin voi ymmärtää esteettisen tulkinnan kehittymisen kannalta seuraavasti (7 - 13-vuotiaisiin keskittyen):

Esikäsitteellisen ajattelun vaiheessa lapsi alkaa vähitellen käyttää käsitteitä ja symboleja aikaisemmin ainoastaan konkreettisesti ymmärtämistään asioista. Intuitiivisen ajattelun kaudella välittömät havainnot ohjaavat ajattelua. Tällöin on tyypillistä, että lapsi kiinnittää huomiota vain yhteen asiaan kerrallaan. Omat mieltymykset ohjaavat valintoja. Neljään vuoteen mennessä lapsen hahmotustaidot ja kuvitteellisuus ovat jo melko hyvin kehittyneitä. Kuvaa katsoessaan 4 - 7-vuotias lapsi osaa nimetä värejä sekä konkreettisia ja tuttuja asioita.

Konkreettisen ajattelun alkuvaiheessa 7 - 9-vuotias lapsi osaa järjestellä ja luokitella asioita erilaisten ominaisuuksien mukaan. Keskittymiskyky lisääntyy ja ajattelutoiminta muuttuu vastavuoroisemmaksi. Spontaanit ihmisten väliset

tunteet ja intuitiiviset moraaliarvostelmat kehittyvät. Arvostukset pohjautuvat lapsen omiin mieltymyksiin, joita hän osaa perustella konkreettisesti. Lapsi pystyy arvioimaan kuvan sisältöä ja aihetta erilaisin adjektiivein, mutta kuvan esteettisyyden arvioiminen on vaikeaa. Lapsi ei useinkaan osaa tulkita kuvassa olevaa ilmapiiriä tai keskustella työn välittämästä viestistä. Huomio kiinnittyy ensisijaisesti aiheeseen ja väreihin. Lapsi pystyy vertailemaan kuulemaansa ja näkemäänsä siihen, minkä hän tietää todeksi. Objektien välisiä suhteita tai vuorovaikutuksia ei kuitenkaan huomioida, mikä näkyy myös lasten omista piirustuksissa.

Konkreettisen ajattelun myöhemmässä vaiheessa, 9 - 11-vuotiaana, lapsi alkaa ajatella itsenäisesti. Lapsi pystyy tavallisesti ymmärtämään tärkeimpiä kuvan elementtejä, niiden eri vivahteita sekä nimeämään niitä kuvissa. Lapsi oppii luokittelemaan ja selittämään kuvista yksinkertaisia vuorovaikutussuhteita, yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia esimerkiksi koon ja värien suhteen. Kuvailukyky kehittyy nopeasti. 10 - 11-vuotiaana lapsi pystyy tulkitsemaan, mitä kuvassa tapahtuu ja näkemään, että kuvaan voi liittyä jokin kertomus. Egosentrisyys vähenee ja havaintoja ohjaa kiinnostus ympäristöstä ja sosiaalisesta kanssakäymisestä. Arvostukset ja asenteet perustuvat havaittuihin tosiasioihin ja osittain tästä syystä esteettisen arvostuksen kriteerejä ovat realistinen esitys, kontrastit, selvyys ja värien harmonia. Lapsi oppii hyväksymään erilaisia näkökantoja samaan asiaan. Sosiaaliset ja moraaliset tunteet kehittyvät, mikä myös näkyy lapsen ajatusmaailmassa.

12 - 15-vuotiaana, käsitteellisen ajattelun kaudella, visuaalinen havainnointi on hallittua ja jäsentynyttä. Kyky ajatella vertauskuvallisesti ja ymmärtää symboleja edistää taideteosten sisällön analysointia ja tulkintaa. Lapsi tietää, että taideteoksen värit, muodot ja muu ilmiasu voivat saada katsojassa aikaan erilaisia tunteita. Lisäksi kiinnitetään huomiota tyyliin, sommitelmaan ja tunnelmaan. Looginen päättelykyky ja abstrakti ajattelu kehittyvät ja mielikuvitus laajenee. Ilmiöitä ja olettamuksia esitetään omia mieltymyksiä herkemmin.

4.1.2 PARSONSIN MALLI

Parsons (1989, 22 - 25) mukailee esteettisen kehityksen teoriassaan osittain Piaget'n ja Kohlbergin teorioita lapsen kognitiivisesta ja moraalisesta kehityksestä. Tutkittuaan haastattelemalla kolmen sadan eri ikäisen yhdysvaltalaisen taidekuvien tulkitsemista, Parsons kehitti viisitasoisen mallin esteettisen herkkyyden ja tulkintakyvyn kehittymisestä. Tutkimuksessa, johon malli pohjautuu, näytettiin tutkittaville kahdeksaa erilaista taidekuvaa, joiden tulkinnasta haluttiin selvittää neljää eri osa-aluetta: 1) henkilön suhtautumista teoksen aiheeseen, kauneuteen ja realismiin, 2) teoksen aikaansaamaa tunnevaikutelmaa, 3) havaintoja teoksen muodosta, mediumista ja tyylistä sekä 4) arviointia teoksesta.

Parsonsin esteettisen kehityksen tasot kuvaavat kasvavaa kykyä tulkita ja ymmärtää taideteosten (maalauksen) ilmaisullisuutta, ilmiä ja sisältöä. Tasot eivät ole välttämättä sidoksissa ikään ja eteneminen tasolta toiselle onkin hyvin yksilöllistä. Kuitenkin joku taso voi olla tyypillinen jollekin ikäryhmälle, esimerkiksi ensimmäinen taso 4 - 7-vuotiaille.

Ensimmäisellä tasolla taideteoksen tulkinnassa painottuu teoksen miellyttävyys. Teoksesta joko pidetään tai sitten ei pidetä. Usein katsoja kuitenkin löytää taidekuvasta miellyttäviä piirteitä, esimerkiksi mielivärejä, aiheesta tai tyylistä riippumatta. Erityisesti rohkeat, selkeät ja kirkkaat värit miellyttävät eikä katsojan ole vaikea hyväksyä esimerkiksi värikkäitä abstrakteja teoksia. Katsoja tiedostaa, että maalauksella on aihe, mutta omat assosiaatiot ja muistot aiheen pohjalta nousevat usein itse aiheita tärkeämmiksi. Taiteen arvioinnissa tärkeintä on oma näkemys.

Tasolla kaksi katsojalla on jo selvä käsitys siitä, että maalaus kuvaa jotakin asiaa. Teoksen aihe ja idean esittäminen painottuvat; teos ei ole välttämättä mitään itsessään, vaan tärkeintä on aihe. Katsojalla on pyrkimys tietää, mitä teos esittää

ja mistä se kertoo. Teoksen päämerkitys on esittää realistisesti tuttuja, kauniita ja mielenkiintoisia asioita. Abstraktin taiteen ymmärtäminen on vaikeaa eikä sitä arvosteta siinä määrin kuin realistista taidetta. Teoksen ilmaisullisuus ja tekniikka jäävät vähemmälle huomiolle, mutta ajatellaan, että taideteoksen tekeminen vaatii suurta kykyä ja taitoa. Katsoja tunnistaa taideteoksessa kuvatun tunnelman pääasiassa ilmeistä tai kuvattujen tapahtumien perusteella, mutta myös väreistä. Kirkkaat ja lämpimät värit koetaan iloisina ja myönteisinä, kylmät ja synkät värit surullisina. Tietämys toisten ihmisten näkökulmista kasvaa. Ymmärretään, että maalauksesta voi nousta eri ihmisillä mieleen erilaisia mielikuvia eivätkä kaikki pidä samoista asioista kuin mistä itse pitää. Kuitenkin arvio taideteoksesta on hyvin subjektiivinen ja omaan pitämiseen perustuva.

Kolmannella tasolla havainnoissa ja tulkinnessa keskitytään enemmän taideteoksen ilmaisulliseen puoleen. Katsoja ymmärtää, että taideteos herättää tunteita, viestii kokemuksia ja että se voi tuottaa oman yksilöllisen kokemuksen. Kaudella, realismilla tai teoksen viestimillä arvoilla ei ole tulkinnessa valtasemaa, vaan oma subjektiivinen käsitys ja sisäinen kokemus asetetaan niiden edelle. Taideteoksen aihe koetaan teemana tai käsitteellistetään abstraktisemmin. Teos kuvaa nyt mielialoja, kokemuksia, merkityksiä, tunteita ja näkökulmia eikä ainoastaan konkreettisia asioita. Katsoja keskittyy siihen, mitä ajatuksia ja tunteita taideteos hänessä itsessään herättää. Tällä tasolla katsoja ymmärtää, että taiteilija kommunikoi ilmaisullaan vastaanottajan kanssa. Maalauksen ilmaisua tarkastellaan taiteilijan mielenlaatuna: työ voi olla hänen tunneilmauksensa ja siinä on hänen subjektiivinen näkemyksensä. Myös käsitys omasta roolista viestin vastaanottajana on selvä. Taiteilijan taitoja arvioidaan ja tiedetään, että on olemassa erilaisia tyyliä, tekotavan ja tunnelmien suhteen.

Neljännellä tasolla katsojan huomio kiinnittyy edellisten lisäksi tietoisesti tekotapaan, teoksen ilmiöihin, visuaalisiin elementteihin ja tyyliin. Näiden suhteet toisiinsa koetaan merkityksellisiksi. Sekä sisäistä merkitystä että ulkoista ilmiötä tarkastellaan vuorovaikutteisesti ja yksityiskohtaisesti. Tulkinta sisältää

kuvailua, vertailua ja analysointia. Taideteos koetaan entistä rikkaampana yksityiskohtien, sisältönsä ja monimerkityksellisyytensä takia. Teosta osataan tarkastella erilaisissa konteksteissa. Katsoja osaa muodostaa käsityksiä teoksen ulkoisesta ja historiallisesta merkityksestä, joka on olemassa omasta subjektiivisesta näkemyksestä huolimatta. Samalla katsoja tietää, että taideteos on yleinen, suuren vastaanottajajoukon tulkinnan kohde. Omia tulkintoja vertaillaan muiden näkemyksiin ja niiden avulla halutaan syvennystä ja laajennusta omiin tulkintoihin.

Viidennellä tasolla katsoja kykenee yhdistelemään ja vertailemaan omia henkilökohtaisia kokemuksiaan sekä yleisempää esteettistä arviotaan taideteoksesta. Taide koetaan enemmän kysymyksiä nostattavana kuin totuuksia esittävänä. Kysytään myös, mitä tarjottavaa teoksella voisi itselle olla. Päälimmäisenä on arvioinnin itsenäisyys ja tieto omista valinnoista havainto- ja vastaanottotavan suhteen. Käsitetään, että taide auttaa selventämään kokemuksiamme, jotka vaihtelevat katsojan tunteista ja tarpeista riippuen.

Parsons (1989) väittää, että esteettinen kehittyminen sisältää kyvyn erottaa arvion moraalisesti hyvästä ja esteettisesti hyvästä. Kehittynyt katsoja pystyy erottamaan tunteensa teoksen viestimästä sisällöstä ja esteettisestä ansiosta. Pienet lapset taas saattavat sekoittaa käsitteet ja puhua huonosta maalauksesta sen surullisen tai huonon aiheen ja sisällön takia. Moraalisen ja esteettisen erottamisen ristiriita sijoittuu esteettisen kehityksen alimmille tasoille.

Parsonsin tasoluokitusta ovat kritisoineet mm Goldsmith ja Feldman (1988, 88 - 90), jotka kiinnittävät huomiota tasojen järjestykseen. Heidän mukaansa joitakin tasoja voisi yhdistellä, koska arviointikyky kehittyy kokonaisvaltaisemmin kuin mitä viidestä eri tasosta käy ilmi. Edelleen Parsons ei ole tarpeeksi hyvin todistanut, ettei esteettisten tasojen ja iän välillä välttämättä ole yhteyttä. Goldsmithin ja Feldmanin (1988, 88 - 90) mukaan varsinkin alimmat tasot Parsonsin teoriassa ovat hyvinkin sidoksissa ikään ja kognitiiviseen kehitystasoon.

Esimerkiksi Piaget'n konkreettisten operaatioiden vaihe voidaan nähdä edellytyksenä Parsonsinkin taiteen tulkinnan toiselle tasolle. Jos aikuinen onkin esteettisen tulkintakykynsä suhteen Parsonsinkin luokituksen alimmilla tasoilla, hän kehittyy kuitenkin tasolta toiselle aikuisen edellytyksin, kun taas lapsi kehittyy oman kehitystasonsa suomin edellytyksin.

Tasot eivät ole mekaanisesti saavutettavissa ja toisaalta tasolta toiselle siirtyminen ei ole itsestään selvää, sillä voi olla, että jotkut ylimmät tasot jäävät kokonaan saavuttamatta, ellei yksilöllä ole motivaatiota kehittää esteettistä herkkyyttään tai hän ei saa siihen taidekasvatuksellista ohjausta.

3.1.2 HOUSENIN MALLI

Housenin (1983) malli esteettisestä kehitymisestä poikkeaa Parsonsinkin teoriasta huomattavasti kehityksen ja iän suhteen. Eron huomaa varsinkin ensimmäisillä tasoilla. Housenin tutkimuksen kohteena oli ainoastaan yli 15-vuotiaita henkilöitä ja Housenin on asettanut esteettisen kehityksen ensimmäisen tason, selostavan tason kestäväksi esikouluikästä aikuisikään saakka. Kaikki myöhemmät vaiheet kuuluvat hänen mukaansa aikuisikään. Tätä hän ei oikeastaan tutkimatta voisi väittää. Luokitus ilmentääkin enemmän katsojatyyppisiä kuin kehitystä, mikä ei sekään poissulje sitä, etteikö alle 15-vuotias voisi kuulua tässä luokituksessa muillekin kuin ainoastaan ensimmäiselle tasolle.

Housenin (1983, 7 - 11) nimeää viisi esteettisen kehityksen tasoa seuraavasti:

1. selostava taso,
2. konstrukttiivinen taso,
3. luokitteleva taso,
4. tulkitseva taso ja
5. luova, uudelleen rakentava taso.

Selostavalla tasolla katsoja etsii taideteoksesta sattumanvaraisia ja konkreettisia huomioita. Havainnoidaan esimerkiksi aihe ja värit. Omat assosiaatiot, ajatukset ja tunteet ohjaavat havaintoja ja taideteosta arvioidaan omien kokemusten kautta. Konstruktiivisesti teosta katsova rakentaa katselulleen viitekehystä, vertailee taideteosta realistiseen maailmankuvaansa ja yhdistää katseluun tietoa. Omat assosiaatiot ja kokemukset pysyvät kuitenkin tärkeinä ymmärtämistä ohjaavina tekijöinä. Tasolla kolme, luokitteleva katsoja on kiinnostunut luokittelemaan teoksia ja tutkimaan teosten muotokieltä. Visuaalisten elementtien merkitys ymmärretään taiteilijan koodaamana kielenä ja toisaalta luokittelun perustana. Sisältöä selitetään objektiivisesti ja järkeillen, ei välttämättä tunteellisesti. Tulkinnallisella tasolla katsoja etsii teoksen ilmaisusta merkityksellistä viestiä, jonka tulkinta perustuu intuitioon ja havaintoihin yhtä hyvin kuin yksilölliseen ja syvälliseen analysointiin. Luovalla tasolla teosta katsotaan itsenäisesti monista eri näkökulmista ja ulottuvuuksista ikään kuin omaa elämää.

4.2 LASTEN TAITEEN TULKINNAN OMINAISPIIRTEITÄ

4.2.1 REALISTISUUDEN VAATIMUS TULKINNAN PERUSTANA?

Saarnivaara on vuonna 1993 tutkinut, miten lapsi tulkitsee taidetta ja sen olemusta. Tutkimus perustui käsitykseen, että lapset pitävät realistisesta taiteesta. Tutkimuksen kohteena oli 10 - 12-vuotiaiden lasten puhettavat 14:sta eri tyyliä edustaneesta taidekuvasta. Tutkimuksessa ilmeni, että lapset kiinnittävät tulkinnoissaan paljon huomiota siihen, miten realistisesti aihe on kuvattu ja onko se totta vai ei. Lapset pitivät hyvänä taiteena toteutukseltaan realistista ja aiheeltaan uskottavaa ja todentuntuista taideteosta. (Saarnivaara 1993, 19 - 23.) Saarnivaaran (1993, 29 - 32, 36) mukaan lapset odottavat taiteen kuvaavan todellisuutta(?) sellaisenaan ja arvioivat aiheen totuudenmukaisuutta vertaamalla sitä todellisuuteen. Näin ollen abstrakti, abstrahoitu tai surrealistinen teos on realistiseen kuvaan verrattuna taiteilijan epäonnistunut yritys kuvata aihe.

Realistisuuden vaatimus käsittää Saarnivaaran (1993, 19; 1992, 486) mukaan vaatimuksen todellisuuden jäljittelystä sekä aiheen että maalaustyylin suhteen. Gardner on vuosina 1970 ja 1972 tutkinut lasten kykyä käsittää maalausten tyyliä ja ryhmittää samantyyllisiä taideteoksia yhteen. Hänen tutkimuksensa mukaan alle 12-vuotiaat lapset eivät juuri kiinnittäneet huomiota maalausten tyyliin, vaan he olivat yleisesti kiinnostuneempia aiheesta ja käyttivät aihetta luokittelun perustana niin pitkälle kuin mahdollista. Gardner esittää, että 7 - 10-vuotiaita voidaan kuitenkin opettaa erottamaan töitä tyylin perusteella ja tätäkin nuoremmat pystyvät kiinnittämään huomiota esimerkiksi värien ja tekstuurien eroihin. (Gardner 1970, 813 - 821; 1972, 605 - 615.) Julkusen ja Mäenpään (1980) tutkimuksessa ilmeni, että kuvan aiheen miellyttävyys on lasten kohdalla tärkeä kuvan hyväksymisen tai vieroksumisen perusta (Viljo 1980). Tietty tyyli ei näiden tutkimusten perusteella näytä olevan esteettisen arvostuksen tärkein kriteeri. Tätä vahvistaa Stewigin kaksi tutkimusta.

Stewig (1994a) tutki 7- ja 10-vuotiaiden lasten huomioita kuvakirjojen taidekuvista. Tutkimuksessa Stewig keskusteli lasten kanssa kuvien sisällöstä ja toteutuksesta. Samaan tarinaan liittyviä erilaisia kuvia myös vertailtiin keskenään tarkoituksena löytää niitä piirteitä, joiden mukaan lapset luokittelevat teoksia. Lapset olivat hyvin innostuneita keskustelemaan töistä. Suurin osa lasten kommentteista koski kuvien tapahtumasisältöä ja aihetta tai kuvien väritystä. Myös yksityiskohdat kiinnostivat. Väriin lisäksi muihin visuaalisiin elementteihin ei juuri kiinnitetty huomiota. Tyyliin kokonaisuutena kiinnitettiin myös varsin vähän huomiota.

Stewig (1994b, 309 - 316) tutki myös ensimmäisen luokan oppilaiden tapoja puhua taiteesta. Lasten tulkinnan kohteena oli taidekuvia, kuvakirjojen kuvia ja filmejä, mutta varsinaisessa tutkimuksessa lapsille näytettiin kahta erilaista taidekuvaa. (Homer ja Klee). Stewig kartoitti lasten kykyä ymmärtää kuvien viestiä ja komposition visuaalisia elementtejä. Tutkimuksessa lapset kuvailivat työn visuaalisia elementtejä, mitä näkivät (tiedollinen taso). Mielikuvituspuolta

tutkittiin luovan kirjoittamisen avulla. Lapset käyttivät kieltä hyvin eri tavoin. Kommentit analysoitiin jakamalla lauseet eri tietoa sisältäviin osiin. Näin saatiin luokitus, jonka avulla esitettiin lasten taidekuvista kertomien asioiden luonnetta. Suurimmaksi luokaksi muodostui kuvasta nimettyjen asioiden välisiä suhteita ilmaisevat kommentit kuten "kaksi ihmistä veneessä", mutta yhtä paljon oli yksittäisten objektien nimeämistä esim. "siinä on vettä". Kummatkin kommenttityypit viittaavat selvästi teoksen aiheeseen. Kolmantena kommenttiryhmänä olivat viittaukset väriin ja neljäntenä kuvasta tulkitun tapahtuman nimeäminen. Näiden jälkeen muita ryhmiä suuruusjärjestyksessä olivat kuvan vertaileminen todellisuuteen, arvosteleminen, objektien ominaisuuksien kuvaileminen ja mm. säähän viittaaminen.

Machotka (1966) on tutkinut, mitkä taideteoksen ominaisuudet nousevat lapsilla keskeisiksi huomion kohteeksi taideteosten vastaanotossa. Tutkimuksessa selvisi, että realistisuuden vaatimus taiteen tulkinnassa on yhteydessä lapsen ikään. Selkeistä ja realistisista maalauksista pidetään noin 11-vuotiaina. Tätä nuoremmilla korostuu oma henkilökohtainen ja emotionaalinen suhde maalaukseen eikä teokselta odoteta realistisuutta. Myös yli 11-vuotiailla realistisuuden kriteeri väistyy muiden perusteiden tieltä. Machotkan tutkimuksessa 3% 7-vuotiaista, (vain) 32% 11-vuotiaista ja 19% 18-vuotiaista esitti realistisuuden taideteoksen arvostamisen perustaksi. Samassa tutkimuksessa selvisi myös, että värit olivat ylivoimaisesti voimakkain esteettisen arvostuksen kriteeri 6 - 10-vuotiailla. 11 - 18-vuotiaillakin värit olivat melkein yhtä tärkeä kriteeri kuin realistisuuskin. Empaattisuuden herättäminen oli 9-vuotiaaseen asti merkittävämpi kriteeri kuin realistisuus. Sitä vastoin selkeys, sommittelu, harmonia ja kontrastit saivat lapsen iästä riippumatta vähän huomiota. Vähiten huomiota kiinnitettiin tyyliin: 6 - 10-vuotiaiden keskuudessa ei ollenkaan ja 11 - 18-vuotiaidenkin keskuudessa tyyli oli viimeisimpiä kriteerejä. (Machotka 1966, 877 - 885.) Sitä, mitä tyyllillä tässä tutkimuksessa tarkoitettiin, ei selvennetty. Tyyli ja esitystapa ovat kuitenkin yksi osatekijä realistisen ja abstrahoidun teoksen erottamisessa. Jos tyyliin ei Machotkan tutkimuksen mukaan kiinnitetty juuri huomiota, se edelleen vahvistaa saman

tutkimuksen tulosta siitä, ettei realistisuuden vaatimus ole ensisijaisin esteettisen arvostuksen peruste ja tulkinnan lähtökohta.

Tutkittuaan lasten käsityksiä taiteesta Gardner, Winner ja Kircher (1975) saivat tutkimuksessaan saman suuntaisen tuloksen kuin Machotka (1966). Heidän mukaansa 8 - 12-vuotiaat lapset suosivat eniten realistista taidetta, kun taas 4 - 7- ja 14 - 16-vuotiaat eivät pitäneet realistista taidetta ensisijaisesti parempana taiteena. (Gardner, Winner & Kircher 1975, 70 - 71.)

Saarnivaara (1993) mainitsee, että erilainen (= abstrahoitu) taide koetaan mielenkiintoiseksi. Abstrahoidun teoksen kuvakielen ominaisuuksia yritetään tulkita ja ymmärtää, mikä vaatii katsojalta mielikuvitusta. Saarnivaaran mukaan lapset saavat kuitenkin enemmän irti realistisesta kuvasta kuin abstrahoidusta maalauksesta, koska realistisesta kuvasta katsoja voi heti tunnistaa näkemänsä. (Saarnivaara 1993, 43, 60) Saarnivaara ei selvitä tutkimuksessaan, missä määrin lapsen mielenkiinto ohjaa kuvan tulkintaa ja arvostusta. Hän ei myöskään lähde selvittämään, miksi erilainen taide koetaan mielenkiintoiseksi. Näin jää epäselväksi, kuinka paljon lapsen mielenkiinto lopulta vaikuttaa siihen, mitä hän saa kuvasta irti. Winner (1986) sai tutkimuksessaan päinvastaisen tuloksen. Siinä abstrakti kuva koettiin mielenkiintoiseksi, koska siinä ei ollut valmista, denotatiivista, mielikuvien kanssa kilpailevaa merkitystä. (Winner 1986, 149 - 160.)

Saarnivaaran (1993) tutkimuksessa lapset ovat tulkinneet abstrahoidun taiteen tekemistä ja sisältöä mm seuraavasti: ei ole ollut mallia/ ei ole keksinyt aiheetta/ yrittänyt keksiä itse/ käyttänyt mielikuvitustaan. Nämä kommentit Saarnivaara on nimennyt tutkimusaineistonsa luokittelussa taiteilijan taitamattomuudeksi ja epäonnistumiseksi (Saarnivaara 1993, 40). Yhtä hyvin em lausumat voisivat kuvastaa esimerkiksi lapsen tunnistamaa taiteilijan kekseliäisyyttä tai ilmaisua eikä niinkään epäonnistumista. Saarnivaara (1993) sanoo, että vasta kun lapsi luopuu taiteen jäljittelyn ideasta ja vaihtaa näkökulmansa "erilaisesta taiteesta" puhumiseen, hän voi hyväksyä abstraktin taiteen. Vasta sitten abstraktin tai-

deteoksen tekeminen tunnustetaan vaikeaksi tai myönteisessä mielessä mielikuvitusta vaativaksi taiteilijan ilmaisuksi. (Saarnivaara 1993, 54 - 60.)

Se, missä määrin voidaan puhua näkökulmanvaihtamisteoriasta, riippuu siitä, minkälainen käsitys itse kullakin Saarnivaaran teoriaa tarkastelevalla taiteesta on. Voidaan jäädä miettimään, kuinka tietoisesti lapsi vaihtaa näkökulmaa ja onko abstrahoidun tai "erilaisen taiteen" tulkitseminen lapselle sittenkin yhtä luonnollista kuin realistisenkin taiteen tulkitseminen.

4.2.2 VÄRIEN MERKITYS TULKINNASSA

Värillä on oleellinen osuus taiteen tulkinnassa, kuten edellä jo ilmeni. Parsons (1989) selvittää, että kaikilla hänen esittämillään esteettisen kehityksen tasoilla korostuu värien merkitys, joka ylittää ajoittain jopa realistisuuden vaatimuksen. Jos väreistä pidetään sinällään, työstäkin pidetään, vaikei se muilta osin täyttäisi katsojan mieltymyksiä ja vaatimuksia. Värien rikkauden ja merkityksellisyyden havaitseminen voimistuu, mitä enemmän visuaalisten elementtien merkityksestä taideteoksen muodossa ymmärretään. Ensin värit huomioidaan erillisinä, mutta myöhemmin ne liittyvät yhä enemmän muihin huomioihin ja vaikutelman (esimerkiksi tunnelman, teeman tai kokonaisvaikutelman) tulkintaan. (Parsons 1989, 51, 87, 97.) Lowenfeldin (1975, 48) mukaan värin merkitys on myös piirtämisessä lapselle tärkeä jo riimustelukaudesta (2 - 4-vuotiaasta) lähtien. Saarnivaara (1993) sanoo, että lapset kiinnittävät huomiota väreihin kauneudesta puhuessaan. Saarnivaaran mukaan lapset pitävät luonnollisia ja hillittyjä värejä kauniina. Sen sijaan räikeät, tummat ja yksitoikkoiset värit ovat lasten mielestä rumia. (Saarnivaara 1993, 91.) Tästä esimerkiksi Parsonsilla oli hieman eri käsitys. (ks Parsonsin esteettisen kehittymisen tasot 1 ja 2)

4.2.3 ILMAISULLISUUDEN TULKINTA

Lapset tunnistavat teoksen ilmapiirin ja vaikutelman Saarnivaaran (1993) mukaan teoksessa kuvattujen ihmisten ilmeistä, eleistä ja asennoista. Samoin tunnelma ymmärretään luonnon elekielestä, omien kokemusten tai värien perusteella. Värit saatetaan yhdistää myös luonnon elekieleen. Saarnivaara sanoo värien ilmentävän tunnelmaa ja mielialoja kaavamaisella ulottuvuudella iloinen - surullinen, irrallaan kokonaisuudesta. (Saarnivaara 1993, 78 - 79.)

Gardner (1974, 84 - 91) on tutkinut lasten (4-, 7-, 11- ja 19-v) kykyä yhdistää metaforisesti adjektiiveja eri väreihin, kasvon ilmeisiin (valokuvat), ääniin, abstrakteihin kuvioihin ja erilaisten materiaalien kosketteluun. Adjektiivipareina tutkimuksessa olivat kylmä/lämmin, kova/pehmeä, iloinen/surullinen, äänekkäs/hiljainen sekä kirkas/synkkä. Selvisi, että lasten mielestä oli helpointa yhdistää adjektiivit väriin, kasvonilmeisiin ja abstrakteihin kuvioihin tässä järjestyksessä. 4-vuotiaiden kohdalla järjestys poikkesi siten, että adjektiivin yhdistäminen kasvon ilmeisiin oli helpointa.

Byrnes (1983) tutki 9 - 11-vuotiaiden lasten väriassosiaatioita käsitteisiin toivo, viha, suru, rehellisyys, pelko, onni, tuska, rakkaus, kuolema, elämä ja koulu. Selvisi, että punaiseen väriin viitattiin eniten. Punainen yhdistettiin rakkauteen ja vihaan. Musta yhdistettiin selvimmin kuolemaan, mutta myös vihaan ja muihin negatiivisiin konnotaatioihin. Muiden värien kohdalla oli enemmän vaihtelua. Esimerkiksi sininen ja valkoinen väri saatettiin yhdistää miltei kaikkiin käsitteisiin. (Byrnes 1983, 247 - 250.)

4.2.4 YKSITYISKOHTIEN HAVAITSEMINEN

Gardner (1973, 157) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että 10 - 13-vuotiaat lapset pystyvät poimimaan monimutkaisesta kuvasta tiettyjä, erityisiä yksityiskohtia paremmin kuin 7 - 9-vuotiaat ja yli 13-vuotiaat. Toisaalta Lowenfeld (1975, 214) selostaa, että 7 - 9-vuotiaidenkin lasten piirustuksista on nähtävissä, kuinka lapsi tekee tarkkoja havaintoja ympäristöstään. Tietoisuus erilaisista tekstuureista, äänistä, visuaalisista muodoista näkyy piirustuksissa.

4.2.5 MERKITYKSEN LÖYTÄMINEN

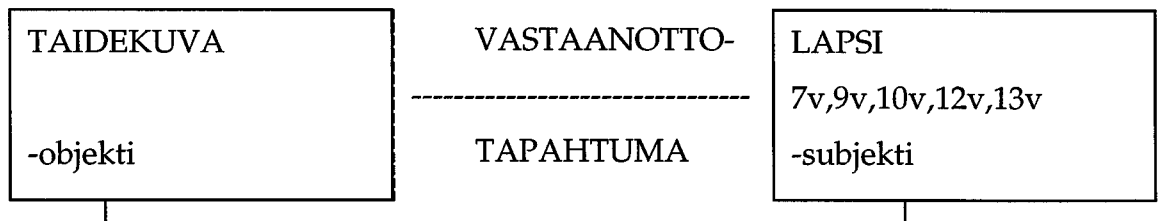
Saarnivaara (1993) esittää kuvan olevan lapselle allegorinen kertomus, jossa on kaksi tarinaa. Kirjaimellisen tarinan lisäksi tulkinnassa on kuvaannollinen rinnakkaistarina, joka on ja kirjaimellista tarinaa abstraktimpi. (Saarnivaara 1993, 86) Allegorinen kertomus sisältää usein vertauskuvallisia yhteyksiä eri elämän ilmiöihin ja paljastaa teoksesta tulkitun teeman tai teoksen merkityksen. Saarnivaaran (1993) mukaan lapsen tulkinnan mukaan taideteosten tehtävänä on muistuttaa, kehottaa, vedota ja opastaa. Näin ollen teokset koetaan opettavaisina ja tunnustuksellisina. Kauneuden symbolisointi koetaan yhtenä taideteoksen tehtävänä. Teos voi kertoa myös taiteilijan omista kokemuksista ja mielialoista. (Saarnivaara 1993, 80, 86, 90.)

Saarnivaaran (1993) mukaan lapset löytävät kuvan sisäisen merkityksen enimmäkseen intuitiivisesti, vaikka tulkinta tapahtuukin kuvan antaman aiheen kehysissä. Tulkitut merkitykset ovat aiheesta ja teoksesta riippumatta lähtöisin lähinnä tästä ajasta, lapsen kokemuksista ja tiedosta. (Saarnivaara 1993, 89.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

5.1 ONGELMIEN VIITEKEHYS

Tutkimusongelmien viitekehysten voi esittää seuraavan kuvion avulla:



on merkki, jolla on

*ilmiasu/muoto = miten sanotaan:

-taideteoksen toteutus

-maalauksen visuaaliset perusele-

mentit ja sommittelu

*sisältö = mitä sanotaan:

-taideteoksen aihe, sisältö ja

merkitys

- tulkinnan muodostuminen vastaanotto/haastattelutilanteessa

- kuinka lapsi tulkitsee kuvaa? --> tutkimusongelmat

KUVIO 7. Ongelmien viitekehys

5.2 ONGELMAT

5.2.1 MIELENKIINTO JA PITÄMINEN

Kuinka lapsi vastaanottaa ekspressiivisen taidekuvan?

- Mistä (tässä näytetyistä) ekspressiivisistä taidekuvista lapset pitävät?
- Miten lapset perustelevat pitämistään tai sitä, etteivät pidä kuvasta?
- Mitkä kuvat lapset kokevat mielenkiintoisiksi?
- Miten lapset perustelevat kuvien mielenkiintoisuutta?

5.2.2 TULKINTA JA MERKITYKSEN MUODOSTUMINEN

Taideteoksen ilmiasu/muoto:

- Miten ja mitä lapset kertovat maalauksen ilmiasusta ja toteutuksesta?
- Mitä lapset kertovat väreistä ja missä yhteyksissä väreihin viitataan?

Taidekuvan sisältö ja merkitys:

- Kuvan aihe: Millaisia mielikuvia, ajatuksia ja tunteita taidekuvat lapsissa herättävät? (esimerkkinä mielenkiintoisin/pidetyin kuva)
- Millaisia indeksisiä päätelmiä lapset tekevät kuvan sisällön tulkinnassa?
- Kuvan merkitys ja viesti: Millaisia merkityksiä ja tehtäviä taideteokselle ja sen sisällölle lapset konstruoivat?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 TAIDEKUVIEN VALINTA

Tässä tutkimuksessa taideteoksia edusti seitsemän erilaista taidekuvaa ekspressiivisen tyyliuunnan maalauksista. Taidekuva on valokuva (tässä tapauksessa) maalauksesta. Se on kopio ja useimmiten samalla pienennys alkuperäisestä työstä. Ilmaisullisuuden visuaalisista tekijöistä tekstuuri menettää taidekuvassa sen merkityksen, joka sillä on aidossa maalauksessa. Lisäksi värit muuttuvat jonkin verran. Kuitenkin taidekuva kirjan kuvina, postikortteina, julisteina, dioina jne on lapsille tuttu taiteen edustaja.

Ekspressiivisten taidekuvien valintaan vaikutti oma kiinnostukseni ekspressiivistä tyyliuuntaa kohtaan. Sopivia taidekuvia taidekirjoista löytyi runsaasti. Vaihtoehtoisia kuvälähteitä taidekirjojen rinnalla olivat cd-rom-levyltä tai diaprojektorilla näytettävät taidekuvat. Mielestäni kirjasta näytettävä kuva oli kuitenkin paras vaihtoehto tilanteessa, jossa lapsen pitäisi kiinnittää kaikki huomionsa esitettävään kuvaan eikä esimerkiksi laitteeseen, joka ei ole hänelle ennestään tuttu (cd-rom) tai joka häiritsisi muulla tavoin haastattelutilannetta (diaprojektori). Lisäksi sopivia ja keskenään erilaisia ekspressiivisen tyyliuunnan taidekuvia ei löytynyt cd-rom-levyiltä eikä tutkimukseen valitulla koululla ollut käytössään cd-rom-laitteita, mikä myös vaikutti siihen, etten valinnut tätä vaihtoehtoa.

Taidekirjan kuvat olivat mielestäni edelleen parempia kuin esimerkiksi Saarnivaaran (1993) tutkimuksessa käytetyt 10 x 15 cm:n kokoiset postikorttikuvat, jotka olivat aivan liian pieniä tarkasteltaviksi. Tutkimukseen valitut kirjojen kuvat olivat kooltaan noin 20 x 25 cm. Tämä koko tuntui sopivalta koolta läheltä tapahtuvaa tarkastelua varten.

Koon lisäksi asetin kuvavalinnalle muitakin kriteerejä. Kuvien tuli edustaa saman tyyliuunnan sisällä erilaisia maalaustekniikoita ja erilaista visuaalisten elementtien käsittelytapaa. Kuvavalintaan vaikuttivat painokuvan selkeys ja tarkkuus sekä vaikutelma siitä, että kuva oli mahdollisimman hyvä kopio alkuperäisestä työstä. Lisäksi kuvien valintaan vaikutti niiden esittämä aihe. Pyrin valitsemaan pääasiassa sellaisia kuvia, joissa oli lapsille mahdollisesti jokin samaistumiskohde, kuten ihminen tai eläin, mikä helpottaisi kuviin ja niiden tunnelmaan samaistumista.

Kuvien määrää valitessani vertailin aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä kuvamääriä. Esimerkiksi Housenin (1983) tutkimuksessa oli kolme, Parsons (1989) ja Lingon (1991) tutkimuksissa kahdeksan ja Saarnivaaran (1993) tutkimuksessa neljätoista kuvaa. Valitsin tähän tutkimukseen seitsemän kuvaa ja päätin tarkkailla määrän sopivuutta esitutkimuksen yhteydessä. Kuvaluettelo ja pienennetyt värikopiot kuvista ovat liitteenä (sivut 105 - 111).

6.2 TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ JA AINEISTON KERUU

Tämän tutkimuksen aineistonhankintamenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Kvalitatiiviseen tutkimukseen päätyminen oli luonnollista, koska, kuten Tarasti (1990, 294) kirjoittaa, taiteellinen kommunikaatio edellyttää kvalitatiivista tutkimusotetta. Kvalitatiiviseksi menetelmäksi valitsin haastattelun, koska taiteesta puhuminen ja omista taideteoksen herättämistä ajatuksista, tunteista ja havainnoista kertominen on Lowenfeldiä (1975, 36) lainaten tärkeä osa-alue itseilmaisun kannalta sekä samalla oppimista kulttuurikokemusten jakamiseen. Vaikka taidekokemuksen sanallistamista voidaan sanoa vaikeaksi, se on toisaalta kuitenkin tästä näkökulmasta lapsille tuttua. Lapset joutuvat usein tilanteisiin, joissa kokemuksista pitää nimenomaan kertoa. Haastattelu sopii hyvin tutkimuksiin, joissa tutkitaan esimerkiksi emotionaalisuutta ja arvostuksia ja joissa halutaan korostaa haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 1985, 10 - 15). Puolistrukturoitua teemahaastattelua ja sen kulkua tässä tutkimuksessa selvitetään myöhemmin luvussa 6.2.4.

6.2.1 KOHDERYHMÄN VALINTA JA OTANTAMENETELMÄ

Teemahaastattelun luontevuutta sekä haastattelijan ja haastateltavan välistä luottamusta lisää se, että tutkija on lapselle jo ennestään tuttu. Tästä syystä toteutin tutkimuksen empiriaosuuden Keuruun ala-asteella, joka on minulle tuttu koulu ja jonka opettajia ja oppilaita tunnen. Koulussa on oppilaita noin 600 ja opettajia 30. Yhdellä neljännellä luokalla kuvaamataidonopetusta on painotettu (3h/vko), mutta muuten kuvaamataitoa opetetaan tässä koulussa "normaalisti" (1h/vko).

Tutkimusluvan myönsi koulun rehtori. Tämän jälkeen sovin henkilökohtaisesti neljän opettajan kanssa haastateltavien oppilaiden valitsemisesta heidän luokistaan. Ensimmäiseltä, kolmannelta, neljänneltä ja kuudennelta luokka-asteelta

valittiin kultakin kolme oppilasta varsinaiseen tutkimukseen. Lisäksi esitutkimukseen osallistui kaksi kuudennen luokan, yksi neljännen luokan ja yksi ensimmäisen luokan oppilas. Neljännen luokan oppilaat olivat luokalta, jossa kuvaamataidon opetusta oli painotettu.

Valitsin oppilaat tutkimukseen normaalissa luokkatilanteessa. Selitin oppitunnin alussa tekeväni tutkimusta siitä, mitä lapset ajattelevat tietyistä taidekuvista. Kerroin näyttäväni kirjasta muutamia kuvia, joista sitten juttelisin kahdestaan oppilaan kanssa. Tämän jälkeen kerroin, että tarvitsisin kyseisestä luokasta kolme vapaaehtoista oppilasta mukaan tähän tutkimukseen. Yleensä melkein kaikki luokan oppilaat ilmoittautuivat innokkaasti vapaaehtoisiksi. Ensimmäisen luokan oppilaiden keskuudesta tutkimukseen päässeet valittiin leikkilorun avulla. Muilla luokka-asteilla joku oppilaista sai sanoa luvun, jonka mukaan oppilaita laskettiin järjestyksessä esimerkiksi rivi kerrallaan. Oppilas, jonka kohdalle laskenta päättyi, pääsi mukaan tutkimukseen. Vaikutin otantaan siten, että jos kaksi kolmesta tutkimukseen päässeistä oli jo samaa sukupuolta, viimeiseen otantaan sai osallistua enää vain vastakkaista sukupuolta edustaneet vapaaehtoiset. Näin halusin välttää siltä, että kaikki tutkimukseen osallistuvat olisivat samaa sukupuolta. Lopullisessa tutkittavien joukossa on kuusi tyttöä ja kuusi poikaa.

Tutkimuksen kohderyhmä:

T1= TYTTÖ 1, 7V, 1.LK

T2= TYTTÖ 2, 7V, 1.LK

P1= POIKA 1, 7V, 1.LK

T3= TYTTÖ 3, 9V, 3.LK

P2= POIKA 2, 10V, 3.LK

P3= POIKA 3, 10V, 3.LK

P4= POIKA 4, 10V, 4.LK

P5= POIKA 5, 10V, 4.LK

T4= TYTTÖ 4, 10V, 4.LK

T5= TYTTÖ 5, 13V, 6.LK

P6= POIKA 6, 12V, 6.LK

T6= TYTTÖ 6, 12V, 6.LK

Ikänsä puolesta lasten joukossa on kolme 7-vuotiasta, yksi 9-vuotias, viisi 10-vuotiasta, kaksi 12-vuotiasta ja yksi 13-vuotias. Kolmannen ja neljännen luokan oppilaat voidaan nähdä ensimmäisen ja kuudennen luokan välimaastossa yhtenäisenä noin 10-vuotiaiden joukkiona, edustaen ala-asteelaisten "keski-ikää". Tämän ikäiset ovat mielenkiintoinen joukko, koska monen esteettisen tulkinnan kehittyminen on muutosvaiheessa (esimerkiksi realistisuuden vaatimuksen suhteen). Kuitenkin jokainen oppilas edustaa tässä tutkimuksessa ennen kaikkea itseään - ei ikäryhmää. Pieni kohderyhmä on tutkimuksessa mahdollinen, koska tavoitteenani ei ole vertailla eri ikäisten taiteen tulkintaa eikä myöskään yleistää taiteen tulkintatapojen ominaispiirteitä ikäryhmittäin. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia tapaustutkimuksen tapaan ala-asteelaisten taiteen tulkintaa yhtenäisenä ilmiönä tässä tutkimuksessa.

Aikaisempien tutkimusten (lähinnä Housen 1983; Parsons 1989) perusteella käsitykseni on, että lasten esteettinen kehitystaso vaihtelee iästä riippumatta; samankin ikäiset lapset voivat olla esteettiseltä kehitykseltään eri tasoilla. Kuitenkin eri ikäisten valinta rikastuttaa ilmiötä puhuttaessa lapsesta merkityksen muodostajana.

6.2.2 ESITUTKIMUS

Esitutkimuksen tarkoituksena oli testata haastattelun teema-alueiden ja kuvien määrän sopivuutta. Samalla harjoittelin haastattelutekniikkaani ja sain käsityksen haastattelujen pituudesta sekä tutkimuksen organisoimisesta koulutiloissa. Esihaastattelut tehtiin kahtena peräkkäisenä päivänä toukokuussa 1995. Haastattelut kestivät keskimäärin 45 minuuttia oppilasta kohden. Haastateltujen oppilaiden mielestä taidekuvia oli sopivasti ja niistä oli mielenkiintoista jutella. Olin myös itse saanut tämän käsityksen haastattelutuokioiden perusteella. Kuunneltuani ja litteroituani haastattelut, tarkastelin haastattelutekniikkaani, jota päätin parantaa karsimalla pois kaikki johdattelevat, vaihtoehtoja sisältävät tai kaksiosaiset kysy-

mykset ja kysymällä jatkossa avoimempia kysymyksiä.

Esitutkimuksessa olin tyytyväinen haastattelujen luontevaan kulkuun ja haastattelutilanteissa syntyneeseen mukavaan ja välittömään ilmapiiriin. Lapset olivat innostuneita ja keskittyivät hyvin kuvien katsomiseen ja kerrontaan. Selvisi myös, etteivät lapset vierastaneet haastattelujen äänittämistä. Mikrofonit eivät olleet esillä, koska nauhoittamiseen käytettiin laitetta, jossa oli sisäänrakennettu mikrofoni.

6.2.3 AINEISTON KERUU

Keräsin varsinaisen tutkimusaineiston viikon päästä esitutkimuksesta. Haastatteluita tein kolmena päivänä, oppituntien aikana. Haastattelut kestivät keskimäärin 50 minuuttia/oppilas. Lyhyin haastattelu kesti 30 minuuttia, pisin 1h 45 minuuttia. Pisimmän haastattelun aikana oppilas piti yhden välitunnin mittaisen (10 min) tauon, mikä ei kuitenkaan katkaissut tunnelmaa eikä latistanut oppilaan innostusta.

Sain koulun tiloista tutkimushuoneekseni pienen luokan, johon rakensin haastatteluita varten rauhallisen nurkkauksen. Liian iso ja kaikkuva tila olisi tuntunut kolkalta kahdenkeskiselle keskustelulle. Koska haastattelutilanteen ilmapiiri ja paikka ovat merkittäviä tekijöitä haastattelujen onnistumisen kannalta (Syrjäläinen 1994, 87), halusin varmistaa, että haastatteluhetkeen muodostuisi ympäristön suhteen turvallinen tunnelma, jossa kuvan katselemiseen olisi helppo keskittyä. Tarkistin, ettei ympärillä ollut esimerkiksi ylimääräisiä mielenkiinnon kohteita. Haastattelutilanteissa istuimme haastateltavan kanssa vierekkäin pöydän ääressä ja äänityslaite oli edessämme pöydällä. Tutustutin oppilaan laitteeseen. Jokaisen oppilaan kohdalla myös selitin, että kasettia saatetaan joutua kääntämään tai vaihtamaan kesken kuvien katsomisen. Haastattelujen alussa varmistin, että laite äänittää. Varmistin myös, että oppilaan oli hyvä istua tuolissa ja että hän näki

kuvat hyvin (ettei kuva esimerkiksi kiillelyt). Kerroin oppilaalle, että kuvaan sai koskea ja sitä sai käännellä eri suunnissa, jos oppilas niin halusi. Kirjan kuvat olivat yhden sivun kokoisia eikä esimerkiksi taitteet tms vaikeuttaneet katselua. Viereinen sivu ja mahdolliset kuvanalustekstit oli peitetty valkoisella paperilla, etteivät ne häiritsisi kuvan katselemista.

Juttelin oppilaan kanssa ennen varsinaista haastattelua ja kuvien katsomista. Tämän tarkoituksena oli vähentää mahdollista jännittämistä ja saada tilanne tunteen luonnollisemmalla. Osa oppilaista oli minulle tuttuja eivätkä lapset tästäkään syystä osanneet vierastaa tilannetta.

Selitin jokaiselle haastateltavalle näyttäväni seitsemän erilaista kuvaa, joista sitten juttelisimme yhdessä. Kerroin kyseleväni asioita, joihin kaikki vastaukset olisivat oikein hyviä. Tärkeintä olisi, että lapsi kertoisi, mitä hänelle milloinkin tulee mieleen. Selvitin, että haastateltava saisi miettiä rauhassa ja lisätä myöhemminkin mieleen nousseita asioita.

Jokaiselle kahdelletoista lapselle näytettiin kaikki seitsemän taidekuvaa. Näin eri kuvantarkastelutilanteita kertyi yhteensä 87.

6.2.4 PUOLISTRUKTUROITU TEEMAHAASTATTELU TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun tema-alueet ja aihepiirit ovat haastattelijan tiedossa. Kysymyksiltä kuitenkin puuttuu tarkka muoto ja järjestys ja ne vaihtelevat haastateltavasta riippuen. (Hirsjärvi & Hurme, 1985.) Tässä tutkimuksessa haastattelujen tema-alueet olivat:

- 1) taideteoksesta pitäminen ja mielenkiinto,
- 2) taideteoksen sisältö (aihe, tunnelma, viesti ja merkitys) sekä
- 3) taideteoksen ilmiäsu (toteutus ja visuaaliset peruselementit; erityisesti väri).

Haastattelun aikana pitäisi pyrkiä siihen, että haastateltava saisi esittää kuhunkin aihepiiriin kaikki haluamansa näkökohdat. Syvyyden saamiseksi keskusteluun haastattelun tulisi auttaa haastateltavaa kuvaamaan tutkittavan alueen affektiivisiä ja kognitiivisia merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36.)

Tämän tutkimuksen haastattelujen pääkysymykset olivat mielipidekysymyksiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985, 45) arvostuksista, asenteista, tunteista ja käsityksistä suhteessa taidekuvaan. Haastatteluihin ei sisällynyt mitään tietokysymyksiä. Pyrin siihen, että lapsi mahdollisimman itsenäisesti ja omin sanoin kuvailisi teoksia ja omia näkemyksiään niistä.

Haastattelujen avauskysymyksen tulee olla tarpeeksi helppo ja yleisluonteinen (Hirsjärvi & Hurme 1985). Tässä tutkimuksessa kysyin haastattelujen aluksi, pitääkö lapsi näkemästään kuvasta, minkä jälkeen pyysin häntä kertomaan kuvasta. Kysymystyyppejä olivat muun muassa: kerropas tästä kuvasta/ mitä sinä pidät tästä kuvasta/ mitä tämä kuva sinun mielestäsi esittää. Jos lapsi esimerkiksi oma-aloitteisesti kertoi, että maalauksessa on hienot värit, pyysin häntä kertomaan lisää väreistä. Lisäkysymyksillä halusin tavoittaa syvyyttä ja tarkennusta lasten puheeseen ja heidän mainitsemiinsa asioihin. Kysyin esimerkiksi, mistä lapsi tietää asian olevan juuri niin kuin hän oli sen ilmaissut.

Hirsjärvi ja Hurme (1985) toteavat, että teema-alueiden pohjalta haastattelija voi jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat. Yhdestä teemasta viriää yleensä useita kysymyksiä. Vastaavasti yksi laaja kysymys voi tähdätä samanaikaisesti useamman teeman kartoitukseen. Haastattelijalta vaaditaan joustavuutta kysymysten muotoilussa. Kysymysten tulee sisältää sen oikea merkitys, olipa sen sanallinen ilmaisu mikä tahansa. Teema-alueet ja niistä rönsyilevät kysymyssarjat tulevat esiin siinä järjestyksessä kuin kussakin haastattelutilanteessa on luontevinta. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41 - 42; 85 - 86.)

Avauskysymysten jälkeen haastattelut etenivät lasten ehdoilla. Ohjasin kuitenkin haastattelua siten, että kaikki aihepiirit tulivat kunkin kuvan ja lapsen kohdalla läpikäydyiksi. Ellei jokin asia tullut lapsen kertomana esiin, pyysin lasta kertomaan tästä teema-alueesta, esimerkiksi väreistä tai siitä, minkälainen tunnelma kuvassa hänen mielestään oli. Saadakseni parhaan käsityksen lapsen mielikuvista, saatoin kysyä samaa asiaa useaan kertaan hieman eri sanoin. Vältin kuitenkin turhaa toistoa. Lapset saivat kertoa ajatuksistaan rauhassa. Jokaisen kuvan jälkeen kysyin, olisiko lapsi vielä halunnut sanoa jotakin vai oliko hän valmis siirtymään seuraavaan kuvaan.

Aihepiirien käsittely riippui myös kuvista: joistakin kuvista lapsi innostui kertomaan enemmän kuin toisista ja toisaalta jossakin aihepiirissä viivytettiin joidenkin kuvien kohdalla pidempään kuin toisissa.

Haastattelutilanteissa minulla oli haastattelun teema-alueet ja joitakin apukysymyksiä tukirunkona paperilla, mutta koska olin sisäistänyt eri teema-alueet muistiini, näitä muistiinpanoja ei tarvittu. Tästäkin syystä haastattelut tuntuivat luontevilta. Haastattelutilanteisiin muodostui hyvä katselutunnelma. Seurasin koko ajan intensiivisesti lapsen olemusta ja pyrin alusta asti ottamaan huomioon lapsen persoonallisuuden ja tavan katsoa ja kertoa kuvasta. Näin ollen jokainen haastattelutilanne oli erilainen ja kunkin lapsen ehdoilla toimiva. Haastatteluissa oli kohdattava eri tavalla ensimmäisen luokan kuin kuudennen luokan oppilas, mutta tämä oli mielestäni luontevaa ja helppoa. Jokaisen oppilaan kanssa muodostui luottamuksellinen ilmapiiri jutusteluun. Lapset keskittyivät erilaisista luonteistaan huolimatta kuvan katseluun erittäin hyvin.

Kuudesluokkalaiset olivat asiallisimpia ja heidän kohdallaan saattoi huomata jonkin asteista estoisuutta tai arkuutta omien tuntemuksien kerronnassa. Kuvasta kyllä kerrottiin helpostikin, mutta omia mielipiteitä ja tuntemuksia yritettiin kontrolloida, vaikka kuvan katsomisesta pidettiin ja nautittiinkin. Sen sijaan muiden kohdalla esiintyi spontaaneja huomautuksia ja selvästi eläytymistä ja

empaattista asennetta kuvaa kohtaan.

Haastattelutilanteissa oli tärkeää osata kohdata kukin yksilö yksilönä, olla kiinnostunut tämän ajatuksista ja osata sovittaa kysymykset sopiviin kohtiin ja tilanteisiin häiritsemättä lapsen ajatuksen kulkua tai rikkomatta intensiivistä tunnelmaa. Lapsen ajatusten seuraamisessa oli oltava aktiivinen ja annettava luotamuksellinen vaikutelma. Mielestäni onnistuin tässä hyvin.

Lasten kanssa oli osattava keskustella heidän ymmärtämin käsittein. Esimerkiksi kompositiosta eli sommitelmasta keskusteltaessa käytin sellaisia ilmaisuja, joista lapset ymmärtäisivät asian. Puhuin esimerkiksi järjestyksestä, tasapainosta, eri asioiden paikoista kuvassa sekä siitä, miten asiat on maalaukseen sijoitettu ja miltä näyttäisi, jos ne olisivat kuvassa eri paikoilla tai eri järjestyksessä. Tunnelman kokemista kartoitin kyselemällä siitä eri näkökulmista. Kysyin esimerkiksi, miltä kuvaa katsoessa tuntuu, miltä kuvassa olevasta ihmisestä tuntuu, minkälainen tunnelma kuvassa on, millaisen vaikutelman kuvasta saa tai miltä itsestä tuntuisi olla kuvassa mukana. Usein oli aistittavissa, milloin oppilas oli ymmärtänyt teema-alueiden käsitteet oikein.

Jokaisen haastattelutilanteen jälkeen kysyin vielä oppilaan mielipiteitä yleensä kuvan katselutilanteesta sekä siitä, mikä kuva jälkeinpäin tuntui mukavimmilta, mielenkiintoisimmalta tai tylsimmältä.

6.3 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI

Aineiston käsittely ja analysointi oli pitkällinen prosessi, koska aineistoon oli välillä otettava etäisyyttä.

Aineiston käsittelyn aloitin litteroimalla tutkimusaineiston eli 12 haastattelua sanasta sanaan. Yhdestä haastattelusta tuli keskimäärin kymmenen liuskaa tekstiä. Nimesin jokaisen haastattelun koehenkilön mukaan, esimerkiksi T1= tyttö 1, P1= poika 1 jne. Litterointivaiheessa tutustuin yksittäisiin haastatteluihin sekä aineistoon kokonaisuutena.

Kvalitatiivisessa sisällön analyysissa aineistoon tulee ensin perehtyä. Tämän jälkeen aineistoa käydään läpi keräämällä siitä merkitysyksiköitä, jotka koodataan ja ryhmitellään myöhemmin erilaisiin luokkiin. (Patton 1990, 381 - 382.) Tutkijan pitää aineistoa tulkitessaan tuntea hyvin yksittäiset haastattelut, jotta havaintoyksiköiden sisältö, eri kontekstissakin, edustaisi alkuperäistä merkitystään. (Alasuutari 1993, 21; Krippendorff 1980, 85.)

Litteroinnin jälkeen aloin tutkia aineistoa tutkimusongelmittain ja teema-alueittain. Valitsin vuorotellen tietyn teeman, esimerkiksi värin ja keräsin aineistosta kaikki tätä teemaa koskevat merkitysyksiköt yhdelle isolle paperille. Merkitysyksiköksi määritin sanan, lauseen tai ajatuskokonaisuuden, johon väri tavalla tai toisella liittyi. Keräsin merkitysyksiköt haastatteluista kuvakohtaisesti ja siirsin jokaisen merkitysyksikön yhteyteen haastateltavan tunnuksen, esimerkiksi:

"Tässä on hienot värit" T1,

"Tos on paljon punasta" T1 jne.

Näin etenemällä kävin läpi kaikki haastattelut kunkin teema-alueen suhteen.

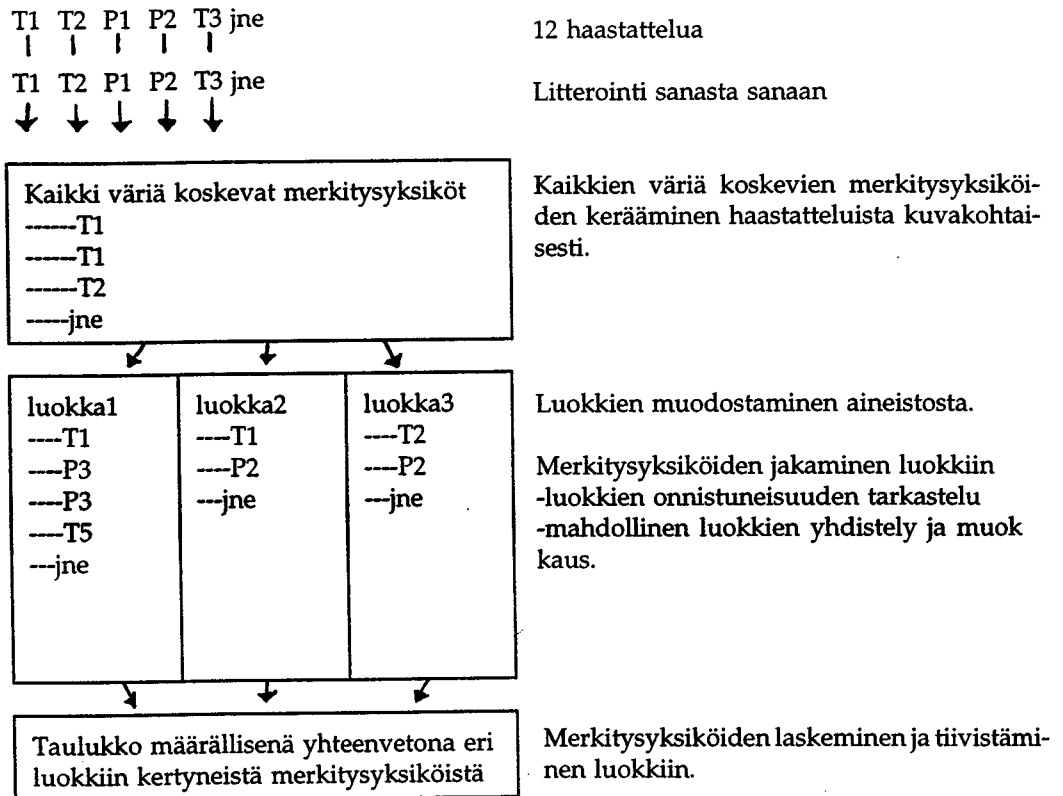
Merkitysyksiköiden luokittelu voidaan tehdä esimerkiksi ryhmittelemällä tai järjestelemällä merkitysyksiköitä hierarkkisesti. (Krippendorff 1980, 92, 115.)

Tässä tutkimuksessa en ollut määrännyt luokkia etukäteen, vaan päättelin vasta

aineiston pohjalta, millaisia luokkia kunkin teema-alueen sisältä nousisi. Aloin hahmotella mahdollisia luokkia mielessäni jo kerätessäni merkitysyksiköitä haastatteluista. Luokkia muotoillessani pyrin siihen, että ne olisivat sisäisesti mahdollisimman selkeitä ja yhtenäisiä, mutta keskenään erilaisia. Periaatteenani oli, että voisin sijoittaa kaikki aineistosta kerätyt merkitysyksiköt johonkin luokkaan.

Nimesin aineistosta nousseet mahdolliset luokat ja jaoin keräämäni merkitysyksiköt näihin luokkiin. Koodinimet T1, T2 jne seurasivat edelleen merkitysyksiköiden mukana. Tämän jälkeen tarkastelin luokituksen onnistuneisuutta ja pohdin niiden muokkaamista. Selkeyttääkseni luokkia, yhdistelin joitakin hyvin pieniä luokkia keskenään tai osaksi suurempia luokkia. Alasuutarin (1993) mukaan yhteen luokkaan kuuluvien tapausten yleisyytason tulee olla sopiva. Liian karkea luokittelu pakottaa asettamaan paljonkin toisistaan poikkeavia tapauksia saman luokan edustajiksi. Liian pieniin eroihin huomion kiinnittämällä tutkija päätyy typologiaan, jossa kuhunkin luokkaan tulee vain muutama tapaus. (Alasuutari 1993, 73 - 74, 89.)

Kun luokitus oli valmis, taulukoin tulokset. Taulukoista näkee, miten merkitysyksiköt jakoutuivat kunkin luokan, kuvan ja vastaajien lukumäärän ($1 < n < 12$) kesken. Krippendorffin (1980, 109) mukaan sisällön analyysin tulokset on hyvä esittää tiivistetyssä muodossa, esimerkiksi frekvensseinä. Määrällinen tieto lisää tutkimuksen uskottavuutta, sillä yksi lapsi saattoi sanoa samasta kuvasta useita samaan luokkaan kuuluneita merkitysyksiköitä. Pelkkä johonkin tiettyyn luokkaan kertyneiden merkitysyksiköiden lukumäärä olisi voinut vääristää tutkimuksen tuloksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa määrällisellä tiedolla ei tavoitella yleistettävyysspäätelmiä, mutta sillä voidaan kuvata erilaisten ilmaisujen esiintymistä nimenomaan tutkittavassa ryhmässä samoin kuin ilmaisujen esiintymistä yhdessä (Ahonen 1994, 151).



KUVIO 6. Aineiston käsittelyä ja analysointia havainnollistava kuva

6.4 KVALITATIIVISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä ei ole yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tynjälä 1991, 388).

Tutkijan ja tutkittavien suhde on kvalitatiivisessa tutkimuksessa toisenlainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Tynjälä 1991, 388). Perttula (1995) selvittää Rauhalan ajatuksia soveltaen, että kvalitatiivinen tutkimusote käy sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä. Tutkija on väistämättä osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Kvalitatiivisen tutkimusprosessin keskeisinä rakennetekijöinä voidaan pitää 1) toisen ihmisen kokemusta, 2) hänen tapaansa ilmaista kokemusta, 3) tutkijan kokemusta toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä 4) tutkijan tapaa ilmaista kokemuksensa toisen kokemuksesta. Mielellinen ketju tutkijan ilmaisuksi ei etene sisällöltään muuttumattomana. (Perttula 1995a, 41; 1995b, 98 - 104.)

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä reliabiliteetin ja validiteetin käsittein. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, johdonmukaisuutta ja sisäistä yhtenevyyttä. Validiteetilla taas tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, miten tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. (Syrjälä 1988, 136.)

Sisäisellä validiteetilla tutkimuksesta arvioidaan sitä, havainnoiko ja mittasiko tutkija sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa (Syrjälä 1988, 136). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli haastatteleamalla tavoittaa sitä, miten lapset tulkitsevat tietyn tyypin taidekuvia. Puolistrukturoitu temahaastattelu soveltui aineiston keruuseen hyvin. Keskusteluhetket olivat luontevia eivätkä lapset kokeneet kuvista puhumista vaikeana. Koska teema-alueet olivat etukäteen määrättyjä, lasten kerronta ei ollut täysin vapaata. Haastatteluissa lapsilla oli kuitenkin mahdollisuus käsitellä teema-alueita haluamaansa suuntaan. Teema-alueet

olivat tässä mielessä onnistuneita, sillä ne antoivat tarpeeksi tilaa lasten ajatuksille. Lapset kertoivat kuvista luontevasti, ilmaisivat spontaanejakin reaktioita eivätkä ainoastaan vastanneet haastattelijan kysymyksiin. Teema-alueiden kautta etenevä keskustelu helpotti kuvan sanallistamista. Menetelmällä saavutettiin tietoa siitä, millaisia ajatuksia lapsilla oli taidekuvista valittujen teema-alueiden puitteissa.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia arvioitaessa voidaan kiinnittää huomiota kuvaavaan validiteettiin, teoreettiseen validiteettiin sekä käsitevaliditeettiin. Mikäli aineiston koonti, käsittely ja analysointi on kuvattu tutkimusraportissa tarpeeksi tarkasti, voidaan siitä seurata ja arvioida mm sitä, miten tutkimus vastaa kuvaamansa todellisuutta. Teoreettista validiteettia arvioidaan tarkkailemalla aineiston ja teorian välistä yhteyttä ja teorian yhtenäisyyttä. Käsitevaliditeettia tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota siihen, missä määrin teoriassa käytetyt käsitteet sopivat yhteen aineiston kanssa ja vastaavatko esimerkiksi aineistosta muodostetut luokat sisältöjään. (Syrjälä 1988, 136 - 140.)

Tutkijan tulisi luonnehtia aineistosta nimettyjä kategorioita esimerkein ja osoittaa litteroitujen haastatteluesimerkkien avulla luokkien ja johtopäätösten aitous niin, että lukija voi päätellä, kuvaako luokalle annettu nimi osuvasti sitä, mistä tekstissä on kysymys. Lisäksi tutkijan pitäisi selvittää, miksi joitakin luokkia on jätetty pois tai yhdistelty. Sisällön erittelyn validiteetissa on kyse siitä, vastaavatko tiettyä sisältöluokkaa ilmaisemaan valitut merkitysyksiköt todella sitä ilmiötä, jota tuon luokan katsotaan edustavan. Kategoriat olisi kytkettävä johdonmukaisesti teoriaan, tutkimuskäsitteistöön sekä ongelmiin. (Ahonen 1994, 150 - 154; Alasuutari 1993, 90.)

Ulkoista validiteettia tarkasteltaessa voidaan kiinnittää huomiota tutkimuksen vertailtavuuteen ja siirrettävyyteen. Vertailtavuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksen eri osat, keskeiset käsitteet ja tutkimuskohde on kuvattu ja määritelty. Siirrettävyydellä taas tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa

käytetään läheisten alojen käsitteitä ja tutkimusmenetelmiä, jotta tulokset olisivat siirrettävissä. (Syrjälä 1988, 140 - 143.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia vahvistaa se, että tutkimusraportista saa mahdollisimman selkeän kuvan tutkimusprosessin kulusta ja sen eri vaiheista. (Perttula 1995, 43; Tynjälä 1991, 395.) Tällöin lukijalla on mahdollisuus saada käsitys kenttätyön tekniikoista sekä aineiston käsittelystä ja analysoinnista ja arvioida niitä julkisesti.

Tutkijan vastuullisuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa on oleellinen osa tutkimuksen luotettavuutta (Perttula 1995b, 104), mutta myös lukijan on omalta osaltaan osallistuttava tutkimuksen luotettavuuden arviointiin.

7 SEITSEMÄN EKSPRESSIIVISEN TAIDEKUVAN MERKITYKSEN MUODOSTUMINEN

7.1 KUVISTA PITÄMINEN JA MIELENKIINTO

7.1.1 KUVISTA PITÄMINEN

TAULUKKO 1. Kuvista pitäminen

Taidekuvien lukumäärä n= 7 Lasten lukumäärä n= 12	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
pitää kuvasta	8	6	8	10	9	10	4
pitää/ei pidä kuvasta	3	3	2	2	1	2	3
ei pidä kuvasta	1	3	2	-	2	-	5

Taulukoissa 1 - 7 kaikki seitsemän kuvaa ovat lapsille esitetyssä järjestyksessä:

kuva 1 = Marc,
kuva 2 = Macke,
kuva 3 = Nolde1,
kuva 4 = Nolde2,
kuva 5 = Schmidt-Rottluff (=S-R),
kuva 6 = Kandinsky ja
kuva 7 = Dix.

Tutkimukseen osallistuneilta lapsilta kysyttiin jokaisen kuvan kohdalla, pitivätkö he katselemastaan kuvasta vai eivät. Lisäksi kysyttiin, mitkä seikat vaikuttivat kuvasta pitämiseen. Suurimmaksi osaksi lapset pitivät heille näytetyistä taidekuvista. Kuvista numero 4 (Nolde 2) ja 6 (Kandinsky) pidettiin eniten, kun taas kuvasta numero 7 (Dix) pidettiin vähiten.

Lapset perustelivat pitämistään sekä taideteoksen ilmiasulla että sisällöllä. Etenkin väri ja maalaustapa vaikuttivat ilmiästä pitämiseen. Jos taas kuvasta pidettiin sen sisällön perusteella, nousivat perusteluiksi kuvasta tulkittu aihe tai tunnelma. Pitämisen perustelut (n = 64) jakautuivat neljään luokkaan seuraavasti:

- 1.) väri 48%,
- 2.) aihe 30%,
- 3.) maalaustapa 16% ja
- 4.) tunnelma 6%.

Pidetyissä kuvissa oli iloinen tunnelma sekä kirkkaat ja mukavat värit. Pidetyimpien kuvien kohdalla kerrottiin eniten myös kuvan ilmiästä. (vrt taulukot 3, 5 ja 7)

7.1.1.1 Värit kuvasta pitämisen perusteluna

Värit vaikuttivat eniten siihen, pidettiinkö maalauksesta vai ei: "Noi värit on kivat ja jos se ois tummempi, niin en mä sitten tykkäis" T5 (Kandinsky). Työstä pidettiin, "ku siinä on laitettu mahdollisimman paljon värejä" T2 (Marc), "kun siinä on tollasia hyvin sekootettuja värejä" P5 (Marc) ja "ku siinä on hienosti värejä käytetty" P3 (Nolde1). "Tässä on mukavaa nää värit, kun tässä on tämmöstä, että on päällekkäin ja täällä sitten on taas hirveen tummaa" T6 (Macke).

Myös yksityiskohtaisemmat värien piirteet vaikuttivat pitämiseen. Esimerkiksi se, että kuvassa oli tiettyjä värejä, joista katsoja piti. "Se on hieno, ku siinä on noin paljon keltasta" T1 (Nolde 2). "Tykkään (kuvasta, kun) siinä on käytetty paljon räikeitä ja ilosia värejä" P4 (Nolde 2), "kun siinä on nuo ilotulituksen värit" P2 (Nolde 2).

7.1.1.2 Kuvan aihe pitämisen perusteluna

Maalauksessa kuvattua aihetta käytettiin perusteluna enimmäkseen silloin, kun kuvasta ei pidetty. Moraalisesti tai esteettisesti paha tai huono eivät sekoittuneet lasten mielessä, mutta jos aihe oli vastenmielinen, se vaikutti kuvasta pitämiseen. Kuvasta ei pidetty, jos sen pääaihe osoittautui vastenmieliseksi tai epämiellyttäväksi: "En tykkää, ku toi mies on tossa tuommonen..inhottava" T6 (Dix), "en tykkää, kun täällä on tämmönen iso hahmo ja se on semmosen surullisen näköinen" T5 (Nolde 1), "en tykkää, kun luulis, että tää on kokonaan myrskyn peitossa tää alue, ku täällä näyttää olevan pilviä ja muuten tällaista iltaa ja metsää" P5 (Nolde1).

Toisaalta aihe vaikutti myös siihen, että kuva koettiin miellyttäväksi: "Tykkään (tästä), ku tässä o lintu" P1 (Marc), "kun siinä on toi ukkeli" P6 (Nolde 1). Myös Kandinskyn maalauksesta saatettiin pitää sen "aiheen" vuoksi: "Tykkään, kun siinä on vähän kaikkia kuvioita, tossa vois nähä kalan, tossa on joku jalka, jonkun tytön hiukset..." T3 (Kandinsky).

7.1.1.3 Maalaustapa pitämisen perusteluna

Kuvasta pitämistään perustellessaan lapset kiinnittivät huomiota maalaustapaan lähinnä siinä mielessä, oliko kuva heidän mielestään hyvin vai huonosti tehty. Hienosti tehtyä työtä ihailtiin ja siitä pidettiin, "ku noi on niin hienosti hahmoteltu" T1 (Kandinsky), "ku se on hyvin tehty ja hyvin on värejä sekoteltu" P2 (Nolde2/Kandinsky) ja "ku siinä on käytetty paljon muotoja ja paljon erilaisia asioita ja eri värejä" P4 (Kandinsky).

Maalauksesta ei pidetty, "ku tää on jotenkin niin yksinkertaisesti tehty" T2 (S-R) tai "kun se on piirretty huonosti" P6 (Marc) tai "ku on yritetty tehdä kamalasti, että on ihan päällekkäin" T2 (Macke).

7.1.1.4 Tunnelma pitämisen perusteluna

Tunnelmalla perusteleminen oli läheisessä yhteydessä sekä aiheella että maalaus-tavalla perusteluun. Maalauksesta ei pidetty, jos sen tunnelma koettiin epämiellyttävänä. "En pidä siitä, ku se on jotenkin surullinen..tuo mies ja sen kasvot" T6 (Nolde 1), "ku toi on jotenkin uhkaavan näköinen toi ihminen tossa, ihan ku se ois lähössä tai lyömässä jotain" T5 (S-R). Voimakas myönteinen tunnelma heijastui heti koko maalauksesta pitämiseen: "Ilonen mieli tulee tästä, kun kattoo, tää on niin ilosesti tehty" T4 (Kandinsky).

7.1.2 KUVAN MIELENKIINTO

TAULUKKO 2. Kuvan mielenkiinto

Taidekuvat, n=7/ Kuvan mielenkiintoiseksi maininneitten lasten lukumäärä kunkin kuvan kohdalla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
	10	4	7	7	4	9	8

Lapsilta kysyttiin katselutilanteiden ohessa, kokivatko he katselemansa kuvan mielenkiintoiseksi ja mikä kuvassa oli mielenkiintoisinta. Kuvat 1 (Marc) ja 6 (Kandinsky) koettiin mielenkiintoisimmiksi. Kaikkia kuvia koskien mielenkiinnon 56 perustelua jakautuivat neljään luokkaan seuraavasti:

- 1.) maalauksen värit 31%,
- 2.) maalauksen aihe ja sisältö 24%,
- 3.) maalaus tutkimisen ja kuvittelemisen virikkeenä 22% ja
- 4.) maalauksen tekotapa 22%.

Mielenkiinnon suuntautuminen maalauksen väreihin ja/tai tekotapaan kuvasti mielenkiintoa taideteoksen ilmiönsä kohtaan. Tutkiminen ja kuvittelu mielenkiinnon perusteena oli itsenäinen ilmiönsä, mutta toisaalta siihen sisältyi mielenkiinto sekä maalauksen ilmiönsä että sisältöainesta kohtaan.

7.1.2.1 "Nää värit tekee siitä mielenkiintoisen" T3 (Marc)

Värit vaikuttivat kuvasta pitämisen lisäksi eniten myös kuvan mielenkiintoon. Kuva tuntui mielenkiintoiselta, kun se oli tehty väreillä, jotka herättivät mielenkiintoa tai ihailua: "Mielenkiintoista, ku täällä on nää värit" P5 (Marc), "ku tässä on tämmöset värit" T5 (Marc), "kun tää on kirkkailla väreillä tehty" P6 (Nolde2). Samoin kuva tuntui mielenkiintoiselta, kun värien suhteissa havaittiin vaihtelua: "Tää on mielenkiintoinen, kun noita värejä menee silleen hienosti" P3 (S-R) ja "sitte ku täällä on tämmöstä kirkasta ja täällä on ihan tummaa" T5 (Nolde1).

7.1.2.2 "Toi olio on mielenkiintoinen" P1 (Marc)

Toisiksi eniten kuvan mielenkiintoa perusteltiin kuvan aiheella (sisältöaineksella). Mielenkiinto saattoi kohdistua kuvan pääaiheeseen: "Tää ihminen tässä on mielenkiintoinen" T5/P1 (Nolde1). Myös useampi asia yhtä aikaa herätti mielenkiinnon: "ku tässä on nää kukat ja ruoho ja sininen väri" P5 (Nolde1), "ku kattlee noita tavaramääriä, että niitä on kamalan paljon siellä" T4 (Macke), "siinä ku on käsiä ja jalkoja ja silmiä - se tekee siitä mielenkiintoisen" P2 (Kandinsky). Kuvan yksityiskohdat kiehtoivat. Kuva koettiin mielenkiintoiseksi esimerkiksi "ku toi tukka näyttää hatulta" P2 (S-R). Mielenkiintoa lisäsivät myös aiheesta nousseet kysymykset, joihin haluttiin miettiä selvyyttä. "Jotenkin haluais saada tietää, että miks toi mies tuijottaa, että miks se on suuttunu" T6 (Dix). "Se on mielenkiintoista, ku ei tiä, mitä toi seuraavaks tekee" T4 (Dix) ja "kun toi kauris ei juokse" P2 (Marc).

7.1.2.3 "Tää on mielenkiintoinen, kun siihen saa ite kuvitella" T2 (Marc)

Kuvan teki mielenkiintoiseksi se, "ku ei tiiä, mitä täällä on, ku ei tiiä, mitä tulee vastaan" T4 (Marc/Kandinsky) ja "ku siihen pystyy ite kuvittelemaan" T3 (Nolde2). Kuvan tutkiminen kiehtoi. Lapsia kiinnosti se, ettei kuvasta heti nähnyt, mitä se esittää. "Tää on mielenkiintoinen, ku siinä tutkii noita värejä ja niitten muotoja" P4 (Nolde2). "On mukava tutkia - ei sitä nyt heti tarvii tietää, että näkyis, mitä siinä on...mielenkiintoinen, ku siitä ei oikeen tiiä, mikä se oikein on" P3 (Marc), "tästäki voi kuvitella sellasta omaa, tossa vois esimerkiks olla patsas" T2 (Nolde1). "Mielenkiintoista on, ku kattoo, mikä tää täällä on ja sitte ku näistä ei tiiä mitä nää on, tää kaikki on niin mielenkiintoista" T3 (Kandinsky).

7.1.2.4 "Tää tekotapa on mielenkiintoinen" T4 (Nolde2)

Kuvan mielenkiinnon perusteluista 22% koski maalauksen tekotapaa. Lapsia kiinnosti edelleen tietynlainen tutkiminen myös tekotapaan nähden: "Ku tää on tehty niin jännästi, että tässä rupee vasta myöhemmin erottamaan, että tässä on muutaki ku aluks luulee" T5 (Nolde2). Tekotavan yhteydessä painottui jälleen värin merkitys: "Tää on mielenkiintoinen, ku tässä on monta väriä ja on pistetty kaikkia viivoja tänne" T5 (Kandinsky). Kuitenkin huomio kiinnittyi myös tekniikkaan: "Tästä tekee mielenkiintoisen nää kaikki värit ja sitte nää hahmottelut ja valot ja varjot. Siinä on niin paljon maalattu päälle eikä oo tässä samaa väriä koko ajan" P4 (Dix). "Väritys ja tausta on jännittävä, se, miten se on maalattu" P2 (Macke).

7.2 MAALAUKSEN ILMIASUN JA TOTEUTUKSEN KUVAILEMINEN OSANA TULKINTAA

Taideteoksen ilmiäsuä ja toteutusta koskevasta lasten puheesta nousi esiin kaksi erilaista luokkaan: 1) maalaustyylin ja maalaustavan kuvaileminen sekä 2) maalauksen sommittelun ja selkeyden kuvaileminen. Merkitysyksiköiden erottelu useampaan kuin kahteen eri luokkaan olisi johtanut useiden hyvin pienien ja yksityiskohtaisten luokkien syntymiseen. Samat merkitysyksiköt olisivat tällöin kuitenkin tulleet kuulumaan useisiin luokkiin yhtä aikaa, joten kaksi suurta luokkaa tuntui tarkoituksenmukaisemmalta jaottelulta.

Koska värillä oli taideteoksen ilmiäsuä ja toteutusta koskevassa puheessa merkittävä asema, sen tarkempi tarkastelu omana ilmiönään on paikallaan. Syntyneiden kahden luokan lisäksi väristä puhuminen erotettiin omaksi erilliseksi asiakseen, jota käsitellään myöhemmin luvussa 7.2.3.

Haastatteluaineistosta poimittujen merkitysyksiköiden määrällistä jakautumista erilaisiin luokkiin on tässä (7.2) ja seuraavassa (7.3) luvussa havainnollistettu taulukoiden avulla. Taulukoissa 3, 4 ja 6 on esitetty kuvakohtaisesti, millaisessa suhteessa merkitysyksiköiden määrä jakautui lasten lukumäärään nähden.

Esimerkiksi taulukossa 3 (maalauksen ilmiäsuä ja toteutuksen kuvaileminen), luokan 1 (maalaustyylin ja tekotavan kuvaileminen) ja kuvan 1 kohdalla merkintä 25/11 tarkoittaa yhteensä 25:ttä luokkaan 1 sijoitettua merkitysyksikköä 11:n eri lapsen sanomana. Koska lapsia oli kaikkiaan 12, yksi heistä ei ole tämän kuvan kohdalla sanonut mitään tähän luokkaan liittyvää, kun taas jotkut lapsista ovat ilmaisseet useampia tähän luokkaan kuuluvia merkitysyksiköitä.

TAULUKKO 3. Maalauksen ilmiäsun ja toteutuksen kuvaileminen

Luokat suuruusjärjestyksessä	ku va 1	ku va 2	ku va 3	ku va 4	ku va 5	ku va 6	ku va 7
1. Maalaustyylin ja tekotavan kuvaileminen yht. 172/12	25 - 11	25 - 10	28 - 10	31 - 11	15 - 8	29 - 10	19 - 11
2. Maalauksen sommittelun ja selkeyden kommentointi yht. 135/12	23 - 10	27 - 10	15 - 7	22 - 11	6 - 6	28 - 9	14 - 8
Yhteensä 307/12	48 - 12	52 - 12	43 - 12	53 - 12	21 - 12	57 - 12	33 - 12

Kokonaisuudessaan kuvan ilmiäsun innostuttiin kertomaan eniten kuvan 6 (Kandinsky) kohdalla, mutta myös kuvat 2 (Macke) ja 4 (Nolde2) kiinnostivat lapsia tässä mielessä. Eniten puhetta maalauksen tyylistä ja tekotavasta herätti kuva numero neljä (Nolde2). Sommittelusta ja selkeydestä kerrottiin eniten kuvien 2 (Macke) ja 6 (Kandinsky) kohdalla.

7.2.1 MAALAUSTYYLIN JA TEKOTAVAN KUVAILEMINEN

Lapsen puhe maalaustyylistä ja maalauksen tekotavasta oli käsitettävissä puheeksi maalauksen teknisestä toteutuksesta tai tyyllisestä lopputuloksesta. Lapset kuvailivat ja arvioivat taiteilijan työn jälkeä eri tavoin.

Osa lapsista tutki ja yritti selvittää, miten ja missä järjestyksessä taiteilija oli työnsä tehnyt. "Se on varmaan jättänyt tähän valkosta ja laittanut pohjalle vihreitä. Sitten se on pistänyt valumalla tästä vähän. Oisko pistänyt vedellä tähän asti tai vedellä sekottanut kaikkia värejä" T2 (Nolde1). "Se on varmaan aluksi sommitellu

noi kuviot ensin tarkasti ja sitten alkanu tekemään niitä" P5 (Marc). "Se on miettiny, miten vois muotoilla näkemäänsä ja sitten se on piirtäny sen tohon" T3 (Marc). Tässä yhteydessä moni totesi, että "ensin se on hahmotellu ja sitte maalannu päälle" T1 (Nolde2) tai, että "täältä näkee just suoraan, että tossa on hahmoteltu" P5 (Macke).

Maalaustapaa tutkittiin myös tarkemmin. Kiinnitettiin huomiota esimerkiksi siveltimen jälkeen: "Ei oo piirretty ihan suoraan, vaan täplitetty...ei näy värien rajoja" P3 (Kandinsky), "täällä on ollu aika kuiva pensseli" T4 (Dix). "Siinä on tehty pensselillä silleen tuputtamalla ja siinä on tehty pensselillä silleen tavallistekin T3 (Kandinsky). "Tää näyttää niinku tää ois maalattu spraylla, ku se on tollee pilkuilla tehty" T4 (Macke).

Maalauksen toteutusta kuvaillessa puolet lapsista viittasi keskimäärin kahdesti taiteilijan työvälineisiin, kuten esimerkiksi "se on tehny sen öljyväreillä ja siveltimellä" T3 (Marc) tai "toi on taiettu tehdä vesiväreillä, ei muuten pystyis". P1 (Nolde 2) tai "se on tehty aika pienellä pensselillä jotkut kohat ja nää se on tehny isolla pensselillä" T4 (Kandinsky).

Maalaustapaa ja -tekniikkaa kuvailtiin melko elävästi. Lapsella oli selvä mielikuva siitä, miten maalaaminen oli heidän mielestään tapahtunut: "Se on jänskästi maalattu...on tehty reippaasti huiskimalla...on veelty silleen reippaasti" T4 (Marc). "Se on maalannu (niin, että se on)...hipassu pikkusen" T1 (Macke). "Näyttäis, että se ois silleen aika nopeesti tehty...noi värit menee silleen, ett niitä ois vedelty siihen...tossa naamassa on just niitten muotojen mukaan." P3 (Dix). "Se on lisänny siihen vettä päälle, kun se on vetäny viivoja niin se on lisänny vettä" P4 (Macke). "Ei oo jääty paikalleen vaan laitlemaan niitä muita, siellä on vedelty niitä valoja tuonnekin" P5 (Macke).

Maalausta kuvailtiin ja arvioitiin selvästi myös tyyllisesti: "Hyvä maalaustapa" P6 (Dix), "tää on tehty hyvällä tyyllillä...tässä on tämmöstä, että on päällekkäin" T5 (Macke). Tässä on "vapautunut ja suoraviivainen maalaustyyli.." P4 (Macke), "räiskyvä maalaustyyli" T6 (Nolde 2), "ei oo jääty miettimään mitään pikkutarkkaa...kaula on tehty sillee, ettei oo jääty miettimään" T4 (Dix).

Vaikka lapsia ei pyydetty arvostelevaan taideteoksia, moni aloitti kuvasta kertomisen kehumalla lyhyesti, että maalaus "on ihan kivasti tehty" T5 (Marc), "hienosti väritetty" P2 (Dix) ja "tää on hyvin tehty" T4 (Nolde 2). Nämä, taiteilijan taitoja arvottavat toteamukset sulautuivat osaksi muuta kerrontaa. Maalaustavan arviointi saattoi kuvastaa myös käsitystä toivotusta lopputuloksesta: "Se on elävästi maalattu, noi oksatkin on eläväiset P4 (Marc), " siihen on jätetty valkoisia rakoja, pitäisi olla täynnä väriä" T6 (S-R).

7.2.2 MAALAUKSEN SOMMITTELUN JA SELKEYDEN KOMMENTOINTI

P5 (Marc): "Hyvin sommitelmallista ja tarkkaa työtä."

Maalauksen sommittelusta, jäsentyneisyydestä ja selkeydestä puhuminen oli osittain päällekkäistä maalaustyyliä kuvailevan puheen kanssa.

Sommittelua tarkasteltaessa kuvasta haettiin selvästi tasapainoa. Hyvässä sommittelussa "on aika hyvin katottu, että minne on pistetty mitään" T2 (Marc). Sommittelun onnistuneisuutta osattiin perustella. Oli esimerkiksi "hyvä, kun tällä puolella on seinä ja tällä puolella punanen, että se tekee tästä tasapainoisen. Sitte tuo nainen tasapainottaa vielä tätä puolta" P4 (Macke), "itse asiassa ois aika huono, jos toi nainen ois tossa keskellä, mutta kun se on laitettu tonnepäin, niin se on aidon näköinen, aika tasapainossa" T4 (Macke).

Ellei sommittelua koettu tasapainoiseksi, esitettiin korjausehdotuksia, jotta tasapainoon päästäisiin. Esimerkiksi: "Tää on hyvin sommiteltu, mutta mun mielestä tänne sopis vielä joku kukka tai joku puu. Musta tuntuu, että nää kaikki...tää kukka täällä on semmonen painavin kukka. Tuntuu, että tää halkeis mieluummin näin päin kuin näin päin...niin että tässä vois olla tästä tänne asti semmonen kukka, ku täällä ei oo juuri mitään" T4 (Nolde 1). "Ois kannattanu pistää (=jatkaa) vähän alaspäin tätä" P1 (Marc).

Edelleen sommittelussa koettiin hyväksi asiaksi se, etteivät kaikki asiat mahdu samaan kuvaan. "Se on hyvä, ettei oo kokonaisia kaikki (kuviot), vaan että näkyy tommosia osia ja se on sitten todentuntuisempi" T5 (Marc). Pääaiheen toivottiin kuitenkin olevan hyvin esillä: "Järjestys on ihan hyvä, ku tässä kummatkin ihmiset näkyy kokonaan ja ne on etualalla tässä" T5 (Nolde2).

Kuvaa saattoi hallita lasten mielestä myös ilmiselvä epäjärjestys, jolloin kaikki oli "vähän sikin sokin" P1 (Macke). Tämä ei kuitenkaan välttämättä häirinnyt: "Ihan kun kaikki ois tähän sekasin lyöty...se on vaan hieno kun se on tommonen sekava, nätti T6 (Kandinsky).

Selkeys koettiin myönteisenä asiana "tästä saa hyvin selvää" T2 (Nolde1) tai toiveena "sais olla vähän selvemmästi" P1 (Marc). Kuitenkaan selkeyttä ei pidetty maalauksen välttämättömänä vaatimuksena: "Vähän epätarkka, mutta hyvin maalattu" P4 (Marc), "sekava, mutta hieno" T6 (Macke), "jotenkin sekava - hyvä" P6 (Kandinsky), "ei mikään liika selvä, muttei hätäsestikään tehty" P4 (Nolde 2). Sekavuus ei välttämättä häirinnyt: "Tää on tehty aika sekavasti...tässä on pistetty tällasia viivoja aina minne sattuu, mut tästä erottaa ihan hyvin kun rupee kattoon" T5 (Kandinsky)

Sekavuudelle löytyi lisäksi selityksiä taiteilijan tarkoituseristä: "Se ei oo halunnu tehdä siitä sellasta, että näkyis kovin selvästi" P3 (Nolde 2).

Kuvan sommittelun peruselementeistä pisteeseen, viivaan ja niistä syntyviin esittäviin muotoihin kiinnitettiin eniten huomiota kuvien 6 (Kandinsky) ja 2 (Macke) kohdalla. Etenkin näissä kuvissa nähtiin "kaikkee viivoja ja tollasia" T5 (Macke), "tollasia pyöreitä, soikeita, pitkulaisia ja tuommosia kolmioita, teräväkulmaisia, paljon erilaisia muotoja" P4 (Kandinsky) ja "neliömäisiä kulmia" T4 (Marc). Huomattiin esimerkiksi, että, kun "teräviä kulmia menee paljon päällekkäin, tulee uusia, ihan hienoja kuvioita" P3 (Macke). Viivaan kiinnitettiin huomiota etenkin kuvan numero 4 (Nolde 2) kohdalla. Siinä nähtiin "tommosia mutkikkaita viivoja ja aika tommosia rentoja viivoja" P4 (Nolde2).

Sommittelun elementtien yhteisvaikutusten, kuten liikevaikutelman ja rytmin toteaminen oli vähäistä. Liikevaikutelma mainittiin harvoin. Tyypillisimpiä huomioita olivat: "Ihan ku tuolla ois kova tuuli- puut heiluu" T3 (Marc), "siinä on tuulet tehty hienosti, ku siinä on sivelty semmosta valkosta ja sinistä ylhäälle" P2 (Marc). Jotkut lapset ymmärsivät, että liikevaikutelma johtuu esimerkiksi maa-laustavasta: "Nää värit menee niinku lujasti tännepäin, näyttäis ihan, että se juoksee" P5 (Dix), "siinä väritkin meinaa jäädä vähän jälkeen" P3 (Dix).

7.2.3 VÄREISTÄ PUHUMINEN OSANA ILMIASUN TULKINTAA

Värejä koskevia merkitysyksiköjä aineistosta kertyi yhteensä 509. Nämä jakautuivat kuvakohtaisesti kuuteen luokkaan. 8 merkitysyksikköä 509:stä kuului yhtä aikaa kahteen eri luokkaan ja näin luokissa on yhteensä sijoitettuna 517 merkitysyksikköä.

TAULUKKO 4. Väreistä puhuminen osana ilmiäsun tulkintaa

Väriä koskevien kommenttien luokitus kuvakohtaisesti	ku va 1	ku va 2	ku va 3	ku va 4	ku va 5	ku va 6	ku va 7
1. Värien ominaisuuksien kuvaileminen, yhteensä 192/12	29 - 11	36 - 9	36 - 11	23 - 12	20 - 9	25 - 11	23 - 9
2. Värien nimeäminen ja luetteleminen, yht. 118/11	23 - 7	17 - 8	16 - 8	16 - 10	12 - 6	17 - 8	17 - 6
3. Värien keskinäisten suhteiden huomioiminen, yht. 80/11	8 - 5	22 - 9	14 - 9	8 - 6	10 - 4	11 - 7	7 - 4
4. Väri indeksinä yht. 67/11	16 - 8	9 - 5	10 - 6	13 - 9	7 - 5	10 - 5	2 - 2
5. Väri kuvailevana tekijänä yht. 60/11	11 - 6	8 - 5	9 - 7	6 - 4	16 - 6	6 - 4	4 - 3
Yhteensä 517/12	87 - 12	92 - 12	85 - 12	66 - 12	65 - 12	69 - 12	53 - 12

7.2.3.1 Värien ominaisuuksien kuvaileminen

Väriä koskevista merkitysyksiköistä suurimmaksi ryhmäksi muodostui luokka nimeltä värien ominaisuuksien kuvaileminen. Väreistä puhuessaan, lapset liittivät

niihin samalla monia erilaisia adjektiiveja, joita on luokiteltu edelleen tarkemmin taulukossa 5. Värit olivat esimerkiksi "kauheen kivoja" T3 (Nolde 2). Lyhyeenkin luonnehdintaan mahtui paljon värien ominaisuuksien kuvailua: "Siinä on punasta, lämmintä väriä ja sitten tuolla taustalla on tuommonen kylmän näköinen vähän" P3 (Marc), "alaosassa on räikeitä värejä..hyvät, iloiset värit..jos ois liikaa tummia värejä, niin siinä ei enää ois kovin iloista" P5 (Marc). Synkistä ja tummista väreistä puhuttiin eniten kuvan numero 3 (Nolde 1) kohdalla ja kirkkaista ja iloisista väreistä kuvan numero 4 (Nolde 2) kohdalla. "Siinä on niin ilosia värejä, että aurinkokin taitaa loistaa tolta taivaalta tänne" P5 (Nolde 2). Värien tehtävä maalauksessa valona ja varjona tuli parhaiten esiin kuvan numero 7 (Dix) kohdalla.

TAULUKKO 5. Värien ominaisuuksia kuvailevat maininnat

Värien ominaisuuksien kuvaileminen	ku-va1	ku-va2	ku-va3	ku-va4	ku-va5	ku-va6	ku-va7
1. hyvät/mukavat/hienot/mielenkiintoiset värit yht. 51	8	7	7	8	4	11	6
2. synkät/tummat värit yht. 41	9	9	13	1	2	2	5
3. väri valona/varjona yht. 37	2	8	5	1	5	4	12
4. kirkkaat/voimakkaat/räikeät värit yht. 25	4	4	4	5	4	4	-
5. iloiset värit yht. 17	1	5	1	5	2	3	-
6. värin kylmyys/lämpimyyt yht. 11	4	-	1	3	2	1	-
7. surulliset värit yht. 6	-	2	4	-	-	-	-
8. rumat/huonot värit yht. 4	1	1	1	-	1	-	-
Yhteensä 192 mainintaa	29	36	36	23	20	25	23

7.2.3.2 Värien nimeäminen ja luetteleminen

Väriä koskevasta puheesta toiseksi suurin luokka muodostui merkitysyksiköistä, joissa lapsi pelkästään nimesi ja luetteli maalauksessa näkemiään eri värejä ja värisävyjä. "Siinä on semmosta punasta ja oranssia vähän ja sitten on keltasta ja vihreetä ja mustaa" P2 (Marc), "tuolla on vaan vähän keltasta" T1 (Marc), "hienosti eri vihreen sävyjä tehty" P3 (Nolde 1) ja "keltaoranssia käytetty" P4 (Nolde 2). Värit saatettiin myös paikantaa tarkemmin: "Naamassa on vaaleen-punasta, tummanpunasta, viininpunasta keltasta ja vähän kaikkee värejä" T3 (S-R). Värien nimeämisessä oltiin tarkkojakin: "Tää oranssi niinku on ilmeisesti tehty silleen, että on sekotettu punasta ja keltasta, tästähän sen näkee" T2 (Marc).

7.2.3.3 Värien keskinäisten suhteiden huomioiminen

Värien keskinäisiin suhteisiin, yhteensopivuuteen ja sijoitteluun kiinnitettiin jonkin verran huomiota. Tähän luokkaan sijoitetut maininnat kuvasivat parhaiten väriä sommittelun osana. Eniten tähän luokkaan kertyi merkitysyksikköjä kuvan numero 2 (Macke) kohdalla. Huomioitiin esimerkiksi, että "värit sopii hyvin yhteen, kun ne on sellasia tummempia" T4 (Macke), " siinä on värejä vähän tollein sikin sokin..taustalla on vaaleita värejä sekasin, ettei näy värien rajoja" P3 (Kandinsky), "keskellä on kirkkaampia värejä" T5 (Macke). Värien suhteisiin haettiin myös muutosta, kuten "punasta sais olla vähemmän" T6 (Macke), "keskusta on liian vaalea" P4 (Macke).

7.2.3.4 Väri indeksisenä ja kuvailevana tekijänä tulkinnassa

Väristä tehtyjä indeksisiä päätelmiä käsitellään enemmän luvussa 7.3.2. Väriä pidettiin esimerkiksi tunnelman ilmaisijana, jolloin värin perusteella tehtiin päätelmiä kuvan tunnelmasta (ks luku 7.3.2.1). Samoin värin perusteella nimet-

tiin kuvasta erilaisia asioita kuten esimerkiksi "sininen on vettä, jossa voi uida" P1 (Marc) (ks luku 7.3.2.1). Väri esiintyi tulkinnassa myös kuvailevana tekijänä, kuvailtaessa maalauksessa nähtyjä asioita, jolloin värien huomioiminen oli luontevana osana kerrontaa. Kerrottiin esimerkiksi, että "kannon pää on valkoinen ja varsinainen kanto taas ihan musta" T2 (Marc), "se on jossain vihreellä vuorrenrinteellä" T6 (Nolde 1) ja "sillä on punanen naama ja mustat silmät" P3 (S-R).

7.3 MAALAUKSEN SISÄLLÖN TULKINTA

7.3.1 AIHE

Kuvasta kertoessaan lapset pyrkivät nimeämään kuvalle aihetta. Sisältöä kartoitettiin luettelemalla ja toteamalla kuvasta nähtyjä asioita ja assosiaatioita sekä keksimällä näiden asioiden ympärille "viitekehystä" tai tarinaa. Kuvalle haluttiin antaa näin merkitys ja se projisoitiin omaan todellisuus- ja kokemusmaailmaan sekä tunnetaustaan. Vaikka kuvalla ei olisi ollut selkeää aihetta kuten Kandinskyn maalauksessa, kuvan tulkinta, mielikuvituksenkin kautta, sisälsi tuttuja asioita ja käsitteitä.

Aiheen käsittelyssä keskitytään esimerkkinä kahteen pidetyimpään kuvaan (Nolde 2 ja Kandinsky).

Kandinsky

Kandinskyn maalauksesta pidettiin ja se koettiin myös mielenkiintoiseksi kuvaksi. Kandinskyn maalauksen tulkinnassa käytettiin runsaasti mielikuvitusta. Tyypillisimmät pääaiheet, joita tässä kuvassa nähtiin, olivat merenalainen maailma ja erilaiset eläimet. Kuvassa saatettiin nähdä myös tivoli, siivouspäivä tai pyörremyrsky, yksityiskohtaisimpine selvityksineen. Kuvan sisällölle saatettiin antaa useita keskenään samanarvoisia vaihtoehtoja, eikä välttämättä pyritty

yhteen oikeaan tulkintaan. Koska kuvan denotatiivinen perusmerkitys ei ollut selvästi nähtävissä, katsojalla oli vapaat mahdollisuudet käyttää mielikuvitustaan ja antaa kuvalle useitakin erilaisia merkityksiä. Mieleen tulleet assosiaatiot johtivat edelleen uusiin assosiaatioihin laajentaen tai tarkentaen sisältöainesta.

Kandinskyn maalauksesta tulkittu aihe:

1. sekasorto/siivouspäivä/saa kuvitella itse

T2: Se on semmonen hauska, kyllä mää tykkään tästä, vaikken tiedä miks. / Mitäs siinä sun mielestä on? / No en mää nyt tiä...ei tämmösestä oikeen voi sanoa. / Miksei? / No kun tää nyt on tämmönen sekasorto, mutta ihan hauska tää on silti. / No, kerropas jotain siitä kuvasta. / Oo, no meillä kun tota aina siivouspäivänä tehään silleen, että me siivotaan huonetta, niin kun äiti vetää lastalla kaikki tavarat yhteen läjään, niin se näyttää just tolta...joo...tossa vois olla tommonen purkki ja auto tossa, tää vois olla niinku värinappi...tulee mieleen, että saa kuvitella.

2. pyörremyrsky/sekasotku/uni

P6: Se on hyvä...se on joku pyörremyrsky, tommonen sekasotku, tuolta jotain kiviä lentää, tää on niinku unesta.

3. vesi/meren pohja/kaloja/mielikuvitusta

P5: Siitä ei oikeen erota niitä näkymiä, mutta luulis, että siellä on käytetty jotain mielikuvitusta ja sitten tossa on varmaan joku mustekala ja tossa on joku kala, jolla on ihmeellinen suu...ja tuolla on joku väkijoukko mukana ja tässä on joku iso kala, ku tossa näkyy pyrstö. Siellä ei näy kovin hyvin niitä kaloja, mutta mää luulen, että siellä on niitä paljon, kun täällä on niitä pyrstöjä...Tässä on laitettu niinku suoraan niitä värejä ja keltasta ja tässä on ihan tunnelmaa ja liikkuvuutta. / Minkälainen tunnelma sun mielestä tässä on? / Sellanen aika riehaisa tunnelma, koska tässä niinku kohisee ja tässä kalat ja mustekalat vinkuu.

P1: Mustekala...diidiidi...sillähän on noin paljon silmiä, rapu...ja eipäs kun mustekala...mikäs se tuo on... Se on varmaan käyny tuolla laivassa, kun on saanu noin ison saaliin tai jos se on ollu sukeltaja ja sitte kuvannu sen ja värittäny. Tää on veen alla.

T1: Tuo on niinku kala...ei siinä taia tapahtua mitään.

T6: Vähän kummallinen...kun siinä on noi kuviot tommosia, vähän sekavat, mutta ihan hieno se on, tuollakin ois jotkut silmät, tolla takana ois joku tommonen olio ja toi on kala. Toisaalta tää vois olla jostain meren altakin, kun tolla on toi kala.

P4: Siinä on käytetty paljo muotoja ja paljon erilaisia asioita ja värejä, siinä kun on tommosia pyöreitä ja pitkulaisia, soikeita ja tommosia kolmioita ja teräväkulmaisia. Niistä tulee sellaset vedenalaset asiat mieleen, veenalanen maailma, semmonen.

T5: Toi on ihan kiva semmonen, sekalainen. Toi on jotain merta, ku tossa on tollanen kala ja meren olio, joku siinä keskellä. Toi kala näyttää ainakin olevan ilonen ja sillee, mut sit taas täältä tulee semmonen, ihan ku vaara tulis jostain. Noi ois tossa pitämässä hauskaa ja ne ei vielä tiä, että niille

tapahtuu jotain. Ne ei oo vielä huomannu sitä vaaraa.

T3: Siinä on vähän kaikkia kuvioita, tossa vois nähä kalan, tossa on joku jalka, jonkun tytön hiukset, tossa on hyppypaikka, tossa on mustekalan lonkerot, sitten tuolla on anka.

4. erilaisia eläimiä/ lintu/ käsiä ja jalkoja/ kuvioita

P2: No siinä on iso lintu tässä ja siinä on käsiä ja jalkoja. Siinä on vähän vedelty sinisellä tänne ja sitten piirretty tommonen lintu siihen ja lentokone.

P3: Noo, siinä näyttäis, että ois niinku erilaisia ja erikokosia eläimiä sekasin ja sitte tolla näyttäis, että ois joku käsi, sormet näkyis ja täällä ois mukavaa ja tolla ois niinku jonkun rotan silmät, tossa ois niinku oikeen ison rotan silmät. Tos ois niinku riikinkukon joku pyrstö, pöllön siipi ja pää, tohon on erilaisia ruutuja ja ympyröitä piirretty ...onkohan se kokeillu erilaisia värejä sekasin ja sitte keksiny tehä jotain tollasia ihmeellisiä kuvioita sinne.

5. tivoli autiomaassa

T4: Ihan ku se ois joku tivoli tai semmonen ja täällä ois ihmisiä kyyissä ja täältä tulis kone, täällä ois soutuveneitä. Ihmiset soutaa tuolla ja täällä menis kummitusjuna... ja tuollakin menee ihmisiä tommosen kärryn kyyissä ja täällä vois olla autioma, siellä kun on niin puhasta.

Nolde 2

Kuvan (denotatiiviseksi) pääaiheeksi nousi kaksi ihmistä, vaikka tarkempi määrittely (konnotaatiot kuten esim. kaksi ihmistä = mies ja nainen, 2 tyttöä jne) ja se, mitä hahmojen nähtiin tekevän, vaihtelikin. Samoin tulkinnat päähenkilöiden ympäristöstä vaihtelivat. Suurin osa mainitsi ympäristöksi rannan tai veden, mutta yhtä lailla paikan katsottiin olevan puisto, metsä tai pellon laita. Kuvassa nähtiin usein myös voimakas valo, joka määriteltiin esimerkiksi auringoksi, ilotulitukseksi tai tulivuorenpurkaukseksi.

Tässä kuvassa aihetta lähestyttiin tarinan kautta. Kuva antoi mahdollisuuksia useaan eri tulkintaan, vaikka pääaihe oli kaksi ihmishahmoa. Muut kuvasta nähdyt asiat riippuivat tarinan sisällöstä.

Nolden maalauksesta tulkittu aihe:

1. Kaksi ihmistä veden äärellä/ vedessä

P2: No hieno se on ja siinä on tyttö ja mies ja sit siinä on ilotulitusta täällä yläosassa. Ne on jossain rannalla verkkoja laittamassa. Ne on kalastanu joskus ja laittanu ne verkot ja menny nyt sitte niitä hakemaan. Siitä tulee mieleen semmonen ilonen hetki.

T2: Hmm.. täähän näyttää..se on kiva..aika jännä!/ No mikäs siinä on jännää?/ No ku tää on tehty niin kummallisesti./ Mitenkähän se on tehty?/ Silleen, ettei ooo ollenkaan mietitty, että mitä tässä tapahtuu, kato nyt noita kasvojakin, ihan kummallisen värisiä, eri värisiä päitä./ Tykkäätkö sää tästä kuvasta?/ Joo, kun tästä saa niin paljon kuvitella kaikkee./ Mitähän siinä sun mielestä on?/ No ehkä noi on jossain maaseudun järven rannalla, istuu tossa kivellä, täs ois sitä vettä. Taitaa istua siinä ja jutella.

P3: Siinä on niinku kaks ihmishahmoo tässä..siinä on tää toinen puoli tehty vähän lämpösimmillä väreillä kun sitte tällä puolella on vähän kylmempää, semmosta sinertävää. Se vois olla joku järven ranta, tässä ois vesi, sitte täältä sivulta tulee niinku joku valo./ Minkäslaisen vaikutelman siitä saa?/ No, se on tommonen aika hiljanen, ku siellä ei oo ku kaks ihmistä jossakin järven rannalla.

P5: No tässä on kaks tatiä istumassa jossain puutarhassa ja siellä on niin ilosia värejä, että aurinkokin taitaa loistaa tolta taivaalta tänne. Ne on jossain järvellä, järvi näkyy tolta jostain ja sitten näyttäis, että toinen on auttamassa toista ja on myös istunu tähän, mikä alusta nyt sitten onkaan ja tolla on viljasatoja.

P1: Tykkäätkö sää tästä?/ Joo, toi ihminen on tosi värikäs. Tää voi olla tuli ja tää on vettä ja sitte tässä on lumpeenlehtiä...mutta hei, nyt mää taisinkin keksiä..tulivuori ja kaks ihmistä! Ei tää vois olla olemassa, ku tolla on niin värikästä.

P4: Tykkäätkös tästä?/ Tykkään! Siinä on käytetty paljon räikeitä värejä ja siihen on kuvattu niinku jonkun tulivuorenpurkausveen pintaa ja kaks ihmistä on joutunu veden varaan.. siinä on vielä niinku tommosia aaltoja.

T6: Siinä on niinku kaks ihmistä ja toinen niinku tekee jotain tossa, paikkaa ton toisen vaatteita tai toisaalta se vois myöskin jotain haavaa sitoo ja tohon toiseen sattuis ja se ois vihane. Tuolla ois taas joku vesiputous ja tää ois joku meri..niillä on vaikka vene kaatunu ja tolle toiselle on tullu haava

2. kuuma ja tulinen paikka

P6: Siinä on kaks ihmistä ja tollanen kuuma ja tulinen paikka./ Mistä se semmonen tulinen vaikutelma tulee?/ Tosta kuvasta, se niinku räjähtää.

3. puisto/ metsän laita

T4: Toi on niinku mies ja toi on nainen ja sit toi mies niinku kirjoittais tossa. Ihan ku tossa ois aurinko. Tällä on oikeen sellanen hieno puku ja sitte toi nainen näyttää jotenkin synkältä, semmoselta suuttuneelta. Jos se on vaikka suuttunu tolle miehelle... ne on jollain pitkällä matkalla ja toi ois jotain metikköä ja täällä on nurmikkoo.

T5: Täs on niinku joku puu ja tää on niinku jossain puistossa. Tossa menee joku tie ja tossa on joku mies ja sen joku kaveri. Siinä on jotain sattunu tolle toiselle ja se siinä auttaa sitä. Tää on semmonen aurinkoinen ja viihtyisä paikka, ku tässä on tätä keltasta.

4. ulkona tai sisällä

T3: Tykkätkös sää tästä?/ Joo, tässä on ehkä kaikkein kirkkaimmat värit. Tässä on kaks ihmistä...toinen tekee jotain lankatöitä, tolla on heiniä... Se on ulkona tai sitten se on sisällä. Jos se on ulkona, niin toi on niitä heiniä, mutta jos ne on sisällä, niin nää on kankaita ja ne tekee kaikkee vaatteita ja ompelee. Tässä noi värit on kauheen kivoja, siinä on niinku sellasia pisteitä, kaikkia värejä, noissa vaatteissakin. Nää kaks on aika selviä, mutta toi tausta on vähän epäselvä, ettei saa selvää, missä ne on, mutta täällä on ihan selvää, että noi on tossa istumassa ja tossa on kiviä ja tolla hiekkaa, tuolla noi kivet on vähän eri väriä.

5. taivas/ korkea paikka

T1: Tos on joku mies ja tos on joku nainen ja ne on joutunu johonkin...taivaaseen tai johonkin semmoiseen maahan, kun siellä on tommosta, kun se on tommonen korkea paikka. Siinä on kauheesti värejä eikä ollenkaan mustaa ja siellä ois tommosta limasta.

7.3.2 INDEKSISET PÄATELMÄT KUVAN TULKINNASSA

Maalauksen sisältöaineksen ja ilmiäsuksen perusteella tulkinnassa tehtiin jonkin verran indeksisiä päätelmiä. Ilmiäsuksista etenkin värin ja maalaustavan sellaiseen katsottiin ilmaisevan tai kuvaavan jotakin sisällöllistä asiaa. Tällöin maalauksen ilmiäsuksen ja sisällön yhteys tuli konkreettisesti esiin. Ilmiäsuksista etenkin väriä pidettiin tunnelman ilmaisijana (väri --> tunnelma), mutta värin perusteella nimettiin kuvasta myös erilaisia asioita (väri --> asia x). Maalaustapaa käytettiin joko jonkun asian x (maalaustapa --> asia x) tai tunnelman (maalaustapa --> tunnelma) ilmaisijana.

Kuvasta tehtiin myös sisältöaineksen sisäisiä indeksiä päätelmiä, kuvattujen asioiden (x) perusteella. Tällöin jostakin tietyistä kuvatuista asiasta (x) pääteltiin joku toinen asia (y) (asia x --> asia y). Kuvattua asiaa (x) pidettiin jossain tapauksissa myös kuvan tunnelman ilmaisijana (asia x --> tunnelma). Oman indeksityyppinsä saavutti myös kuvasta tulkittu figuurien elekieli, jota pidettiin kuvan tunnelman ilmaisijana (figuurien elekieli --> tunnelma).

Taulukossa 6 on esitetty aineistosta nousseet seitsemän erilaista indeksityyppiä. Eniten erilaista indeksistä päättelyä kertyi kuvien numero 1 (Marc) ja 3 (Nolde 1) ja 4 (Nolde 2) kohdalle.

TAULUKKO 6. Tulkinnassa esiintyneet seitsemän suurinta indeksityyppiä

Indeksityypit indeksi eli ilmaisin --> päätelmä	ku va 1	ku va 2	ku va 3	ku va 4	ku va 5	ku va 6	ku va 7
I Ilmiasusta tehdyt indeksiset päätelmät:							
1. väri --> tunnelma yht. 35/9	6 - 6	4 - 3	7 - 6	7 - 6	5 - 5	6 - 3	- -
2. väri --> asia x yht. 32/10	10 - 6	5 - 4	3 - 2	6 - 5	2 - 1	4 - 3	2 - 2
3. maalaustapa --> asia x yht. 10/7	4 - 3	- -	- -	2 - 2	1 - 1	- -	3 - 3
4. maalaustapa --> tunnelma yht. 5/4	1 - 1	- -	- -	3 - 3	1 - 1	- -	- -
II Sisältöaineksen sisäiset indeksiset päätelmät:							
5. asia x --> asia y yht. 33/11	2 - 2	5 - 3	5 - 4	2 - 2	7 - 6	6 - 5	6 - 5
6. figuurien elekieli --> tunnelma yht. 30/11	2 - 2	3 - 3	10 - 7	1 - 1	4 - 2	1 - 1	9 - 7
7. asia x --> tunnelma yht. 24/10	6 - 5	2 - 1	3 - 2	5 - 4	4 - 4	4 - 3	- -
Yhteensä 168/12	31 - 12	19 - 8	28 - 9	26 - 10	24 - 9	21 - 8	20 - 10

7.3.2.1. Maalauksen ilmiästä tulkitut indeksiset päätelmät

Suurimmaksi maalauksen ilmiästä tulkittujen indeksisten päätelmien luokaksi nousi luokka, jossa väri toimi tunnelman indeksinä eli ilmaisijana. Tällöin värin perusteella pääteltiin, millainen tunnelma kuvassa oli.

- No semmonen lämpönen tunnelma./ Mistä se johtuu?/ No ku siinä on niin hyvät värit ja tommostet lämpimät värit. P4 (Marc) (lämpimät värit --> lämmin tunnelma)
- Tässä on hyvä tunnelma!/ Kerrotko lisää./ No..siitä saa sellasen ilosen vaikutelman./ Minkähän takia se näyttää semmoselta iloselta sun mielestä?/ Nooo, siinä on niin hyvät värit, mutta jos ois sellasia liian tummia värejä niin siinä ei ois enää kovin ilosta. P5 (Marc) (hyvät, ei liian tummat värit --> iloinen)
- Tuo valkoinen tuo vähän niinku iloo siihen. T4 (S-R) (valkoinen --> ilo)

Väri toimi myös asian x ilmaisijana. Tällöin värin todettiin ilmaisevan konkreettisesti jotakin tiettyä asiaa. Esimerkkejä:

- Ja ihan ku täällä ois ilotulitus, ku tolleen menee värit. T4 (Nolde 2) (värit --> ilotulitus)
- Se on niinku ois joku räjähdys tapahtunu, kun tossa on tota punasta. T6 (Macke) (värit --> räjähdys)
- Täälläkin on vähän sellasta mustempaa väriä, että se merkitsee, että toi mustekala on jossain pinteessä, että se päästää sitä mustetta. P5 (Kandinsky)(musta väri --> mustekala pinteessä)
- Tosta voi hyvin kuvitella, että se on vettä ja sen, että tässä on jotain kukkia ja tässä ois iso, iso veden pinta./ Mistä se johtuu, että sulle tulee vesi mieleen?/ Noista väreistä ja esimerkiksi noi vihreet on aaltoja. T2 (Nolde 2) (värit --> vettä)
- Siellä on metsätulipalo./ Mistä sulle se metsätulipalo tulee mieleen?/ No koska siellä on punasta ja tämmöstä. P2 (Marc) (punainen väri --> metsätulipalo)

Värin lisäksi myös maalaustapa toimi asian x ilmaisijana

P6 teki esimerkiksi seuraavanlaisen päätelmän:

- Siinä on joku myrsky./Mistä sulle tuli se myrsky mieleen?/ Se on tommonen sekava ja huonosti piirretty. P6 (Marc) (maalaustapa --> myrsky)

Ilmiästä tehtyjen indeksisten päätelmien pienimmäksi ryhmäksi jäi luokka, jossa maalaustapaa pidettiin tunnelman ilmaisijana. Esimerkiksi:

- Siitä (maalaustavasta) saa semmosen sotkusen, mutta lämpimän vaikutelman. P4 (Nolde 2)

7.3.2.2 Sisältöaineksen sisäiset indeksiset päätelmät

Suurimmaksi sisältöaineksen sisäiseksi indeksisten päätelmien tyypiksi nousi luokka, jossa asiasta/viestistä x pääteltiin tästä seuraava asia y. Esimerkkejä:

- Se on rosvo. / Mistäs sulle tulee rosvo mieleen?/ Vaatteista. P1 (Dix) (vaatteet --> rosvo)
- Siinä on joku mies, joka on vankilassa./ Miten sulle tulee se vankila mieleen?/ No ku siinä on seinille kirjoitettu tollasia päivämääriä. P2 (Dix) (päivämäärät seinillä --> vankila)
- Se on joku vankila, ku siinä on ikkunattomat seinät. P6 (S-R) (ikkunattomat seinät --> vankila)
- Siinä joku äijä seisoo jossain temppelissä. / Mistä sulle semmonen tulee mieleen? / No eiks tossa oo jotain pylväitä. P6 (Macke) (pylväät --> temppeli)
- Se on joku intiaani, ku sillä on punanen naama. P6 (S-R) (punainen naama --> intiaani)
- Ihan ku tolla kalalla ois joku tauti, ku sillä on näppyjä. T4 (Kandinsky) (näppylät --> tauti)

Päätelmät olivat useimmiten yksityiskohdista lähteviä ja päätyivät hyvin konkreettisiin johtopäätöksiin.

Figureista tulkittua elekieltä pidettiin selkeästi tunnelman ilmaisijana. Elekieltä tulkitsemalla tehtiin päätelmiä kuvan tunnelmasta tai kuvatun hahmon tunnetilasta, esimerkiksi seuraavaan tapaan:

- Tässä on semmonen vaarallinen tunnelma./ Mikä siitä tekee vaarallisen?/ Ton miehen ilme. T5 (Dix)
- Se esittää sellasta jättiläistä, joka on surullinen. / Mistä sulle tuli mieleen, että se on surullinen?/ No ku sillä on silmät kii ja leuka alaspäin. P2 (Nolde 1)
- Se on aika rauhallinen./ Mikä siitä tekee sellasen rauhallisen?/ No ku toi mies kattoo alaspäin. P6 (Macke)

Tyypillisintä oli kasvojen ilmeiden tulkitseminen. Tunnelmasta tehtiin päätelmiä elekielen perusteella eniten kuvien numero 3 (Nolde 1) ja 7 (Dix) kohdalla. Näiden kuvien kohdalla korostuivat kasvoista tulkitut surun ja vihan tunteet.

Myös erilaisten asioiden tai asiakokonaisuuksien (asia x) koettiin ilmaisevan tunnelmaa. Esimerkiksi:

- Tää on sellanen jännittävä./ Mikä siitä tekee sellasen jännittävän?/ No ihan ku tolla ois kova tuuli ja sitten toi meri humisee ja puut heiluu. T3 (Marc) (kova tuuli, puut heiluu --> jännittävä)
- Siinä on aika vaarallinen tunnelma, kun noi kivet voi lentää päähän. P6 (Kandinsky) (kivet lentää --> vaarallinen)
- Tulee aika iloinen mieli ku tätä kattoo./ Mistä se johtuu, että siitä tulee iloinen mieli?/ Tää on niinku tivolissa tai sillee, ku täällä mennään niin lujaa ja tuntuu niin. T4 (Kandinsky) (tivoli --> iloinen)

7.3.3 KUVASTA TULKITTU MERKITYS JA VIESTI

7.3.3.1. Kuvan selittäminen tapahtumasisällön avulla

Kuvasta tulkittu sisältöaines tai viesti muodostettiin kuvasta kerrotun aiheen ympärille. Kuva saatettiin tulkita todellista tapahtumaa kuvaavaksi, jolloin kuva toimi muistona tai dokumenttina tapahtuneesta.

- Se on kävelly mettässä ja katellu ympärilleen ja se on nähnyt tommosta ja sitte se on miettiny, mitä se vois muotoilla näkemästään ja sitte se on piirtänyt sen tohon. T3 (Marc)
- Jos sillä on ystävä, joka on halunnu, että toi maalais sen. T3 (Dix)
- Se on halunnu kuvata tollasta ilosta juhlaa. P2 (Nolde 2)
- Jos siellä on talvi ja kukat on jäänyt lumen alle tai kuihtunu ja viimeistä kertoja on vielä nähty, että kukat on vielä tolleen kukassa ja se on halunnu kuvata sen. P3 (Nolde 1)

Kuvan ympärille rakennettiin myös jonkinlaista kehyskertomusta tai tarinaa, jolla selvitettiin, kuinka kuvattuun tilanteeseen oli jouduttu. Tällöin tarina tai satu saattoi olla myös kuvitteellinen ja tapahtumasisällöltään epätodellinen.

- Joku kaljupäinen mies pakenee jotain sotaa ku se kattoo taakseen tollein.. tuolta tulee takaa joitain miehiä ja tää on juoksemassa karkuun. P5 (Dix)
- Joku arabialainen mies on ryöstänyt sen. P4 (Dix)
- Siinä on sattunu jotain tolle toiselle ja se siinä auttaa sitä T5 (Nolde 2)
- Tää ois niinku jossain syvyydessä ja tää ois niinku uppoomassa jonnekin. Sit se viimeistä kertaa näkis nää kukat. Siinä ois niinku laiva uponnu ja ne toisetkin ois siellä, räpiköivät pois. Tää ois jostain jättiläismaasta. T4 (Nolde 1)
- Se näkee siellä tutun hahmon tuolla taivaalla ja se on sen sukulainen, joka on kuollu ja se on sen haudalla. T3 (Nolde 1)

7.3.3.2 Taiteilijan taidot ja intentiot sisällön luojana

Taiteilijan taidot ja intentiot vaikuttivat kuvan merkityksen muodostumiseen. Taiteilijan taitoja kehitettiin ja ihailtiin. Maalauksesta nähtiin, kuinka kuvan tekeminen on vaatinut taiteilijalta taitoa ja aikaa hienoon lopputulokseen päästäkseen.

- Se on todella hieno...ja tehty värejä siihe hienosti. Siitä tekee hienon nää värit ja sitten tää maalaus, kuinka siististi se on tehty - se tekee siitä kaikesta hienon. Se on hyvin väritetty ja hienosti suunniteltu. P2 (Macke)
- Siinä on tehty hyvin sommitelmallista ja tarkkaa työtä. P5 (Marc)
- Tää on tehty aika huolella tai silleen, että ku tänne on kaikki nämä laitettu ja sitten tän maalaaminen on varmaan kestänyt vaikka kuinka kauan ku tässä on niin pieniä, tarkkoja kohtia. T4 (Kandinsky)

Kuvittelemisen nähtiin paitsi mielenkiintoisena haasteena tulkita kuvaa, myös taiteilijan tarkoittamana sisällön luojana.

-Se on vaan piirtänyt siihen jotakin ja silleen tarkottanu, nimittäin mäkin piirrän joskus sellasia kuvia, jotka ei edes esitä mitään, ku ne ei sit itse asiassa voi mennä pilalle. Jos se hei tykkää maalata, jos se on halunnu, että tästä vois niinku ite kuvitella kaiken. T2 (Marc)

-Että kattois, että minkälaista siellä, ajattelee mielikuvituksella, että minkälaista siellä meren pohjassa oikeen on, tai täällä meressä. P5 (Kandinsky)

7.3.3.3 Tunnekokemus kuvan sisältönä

Tunnekokemus kuvan sisältönä koettiin kahdella eri tavalla: 1) kuvan yleisen tunnelman tunnistamisena ja 2) katsojan henkilökohtaisena tunnekokemuksena tai empatiana, jolloin katsoja tunnisti kuvattujen hahmojen tunteita.

Kuvan yleinen tunnelma

Kuvan sisältämän yleisen tunnelman kuvaileminen ja tunnistaminen kytkeytyi kuvan tapahtumasisällön, ja -ympäristön sekä värien kuvailuun.

- Hirveen kylmä, semmonen turvaton, ku tossa näyttää tuulevan ja se on semmonen synkkä paikka. T5 (Marc)

- Aika rauhallinen. Tässä on ilta ja se nainen on siinä ihan rauhassa eikä tässä oo ketään muita. T2 (Marc)

- Siellä on myös jotain surullista, kun siellä palaa metsää ja tää on loukkaantunut tää kauris..siltä tuntuu. P2 (Marc)

- Semmonen kuuma ja tulinen, se niinku räjähtää. P6 (Nolde 2)

- Pelottava, kun noi puut on kuolleita ja tuo ukkeli tuolla kallioitten takana hyppii. P6 (Nolde 1)

- Siinä on vähän tollanen rauhallinen tunnelma, ku täällä on tällasta sinistä ja vihreätä ja väriä on sekotettu niin paljon, että täällä on hyvä tunnelma. P5 (Nolde 2)

Kuvan yleistä tunnelmaa luonnehdittiin useilla erilaisilla adjektiiveilla. Jokaisesta kuvasta löydettiin sille ominainen tunnelma. Yksi lapsi ilmaisi keskimäärin 1-3 tunnelmaa kuvaavaa adjektiivia yhden kuvan kohdalla. Taulukkoon 7 on koottu tiivistetysti eri kuvien kohdalla ilmaistut tunnelmakuvaukset. Eniten tunnelmaa innostuttiin kuvailemaan kuvan numero 3 (Nolde 1) kohdalla. Kuva koettiin selvästi surulliseksi. Kuvat numero 4 (Nolde 2) ja 6 (Kandinsky) koettiin tunnelmiltaan mukaviksi ja iloisiksi. Kuvassa numero 7 (Dix) aistittiin eniten vihaa ja pahuutta.

TAULUKKO 7. Kuvista luonnehditut tunnelmat

TUNNELMA/KUVAT	ku va 1.	ku va 2.	ku va 3.	ku va 4.	ku va 5.	ku va 6.	ku va 7.
iloinen/hauska yht. 25	2	3	-	6	4	8	2
surullinen/pettynyt/murheellinen yht. 25	1	2	12	2	3	-	5
vaarallinen/pelottava/jännittävä/salaperäinen yht. 17	4	2	2	2	2	2	3
mietteliäs/haieka/rauhallinen/hiljainen yht. 14	-	3	3	2	4	-	2
mukava/hyvä/ihana/hieno/ystävällinen yht. 13	2	1	2	5	-	3	-
ilkeä/pahuus/vihainen/suuttunut yht. 11	-	-	2	2	1	-	6
synkkä/pimeä yht. 11	2	2	5	-	-	1	1
kuuma/hikinen/tulinen yht. 9	2	-	-	3	3	1	-
inhottava/kauhea/hirveä/järkyttävä yht. 8	1	1	-	-	2	-	4
riehakas/räiskyvä yht. 3	-	-	-	2	-	1	-
outo/kummallinen yht. 3	1	1	-	-	-	1	-
Yhteensä 150 mainintaa	17	17	27	25	19	17	23
Lisäksi: kuva 1: väsynyt; kuva 2: helpottunut, toivelias; kuva 3: kylmä; kuva 4: jänskä, juhlava, kylmä, li- mainen; kuva 5: kiireinen, neutraali, aurinkoinen							

Oma tunnekokemus ja empatia

Taideteoksen todettiin viestivän tunnetta ja antavan tunnekokemuksia. Kuvattu tunnelma tunnistettiin helposti omakohtaisen kokemuksen kautta.

- Tulee vähän helpottunu olo, että niinku jos mä ite seisoin tossa niin ja tol ois synkkä taivas ois, niin kyllä siinä ois varmaan kiva olla tossa satteen suojassa. P5 (Macke)

Kuvan tunnelmaan oli helppo mennä mukaan, kun kuvassa oli samaistumis-
kohde. Tällöin katsoja koki empatiaa kuvattua figuuria kohtaan.

- Ja se on hyvin semmonen synkkä tapahtuma. Ja ton miehen ilmeestä huomaa, että se ei oo mikään ilonen työ. P4 (Nolde 1)

- Ois niinku ilta ja toi nainen ois jossain yksin kattomassa noita ikkunoita ja ois jo pimee ja se ois niinku haikee tai sellanen.. tuntuu jotenkin hiljaselta, ett se on haikee. T4 (Macke)

- Sitte sitä vähän suututtaakin, ku se joutuu kävelemään joka päivä pitkän matkan ja ihan ku se näyttäis nyrkkiä tai silleen ja se varmaan aattelee, että miks musta on täytyny tulla tämmönen, ett miks mä en pääse asumaan tänne näin.. sillä on niin räsyet vaatteet ja se on niin surullinen, sillä on tummat silmät ja tohon hattuun on tullu reikä. T4 (S-R)
- Se haluais nähdä päivän valon se ei haluais olla noin synkässä mehtässä. T1 (Marc)
- Se on jotenkin vihane ja järkyttävä, se on jotenkin sellanen nunn tuollakin on tota punasta ja sitte kun se tuijottaa tollain, se on jotenkin kauhee, se on vihane. T6 (S-R)
- Toi kettu on ehkä väsynyt/ mistä sen tietää?/ no kun se on menny tolla tavalla sykkyrälle tonne. T2 (Marc)
- Tää itkis toi nainen, sillä on surullinen suu.. tulee aika surullinen olo, mutta sitten vähän ilosempi, kun näkee nää kukat tai sillee. T4 (Nolde 1)

Myös kuva 6 (Kandinsky) herätti katsojassa henkilökohtaisen tunnekokemuksen, vaikkei kuvassa ollutkaan selkeää figuuria samaistumiskohteena.

- Siitä tulee ilonen mieli./ Mikähän siihen vaikuttaa, että siitä tulee ilonen mieli?/ No hyvät värit ja raikkaat...oikeen punaset ja iloset. P2 (Kandinsky)

7.3.3.4 Kuvan sisällön peilaaminen oman elämän normistoon

Kuvan sisältönä saatettiin nähdä teema, jonka taiteilija on halunnut viestiä. Tällöin kuva koettiin merkitykseltään opettavaisena, varoittavana tai muistuttavana. Kuvan sisältöä peilattiin oman elämän normistoon. Kuvan teema koettiin esimerkiksi muistuttavan toimimisesta yhteiseksi hyväksi:

- Nykyäänhän aina tunneleihin tehään kaikenlaista ja on kaikkee kaljuja miehiä, ett se on halunnu kertoa, miten paljon siellä on niitä piirroksia siellä tunnelien seinällä, että silleen tuntuu, ettei sinne ei sais enää tehdä. T4 (Dix)
- Pitäis olla vähän varovaisempi, että jos joku käy mehtässä, ettei polttais tupakkaa, ettei syttyis metsätulipaloo. P2 (Marc)
- Ei pidä, ei tarttis pahastuttaa kenenkään mieltä. P2 (Nolde 1)

Neuvo saatettiin kokea jopa suoraksi varoitukseksi:

- Että ihmiset näkis ja huomais, että on surullista olla siellä (vankilassa). P2 (Dix)
- Jos tos makais joku niin kauheen likaseks menis vaatteet ja sit ku tos ois pakkanen, sitte vois jäätyä ja tulla kipeeks. P1 (Marc)

Kuvan viesti koettiin myös esimerkiksi muistutukseksi elämän ilosta ja luonnon kauneudesta:

- Sit se on halunnu näyttää, että elämässä pitää olla jotain kivaa tai silleen. T4 (Kandinsky)
- Se on jotain sanonu, että kuvailis metsää tarkasti ja kattois, minkälaisia värejä siellä on ja miten rauhallista siellä on. P5 (Marc)

- Että kattois, millasta luonto on ja millasta värien käyttöä siellä on ja miten se on luonto kehittynyt. P5 (Nolde 2)
- Että kukatkin on tärkeitä, että kukat on silleen elämän ilo. T4 (Nolde 1)

Kuvasta nähtiin myös filosofisia teemoja:

- Että Jumala on niinku lähettänyt jonkun pahan teon, että ihmiset totaani uskois, että Jumala on voimakkaampi kuin me. niinku metsäpalon tai Jumala on niinku ilkeä, joka ei piä huolta. P4 (Nolde 1)
- Muistais, että jos on paha mieli, että muillakin on joskus paha olla. P4 (Nolde 1)
- Ei niilläkään niin helppoo oo, niillä kulkukauppiilla, vaikka niillä ei oo mitään laskuja tai silleen. T4 (S-R)
- Koskaan ei voi tietää, milloin kuolee. Ku nää on pitämässä tässä hauskaa, kohta tulis joku ja ne kuolee. T5 (Kandinsky)
- Jokainen haluaa olla joskus yksin jossain paikassa. T5 (Nolde 1)

8 POHDINTA

Viestin ymmärtämiseen vaikuttavat kuvan sisäinen ja ulkoinen konteksti eli yhteys. Tässä tutkimuksessa kuvien vastaanotto liittyi haastattelutilanteeseen, jonka puitteita kuvattiin luvussa 6.2. Kuvan sanallistaminen ei ollut lapsista haastattelutilanteessa vaikeaa.

Koska lapset olivat 7 - 13-vuotiaita, tulkintojen tasossa oli hyvin paljon piirteitä Piaget'n esittämästä konkreettisen ajattelun vaiheesta, esteettiseen tulkintaan sovellettuna. Tältä pohjalta oli jo etukäteen odotettavissa, että lapset osaisivat kuvailla kuvan tapahtumasisältöä kertomuksen muodossa, pystyisivät erottamaan erilaisia tunnesisältöjä sekä nimeämään ja kuvailemaan kuvan visuaalisia peruselementtejä. Maalauksen ilmiä ja toteutusta kuvailtiin ja selvitettiin yllättävän hyvin.

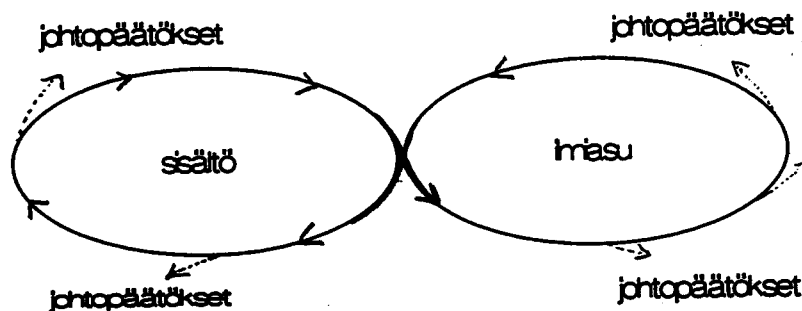
Koska tulkintatilanne oli haastattelutilanne, lasten kerronta ei ollut täysin vapaata, vaan teema-alueittain ohjattua. Näin ollen keskusteltiin myös sellaisista asioista, jotka eivät välttämättä olisi tulleet esiin "vapaassa kerronnassa". Ei siis voida sanoa, millaista/minkä tasoista kerronta maalauksen ilmiasusta tai kerronta maalauksen sisällöstä ja merkityksestä olisi ollut vapaassa kerronnassa. Lasten tulkinnan sijoittaminen eri "tasolle" ei ollut tutkimuksen tarkoituksaan. Silti voidaan sanoa, että yleisesti ottaen lasten puheessa oli piirteitä Parsonsien esittämistä tasoista 1 - 4 (luku 4.1.1) sekä Housenin mallin selostavasta ja konstruktivisesta tasosta (luku 4.1.3).

Tutkimuksessa käytetyt seitsemän ekspressiivistä taidekuvaa sisälsivät jossain määrin heikkoja koodeja, koska ne antoivat mahdollisuuden erilaisiin tulkintoihin ja moniselitteisyyteen. Heikot koodit eivät kuitenkaan aiheuttaneet "tulkinnallista kaaosta". Esimerkiksi kuvien sisällön tulkinnassa löytyi samansuuntaisuutta, vaikkei niillä ollutkaan selvää denotatiivista aihetta (esim. Kandinsky). Samakin lapsi saattoi sanoa samaan kuvaan vaihtoehtoisia tulkintoja ja näkökulmia. Winnerin ym (1986) tutkimustulos, että 7-, 9- ja 12-vuotiaat löytävät ilmaisullisuutta abstrakteista töistä, koska niissä ei ole kilpailevaa denotatiivista merkitystä, vahvistui jossain määrin.

Ilmaisullisuuden löytämistä maalauksesta kuvaa tässä tutkimuksessa esimerkiksi ilmiasusta tehdyt indeksiset päätelmät, värien ominaisuuksien kuvaileminen ja (vähäinen) liikevaikutelman huomioiminen. Edelleen kokonaisuutena kuvan tutkiminen sekä etenkin värien ja muotojen tutkiminen koettiin mielenkiintoiseksi.

Kuvan tulkitseminen oli erotettavissa puheeksi taideteoksen ilmiasusta (7.2) ja sisältöaineksesta (7.3). Varsinkin puheeseen maalauksen sisällöstä liittyi päällekkäin myös puhetta maalauksen ilmiasusta. Sisällön ja ilmiasun yhteys tuli esiin etenkin indeksisen päättelyn myötä.

Sisältö ja ilmiäsu ovat tulkinassa erilaisia johtopäätöksiä tuottavassa vuorovaikutussuhteessa. Johtopäätökset, tulkinat ja merkitykset syntyvät omasta kokemusmaailmasta käsin.



KUVIO 7. Sisällön ja ilmiäsun vuorovaikutuskehä tulkinassa

Puheessa maalauksen ilmiäsusta korostui puhe väristä. Väri sommittelun osana koettiin merkittävänä ilmaisullisena tekijänä. Värit vaikuttivat eniten kuvasta pitämiseen ja siihen, koettiinko kuva mielenkiintoiseksi vai ei. Edelleen väri tulkittiin tärkeäksi kuvan tunnelman ilmaisijaksi. Värien kautta maalauksen nähtiin ilmaisevan psykologisia ja aistillisia ominaisuuksia ja herättävän vastakaikua tunteissa ja assosiaatioissa. Väreistä pitäminen oli yksilöllistä. Toinen lapsi saattoi kokea saman teoksen värit synkkinä, toinen kirkkaina ja samakin kuva voitiin tulkita värien perusteella tunnelmaltaan iloiseksi tai surulliseksi. Lasten kuvaa tulkitsevasta puheesta oli erotettavissa erilaisia kuvan merkitystä lähestyviä tapoja. Niukimmillaan lapsi vain luetteli kuvasta näkemiään asioita. Tasokkaampaan kerrontaan liittyi adjektiiveja ja vaikutelmia sisältävää kuvailua; esimerkiksi maalaustavan tai aiheen kuvaileminen oli hyvin elävää ja monipuolista. Varsinkin sisältöainesta tulkitseva puhe oli kuvaa mielikuvien rikastavaa. Ilmiäsuä kuvailevassa puheessa oli pyrkimystä formaaliseen, kuvan rakentumista

pohtivaan lähestymistapaan. Pääasiassa kuvaa lähestyttiin kokemuksellisen lähestymistavan puitteissa eli kuvan herättämiä ajatuksia ja tunteita kertoen ja kuvaillen. Omia mielikuvia ja kokemuksia yhdistettiin kuvan sisältöainekseen.

Kuvien tulkittiin esittävän monenlaisia tunteita. Tunnekokemus sekoittui välillä omaksi, välillä kuvatun figuurin tunteeksi tai koko kuvan yleiseksi vaikutelmaksi. Omakohtainen tunnekokemus kuvasi sitä, että lapsi samaistui kuvaan ja koki empatiaa. Tunnekokemus saattoi olla myös etäisempi, jolloin lapsi kertoi yleisemmin kuvan tunnelmasta, jossa hän ei ole itse läsnä.

Mielikuvitusta käytettiin ennakkoluulottomasti ja kuviin keksittiin helposti erilaisia tarinoita, joiden avulla ja ohessa selitettiin tapahtumasisältöä, tunnevaikutelmaa ja kuvan tehtävää. Tulkinnassa pyrittiin tekemään päätelmiä etenkin tapahtumasisällön suhteen ja kuvan aihetta pidettiin yhtenä tärkeänä mielenkiinnon kohteena.

Vaikka kuvista etsittiin aihetta, sen ei odotettu välttämättä olevan realistisen. Realistisuuden vaatimus esitystavan suhteen tuli esiin jossain määrin rivien välistä, muttei suoranaisena vaatimuksena (vrt. Saarnivaara 1993, 19). Lapsi piti työstä sellaisena, kuin se oli. Saatettiin toivoa, että työ olisi esitystavaltaan esimerkiksi selkeämpi, mutta sellaisenaankin, sekavana, se koettiin hienoksi. Samoin epärealistisesta aiheesta pidettiin ja se koettiin mielenkiintoiseksi. Realistisuuden vaatimus ei tässä tutkimuksessa välttämättä osoittautunut tulkintaa ohjaavaksi tekijäksi. Lapsi vastaanotti kuvan sellaisena kuin se oli, olipa se hänen mielestään realistinen tai ei.

Tässä tutkimuksessa vahvistui se, että ennen kaikkea tapahtumasisältö, aihe ja värit, vaikuttavat siihen, pidetäänkö työstä vai ei ja että visuaalisista peruselementeistä väriin kiinnitetään ilmiössä eniten huomiota. (vrt sama Gardner 1970; Gardner ym 1975; Machotka 1966; Stewig 1994a, b) Asia, joka koetaan mielenkiintoiseksi tai johon kiinnitetään paljon huomiota, vaikuttaa oletettavasti

myös siihen, millaiseksi tulkinta kuvasta muodostuu. Jos kuva tuntui mielenkiintoiselta ja lapsi piti siitä, hän myös jaksoi paremmin perehtyä sen tulkintaan.

Lapset merkityksellistivät kuvan kieltä mielikuvituksensa ja oman kokemustaustansa kautta. Taideteoksen ilmaisullisuuden tulkinta oli hyvin spontaania ja esimerkiksi väreille ja muille visuaalisille peruselementeille annetut merkitykset olivat hyvin assosiaatiopohjaisia. Osittain assosiaatiot ilmensivät pyrkimystä realistisen sisältöaineksen hahmottamiseen, toisinaan liikuttiin satumaailmassa. Samaankin kuvaan mahtui sekä realistisia että epärealistisia assosiaatioita. Ikoninen tulkintakin sisälsi vaihtelua mielikuvissa. Esimerkiksi kuvassa 3 (Nolde1) nähty hahmo saattoi olla ihminen, olio, mies, nainen, piru, jumala, jättiläinen, ukko, tyttö jne. Se, miksi päähahmo kuvailtiin, vaikutti edelleen kuvan ympärille kehittyvään tarinaan ja tulkintaan.

Kuvan yleisemmän merkityksen tai tehtävän lapset nimesivät taiteilijakeskeisesti miettimällä, mitä taiteilija on tahtonut teoksellaan sanoa tai mikä hänen tarkoituksensa teosta tehdessään on ollut. Omakohtaisesti teoksen merkitys koettiin lähinnä siinä, että kuvaa oli kiva katsoa. Kuvaa oli mielenkiintoista tutkia, se innosti kuvittelemaan ja sen kautta koettiin erilaisia tunnelmia sekä kauneuden ja taitojen ihanteita. Taideteos puhtaana esteettisenä elämyksenä tai taideteoksen kokeminen pelkästään kauneuden edustajana oli vähäistä ja rivien välistä luettavaa. Osittain tulkinta oli arvottavaa, vaikka lapsia ei varsinaisesti pyydetty arvioimaan teoksia. Kuvaa esimerkiksi arvioitiin lopputuloksena taiteilijan työstä.

Kuten Saarnivaara (1993, 80 - 90) on selvittänyt, lapset muodostavat kuvalle kaksitasoista merkitystä, jossa itse kuvan tarinan rinnalla kulkee vertauskuvallisempi tarina. (Tässä sisältöaineksen vertaaminen omaan normistoon, luku 7.3.3.4.)

Tässä tutkimuksessa katselutilanteissa korostui kuvan keskusteleva luonne ja se, että kuva on avaus mielikuvitukselle. Lasten tulkinnat ilmensivät Deweyn (1958)

teoriaa taiteen vastaanotosta vuorovaikutteisena tapahtumana, jossa vastaanottaja kohtaa ilmaisullisen taiteen kielen ja käyttää valtaansa sen tulkinnassa. Lapsen puheessa oli aistittavissa tietynlainen kokonaisvaltaisuus. Lapset nauttivat erityisesti siitä, että he saivat käyttää mielikuvitustaan kuvien äärellä.

Taideteosten tulkinnassa kohdataan yleensä hyvin monenlaisia aihepiirejä ja tunnemaailmoja. Tästä syystä on tärkeää ohjata lapsia tiedostamaan, mitä kaikkea taideteoksen merkkikieleen voi sisältyä.

Kuvaamataidon opetuksella on keskeinen asema taiteellisen näkemyksen kehittäjänä. Vuoden 1994 peruskoulun opetuksen perusteissa mainitaan, että kuvaamataidon opetuksen tulisi kehittää oppilaan valmiuksia ymmärtää visuaalista kulttuuria ja kykyä nauttia kuvataiteista. Ala-asteen oppimistilanteissa oppilaita pitäisi rohkaista moniaististen esteettisten havaintojen tekoon ja mielikuvien luomiseen. Kuvaviestien vastaanottokykyä tulisi kehittää ja ohjata oppilaita tutkimaan ja tulkitsemaan viestien sisältöjä, rakenteita ja merkityksiä. (Opetussuunnitelman perusteet 1994.) Havaintojen harjoittaminen, mielikuvien prosessointi ja taiteen tarkastelu antavat aineksia myös taiteelliseen ilmaisuun (Kangasniemi 1995, 17).

Parhaimmillaan taideteosten vastaanotto auttaa ymmärtämään itseä, muita ihmisiä, kulttuurihistoriaa sekä maailmaa, jossa elämme. Taideteosten kautta on mahdollista ymmärtää erilaisia tunne- ja ajatusmaailmoja. Taideteosten välittämät erilaiset viestit, merkitykset ja arvot kuvastavat erilaisia aikakausia ja kulttuureja. Tällaisten asioiden vastaanottaminen vaikuttaa edelleen ihmisen sisäiseen kokemusmaailmaan, itsetuntemukseen ja mielikuvitukseen.

Taiteen vastaanottajan roolia ja merkitystä taideteoksen luojana pitäisi korostaa. Kun lapsi osaa muodostaa tulkintoja ja arvostaa omaa yksilöllistä tulkintaansa, hän myös tiedostaa kuvan vaikutusmahdollisuudet.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä ym. (toim.) 1994, 79 - 104.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, T. 1988. A Structure for pedagogical art criticism. *Studies in Art Education* 30 (1), 28 - 38.
- Anderson, T. 1993. Definigand structuring art criticism for education. *Studies in Art Education* 35 (4), 199 - 208.
- Arnheim, R. 1967. *Toward a psychology of art: collected essays*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. 1974. *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press.
- Barret, B. 1994. Principles for interpreting art. *Art Education* 47 (5), 8 - 13.
- Bell, C. 1971. Taiteen esittävyys ja muoto. Teoksessa I. Rantavaara (toim.) *Nykyestetiikan ongelmia*. Helsinki: Otava, 11 - 16.
- Byrnes, D. 1983. Color associations of children. *The Journal of Psychology* 113 (3), 247 - 250.
- Clark, G., Day, M. & Greer, W. 1987. Discipline-based art education: Becoming students of art. *The Journal of Aesthetic Education* 21 (2), 129 - 196.
- Davis, J. & Gardner, H. 1992. The cognitive revolution: Consequences for the understanding and education of the child as artist. Teoksessa B. Reimer ym. (toim.) 1992, 92 - 123.
- Dewey, J. 1934. *Art as experience*. New York: Putnam.
- Eaton, M. 1994. Estetiikan ydinkysymyksiä. Suom. P. Rantanen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 25. Toinen painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eisner, E. 1972. *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. 1988. *The role of discipline-based art education in America's schools*. Los Angeles: Getty Center.

- Feinstein, H. 1989. The art response guide: How to read art for meaning, A primer for art criticism. *Art Education* 42 (3), 43 - 53.
- Fiske, J. 1992. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Suom. toim. V. Pietilä, R. Suikkanen & T. Uusitupa. Jyväskylä: Gummerus.
- Gardner, H. 1970. Children's sensitivity to painting styles. *Child Development* 41, 813 - 821.
- Gardner, H. 1972. The development of sensitivity to figural and stylistic aspects of painting. *British Journal of Psychology* 63 (4), 605 - 615.
- Gardner, H. 1973. The arts and human development. New York: Wiley.
- Gardner, H. 1974. Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development* 45, 84 - 91.
- Gardner, H., Winner, E. & Kircher, M. 1975. Children's conceptions of the arts. *The Journal of Aesthetic Education* 9 (3), 60 - 77.
- Goldsmith, L. & Feldman, D. 1988. Aesthetic judgment: Changes in people and changes in domains. *The Journal of Aesthetic Education* 22 (4), 85 - 93.
- Hannula, M. 1994. Kokemus. Katsojan, osallistujan valta. *Taide* 6, 36 - 39.
- Heinämaa, S. (toim.) 1994. Merkitys. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia 45.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Housen, A. 1983. The eye of the beholder: Measuring aesthetic development. University Microfilms International. Dissertation Information Service.
- Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7.
- Kandinsky, W. 1979. Point and line to plane. New York: Dover Publications.
- Kandinsky, W. 1988. Taiteen henkisestä sisällöstä. Suom. M. Kumela. Toinen painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Kangasniemi, I. 1995. Aine-opsit: Miksi kuvaamataidon opetusta? *Luokanopettaja* 4, 17.
- Kauppinen, H. & Wilson, B. 1980. Kuvaamataidon didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kinnunen, A. 1990. Esteettisestä elämyksestä. Helsinki: Yliopistopaino.

- Klee, P. 1985. Luova uskontunnustus. Suom. K. Pasanen. Taide 1, 6 - 9.
- Kreitler, H. & Kreitler, S. 1972. Psychology of the arts. Durham: Duke University Press.
- Krippendorff, K. 1980. Content analysis. An Introduction to its methodology. Kolmas painos. London: Sage Publications.
- Kuusamo, A. 1986. Johdatus kuvatulkinnan semiotiikkaan. Taide 4, 6 - 13.
- Kuusamo, A. 1990. Kuvien edessä. Esseitä kuvan semiotiikasta. Helsinki: Gaudeamus.
- Langer, S. 1953. Feeling and form. New York: Scribner.
- Linko, M. 1992. Outo ja aito taide. Ammattikoululaiset ja lukiolaiset kuvataiteen vastaanottajina. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Nykyluktuurin tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 30.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. 1975. Creative and mental growth. New York: Macmillan.
- Machotka, P. 1966. Aesthetic criteria in childhood: justifications of preference. Child Development 37, 877 - 885.
- Matisse, H. 1982. Puhetta väristä ja muodosta. Suom. K. Pasanen. Taide 6, 34 - 39.
- Niiniluoto, I. 1994. Merkitys-kollokvion avaussanat. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) 1994, 1 - 6.
- Nordström, G. 1984. Bildspråk och bildanalys. Borås: Centraltryckeriet.
- Nordström, G. 1989. Bilden i det postmoderna samhället. Konstbild, massbild, barnbild. Stockholm: Carlssons.
- Pariser, D. 1988. Review of Parsons's How we understand art. The Journal of Aesthetic Education 22 (4), 93 - 102.
- Parsons, M. 1987. Talk about a painting: A cognitive developmental analysis. Journal of Aesthetic Education 21 (1), 37 - 55.
- Parsons, M. 1989. How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience. New York: Cambridge University Press.

- Parsons, M. 1992. Cognition as interpretation in art education. Teoksessa B. Reimer ym. (toim.) 1992, 70 - 91.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Toinen painos. London: Sage Publications.
- Paulsson, G. & Paulsson, T., 1984. Tie taiteen maailmaan. Suom. H. Lahtinen. Porvoo: WSOY.
- Perttula, J. 1995 (a). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. SUFI-tutkimuksia 14. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Perttula, J. 1995 (b). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1), 39 - 47.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Petterson, R. 1991. Kuvakieli. Teoksessa M. Räsänen. (toim.) 1991, 10 - 12.
- Petterson, R. 1994. Accosiations from pictures. ERIC, ED 380074.
- Piaget, J. 1972. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pusa, U. 1977. Plastillinen sommittelu. Kolmas painos. Espoo: Otapaino.
- Pylkkänen, P. 1994. Merkityksen naturalisointi ja kvanttiontologia. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) 1994, 73 - 95.
- Rainio, K. 1967. Taiteen välittymisen ongelma. Teoksessa I. Niemi (toim.) Tekijät, tulkit, kokijat: esseitä ja tutkimuksia taiteen tekemisestä, välittymisestä ja vastaanottamisesta. Helsinki: Tammi, 11 - 18.
- Reimer, B. 1992. What knowledge is of most worth in the arts? Teoksessa B. Reimer ym. (toim.) 1992, 20 - 50.
- Reimer, B. & Smith, R. (toim.) 1992. The arts, education and aesthetic knowing. Ninety-first yearbook of the national society for the study of education. Part II. Chicago: The University of Chicago Press.

- Routila, L. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta: johdatusta taiteentutkimuksen ja taiteen teoriaan. Keuruu: Clarion.
- Räsänen, M. (toim.) 1991. Sanoja kuvista - lähtökohtia taidekuvan tarkasteluun. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Julkaisuja. Opetus. no 4.
- Saarnivaara, M. 1992. "Vois olla tositapahtuma"- lasten käsityksiä taiteesta. Kasvatus 23 (5), 485 - 491.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Sandström, S. 1983. Se och uppleva. Åhus: Kalejdoskop.
- Seitamaa-Oravala, P. 1990. Kuviot kuvan takana. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Julkaisuja. Tutkimus. no 2.
- Shusterman, R. 1989. Why Dewey now? Journal of Aesthetic Education 23 (3), 49 - 67.
- Smith, R. 1992. A humanities curriculum for arts education. Teoksessa B. Reimer ym. (toim.) 1992, 51 - 69.
- Stewig, J. 1994 (a). Children's observations about the art in picture books. ERIC, ED 380069. Wisconsin.
- Stewig, J. 1994 (b). First graders talk about paintings. Journal of Educational Research 87 (5), 309 - 316.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Kouluetnografian toteuttaminen. Teoksessa L. Syrjälä ym. (toim.) 1994, 79 - 104.
- Sörbom, G. 1984. Bildvärldar. Om bilder och bildkonst, forskning och kulturpolitik. Stockholm: Liber Förlag.
- Tarasti, E. 1990. Johdatusta semiotikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Gaudeamus.

- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Tuominen, M-K. 1991. Kuvalla on oma kielioppinsa. Teoksessa M. Räsänen (toim.) 1991, 13 - 19.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- Viljo, E-M. 1980 (a). Esteettinen reaktio taidekuvan tarkastelussa. Taide 4, 6 - 7.
- Viljo, E-M. 1980 (b). Esteettinen reaktio taidekuvan tarkastelussa. Taide 5, 6 - 10.
- Winner, E. 1982. Invented worlds. The psychology of the arts. London: Harvard University Press.
- Winner, E., Rosenblatt, E., Windmueller, G., Davidson, L. & Gardner, H. 1986. Children's perception of "aesthetic" properties of the arts: Domain-specific or pan-artistic? British Journal of Developmental Psychology 4, 149 - 160.

LIITE

Kuvaluettelo

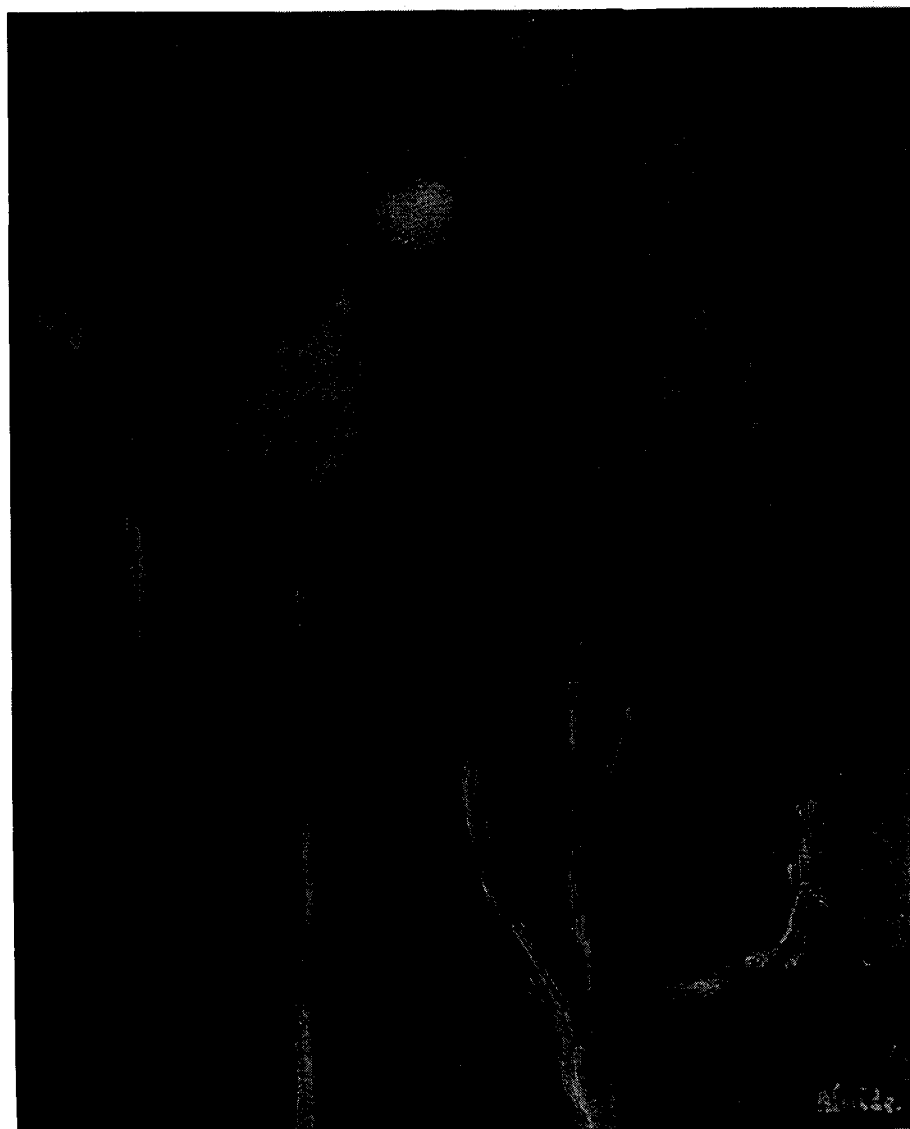
KUVA 1. Franz Marc (1880 - 1916): Roe Deer in the Woods II (1912), öljy kankaalle. Städtische Galerie Im Lenbachhaus. Münich. Kuva teoksessa Boudaille, G. (toim.) 1981. Expressionists. New York: Alpine Fine Arts, 117. Alkuperäisen maalauksen koko 110 x 81 cm, taidekuvan koko kirjassa 18,5 x 25 cm.



KUVA 2. August Macke (1887 - 1914): Illuminated Window Display. (1912), öljy kankaalle. Landesgalerie. Hannover. Kuva teoksessa Boudaille, G. (toim.) 1981. *Ekspressionists*. New York: Alpine Fine Arts, 111. Alkuperäisen maalauksen koko 105 x 85 cm. Taidekuvan koko kirjassa 19,5 x 25 cm.



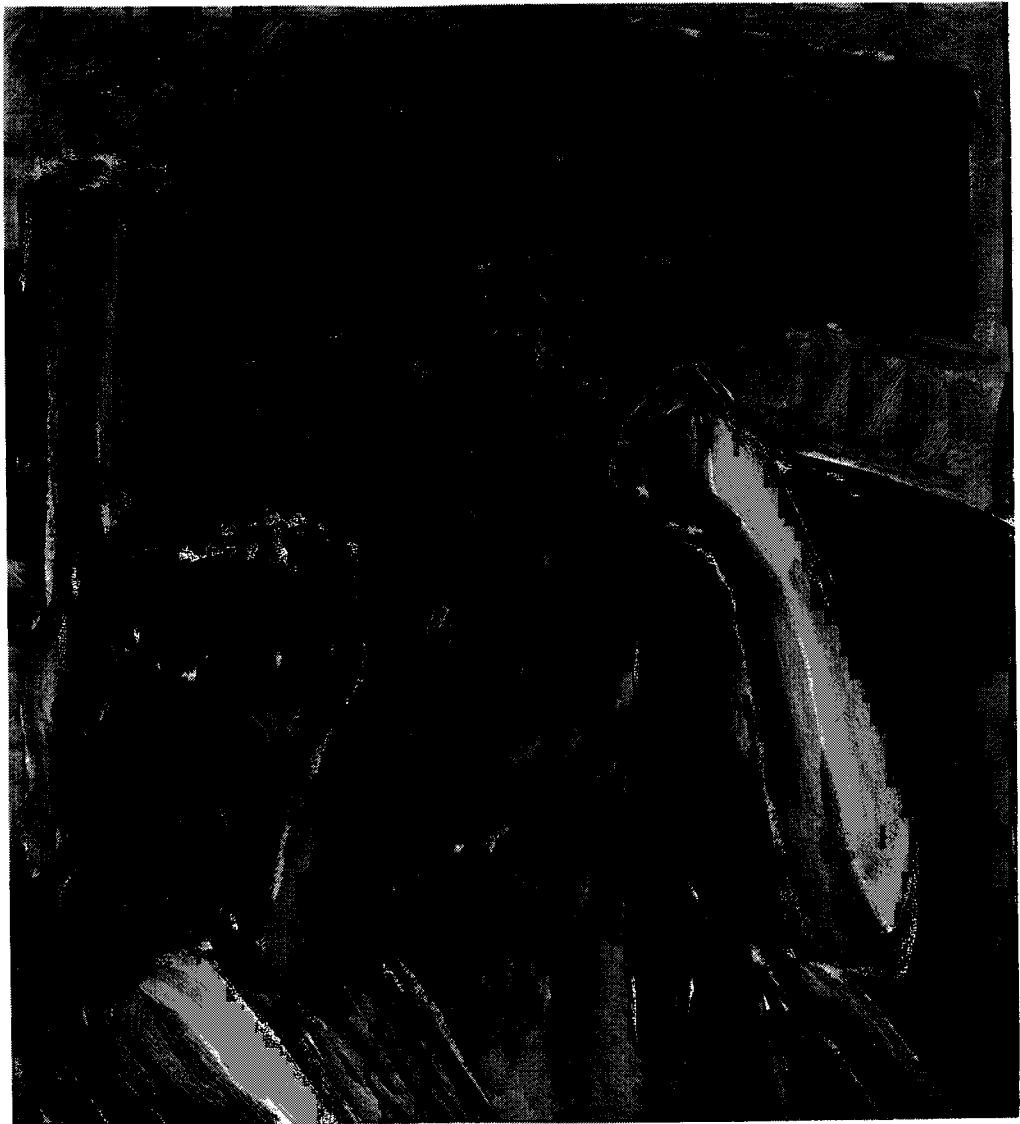
KUVA 3. Emil Nolde (1867 - 1956): Der Große Gärtner (1940), öljy kankaalle. Sammlung Dr Sprengel, Hannover. Kuva teoksessa Haftmann, W. (toim.) 1958. Emil Nolde. Köln: Verlag M. Du Mont Schauberg, 129. Alkuperäinen maalaus koossa 70 x 56 cm. Taidekuvan koko kirjassa 21 x 27 cm.



KUVA 4. Emil Nolde (1867 - 1956): Two women in a Meadow. (1906), öljy kankaalle. Nolde-Museum, Seebull. Kuva teoksessa Boudaille, G. (toim.) 1981. Ekspressionists. New York: Alpine Fine Arts, 95. Alkuperäisen maalauksen koko 65 x 82 cm. Taidekuvan koko kirjassa 17 x 22 cm.



KUVA 5. Karl Schmidt-Rottluff (1884 - 1976): Potrait of Rosa Schapire (1911), öljy kankaalle. Brucke Museum, Berlin. Kuva teoksessa Joachimides, C., Rosenthal, N., Schmied, W. 1985. (toim.) German Art in the 20th century. Painting and sculpture 1905 - 1985. London: Weidenfeld and Nicolson, 116. Alkuperäisen maalauksen koko 84 x 76 cm. Taidekuvan koko kirjassa 19 x 20 cm.



KUVA 6. Vasily Kandinsky (1866 - 1944): Composition no 218 (1919), öljy kankaalle. Kuva teoksessa Paintings of 1930s - 1920s. 1991. Sankt Petersburg: Izdatel'stuo Hudoznik RSFSR, 21. Taidekuvan koko kirjassa 22 x 27 cm.



KUVA 7. Otto Dix (1891 - 1969): Self-Portrait as a Soldier. (1914 - 15) Öljy paperille. Galerie der Stadt Stuttgart. Kuva teoksessa Joachimides, C., Rosenthal, N., Schmied, W. 1985. (toim.) German Art in the 20th century. Painting and sculpture 1905 - 1985. London: Weidenfeld and Nicolson, 159. Maalauksen alkuperäinen koko 68 x 53 cm. Taidekuvan koko kirjassa 19 x 24 cm.

