

# **KUVATAIDEOPETUS JA LASTEN TOIMINTA ESIKOULUSSA.**

Luhtala Eeva

Pro Gradu -tutkielma  
Jyväskylän Yliopisto  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2000

---

Luhtala Eeva: KUVATAIDEOPETUS JA LASTEN TOIMINTA  
ESIKOULUSSA

---

Tutkielma käsittelee lasten toimintaan sitoutumista, piirtämistä ja sosiaalista ryhmäkäyttäytymistä esikoulun kuvataidetuokiolla. Tutkimuksessa selvitetään normaalien esikouluikäisten lasten kuvataideopetusta Suomessa. Lisäksi selvitetään lasten käyttäytymistä ryhmässä ja piirtämisen tasoa kuusivuotiaana. Tutkimuksessa videoitiin neljän eri esikouluryhmän (yhteensä 24 lasta) kuvataidetuokiota, jotka analysoitiin jälkikäteen videonauhoituksen pohjalta. Tutkimuksessa käytettiin kolmea erillistä mittaria; i) toimintaan sitoutumisen taso (LIS-YC), ii) piirustusten taso sekä iii) sosiaalisen ryhmäkäyttäytymisen taso.

Tutkimustulokset osoittavat, että käytetyt asteikot soveltuvat arvioimaan kuusivuotiaiden toimintaa esikoulussa. Videonauhoitukset soveltuivat hyvin jälkikäteen tapahtuvaan lasten tuokiotyöskentelyn analysointiin ja vaikuttaa siltä että niiden käytöllä on useita etuja verrattuna klassisiin observointimenetelmiin.

Tutkimusryhmien lapset olivat eri tasoisia käyttäytymisessään, piirtämisessään ja keskittymisessään kuvataidetuokiolla, vaikka ovat kaikki kuusivuotiaita ja tulevan syksyn peruskoululaisia. Kuva (maalaukset) toimi hyvin virikkeenä lasten kanssa keskustelua aloitettaessa. Havaittiin kuitenkin osalla lapsista keskittymiskyvyn olevan heikkoa kuvataidetuokiolla. Luovuutta ja itseilmaisua on hyvä harjoitella lasten kanssa kuvataidetuokiolla jo esikoulussa, koska myöhemmin opetusryhmät suurenevät ja lasten itsekritiikki kasvaa.

Avainsanat: esikoulu, keskittyminen, kuusivuotiaat, kuvataide, piirtäminen ja toimintaan sitoutuminen

# SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO</b>	4
1.1 Lapsen kuvallinen ympäristö	5
1.2 Taidekasvatuksen käsite	6
1.3 Modernismi ja postmodernismi	8
1.4 Mihin kuvataidekasvatus soveltuu?	9
<b>2.KONSTRUKTIIVISEN OPPIMISEN TEORIAA</b>	
2.1 Lapsen ajattelun kehittyminen	12
2.2 Ajattelu ja kieli	14
2.3 Mielikuvista ja skeemasta	15
2.4 Piirtämisen skeemasta	16
2.5 Oppimisen perustana merkityksellisyys	17
<b>3. LAPSEN JA TAITEEN VUOROVAIKUTUS</b>	
3.1 Luovuus	18
3.2 Taiteen vastaanottaminen	20
3.3 Taiteen havaitseminen	22
3.4 Taide ja tulkinta	23
3.5 Taiteen vaikutus lapseen	24
<b>4. LAPSEN KUVALLISEN ILMAISUN KEHITYKSESTÄ</b>	
4.1 Kuvallisen ilmaisun kehitys	25
4.2 Piirtäminen	26
4.3 Kaksi eri piirtäjätyyppiä	28
<b>5. KUVATAIDEKASVATUS ESIKOULUSSA</b>	
5.1 Taide- ja esteettinen kasvatus esiopetuksessa	29
5.2 Kuvataidekasvatuksen tavoitteita	30
5.3 Kuvataiteen opetussuunnitelman perusteita	31
5.4 Esikouluopetus on ryhmäopetusta	32
5.5 Piirrosteetit	34
5.6 Lasten toimintaan sitoutuminen (LIS-YC)	35
5.6.1 Keskittyminen	36
<b>6. TUTKIMUKSEN ONGELMAT</b>	37

<b>7. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA MENETELMÄT</b>	
7.1 Tutkimusjoukko	38
7.2 Tutkimuksen kulku	39
7.3 Mittarit	41
7.3.1 Piirustusten tason mittari	41
7.3.2 Kuvataidetuokioon sitoutumisen mittari	51
7.3.3 Lasten sosiaalisuuden tasoa ryhmässä mittaava mittari	52
7.4 Tutkimusote ja tutkimuksen luotettavuus	53
7.4.1 Observointi	54
7.4.2 Validius	56
7.4.3 Reliabiliteetti	57
<b>8. TULOKSET</b>	
8.1 Lasten toimintaan sitoutumisen taso, alkukeskustelussa	58
8.2 Lasten toimintaan sitoutumisen taso, piirustustehtävässä	59
8.3 Lasten toimintaan sitoutumisen taso, piirustustehtävässä	61
8.4 Lasten toimintaan sitoutumisen taso, arviointikeskustelussa	63
8.5 Lasten kuvataidetuokiolla tekemien piirrosten tekninen taso	64
8.6 Lasten piirtämien omakuvien taso	65
8.7 Lasten piirtämien perhekuvien taso	66
8.8 Lasten sosiaalisuus kuvataidetuokion aikana	67
8.9 Tyttöjen ja poikien toiminta kuvataidetuokiolla	68
8.10 Esikouluryhmien väliset erot	69
8.11 Korrelaatioiden tarkastelu	70
<b>9. POHDINTA</b>	71
<b>10. LÄHTEET</b>	74
<b>11. LIITTEET</b>	81

## 1 JOHDANTO

Esikouluopetuksen laadusta ja kehittämisestä ollaan kiinnostuttu jo ihan sen takia, että uutta ja ensimmäistä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaa ollaan suunnittelemassa opetusministeriössä. Tasavallan presidentti on vahvistanut 6-vuotiaiden lasten maksuttoman esiopetuksen järjestämistä ja esiopetuksen opetussuunnitelmaa koskevan lain. Lakiin, joka pitää sisällään myös kuvataidekasvatuksen, siirrytään 2001/2002.(Opettaja 00,14.)

Kiinnostuin kuusivuotiaiden kuvataideopetuksesta ollessani esiopettajana Turun kaupungissa. Halusin tutkia, mitä kuvataidetuokion aikana tapahtuu, eli mitä lapset keskustelevat keskenään piirtämisen aikana? Piirtävätkö kuusivuotiaat esikoululaiset ikäistensä taseisia piirustuksia?

Olen rajannut tutkielmastani pois erityiskasvatuksen piirissä olevat lapset, koska heillä on oma yksilökohtaisempi opetussuunnitelma. Pysin kuvailemaan aineistoa lähinnä kasvatustieteellisestä näkökulmasta, ja vähemmän ryhmä- ja yksilöpsykologisesta. Tutkimuksessani pyrin käsittelemään seuraavia asiakokonaisuuksia:

- Kuvataiteen opetuksen sisältöä esikoulussa.
- Lasten käyttäytymistä kuvataidetuokiolla
- Lasten piirustusten teknistä tasoa

Selvitin etukäteen kaikkien tutkimusryhmien opettajille tutkimuksen aiheen. Opettajat antoivat lasten vanhemmille laput, joissa selvitettiin tutkimustani tarkemmin, sekä joissa pyydettiin lupa lasten videokuvaamiseen. Sekä vanhemmille että opettajille korostettiin, että tutkimus on luottamuksellinen ja ainoastaan tutkija käsittelee siitä saatuja tietoja.

## 1.1 Lapsen kuvallinen ympäristö

Nykyajan sähköinen viestintä ja painotekniikka ovat tuoneet kuvatulvan jokaisen ulottuville. Kuvat syöksyvät tajuntaamme, halusimme sitä tai ei. On runsaasti sellaisia elämän ilmiöitä, joita lapsi näkee ensimmäisen kerran, tai ehkä ainoastaan joukkotiedotuksen välittämässä kuvissa. Lapsen maailmankuva perustuu siis osin välitettyihin, muiden tekemiin kuviin. Koska lapset näkevät päivittäin jopa satoja kuvia, yhden kuvan ääreen pysähtyminen on vaikeaa. Eläytyminen kutistuu nopeasti vaikutelmiksi. Kuvan viihteellisyys nousee tärkeään asemaan. Lasten käsitykset kauniista ja rumasta muodostuvat myös niiden kuvien perusteella, joita he joutuvat päivittäin näkemään. (Hakkola & al.1991,145-146.)

Opettajat, vanhemmat ja päätösten tekijät joutuvat miettimään mitä kuvataide on? Ja onko se tärkeää osana lasten esikoulu/kouluopetusta, lukujärjestystä? Onko kuvataide oppiaineena yhtä tärkeä kuin luonnontieteet, historia tai uskonto? Ja onko kuvataide vain huvituksen tai mielihyvän lähde? Vai onko se eräänlainen tiedon muoto? Minkä kaltaisia tarpeita taide yleensä tyydyttää? (Smith 1989,1.)

Kuusivuotiailla kuvataidekasvatuksessa opettajien pitäisi pyrkiä käyttämään hyödyksi lasten luontaista esteettistä taipumusta ja mielihyvää, jota lapset saavat asioiden ja leikkien aisti- ja tunnelatauksesta. Tämä lapsille tyypillinen ominaisuus on kyky, jota kypsät taiteilijat usein arvostavat ja jopa kadehtivat. (Smith, 1989,134.) Sivilisaation aamunkoitteesta saakka miehet ja naiset ovat käyttäneet musiikkia, tanssia ja kuvataiteita välittääkseen kansan perintöä ja ilmaistakseen iloja ja suruja. (Tickel'n mukaan Boyer, 1983,1.)

Tässä työssä tarkastelin kuvataidekasvatusta esikouluikäisillä Suomessa ja tutkin päiväkodin kuusivuotiaiden esikoululaisten kuvataidetuokioon sitoutumista.

## 1.2 Taidekasvatuksen käsite

Taiteen määrittely johtaa meidät estetiikan alueelle, filosofiseen oppiin, jonka länsimaiset juuret ovat antiikissa. Kysymys on siitä, miten kasvatusta ja taidetta koskevat vastaukset ovat sovittavissa toistensa yhteyteen. Taiteen määrittely johtaa taidefilosofiaan, sekä myös yleiseen filosofiaan. Voidaan sanoa että taidekasvatusta on: (Huuhtanen 1984,129)

- taiteen määräämää kasvatusta
- käsitteellisestä lähtökohdasta katsoen primaariperusteiltaan sovellettua estetiikkaa
- taidefilosofisen estetiikan näkökulmasta täsmennettyä yleistä kasvatustilfilosofiaa.

Esteettisten perusteiden tasolla vallitsee humanistinen lähestymistapa, filosofis-käsitteellinen ajattelu. Sekä yleinen kasvatustilfilosofia että taidefilosofinen estetiikka antavat näin perusvastauksen taidekasvatusta kysymykseen, eli käsitteelliseen ongelmaan, mitä taidekasvatusta merkitsee. Voidaan sanoa, että ne ovat sen periaattitieteitä, joiden tarjoamista vastauksista riippuu, miten lujalla pohjalla taidekasvatusta periaatteessa on. Tämä filosofinen näkemys on taidekasvatusta periaatteellinen perustelu, jatkuvaa taiteen tutkimusta ja pitää sisällään myös muiden tieteenalojen ja niiden lähestymistapojen kuvaukset (taidekasvatusta). Pitemmälle vietyä tutkimustyötä löytyy mm. psykologian, kasvatustieteen, eri taidealojen tutkimusten ja sosiologian yhteydestä. Tutkimustyö on aiemmissa tieteissä voitava liittää taidekasvatusta käsitteeseen, jotta voidaan puhua yhteistyöstä. Ja se juuri vaatii selkeää yleisesti ymmärrettävää käsitteistöä taidekasvatusta. (Huuhtanen 1984,129.)

Schillerille esteettinen kasvatusta ei koskaan ole esteettinen itsetarkoitus, vaan sitä suuntaa korkeampi moraalisen-älyllinen tarkoituksena. Ihminen vapautuu luonnontilasta siveelliseksi, moraalisesti hallitsevaksi ihmiseksi. Kyky hallita itseään on ihmisyyden tunnus muuhun luontoon verrattuna. (Huuhtanen 1984,129.)

Taidekasvatusta ja esteettisen kasvatusta käsitteitä on alettu käyttää päällekkäin. Näin on ainakin englanninkielisessä kulttuurissa, jossa termi esteettinen kasvatusta on vakiinnuttanut asemansa taidekasvatusta alueella. Suomenkielisessä käytännössä sanaa esteettinen kasvatusta ja taidekasvatusta käytetään vielä erillään toisistaan. Edellä mainittujen käsitteiden välillä vallitsee epävarmuutta. Esteettinen on sanana vieras suurelle yleisölle, eikä se ole selvä edes jokaiselle kulttuurin ammattilaiselle. Taiteesta sen sijaan on ihmisillä jonkinlainen käsitys. Vainion (Huuhtanen 1984,7) mielestä taidekasvatusta on niin laaja- alainen ja monivivahteinen, että olisi parempi ottaa käyttöön esteettisen kasvatusta avarampi käsite ja laaja-alaisempi tarkastelukohta ihmiseen toimintaan. Lasten esteettisen kasvatusta kannalta on olennaista, että aikuinen voi auttaa ja hänen tulee opettaa lasta havaitsemaan luontoa, esineitä, ihmisiä jne. Itse näen kuvataidekasvatusta erottamattoman osana esteettistä kasvatusta.

Taidekasvatuksen tavoitteena on ihmisen luontaisten aistitoimintojen kehittäminen. Ihmisen henkinen kehitys ja persoonallisuuden laatu ovatkin aistitoiminnoista riippuvaisia (Tuomikoski 1987,11). Huuhtasen (1984,129) mukaan Hollo antaa taidekasvatuksen käsitteelle neljä perusulottuvuutta:

1. Hollo mainitsee kasvatuksen taiteen avulla, taiteen hyväksikäyttöä erilaisten yleisempien kasvatustavoitteiden puolesta, jota päiväkotia ja koulu antaa.
2. Taidekasvatus on kasvatusta taidetta varten, taiteen vastaanottokyvyn ja nautinnon kasvattamista korostaen yleisön kasvatusta ja taidekriittikiiä.
3. Taidekasvatus on kasvatusta taiteeseen, taiteellisen suoritusvalmiuden kasvattamista, jonka hän liittää taiteilijakoulutukseen .
4. Taidekasvatus on kasvatustaidetta tai kasvatus on taidetta, se tulisi tehdä taiteeksi ylipäänsä.



### 1.3 Modernismi ja postmodernismi

Nykyään taidekasvatus pohjautuu postmodernismiin. Sitä edeltäneen modernin taidekasvatuksen mukaan taiteilijan tuli luoda itse mahdollisimman paljon, ekspressiivisesti. Haettiin rajoja ja pyrittiin muotojen puhtauteen sekä pelkistämään muotoja. Taidekasvatus oli etäällä harrastuksista ja lähiympäristöstä. Ei ollut mitään, mistä ammentaa malleja opetukseen, joten modernismia ei osattu tai sitä oli vaikea opettaa. Modernismin aikaa oli 1970-luvulta 1990-luvulle. Taide oli hyvin tieteellis pohjaista, individualistista ja edistyksellistä. (Efland ym.1996,34-42.)

Postmodernismi on enemmän tätä hetkeä kuin tulevaisuutta, jota modernismi edusti. Postmodernismi on monikulttuurisuuden, mutta myös paikallisten kulttuurien ja traditioiden yhteen asettaja. Postmodernismi tuo eri kansojen käsitteet, merkit, symbolit ja kielen kuvan rakentamisen elementeiksi. Näin tiedon merkitys korostuu. Postmoderni taiteilija lainaa vapaasti ja tietoisesti eri tyyliuunnista ja teoksista fragmentteja liikkuen monikulttuurisessa merkitysmaailmassa. Teoksesta tulee montaasi joka ilmentää enemmän rinnastettujen kulttuurien yhteistä esitystä, kuin taiteilijan sisäistä luomisvoimaa. Postmoderni taide pyrkii hävittämään korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin rajat. Postmoderni realismi perustuu yhteiskunnan ja kulttuurin tutkimiseen. (Gergen 1991, 113-115.)

Postmodernin taidekasvatuksen opettajat yrittävät ymmärtää sitä viitekehystä, mikä vaikuttaa koko opettamiseen (Efland ym.1996,55-56). Siirtyminen yhä enemmän kohti postmodernia taidekasvatusta, ei kuitenkaan tarkoita kaikkien vanhojen kuvataidekasvatuksen opettamisen menetelmien korvaamista uusilla menetelmillä. Taide on yhä tärkeää sen sosiaalisten ja moraalisten vaikutusten takia. Lisäksi taide toimii eräänä tapana rakentaa todellisuutta. Taidekasvatuksen rooli oman kulttuurimme ymmärtämisessä ei ole juurikaan muuttunut.

Aronowitzin ja Girouxin (1991,140) mukaan modernistisen didaktiikan formalistisilla piirteillä oli taipumusta tuottaa malleja, joita on pidetty maailmanlaajuisina. On todettu, että kaikki "normaalit" lapset oppivat samaan tahtiin ja samalla tavalla. Edellisen tuloksena kaikki opettajat voidaan kouluttaa käyttämään samoja opetusmenetelmiä koskien kaikkia oppilaita ja, että standardoidut opetussuunnitelmat ja arviointitaulukot soveltuvat edes jollakin tavalla kaikkiin luokkiin ja kaikille oppilaille. Postmodernisti orientoituneet opettajat ovat kriittisiä opettajien, oppilaiden, hallintovirkamiesten sekä opetussuunnitelmien kehittäjien ideologioista. Postmodernit opettajat haluavat ymmärtää asioiden välisiä syy-seuraussuhteita ja olla kriittisiä mm. sitä kohtaan, mitä opetetaan oppilaille.

#### 1.4 Mihin kuvataidekasvatus soveltuu?

Kuosmasen (1993, 24) mukaan taiteen on todettu vahvistavan lapsen itsetuntoa, lisäävän keskittymiskykyä ja parantavan menestystä koulussa. Taidekasvatuksen tarkoitus on laajentaa ihmisen persoonallisuutta, kehittämällä aisti- ja havaintotoimintoja, sekä eri sävyisiä tunteita. Myös sosiaaliset taidot kehittyvät kuvataideopetuksen myötä. Kuvataide ei ole pelkästään ei-verbaalista, vaan se on myös preverbaalista. Suurin osa kasvatuksesta ja piilo-opetuksen kokemuksista ja ymmärtämisestä tulee näkemisen ja ymmärtämisen kautta. (Tampling,1990,95.)

Kuvataiteen avulla esteettinen havaitseminen ja kokeminen syventyvät. Ihmisen sisimpiä alueita on mahdollista lähestyä kuvataiteen avulla. Lapsi oppii uusia, asioiden välisiä yhteyksiä ja ulottuvuuksia. Lapsi voi helpommin tuntea samaistuvansa toisen ihmisen tilanteeseen, kun hän oppii tulkitsemaan omia tunteitaan. (Hakkola & al.1991.)

Kankaan (1977, 80-82) tekemässä tutkimuksessa tuli ilmi että lapsuuden kodissa vallinnut taideharrastus oli selvin luovaan taideharrastukseen myöhemmällä iällä liittyvä innoittaja. Vanhempien innostus ja kannustus päiväkodin kuvataidekasvatukseen lisäsi myös lasten omaa motivaatiota. Aikuinen on omalla esimerkillään ja harrastuksillaan suurin vaikuttaja vielä kuusivuotiaan lapsen elämässä. Yksi esikoulun kuvataidekasvatuksen tärkeistä päämääristä on kehittää lasten luovuutta ja lasten ryhmässä toimimisen taitoja sekä tuoda esiin yksilöiden eri lahjakkuusalueita.

Kuvataiteen opetus ja sen vaikutus on yhteydessä moneen lapsen kehitykseen vaikuttavaan tekijään, kuten kulttuuriseen, kielelliseen, motoriseen (mm. hienomotoriikka), kognitiiviseen, matemaattiseen, luovaan ongelmanratkaisuun, sosiaaliseen ryhmässä toimimiseen sekä itsenäistymiseen. Kuvataidetuokiota voi kehittää ryhmän koon ja lasten tarpeiden mukaan. Toisissa ryhmissä korostuu sosiaalisen kehityksen tarve kun toisissa ryhmissä tai toisilla yksilöillä taas haasteellisten tehtävien tutkiminen. (Hakkola & al.1991,10-11.)

Tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, miten lapset ymmärtävät kuvan ja minkälaisia implisiittisiä kokemuksia heillä on arviointiansa taustalla. Lapset pitävät realistisesta taiteesta, mutta me emme tiedä, miten lapset jäsentävät ja tulkitsevat maailmaa ja taidetta sen osana. Freemanin kiinnostuksen kohteena ovat puhetavat, joilla lapset jäsentävät taidetta, taiteen tekemistä. Tarkoituksena on tehdä puheet ja keskustelut näkyväksi, jotta voidaan tehdä päätelmiä siitä, miten kukin lapsi kokee kuvataidetuokion. Kun lapsia seurataan ja kuunnellaan, se antaa mahdollisia uusia ideoita kuvataidetuokioiden kehittämiseksi lapsia varten. (Freeman1991,59-62.)

Kuvataide soveltuu hyvin monien eri taitojen kehittämiseen esikoululaisilla lapsilla ennen perusopetukseen menoa. Kuvataidekasvatus tarjoaa mahdollisuuksia harjoitella ratkaisemaan elämän jokapäiväisiä ongelmia. Siten myös muiden elämän ongelmien tai valintojen selvittämisen kyky kehittyy. Esimerkkinä ongelmista olkoon vaikeus suunnitella piirroksen kokoa tyhjälle paperille tai valita värit omaan työhön. Kun lapsi alkaa piirtää paperille, se on yleensä tyhjä. Jokainen luova työ tarvitsee suuren määrän ongelmanratkaisuja, jotta löytää itseä tyydyttävän (imaginative) ratkaisun. Kuvataidekasvatus on pohjimmiltaan luovien ja mielikuvituksellisten taitojen harjoittelua, johon kuuluu myös tekniikoiden harjoittelu. (Tampling, 1990, 95.) Lapsen kuvallinen ilmaisutaito on pitkään ollut verbaalisen kehityksen varjossa, mutta kuvat ovat tärkeämpiä kuin yleensä luullaan

Tapa, jolla opettaja käsittelee lapsiryhmää, on riippuvainen lapsista itsestään. Kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kaikkein pätevimmat opettajat pystyvät jatkuvasti itse saavuttamaan korkeita sitoutuneisuuden tasoja, huolimatta siitä millaista lapsiryhmää he ohjaavat (Hautamäki 1997, 21). Mielestäni opetuksen laadun arvioinnissa, kuitenkin pitäisi käyttää useaa opettajaa, jotka arvioivat samaa lapsiryhmää tai lukuisien lapsiryhmien sitoutuneisuuden keskiarvoa. Näin pystytään välttämään heikotason ryhmän negatiivinen vaikutus. Kuitenkin jokaisen ryhmän ja opettajan suoritus videoidussa arviointitilanteessa on ehkä erilainen kuin tavallisena arkipäivänä. Lasten toiminnan videoiminen mahdollistaa objektiivisemmän ja huolellisemmän opetustuokion arvioinnin ja luo pohjaa tieteellisille tutkimuksille.

Lasten keskinäiset keskustelut eivät tulleet niin syvällisesti analysoitua tutkimuksessani, kuin aluksi suunnittelin. Siihen vaikutti se, ettei minulla ollut riittävää kokemusta kielen tutkimisesta, Toiset lapsista olivat innokkaita keskustelijoita koko tuokion ajan, kun toiset lapset keskustelivat vain muutamia kommentteja ja keskittyivät piirtämiseen enemmän. Osa lapsista ei puhunut kuin muutaman sanan, koko kuvataidetuokion aikana, mutta keskittyivät hyvin tarkasti piirtämiseen. Havaitsin, että toiset ryhmät olivat sosiaalisempia kommunikoinneissaan kuin toiset. Hiljaisessa ryhmässä yksi lapsi kuitenkin yritti häiritä keskittymistä huomautuksillaan. Toisaalta tämän tutkimuksen keskeisin asia olikin lasten toimintaan sitoutuminen. Lapset refleктоivat lähinnä omia töitään piirtämisen aikana, sekä heille tuokion aluksi esitettyä maalauksen aihetta. Lapsia esittävä maalaus oli valittu sen vuoksi, että lapset löytäisivät siitä mahdollisia yhtymäkohtia omaan elämäänsä, ja siksi että maalaus Edelfelt: "Leikkiviä poikia rannalla" on yksi maamme suuria kansallisaarteita.

Lapset ovat yleensä aina innostuneet, kun heille esitetään jotakin uutta. He innostuivat kuvataidetuokiolla esittämästäni maalauksesta. Kuitenkin huomasin, että jos en olisi virittänyt keskustelua alkuun kysymyksin ja kertonut kuvasta, niin innostus ei olisi ollut yhtä korkea. Lapset kertoivat omia kokemuksiaan leikkitilanteista innokkaasti. Maalauksesta keskusteltaessa kuvataidetuokioilla lasten keskustelua sai koko ajan pitää aiheessa, koska välillä tuli asiaan kuulumattomiakin innostuneita kommentteja, kuten esimerkiksi: "Meidän isä pelaa jalkapalloa ja loukkasi jalkansa". Opettaja ei ehdi ymmärtää aina niin nopeassa tahdissa tapahtuvia lasten yhtaikaisia keskustelupurkauksia. Tajusin myöhemmin, kun luin keskusteluja läpi paperilta, että maalauksen (josta keskustelimme) laivoja katsellessaan eräs poika sanoi: "Poikien isät ovat laivoilla töissä". Siksi toinen lapsi halusi kertoa häntä koskettavan tapauksen isän loukkaantumisesta.

Nykyään esikoulun kuvataidekasvatuksessa olisi entistä enemmän kiinnitettävä huomiota näkemisen opettamiseen. Visuaalista informaatiota tulee joka puolelta, emmekä pysty millään suodattamaan siitä kaikkea. Se ei ole tarkoitukseen. Meidän on vain valittava kasvattajan ja vanhemman ihmisen kokemuksella sellaista kulttuurisesti arvokasta ja esteettistä tietoa, mitä me haluamme lasten oppivan näkemään. Apuli-Suurosen (1999, 316) mukaan suomalaisessa koulumaailmassa vallitsee ristiriitä suhtautumisessa kuvaan ja kuvataiteeseen aikana, jolloin kuvallisten viestintävälineiden voittokulku on hallitseva yhteiskuntaa muuttava voima. Tämän päivän oppilas on syntynyt visuaaliseen kulttuuriin ja oppinut sen mukaisen tavan nähdä ja ajatella. Näkökyky on ihmiselle hyvin tärkeä ja on ehkä tärkein aistimme. Silmät ovat lapsille ikään kuin ikkuna ulkomaailmaan. Jos ymmärrämme miten ihmisen aivot hahmottavat ja käsittävät silmien kautta tulevaa "kuvainformaatiota", saamme tietoa myös aivojen toiminnasta yleensä. (Kalat 1993,230.). Jotta esikoulun kuvataidekasvatus voisi luoda lapsille kentän kehittyä näkemisen, piirtämisen, luovuuden, havaitsemisen, kaikenlaisen taiteen esittämisen sekä kielen kehityksen alueella, esikouluissa on tärkeää tehdä yhä enemmän opetuksen arviointiin ja kehittämiseen soveltuvaa tutkimusta.

## 2.1 Lapsen ajattelun kehittyminen

Kuusivuotias lapsi on egosentrinen. Lapsen egosentrisyys on käsite jota ei pidä sekoittaa egoismiin. Egosentrinen lapsi tuntee myötätuntoa, luottamusta muita kohtaan. Egosentrinen ajattelutapa sisältää sen, että lapsen psyykkiset rakenteet asettavat rajoja sille, miten lapsi voi ymmärtää muiden ihmisten ajattelua. Egosentrisyys merkitsee, että lapsi ei pysty selvästi erottamaan omaa ja muiden ihmisten ajattelua. Toisin sanoen lapsi luulee, että muut ajattelevat ja tuntevat samalla tavalla kuin hän itse. Lapsen desentrisyys merkitsee, että lapsi pyrkii ymmärtämään enemmän ympäristöönsä ja ennen kaikkea aikuisten ajattelumaailmaa ja toimintatapoja. Kehitys egosentrisyydestä desentrisyyteen on prosessi, jonka johdosta lapsi erottaa oman itsensä ympäröivästä maailmasta. (Persson, 1995, 82.)

Perssonin (1995, 81) mukaan Piaget'n (1951; 1974) kantava ajatus on, että kaikki kehitys tapahtuu lapsen ja ympäristön välillä. Lapsi sopeutuu ympäristöönsä (adaptaatio) omien sisäisten edellytystensä kautta. Lapsen kehitystaso määrää, millä tavalla lapsen sopeutuminen ympäristöön tai oppimistilanteeseen tapahtuu. Kehitys tapahtuu kahdella tavalla; olemassa olevien sisäisten rakenteiden kautta (= assimilaatio) tai jos lapsi muuttaa näitä sisäisiä rakenteita niin, että hän sopeutuu uuteen tilanteeseen (= akkomodaatio). Sama prosessi tapahtuu lasten ajattelussa: Lapset rakentavat kuvan ympäristöstään niistä älyllisistä lähtökohdista, joihin heidän yksilöllinen kehitystasonsa antaa mahdollisuuden. Lapsen älylliset rakenteet muuttuvat ja sitä myötä lapsen edellytykset hahmottaa ja ymmärtää ympäröivää maailmaa omien kokemusten kautta lisääntyy.

Erityisesti Donaldson (1978), Light (1988) ja Siegal (1991) kritisoivat Piaget'a ja ovat sitä mieltä, että suuri osa alle kouluikäisten lasten päättelykyvyn puutteesta ei johdu loogisen ajattelun puutteesta, vaan siitä että he eivät pysty puhumaan aikuisten kieltä ja siitä että heille annetut tehtävät eivät ole mielekkäitä lasten kannalta. (Butterworth & Harris 1994, 181.)

Itse asiassa oikea asiayhteys on elintärkeä lapsen kyvyille suoriutua erilaisista tehtävistä. Donaldsonin teoreettinen malli perustuu Vygotskin teoriaan, joka esittää, että eräs esikoululapsen kehityksellisistä tehtävistä on oppia kielen rakenne ja sisäistää se ajattelemisen pohjana. Piaget'n teoriassa kieli ja kommunikaatio ovat riippuvaisia ajattelemisen kehittymisestä. Kun taas Vygotski päinvastoin esitti, että lasten puhe on aina tarkoitettu kommunikointiin ja kieli ja ajattelu kehittyvät yhdessä ja saman aikaisesti. Hän esitti, että lapsen kehitys alkaa aikuisen ja lapsen välisestä sosiaalisesta suhteesta, siirtyy sisäiseen dialogiin ja lopulta saavuttaa verbaalisen ajattelun tason. (Donaldson 1981, 57.)

Esikouluikäisten lasten ajattelu on usein epätasaista (engl. uneven) ja usein naiivia. Piaget'n teoria, joka pyrki kuvaamaan yleisiä kehitystasoja, korostaa lapsen puutteita; loogisessa ajattelussa, toisten mielipiteitä huomioon ottavassa ajattelussa, järjestyksessä ajattelussa (ovatko asiat sitä miltä ne näyttävät) tai syy-seuraussuhteet ymmärtävässä ajattelussa. Lapsen kehitykseen liittyvä itsekeskeisyys nähdään perustavana tekijänä kaikissa näissä puutteissa. Donaldson oli ensimmäisiä Piaget'n kriitikkoja osoittamalla, että esikouluikäiset lapset ovat paljon kyvykkäämpiä kuin Piaget esitti. Vaikkakin on totta, että tutut jokapäiväiset tilanteet paljastavat esikoululaiset kyvykkäämmiksi kuin Piaget esitti, niin Donaldsonin tulkinta lapsen älyllisistä kyvyistä voi olla liian yksinkertaistettu malli. Toisaalta Donaldson voi olla oikeassa kiinnittäessään huomiota kielen ja järjestyksen kehittymiseen ja lapsen vaikeuksiin ymmärtää, mitä aikuinen itseasiassa haluaa. (Butterworth & Harris 1994,186)

Piaget'n pre-operationaalinen vaihe on erittäin tärkeä lasten siirtyessä kotoa kouluun, jossa lapsen täytyy hankkia tietoa, jota arvostetaan hänen omassa kulttuurissaan - pääasiassa verbaalisten taitojen kautta. Tämänhetkiset lähetystavat esikouluikäisen kehitystasoon painottavat lapsille asetettujen tehtävien ekologista validiteettia. Tällaiset tehtävät, jotka liittyvät lapsen jokapäiväiseen elämään, paljastavat esikouluikäisen lapsen uskomattoman kyvykkääksi. (Butterworth & Harris 1994,180.)

Piaget'n (Butterworth & Harris 1994,183) mukaan lasten piirroksista voidaan osoittaa selviä todisteita, että piirros on tarkoitettu symboliksi. Kuitenkin tutkimukset ovat osoittaneet että piirroksen symbolinen komponentti voidaan erottaa sen visuospatiaalisesta komponentista. Erilaiset representaatiojärjestelmät (symbolinen- ja non-symbolinen) voivat olla rinnakkain esikouluikäisellä lapsella. Samanaikaiset erilaiset representaatiomallit (todellisuuden esittäminen) voivat vaikuttaa lapsen kehitykseen ainakin kahdella eri tavalla. 1. Aluksi riippumattomat prosessit voivat muuttua hierarkisesti integroiduiksi (= lapsi pystyy piirtämään symbolisen objektin realistisessa perspektiivissä. Lapsi voi alkaa valita vaihtoehtoisista representaatiomahdollisuuksista, jotka ovat jo olemassa perusmuodossaan ne, mitä itse asiassa esiintyy hänen omassa kulttuurissaan. Onkin mahdollista spekuloida, että kulttuuri tarjoaa lapselle epigeneettisen polun, jota pitkin hän voi kehittyä edelleen esittämään taidetta. (Butterworth & Harris, 1994,162) (Lowenfeld & Brittain, 1987,220-225.)

## 2.2 Ajattelu ja kieli

Lapsi ei Eckerin (1973,60) mukaan aina kykene pukemaan sanoiksi sitä, mitä hänen mielessään on ja lapsen on esimerkiksi kuvallisesti helpompi ilmaista itseään. On kuitenkin havaittu, että lapset kykenevät kritisomaan taidetta, väittämään vastaan, tai antamaan tukensa toisten mielipiteille, ja että he voivat myös pohtia taiteen ja kritiikin luonnetta sekä esitettyjä perusteluja.

Lapsi on maailmassa ja saa tietoa todellisuudesta hahmottamalla sitä kokemuksen ja ajattelun avulla. Ajatus suuntautuu maailmaan, mutta maailman rakentaminen on tulkitsemista. Tutkimalla lasten ajattelua tutkitaan sitä, miltä maailma näyttää lapsen silmin: miten lapsi ymmärtää todellisuuden. Myös puheessa lapsi työstää todellisuutta tulkitsemalla ja luomalla sitä mielikuvissaan. Lapsen puhe voidaan tulkita hänen tavakseen ottaa maailma haltuunsa. (Kaelin, 1962, 221-230.)

Gadamerin mukaan todellisuus rakentuu kielessä. Kaikki ymmärtäminen on tulkintaa, ja ymmärtäminen tapahtuu kielessä, joka sallii objektin tulla sanoiksi ja on samalla kertaa tulkitsijan omaa kieltä. Ymmärtäminen on kielessä, ja kielen välityksellä tapahtuva prosessi. (Gadamer,1985,350). Ymmärtäminen ei ole mahdollista, jos ei oteta huomioon tulkitsijan omia näkemyksiä. (Kusch,1988.)

Kieltä ja ajattelua ei voida erottaa toisistaan. Sanat ja käsitteet eivät ole työkaluja, vaan kaikki ymmärtäminen on kietoutuneena käsitteisiin (Gadamer, 1985, 364-365). Sanaa ei käytetä ilmaisemaan jo ymmärrettyä, vaan sana on itse tämä tietämisen akti. Vain kielen kautta ihmisellä on maailma, ja kieli itse on olemassa vain suhteessa maailmaan. Kaikki inhimillisen yhteisöelämän muodot ovat kielellisen yhteisön muotoja: vielä enemmän, ne konstituivat kielen, sillä kieli saavuttaa todellisuutensa vasta viestimisen prosessissa. Siksi se ei ole pelkkä viestimisen väline. Kieli strukturoi havaintoja ja jopa inhimillistä maailmaa itseään. Kieli ohjaa sekä ajattelua, että havaintoja. Sana itsessään avaa meille todellisuuden. (Gadamer 1985, 383 , 401,405-408.)

### 2.3 Mielikuvista ja skeemasta

Mielikuvien kehittyminen näyttää Piaget'n (1977,71) mukaan osoittavan, että 7-8 ikävuoteen asti kestävänsä esioperationaalisen tason ja sitä seuraavan operationaalisen tason kuvilla (lasten piirustuksilla) on suuri ero, ja että operationaaliseen tasoon näyttävät operaatiot (liike, yksityiskohdat) voimakkaasti vaikuttavan. Aluksi on erotettava kaksi mielikuvien kategoriaa. Ensimmäinen on toistavat muistikuvat, joiden avulla muistetaan aiempia mielikuvia. Toinen ryhmä on ennakoivat kuvat, joiden avulla voidaan kuvitella muutoksia ja niiden seurauksia, vaikka niitä ei olisikaan ennen nähty. Esimerkiksi ihminen voi muutoksia piirtämättä kuvitella, miltä jokin geometrinen kuvio näyttäisi, jos siihen tehtäisiin muutoksia. Toistaviin kuviin voi sisältyä staattisia kuvioita, liikkeitä (sijainnin muutoksia) ja muodonmuutoksia, koska kaikkia näitä muodonmuutoksia sisältyy ihmisen havaintomaailmaan koko ajan. Mikäli lapsen piirtämä kuva olisi kokonaan havainnoista lähtöisin (ei muistista), niin silloin kaiken ikäisillä lapsilla pitäisi Piaget'n mukaan piirroksissaan ilmaantua näitä kolmea: staattista, kineettistä ja muodonmuutoksiin liittyviä toistuvia kuvia sekä niiden havaintomalleja, kuin niitä todellisuudessa ilmenee. Lapsen mielikuvat esioperationaalisella tasolla ovat kuitenkin melkein yksinomaan staattisia ja heidän on hyvin vaikeata kuvitella mielessään havaitsemiaan liikkeitä tai muodonmuutoksia, saati piirtää niitä paperille.

Piaget'n & Franklin & Blissin kokeessa (Piaget 1977,76-77) lasta pyydettiin piirtämään punareunaisen neliön siirtymistä pois mustareunaisen samansuuruisen neliön alta. Kummatkin neliöt olivat vain ääriivivoista koostuvia. Lapset helposti piirsivät neliöt vierekkäin, mutta kieltäytyivät piirtämään neliöitä niin, että toinen neliöstä olisi leikannut toisen. Tämä oli mielenkiintoista sikäli, että lapsen spontaanit piirrokset ovat "läpinäkyviä" esioperationaalisella kaudella. Kuitenkin he saattavat piirtää esimerkiksi hevosaursastajan molemmat jalat näkyviin niin, että toinen jalka näkyy hevosen läpi. Neliöiden on kuitenkin lasten mielestä pysyttävä muuttumattomina. Tässä on kysymys niin kutsutusta "pseudosäilyvyydestä". Esioperationaalisen vaiheen mielikuvat ovat staattisia. Liikkeiden ja muodonmuutosten kuvittelu tulee mahdolliseksi 7-8-vuoden iässä.

Saariluoman (1988,89) mukaan skeema on ollut yksi kognitiivisen psykologian keskeisempiä käsitteitä, koska sen avulla on voitu selittää mm. havaintoihin liittyviä ilmiöitä. Skeema on abstrakti tietorakenne, jossa muistettavan informaatiotyypin elementit ovat järjestyksessä. Von Wright (1983,202) toteaa skeeman käsitteen olevan apuna tiedon taltioinnin tutkimukselle. Hjelmquistin (1982, 26-27) mukaan skeemoja on verbaalisia ja ei-verbaalisia. Hän toteaa tutkimuksen, joka kohdistuu verbaalisiin skeemoihin, olevan helpompaa, vaikkakin hyvin suuri osa maailmaa koskevasta tiedosta onkin ei-verbaalisessa muodossa, kuten näköhavaintoihin liittyvät tiedot.



## 2.4 Piirtämisen skeemasta

Opetuksen tulee luoda lapsen sisäisten, jo olemassa olevien skeemojen ja hänen kohtaamiensa ilmiöiden välille jännite, jossa lapsi virittyy aktiivisesti tutkimaan syntynyttä ongelmatilannetta. Tällaiset tilanteet vaativat lapsen henkistä ponnistelua, mentaalista työtä, jotta ongelmatilanteet ratkeaisivat. Kun lapsi ponnistelee ongelman kanssa, se näkyy sitoutumisena tehtävään. (Hautamäki 1997,4.)

Morganin (1989,89) mukaan symbolisella kaudella, kun silmän ja käden yhteistyö kasvaa, kehittyy myös lasten piirustusten kontrolli. Lasten töissä näkyy omaperäisyyden, kokemusten, tiedon ja yksityiskohtien kasvu. Lapsi kiinnittyy usein tiettyyn malliin, jossa hän esittää määrättyä kuviota, taloa, puuta, eläintä tai mitä tahansa objektia, jonka jälkeen hän toistaa sitä uudestaan ja uudestaan. Kuitenkin hän joka kerran lisää siihen yksityiskohtia, jotka sopivat hänen viimeisimpiin elämyksiinsä. Lapsi käyttää jo kehittyneitä skeemojaan, niitä edelleen laajentaen. Jacqueline Goodnow uskoo että tämä vaihe ilmenee parhaiten 5-7-vuotiailla lapsilla, kun taas Victor Lovenfeld uskoo sen kehittyvän 7-9-vuotiailla.

Skeemat antavat yksilölle mahdollisuuden selittää ja tulkita ulkopuolisia tapahtumia. (Andersson 1985,133). Kauppisen ja Wilsonin (1981,39) mukaan Kerchensteiner havaitsi tutkimuksessaan vuonna 1905, että lapset piirtävät annetun aiheen skeemojensa, ennemmin kuin saamiensa havaintojen pohjalta. Hän huomasi lasten piirtävän mielellään aiheista, joista olivat saavuttaneet jo jonkinlaista taitoa, eli lapset olivat kehittäneet tähän aiheeseen tietynlaisen skeeman. Sully totesi lapsen motoristen taitojen asettavan rajoja piirtämiselle ja Kauppisen ja Wilsonin (1981, 39) mukaan Stern puolestaan huomasi kuvaamataiteellisesti lahjakkaan lapsen kehittävän kuviota, joita hän toisti ja kehitti, kunnes tunsi kykenevänsä soveltamaan ja hallitsemaan niitä.

## 2.5 Oppimisen perustana merkityksellisyys

Vaikka lapsen oma kokeminen on konstruktivistien oppimisnäkemysten mukaan välttämätön ehto oppimiselle, se ei ole riittävä ehto sille. Kokemisen täytyy tulla merkitykselliseksi lapselle. Toisin sanoen uusien asioiden täytyy löytää kosketuspintaa lapsen todellisuuteen, niiden tulee integroitua lapsen kognitiiviseen struktuuriin jo aiemmin merkityksellisten kokemusten varassa. (Bredekamp & Rosegrant 1992, Rauste von-Wright & von Wright 1994.)

Vygotsky on lapsen oppimisympäristöstä ja toiminnasta sitä mieltä, että sen tulee olla lapsen lähikehityksen alueella. Lapselle tulee opettaa asioita, joita hän näkee luonnossa, haistaa, maistaa ja koskettaa. Ei esimerkiksi öljyvärimaalausta, ennen kuin hän on oppinut maalaamaan vesiväreillä. (Vygotsky 1978, 86.)

Nuorten lasten opetusmateriaalin pitäisi olla lähellä lasten omia kokemuksia ja reaktioita, mutta toisaalta myös objektiivisia komponentteja pitäisi ottaa mukaan. Alkuvaiheessa opetus kohdistuu havainnointiin ja kosketteluun ja onkin opettajan tehtävä ympäröidä lapsi mielenkiintoisilla luonnollisilla tai ihmisen tekemillä esineillä. Ja lapsi ilmiselvästi reagoi lisäämällä symbolismia ja motivaatio tutkia muitakin kokemusmaailman asioita lisääntyy. (Morgan 1989,24-25.)

### 3 LAPSEN JA TAITEEN VUOROVAIKUTUS

#### 3.1 Luovuus

Abbsin (1989,2-3) mukaan, luovuus käsitteenä sisältää ihmisen poikkeuksellisen kyvyn tuottaa jotain aivan uutta, se sisältää myös arkipäiväisen ja tavallisen ihmisen olotilan. Ei ole vaikeaa löytää luovaa energiaa ihmisten keskusteluista, spontaaneista vitseistä tai muista sosiaalisista tilanteista. Luova energia tulee esille myös lasten leikeissä ja lapsille tärkeissä symbolisissa esineissä tai leluissa, joissa on tunnelatausta (esim. riepu Epulla Jaska Jokunen sarjakuvassa edustaa poissaolevaa äitiä). Psykoanalytikko Winnicott (1971,99) näkee että kaiken luovuuden taustalla on kyky lapsuudessa symboliseen luovuuteen.

Kun Abbs (1989,3) käsittelee luovaa toimintaa, hän puhuu siitä, kuinka siirretään yöaikaista unien näkemistä ja tunteita päiväaikaiseen toimintaan, sosiaali- ja kulttuuriympäristöön. Voisi jopa sanoa, että erittäin luovat ihmiset ovat valinneet yöaikaisen unimaailman toimintansa ja ajattelunsa pohjaksi (modus operandi). He avaavat itsensä tiedostamattomille, primitiivisille tavoille keksiä uusia ja epäloogisiakin ideoita, jotka kuuluvat unen dynamiikkaan. Tietoisesti kokemuksen ja ankan työn kautta he kehittävät nämä ideat esteettisiksi ja päiväkulttuurin muotoihin. Luovuus ei siis ole vain harvoille yksilöille kuuluva etuoikeus, vaan se on sisäinen voima, joka on osa biologista perimäämme, osa ihmisenä olemista.

Luovuus taiteita opettaessa on lähinnä sitä, miten monipuolisesti opettajan kyvyt riittävät tulkitsemaan erilaisten oppilaiden töitä ja ymmärtämään ja luomaan kehittäviä kysymyksiä oppilaiden töistä. Kun puhutaan taideaineiden opettamisesta kuusivuotiailla, on tärkeä ottaa huomioon opettajan oma motivaation taso, jotta taideopetus tuntuisi mielekkäältä lapsista. Taideaineet ovat pieni osa kuntien esi- ja kouluopetuksessa ja mitä enemmän taideaineille on annettu statusta myös vanhempien ja opettajien taholta, sitä tärkeämmäksi lapsi taiteen kokee elämänsä aikana. Lapselle tärkeitä taiteen kokemisen muotoja ovat itseilmaisu, kommunikaatio ja visuaalinen esitys maalaamisen ja piirtämisen muodossa (tarinat piirretään paperille), koska suurin osa lapsista ei osaa vielä kirjoittaa tuntemuksiaan.. Usein lasten omat työt ilahduttavat heitä suunnattomasti kun he katsovat ja mahdollisesti juttelevat työlleen, tai kun jokin vanhempi lapsi tai aikuinen esittää huomion lasten piirustuksista. (Tambling,1990,6-7.)

Guilfordilla (1967) luovaa prosessia osoittavat yksilön ja ympäristön välisen informaation ymmärtämistä ja käsittelemistä kuvaavat toimintatavat kuten muisti, älylliset toiminnot, divergentti (omaperäinen ja tavanomaisesta poikkeava) ja konvergentti (yleisesti hyväksytty ja tavanomainen) ajattelu sekä arviointi. (Saarinen & al.1989,95.)

Guilfordin mukaan lapsen luovaan toimintaan sisältyy divergenttiä ajattelua, mielikuvitusta ja leikkiä. Mielikuvituksella tarkoitetaan konkreetin ja esineellisen maailman objektien ja esineellisen maailman objektien ja tapahtumien siirtymistä mielikuvien ja kuvitteellisen toiminnan tasolle. Vastoin Piageen ajattelua ja teoriaa Guilford näkee, että mielikuvilla operoidaan ja kommunikoidaan riippumatta siitä, ovatko objektit ja tapahtumat konkreettisesti todellisuudessa olemassa. Esikouluikäisten kyky tällaiseen kuvitteelliseen toimintaan on vähäinen. Esikouluikäisten lasten leikit eivät vielä sisällä paljon symbolisen tason kuvitteellista toimintaa, missä aikaisempien kokemusten perusteella muodostettaisiin uusia merkityskokonaisuuksia. (Saarinen & al.1989, 95.)

### 3.2 Taiteen vastaanottaminen

Nykyaikana viestintä on suurimmaksi osaksi kuvallista. Arola-Anttilan (1982,113) kuvat ovat osa tämän hetken visuaalista ympäristöämme. Niiden avulla me rakennamme käsitystämme todellisuudesta. On siis tärkeää, että opettelemme lukemaan ja tulkitsemaan kuvia oikein, jotta voisimme hyödyntää kaikki niiden mahdollistamat edut (Hatva, 1987, 9-10). Näkemisen opettamisessa ei ole kysymys silmän harjoittamisesta elimenä, vaan näkemisen ymmärtämisen opettelusta. (Hakkola & al.1991,147.)

Taidekasvatuksen näkökulma on taiteen vastaanotossa ilmenevä arvotietoisuus, joka koskee taidetta itseään sekä todellisuutta taiteen tulkitsemana. Esteettinen arvotietoisuus on taidekasvatuksen keskeinen, vaikei ainoa alue. Taiteen katsotaan vaikuttavan muittenkin arvojen alueille esimerkiksi eettiselle ja tiedolliselle. Visuaalinen vastaanottaminen on kuvallisen ilmaisun lähtökohta. Vastaanottaminen edellyttää lapselta huomioimista ja hahmottamiskykyä. Vastaanottaminen edellyttää myös värien, muotojen, suhteiden ja liikkeen käsittämistä. Kuvataide-elämyksiä toteutetaan ja toistetaan esikoulussa suunnitelmallisesti pitkällä aikavälillä, jotta lapsi pystyy sulattamaan ja yhdistämään asiat aikaisempiin havaintoihinsa, kokemuksiinsa ja tietoihinsa. (Salminen 1989, 81.)

Havainnoinnin harjaantuessa kyky tehdä vertailuja kehittyy. Myös omaa elämää on helpompi havainnoida taideteosten tulkitsemisen ja arvostuksen myötä (Airasmaa & Saarelainen 1985,153-154). Arvostettaessa lapsen tunteita, kokemuksia ja ympäristöä, on hänen helpompi herkistyä havaitsemaan ja vastaanottamaan esteettisyyttä taiteen kautta. Tämän ansiosta hänelle herää halu suojella sitä, mikä koetaan kauniina ja arvokkaana. (Hakkola & al.1991,10.)

Morganin (1989,24-25) mukaan kuvataidekasvatuksessa on tärkeää saada lapset mukaan henkilökohtaisella- ja tunnetasolla. Taideteoksien luominen voi olla kylmä ulkoinen tapahtuma, jossa lapsi vastaa opettajan vaatimukseen tehdä taidetta. Toisaalta opettaja voi stimuloida lasta elämään ja kokemaan taidetta. Aito stimulaatio voi johtaa piirtämiseen, maalaamiseen, muotoiluun, kollaasien tekemiseen tai vaikkapa kirjoittamiseen. Morganin mielestä lapselle tulee esittää stimulaatioita, jotka voivat inspiroida lasta luomaan oman kuvan tai taideteoksen, mieluummin kuin käyttämällä opettajajohtoista tai opettajan valmiiksi suunnittelemaa aihetta ja tekotapaa, koska hän näkee tämän tavan rikastuttavan lasten mielikuvitusta. Joka tapauksessa se on lapselle arvokas kokemus, vaikka se ei johtaisikaan luovaan työhön.

On tärkeää, että aikuinen ohjaa lasta katsomaan monenlaisia kuvia. Lasta tuetaan katsomaan vain yhtä kuvaa kerrallaan. Kuvallisten virikkeiden määrää tulisi rajoittaa, mutta visuaalisten kokemusten syvyyttä ja monipuolisuutta tulee pyrkiä lisäämään (Hakkola & al. 1991,146). Eflandin mukaan taide on alttiina monikerroksisille tulkinnolle. Taiteen tulkitsija on kaksoiskoodaus asemassa. Tulkintaan vaikuttavat aina tulkitsijan itsensä (self) kokemukset ja menneisyys. Sekä menneen näkökulman ja tämän hetken näkökulman tulkinnan integraatiosta, että: “ miltä tällä hetkellä tuntuu“?, käytetään termiä (double coding, Efland ym.1996, 34-42). Taidekuvasta tehtäviä tulkintoja ei Lammerannan (1987,117) mielestä voi aina edes ilmaista sanallisesti. Hänen mukaansa kokemus tai tunne, jonka taideteos herättää, ei aina vaadikaan verbaalista selitystä nähdystä.

Morganin kirjassa (Art 4-11,1989,18-19) kerrotaan kuusivuotiaasta tytöstä, joka piirsi sukulaiselleen kuvan, jossa ihmisen kasvot olivat siniset ja vihreät ja kädet olivat keltaiset. Sitten tyttö kysyi, näyttääkö tämä todelliselta. Sukulainen, joka oli opettaja, pohti mitä vastata, jos hän vastaa kyllä ja lapsi on jo saavuttanut analyyttisen asteen, vastaus olisi väärä. Jos taas hän vastaisi ei, ja lapsi olisikin vielä symbolistisessa vaiheessa, tämäkin vastaus olisi väärä. Niinpä opettaja päätti vastata kysymykseen kysymyksellä; “Mitä mieltä sinä itse olet?“. Lapsi vastasi välittömästi: “Minä tiedän, että se ei ole todellinen. Osaan piirtää todellisia asioita silloin kun haluan, mutta eihän piirrosten tarvitse aina olla todellisia“. Tämä lapsen vastaus osoittaa, että jo kuusivuotias pystyy tulkitsemaan piirustuksia käyttäen eri kriteerejä.

Lapsen esittämistä sanoista ja lauseista ei aina voi tehdä suoria johtopäätöksiä hänen kokemuksistaan, koska lapsi ei useinkaan vielä hallitse riittävää sanastoa, joka kuvaisi tunnetiloja verbaalisesti oikein. (Rovamo & Rusanen 1979, 9-10). Goodmanin mukaan kohteen ymmärtäminen on tulkinnan tulos, riippuen siitä, miten vastaanottaja “lukee“ merkkejä. Esimerkiksi sik-sak-viiva voidaan ymmärtää joko myyntiä tai sydämen toimintaa kuvaavana käyränä tai vuoriston ääriiviivaa kuvaavana taiteellisena symbolina kontekstista riippuen. (Goodman 1988, 228-230.)

Sosialisaatiossa hankittu kulttuurinen esiyymmärrys tai esitieto taiteesta luo edellytykset osallistua taiteen vakiintuneisiin toimintatapoihin (Cullerin 1981,125). Taiteen ilmapiiirin tunteminen, taiteen ymmärtäminen näkyy siinä, että taideteosta osataan kuvailla, vertailla ja tehdä ehdotuksia sen tulkinnasta. Se ei ole mielivaltaista, vaan perustuu historialliseen ja kulttuuriseen tietoon. (Danton 1991,282-284.)

### 3.3 Taiteen havaitseminen

Lapsilla on symbolisen havaitsemisen vaihe noin kolmesta seitsemään tai kahdeksaan ikävuoteen asti. Se perustuu ympäristön yksityiskohtaiseen tutkimiseen ja toistamiseen (scanning) ja koko maailman käsittävään, kokonaisvaltaisempaan näkemykseen (vision) Se voi jatkua myös aikuisiälle ikään kuin yhtenä hyvänä kommunikoinnin ja ilmaisun valintana. (Morgan1989,5.)

Piaget'n (1966) mukaan kuusivuotiaan lapsen havaitsemiselle on ominaista havaintojen synkretismi ja kokonaisvaltainen luonne. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi havaitsee monimutkaisessa kuviossa vain kokonaisvaikutelman analysoimatta sen osia ja tekemättä synteisiä niiden suhteista. Pienet lapset käyttäytyvät niin kuin he odottaisivat näkevänsä kaiken vaikka antavat katseensa harhailta umpimähkään, kun taas aikuiset katsovat aktiivisemmin suunnaten tarkkaavaisuutensa sillä tavalla, että he saavat katseen kohdistuspistettä siirtämällä mahdollisimman paljon, mahdollisimman vähän siitä menettämättä. Tietoisien havaitsemisen oppiminen alkaa esi- ja alkuopetusiässä. Tässä iässä synkretismi vähenee, ja lapsi alkaa paremmin hallita silmiensä liikkeitä. Myös ensimmäiset loogis-matemaattiset operaatiot ilmaantuvat tässä iässä, joten havaintotoimintaa voi nyt ohjata äly, joka oivaltaa ongelmat paremmin. Äly ei tässä vaiheessa korvaa havaitsemista, mutta todellisuutta hahmottaessaan se auttaa lasta suuntaamaan huomionsa oikein.

Barber ja Legge (1980,48), Hyden (1970,23) sekä Lowell (1969,59) ovat yhtä mieltä, että havainnointi voidaan määritellä laajasti aistimuksena esimerkiksi näkemisenä, kuulemisena ja tuntemisena. Havaintoja lisäksi tulkitaan yksilön omien kokemusten kautta. Lisäksi Airasmaa ja Saarelainen (1985a,153) sekä Vilko ja Kalliopuska (1984,197) toteavat ihmisen havaintojen valikoituvan ja painottuvan hänen tietojensa, tarpeittensa ja tunteidensa mukaan ja usealla tasolla mm. ärsykkeen määrästä tai laadusta riippuen. Havainnointi on tärkeä osa-alue lapsen kehityksessä, joka on välittömästi yhteydessä oppimiseen ja motivaatioon. Aikuisella on tärkeä rooli, jotta lapsen havainnot harjaantuisivat. Lapsen kokiessa jotain uutta on tärkeää kannustaa häntä tulkitsemaan kokemuksiaan vapaasti. Lapsen pitäisi saada luottaa omiin aisteihinsa ja kokemuksiinsa. Monen aistin samanaikainen kehittäminen edistää mielikuvituksellista, älykästä ja uutta luovaa ajattelua. (Hakkola & al. 1991,12.)

Kuusamon mukaan (1990,15) mukaan havaintosysteemimme etsii kuvasta tahtomattaan merkityksiä ja jopa spontaani havainto perustuu merkityksenannolle. Erityinen tulkintatapamme määrää yhtä paljon kuin itse kuva, jonka näemme. Tulkitsemme hahmokokonaisuutta sekä kuvan että tulkintatarpeemme pohjalta ja halutessamme voimme vaihtaa tulkintaa, mikä johtuu kuvasta ja koodatusta tarpeestamme vaihtaa tulkintaa. Esteettinen havaitseminen on Margolixen (1971,142) mukaan ihan oma havaitsemisen lajinsa; havaintojen moninaistuuessa, kokonaisvaltaisuus ("entity") lisääntyy. Kun esimerkiksi toinen ihminen kertoo kauneuden havaitsemisesta tai erityisen esteettisen objektin löytämisestä, niin omakin esteettinen havaitsemiskyky herkistyy.

### 3.4 Taide ja tulkinta

Kieli näyttää joskus sopivan huonosti ilmaisemaan sen mitä esimerkiksi taideteoksen äärellä koetaan. Tämä ei ole väite kielen prioriteettiasemaa vastaan, vaan osoittaa, millaiset merkityskonventiot ovat saaneet muotonsa kielessä. Se ei todista kielen ja ymmärtämisen ykseyttä vastaan. (Gadamer1985,362.)

Jos ajattelun, kielen ja todellisuuden suhde ymmärretään Gadamerin tapaan, kuvan sanallistaminen on varsin perusteltu lähtökohta taidetta koskevan ymmärtämisen struktuurin paljastamiseksi. Kysymysten herättämä lapsi erittelee ja tulkitsee taideteosta. Hän keskustelee teoksen kanssa, luo sen mielikuvissaan ymmärtääkseen sen. Tutkijan kysymykset suuntaavat ajattelua. Niiden ohjaamana lapsi ilmaisee, miten hän ymmärtää tutkittavan ilmiön (Gadamer1985,363.)

Taideteoksen ja kielen välillä on sisäinen yhteys, koska taideteosta ei ole ilman tulkintaa, joka sen konstituoi. Merkittävä ero puheen ja taidekuvan välillä on, että puheen lähettäjän ja vastaanottajan vuorovaikutus on luonnollista. Kuvan kanssa muodostuva vuorovaikutus ei ole verrattavissa arkipäiväisiin keskusteluihin. Katsojalla ei ole yleensä mahdollista antaa palautetta kuvan sisältämästä sanomasta, vaan saada korkeintaan kokemuksia jotka mm. saattavat muuttaa asenteita tai voimistaa sisäisiä tunteita (Hanson & al.1974,15.)

Kuvasta puhumisen tavoitteena ei ole konstruoida kokemusta, vaan kuvata taideteoksia ja niiden herättämiä ajatuksia ja kokemuksia (Perkins 1977,87-116). Mieltisen (1987,27) mukaan kuvataiteesta keskusteleminen edistää keskittymisen lisäksi myös käsitteiden oppimista ja yleensä käsitteellisen ajattelun kehittymistä. Lapsi haluaa Grönholmin (1977) mukaan puhua kokemuksistaan ja näkemästään.. Hän haluaa keskustella myös näkemistään kuvista, jotka askarruttavat häntä. Kuvalliset elämykset tulisikin ilmaista ja selittää sanallisesti. Siksi lapselle olisi tarjottava tilaisuuksia kuvista keskustelemiseen ja opetettava hänelle kuvien sanallista tulkintaa.



### 3.5 Taiteen vaikutus lapseen

Kuvataidekasvatus on perusteeltaan taiteen vaikutusta vastaanottajaan. Tässä on luonnollisinta tarkastella vaikutusta vastaanottoreaktiona, jonka saa aikaan taideteos ja taiteellinen virike (ärsyke). Taidekasvatuksen perusilmiö, vaikutus, on käytännön ilmenemisen tasolla psykologiaa, kun se käsitteellisellä tasolla ymmärretään estetiikan perustaksi. Vaikutuksen tarkastelusta psykologisella tasolla kyse on lähinnä sovelletusta estetiikasta. Se, millaista psykologista teoriaa kulloinkin voi käyttää, vaihtelee sen mukaan, mikä näkökulma on käytössä, esimerkiksi jos taidetta lähestytään vastaanottajan havainto-objektina, käytetään havaintopsykologista teoriaa. Syvyyspsykologiassa tutkitaan piilotajuntaa ja piilovaikutusta. Fenomenologinen psykologiassa tutkitaan vaikutusta tajunnan intentionaalisenä aktina, taiteen konkretisaationa vastaanottajan tietoisuudessa. Erilaiset intentiot ovat taidekasvatuksessa avainasemassa. Tietoisuuden kasvattaminen liittyy taiteen välitysprosessissa vaikuttavien osatekijöiden intentionaalisuuden ymmärtämiseen. (Jauss,1970,35-37.)

Lapsi järjestää ja jäsentää maailmaansa, kommunikoi ja ilmaisee ideansa ja ajatuksensa käyttäen omia henkilökohtaisia symbolejaan. Symbolit ovat yhteneviä eri kulttuureista ja eri etnisistä ryhmistä olevien lasten taustojen kanssa. Kuusivuotias lapsi saattaa vielä innostua joskus töhertelemään ja antaa itselleen mahdollisuuden rohkeasti käyttää voimakkaita värejä yhtä innostuneesti kuin tehdä grafiikkaa, muotoilla savea tai käyttää muita taidetekniikoita, suunnitteluun ja rakentamiseen. (Morgan 1989,5.)

Kuvataiteessa lapsella on mahdollisuus ilmaista syvimpiä tunteitaan. Ei ole vaikea ymmärtää, miksi symbolisti valitsee piirroksensa aiheeksi luonteenpiirteen ja yksityiskohdan, joka sinä päivänä ja sillä hetkellä lasta juuri syvimmin koskettaa. Lapsi piirtää aiheensa siitä näkökulmasta, mikä on hänen arvoasetelmansa. Lapsen piirustus saattaa poiketa joskus huomattavasti tyylistä, jota me olemme tottuneet samalla lapsella näkemään. Edellä mainittujen asioiden huomioonottaminen selkeyttää opettajia tulkitsemaan ja oikein ymmärtämään lasten töitä. (Morgan 1989, 8.)

## 4. KUVALLISEN ILMAISUN KEHITYKSESTÄ

### 4.1 Kuvallisen ilmaisun kehitys

Lowenfeld ja Brittain (1987,220) jakavat kuvallisen ilmaisun kuuteen eri vaiheeseen ikäkausien mukaan. Esikaavamainen vaihe, joka on tämän työn kannalta merkittävä, esiintyy 4-7-vuotiailla. Esikaavamaisessa vaiheessa lapsi haluaa tietoisesti piirtää vain sen mitä hän on kokenut tai nähnyt elämässään. Piirroksista voidaan jo erottaa ympäristöstä nähtyjä asioita. Lasten keskinäisissä kyvyissä on kuitenkin suuria eroja.

Ihmishahmo on usein lapsen ensimmäinen piirustus. Ensimmäinen hahmo on sammakonpoikasta muistuttava pääjalkaiseksi kutsuttu suuri ympyrä, josta lähtee kaksi lineaarista viivaa alaspäin kuin jalat. Usein on piirrettynä myös kädet. Psykologit ovat sitä mieltä, että lapsen varhainen kiinnostus ihmiskasvoja kohtaan loisi tarpeen tuoda kasvojen hahmottelun ja piirtämisen myös ensimmäisenä paperille. (Morgan 1989,8.)

Pääjalkainen ihminen on lähes aina lapsen piirtämä ensimmäinen symboli. Lapset ympäri maailman piirtävät pääjalkaisia, mutta syytä siihen ei tiedetä varmasti. Joidenkin seuraavista oletetaan vaikuttavan siihen (Lowenfeld & Brittain 1987, 220-223):

1. Ehkäpä lapset piirtävät itseään ylhäältä alaspäin katsottuna.
2. Lapset piirtävät sen, minkä itsestään tietävät. (näkeminen - pää, liikkuminen - jalat)
3. Piirtäminen on luonteeltaan psykologista; se esittää yhtä menetelmää, miten lapsi havainnoi.

Lapsen kasvaessa hänen pääjalkaisensakin muuttuvat. Vartalon muoto alkaa kehittyä päätä ja jalkoja kuvaavien viivojen väliin. Lasten monipuolinen tutustuminen ympäristöön kehittää hänen kykyään katsoa, havainnoida ja tutkia. Tietojen lisääntyessä mielikuvat ja tosiasiat alkavat erottua toisistaan. Näin lasten kuvien realismi lisääntyy vähitellen. Esimerkiksi käsite tuoli on saattanut olla aina keittiön tuoli, mutta kun lapsi on oppinut että tuoleja on monenlaisia, hän piirtääkin tietynlaisen tuolin, vaikkapa nojatuolin. (Lowenfeld & Brittain 1987, 220-225, 234-236 245.) He toteavatkin, että mitä tietoisempi lapsi on ympäristöstään, sitä yksityiskohtaisempia hänen piirroksensa ovat.

Morganin (1989,8) mukaan Jacqueline Goodnow ja Rudolf Arnheim vastaavasti muistuttivat siitä, ettei lapsi välttämättä kuvaa päätä piirtäessään soikean ovaalin. Se voi myös olla vartalo, ja pieni ympyrä suuren ympyrän sisällä voi olla joko suu tai nappi, ellei lapsi piirrä viivaa, joka kuvastaa suuta. Lapset vastaavat ilmapiiriin ja käytöskuvioihin. He voivat jakaa iloa ja nautintoa tai riehaantua toisten lasten kanssa ja piirtää esim. ihmiskäteen loputtomasti sormia tai apinalle jalkoja, vaikka tietäisivätkin oikeat suhteet.

## 4.2 Piirtäminen

Piirtäminen on perustavaa laatua oleva toiminta, se on eräs kommunikaation ja ilmaisun muoto läpi ihmishistorian (esim. luolapiirroukset). Lasten kasvatuksessa piirtäminen voi hyödyntää oppimista, koska se mahdollistaa asioiden ymmärtämisen, valinnan ja organisoimisen kautta. Piirros kehittyy keinoksi, jolla voidaan organisoida ja kommunikoida omia kokemuksia. Piirtäjän ja piirroksen välinen kommunikaatio on harvoin suunnattu pääasiassa muille ihmisille, vaan piirtäjä yleensä kerää, valikoi, ja organisoii visuaalista informaatiota – taideteoksessa ikään kuin “ajatellaan ääneen” (thinking aloud). (Morgan 1989, 24-25.)

Piirtämisen tuottamisvaiheessa lapsi toteuttaa itseään. Lapsi antaa tällöin havainnoilleen, kokemuksilleen ja ideoilleen konkreetin muodon yhdistelleen niitä luovasti. Vaihe, jossa lapsi havainnoi ja ajattelee taidetta mielessään (vastaanottovaihe) on tärkeä, jotta luovaa ilmaisua yleensä syntyy. Aikuisen tehtävänä on luoda puitteet, jotka herättävät lapsessa innostuksen eläytyä näkemäänsä, kuulemaansa ja kokemaansa. Tämä rikastuttaa lapsen mielikuvitusta. (Salminen 1989, 82.)

Lasten taidot etenevät kiihtyvällä nopeudella. Lapsen on yksilöllisessä tahdissa päästävä tiettyyn kehitysvaiheeseen eli kypsytävä fysiologisesti oppiakseen uusia taitoja. Vaikka piirtämistä harjoiteltaisiin paljon, todellista tulosta syntyy vasta kun lapsi on saavuttanut aikaisemmat kehitysvaiheet. Lapsille esikaavamaisessa vaiheessa muoto on tärkeämpi kuin väri, heidän piirustuksissaan. Lapsi tietää jo väreistä, mutta värien valintaan ei välttämättä vaikuta kuvatuksen todelliset värit, vaan lapsi saattaa käyttää yleensä mieleisintä väriään tai lähinnä käytössä olevaa väriä. Keskustelu on tärkeää lapsen kehityksen kannalta. Lasten piirroksista virinnyt keskustelu on lapselle hyväksi, kun osapuolet ovat kiinnostuneita käymästään keskustelusta. (Lowenfeld & Brittain 1987, 225, 241.)

Esikoulussa annetaan usein monia mahdollisuuksia lapselle työskennellä kuvien kanssa. Harvemmin asetetaan kuvan luominen suurempaan yhteyteen, joka osoittaa, että aikuiset lapsen ympäristössä huomaavat ja käsittävät, että lapsi kuvillaan pyrkii kertomaan jotain. Sellaiset kuvat, joita lapsi tekee oma-aloitteisesti, kertovat jotain kuvantekijästä. Lapsen ajatukset, ja kokemukset tulevat kuvissa silmännähtävästi ilmaistuksi. Kuva on yksi ilmaisutapa, jota ei voida ilmaista sanoilla. Kuvien piirtäminen voi olla tärkeä osa lapsen kommunikaatiota ympäröivän maailman ja aikuisten kanssa. Tällainen näkemys lasten piirtämisestä on huomioitava, ettei lasten innostus sekä luovuus latistuisi. Lasten piirtäminen on enemmän kuin vain töhertelyä. (Havunen & Vaalikivi 1995, 40-41.)

Piaget'n (1977,66) kertoo lasten piirroksissa esiintyvän realismin kulkevan konstruktiiivisesti eri vaiheiden läpi. Lasten töherrystä, jota lapsi keksii piirtelynsä aikana, hän kutsuu *satunnaiseksi realismiksi* seuraavana tulee *epäonnistuneen realismi* eli synteettisen kyvyttömyyden vaihe, jossa todellisuutta jäljentävän piirroksen ainekset on asetettu rinnakkain, sen sijaan että ne olisi asetettu kokonaisuudeksi. Tästä esimerkkinä ukko, jonka hattu on piirretty paljon pään yläpuolelle. *Älyllisen realismin* vaihe seuraa tätä. Siinä ollaan edetty primitiivisen töhertelyn tasolta niin, että lapsi kuvaa mallin käsitteellisiä tunnuspiirteitä visuaalisesta perspektiivistä piittaamatta. Esimerkiksi profiilista kuvatuista kasvoissa näkyy toinenkin silmä, koska ihmisellä on kaksi silmää. Kun lapsi piirtää mm. kuvitusta kertomukseen hän saattaa piirtää vuorikiipeilijän kuvan monta kertaa samaan paperiin kronologisesti toisiaan seuraavia tapahtumia kuvatessaan, kun aikuinen piirtää yhden kuvan kuvaamaan ajallisesti yhtä tapahtumaa. Noin 8-9-vuoden iässä lapsen *älyllisen realismin* tilalle tulee *visuaalinen realismi*, jossa on havaittavissa kaksi uutta piirrettä. Ensinnä piirros esittää vain yhdestä näkökulmasta nähtävissä olevat asiat. Esimerkiksi ihmiskasvon profiilissa ei näy muuta kuin yksi silmä. Toiseksi piirroksen kohteet on järjestelty kokonaissuunnitelman mukaisesti ja ottaen huomioon niiden mittasuhteet.

Alle kouluikäinen lapsi piirtää realistisia piirroksia siitä mitä hän tietää jostain esineestä tai ihmisestä paljon ennen kuin hän graafisesti ilmaisee sen mitä hän näkee. Kuusivuotias lapsi on Luquetin mukaan älyllisen realismin ja visuaalisen realismin välimaastossa. Luquetin nimeämien vaiheiden kautta saamme nähdä, että mielikuva noudattaa lakeja, jotka ovat lähempänä konseptualisoinnin kuin havainnoinnin lakeja. Saamme nähdä näissä vaiheissa huomattavaa yhtäläisyyttä lasten spontaanin geometrian kehitysvaiheisiin. Vaikka lasten piirroksissa ei *älyllisen realismin* vaiheessa ole perspektiiviä, eikä mittasuhteita, on niissä otettu huomioon topologiset suhteet: läheisyys, erillisyyys, sulkeutuneisuus jne. Näitä topologisia vaiheita seuraa 7-8-vuoden iässä projektoiden oivaltaminen, sekä edellä mainittu *visuaalisen realismin* vaihe. (Piaget 1977,67.)

Näemme siis, että piirtämisen kehitys on yhteydessä avaruudelliseen hahmottamiseen ja sen eri kehitysvaiheisiin. Ei olekaan yllättävää, että lasten piirroksia käytetään muun muassa lasten älyllisen kehityksen arviointiin. Goodenough ja Rey ovat tehneet piirrä ihminen-testin, josta on tehty standardoitu arvostelutaulukko. Psykoanalytikko Morgenstern käytti piirroksia välineinään tutkiessaan mutistisia eli vaikkenevia lapsia. (Piaget 1977,67.)

### 4.3 Kaksi eri piirtäjätyyppiä

Morganin (1989,8) mukaan Rose Alschuler ja Raberta Hattwick väittävät, että lasten graafisten töiden tekeminen liittyy kommunikointiin, mutta maalaaminen on tunteellinen ja ekspressiivinen kokemus. Grafiikkahan vaatii hyvää keskittymistä jo pelkän tekniikan ansiosta. Hovard Gardner lähestyy lasten työskentelyä kahdella eri tyyppisellä luokittelulla: kaavamaiset piirtäjät (patterns) ja dramatisoivat piirtäjät (dramatists), vaikka on myös lapsia, joihin tämä väite ei lainkaan päde, koska hänen mielestään monet lapset saattavat olla sekä dramatisoijia että kaavamaisia piirtäjiä. Lapset, jotka piirtävät kaavamaisesti, sovittavat ja uudelleen sovittavat muotoja ja hahmoja, rakentavat palikoin ja tiiliskivin ja pitävät järjestyksestä. Numerot ja matematiikka ovat kaavamaisesti piirtävien innostuksen kohde. Kaavamaisesti piirtävät lapset eivät yleensä ole yhtä kiinnostuneita nimeämään omia töitään. Se ei kuitenkaan johdu siitä, etteivätkö he ymmärtäisi puhetta. He eivät vain ole useinkaan niin puhelaita, vaan hiljaisia ja keskittyviä lapsia. (Morgan, 1989,8.)

Morganin (1989,8) mukaan Gardner (1980) sanoo dramaattisesti piirtävien lasten tuovan kiinnostuksensa esiin teeskentelemällä (pretend) ja tarinoita kertomalla. Keskustelu on heidän elämänsä mauste ja he ovat kiinnostuneita ihmisistä ja asioista. Heidän taiteensa peilaa heidän kiinnostuksen kohteitaan. Useat piirustuksen elementit, esimerkiksi eläimet ja puut, ovat nimettyjä ja muille lapsille ääneen kerrottuja, laajasti ja yksityiskohtaisesti. Kun lapsi oppii piirtämään jonkin kuvion, hän muistaa sen, piirtää samanlaisia kuvioita nopeasti ja hyvin monia eli toistaa, silloin on huomattavissa suuri kehitysaskel. Sitten taas uuden mallin löytäminen etenee asteittain ja on vain päivien kysymys, milloin syntyy jotain uutta.

Tutkiessaan lasten piirtämistä Rhoda Kellogg (1972) luokitteli töherrykset (scribble) 20: een perustyyppiin, jotka olivat esimerkiksi joko vertikaalisia, horisontaalisia, diakonaalisia, ympyröitä, mutkia, aaltoja, sik-sakkia, viivoja tai pilkkuja. Hänen mielestään tällainen peruspiirustelu on kaiken kuvallisen ja ei-kuvallisen taiteen lähtökohta. Morgan (1989,5) esimerkiksi väittää, että töhertely muodostaa pohjan myös kirjoittamaan oppimiselle.

## 5. KUVATAIDEKASVATUS ESIKOULUSSA

### 5.1 Taide- ja esteettinen kasvatus esiopetuksessa

Jokaisessa kunnassa on laadittu esi- ja alkuopetukseen opetussuunnitelma, jota esikouluopettajien on valtuus noudattaa. Vuoden 2000 syksyllä esikouluille valmistuu uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka valmistuu opetusministeriön työryhmien toimesta. (Turun kaupungin läntisen - ja pohjoisten osien esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma 1997.)

Uusi oppimisen tutkimus tuo lapsinäkökulman, lapsuuden oppimis- ja opetusprosessin tarkasteluun. Yhdysvaltalaisen kasvatusalan järjestön NAEYC:in laajaan tutkimuskoontiin perustuva analyysi nostaa lapsinäkökulman keskiöön kaksi keskeistä määrittäjää: toisaalta lapsen kasvua ja kehitystä koskevan ikäspesifin tiedon ja toisaalta yksilöspesifin tiedon. Näiden perustalle rakentuu kehityksellisesti soveltuva varhaiskasvatus (DAP) , mikä on levinnyt laajasti maailmalle varhaiskasvatuksen perustaksi. Opettamispainotteisen didaktiikan tilalle tulee lapsesta lähtevän oppimisen pedagogiikan tarkastelukulma. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1996.)

Varhaislapsuuden oppimisen pedagogiikka perustuu konstruktiviseen näkökulmaan varhaislapsuuden oppimisesta. Tämä sekä kontekstuaalisen kasvun näkökulmaan nojautuen oppimisen pedagogiikan keskeisiksi periaatteiksi nousevat:

- lapsilähtöisyys ja lapsen aktiivinen rooli oppijana
- aikuisen merkitys oppimisen tukijana ja aktivoivan oppimisympäristön luoja lapselle
- yksilöiden ja kasvu ympäristöjen vuorovaikutus ja yhteistyö (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1996.)

Nämä oppimisen pedagogiikan periaatteet muun muassa ohjaavat esiopetukseen osallistuvan lapsen tiedon etsintää, tutkimista ja prosessointia niillä oppimisen alueilla, joita suomalaisessa kulttuurissa on sovittu kulttuurisesti keskeisiksi. Tällaisia varhaislapsuuden oppimisen sisältöalueita ovat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) mukaan: kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötieto, uskonto ja etiikka, liikunta ja terveys sekä kulttuuri ja taiteet. Oppisisältöjen valinta on enemmän poliittisesti tai traditioon nojaava kuin tieteelliseen argumentaatioon perustuva päätös.

## 5.2 Kuvataidekasvatuksen tavoitteita

Kuvataidekasvatus on osa esteettistä kasvatusta. Esteettisen kasvatuksen tavoitteisiin kuuluu lapsen esteettisen tajun kehittäminen. Opettajan tulee mm. kuvataidekasvatuksessa auttaa lasta havaitsemaan, suojelemaan ja säilyttämään luonnossa, taiteessa ja ihmisen tekemässä ympäristössä olevaa kauneutta. Lapsen mielikuvitusta on pyrittävä rikastuttamaan antamalla hänelle mielikuvia välittäviä aineksia. Lapselle on annettava mahdollisuus eläytyä taiteen eri lajeihin. Lapsen on myös saatava käyttää taidetta ja kulttuuria hyväkseen ja ilokseen. Esteettisen kasvatuksen lisäksi mm. emotionaalinen ja sosiaalinen kasvatus auttavat kuvataiteeseen eläytymisessä. (Päivähoidon kasvatuskomiteamietintö 1980: 31,107.)

Päivähoidon kasvatuskomiteamietinnön asettamia tavoitteita ovat päiväkodit moraalisesti velvoitettuja noudattamaan. Komiteamietintö pohjautuu lasten päivähoidosta säädettyyn lakiin (36/1973) ja asetukseen (239/ 1973.)

Esikouluopettajat ovat tehneet yhteistyötä ala-asteen opettajien kanssa, jotta kummankin koulun opetussuunnitelmat yhdentyisivät ja olisivat näin mielekkäitä kokonaisuuksia opettajille ja oppilaille. Siksi esikouluopettajien pitää olla tietoinen myös taidekasvatuksen teoriasta, jonka oppilaat kohtaavat perusopetuksessa. Ala-asteen kuvaamataidon opetuksen opas (1988,4) pitää taidekasvatuksen lähtökohtana kolmea perustehtävää:

- 1 Taidekasvatuksen tulee kehittää persoonallisuutta sekä vapauttaa luovia voimavaroja.
- 2 Taidekasvatuksen tehtävänä on välittää kulttuuriperintöä eli kasvatuksen on huolehdittava sekä kansallisen että kansainvälisen taidekulttuurin välittämisestä.
- 3 Taidekasvatuksen tehtävänä on yhteiskuntaan valmentaminen, jolloin oppilaita valmennetaan tulevaisuuden yhteiskuntaan ja sen kehittämiseen.

Tamplingin (1990,12) mukaan kaiken taideaineiden opetuksen tulisi olla progressiivista. Perusteet tulee oppia kunnolla ja pikku hiljaa pitää tulla uutta sen päälle, mitä on jo opittu. Se ei tässä tarkoita että opetellaan ensin tekniikka ja sitten maalataan vesiväreillä koko syksyn ajan erilaisia maisemia, vaan opetuksen on tuotava oppilaille uusia taitoja, vaihtuvia ja haasteellisia aiheita ja uusia tekniikoita.

### 5.3 Kuvataiteen opetussuunnitelman perusteita

Lapselle on muodostunut omakohtainen käsitys piirtämisestä ja maalaamisesta jo ennen ohjattuun opetukseen tuloa. On havaittu, että pienet lapset eivät valitse piirustustensa kohteita niiden esittämän helppouden tai vaikeuden perusteella, eivätkä aseta piirustuksilleen rajoituksia. Tarkkailtaessa lasten kuvallista ilmaisua havaitaan siihen liittyvän monenlaisia toiminnan motiiveja. Alle kouluikäisten toiminnan motiiveina voivat olla: (Valtion taidehallinnon julk. n:o 26,1985,102.)

Leikkiminen: piirtäessään lapsi kerää kokemuksia välineiden käytöstä

Tietojen kerääminen ja vahvistaminen: lapsi ilmaisee maailmasta tekemiään havaintoja ja käsityksiä

Omien kokemusten järjestäminen ja arvostaminen: lapsi ilmaisee arvostuksiaan ja suhdettaan ympäristöömmme

Tiedottaminen: lapsi ilmaisee hänelle tärkeitä asioita ja mielenkiinnon kohteita

Kontaktit tärkeisiin esineisiin ja ilmiöihin sekä toisiin ihmisiin: lapsi ilmaisee tunteitaan

Kuvataideopetuksen taustalla olevat tekijät on otettava huomioon, koska ne tarjoavat monia mahdollisuuksia lapsen kehittymiselle kuvataiteessa. Opetuksen rytmitys, leikinomaisuus, ja vaihtelu on tärkeää, koska lapsi ei tavallisesti jaksaa keskittyä kovin pitkäjänteiseen ja johdonmukaiseen toimintaan. Lapsen luontainen ilmaisuherkkyys tulisi ottaa huomioon kuvataideopetuksessa. Esimerkiksi eläimistä kerrotun tarinan jälkeen lapset voivat kuvitella olevansa eläimiä, jotka liikkuvat improvisoiden ympäri huonetta. Näin lapset voivat ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti. (Heikkinen 1985,17.)



## 5.4 Esikouluopetus on ryhmäopetusta

Thyssenin (1990,32-33) mukaan esikouluikäiselle lapselle ei välttämättä aina ole tarpeellista, että aikuinen on mukana oppimis- tai leikkitapahtumassa. Jo 1980-luvulla on keskusteltu paljon esikouluopetuksesta yleensä ja sen yhteydestä lasten leikkiin ja oppimiseen. Esimerkiksi Norjassa, jossa esikouluopetus on ollut opetustoimen alaista jo 90-luvulla, oppimis- ja opetuskäsite (Betaenkning 1984,3) esikouluikäisillä sisältää leikin sekä muun kehittävän ja luovan toiminnan. Kun lapsi siirtyy lastentarhasta tai kotoa esikouluun, aikuiset saattavat hämmästellä kuinka paljon esikoulussa vielä leikitään. Kuitenkin kaikki leikki on kehittävää ja se on valvottua, toisinaan ohjattua sekä mielekästä oppimista lapsille.

Pedagoginen työ, jota päiväkodissa tehdään, tulee aina olemaan sidoksissa kulttuuriseen ja sosiaaliseen taustaan. Lapset joutuvat joka päivä käyttäytymään normien mukaan ryhmässä. On tärkeää, että kaikessa, eritoten opetustuokioilla vallitsevat selkeä rytmi ja säännöt, joita lasten on helppo noudattaa. Toisilla lapsilla on stabiili kotiympäristö ja vakaa sekä turvallinen oppimisympäristö, kun taas joillakin lapsilla on suuria vaikeuksia kotiympäristössään, joten heille on tärkeää mm. sosioemotionaalisen kehityksen kannalta selkeä rytmi ja järjestys esikoulun oppimistuokioilla, samoin kuin päiväkodin muussakin toiminnassa. (Utdannings- og forskningsdepartementet, Norge 1990,19.)

Lasten ryhmätoiminnasta on vallalla pysyviä yleisiä roolikäsityksiä, joita ei kuitenkaan voi yleistää kaikkien lapsiryhmien omiin prosesseihin. Ryhmiä seurattaessa etsitään usein vastaus kysymykseen, miten pysyvinä pidetyt roolit ovat rakentuneet lasten kesken, ja oletetaan, että lapset toimisivat aina roolien mukaisesti. Pysyvien opiskelevien ryhmien toiminnasta on jo uutta tutkittua tietoa mm. Brown ja Campione (1990.)

Se, miten lapsi toimii ryhmässä, on sidoksissa mm. ryhmän ikään ja kehitysvaiheeseen sekä ennen kaikkea siihen, minkälaista tehtävää ryhmä on suorittamassa ja mikä on ryhmän suhde siihen laajempaan yhteisöön, jossa se toimii. Lapset ovat keskinäisessä toiminnassaan sosiaalisempia kuin aikuiset omassa toiminnassaan. Lapset ovat ryhmätoiminnassaan lisäksi useimmiten iloisempia, leikkisämpiä, kekseliämpiä ja nopeampia kuin aikuiset. Pienissä ryhmissä lapset huolehtivat toisistaan. Ryhmän kiinteys lisääntyy lasten samaistuessa ryhmän tavoitteisiin, väittely ja pohdinta on helpompaa sekä arimmatkin lapset uskaltavat tuoda mielipiteensä esille. (Karlsson & Riihelä 1993,75.)

Lapsuuden vertaisryhmä on nähty merkittävänä alustana sosiaaliseen kasvuun ja persoonallisuuden rakentumiseen. Oppimistutkimus korostaa lisäksi sosiaalista vuorovaikutusta, lasten yhtenäistä toimintaa ja yhteisöllisyyttä ongelmaratkaisujen kehittymisen ja kaiken oppimisen perustana. (Gauvain & Rogoff 1989, 139-151; Chia-Yu Liu & Greathouse 1992, 195-200.)

Taideprojekteja tehdään usein myös osittain yhteistyönä lasten kesken, jossa tulee esiin sosiaalinen aspekti ja jakamisen opettelu. Kuvataidetuokion aikana lapset usein keskustelevat keskenään ryhmätyön aiheesta ja pohtivat töihin liittyviä ongelmaratkaisuja, eli aihe virittää sisäistä ja ulkoista keskustelua. Ryhmätöissä kasvaa joukkuehenki ja toisista välittäminen, tunnetaan toiset läheisiksi ja tärkeiksi, muuten yhteinen päämäärä voi jäädä saavuttamatta. Myös terve kilpailuhenki kasvattaa motivaatiota asiaan paneutumiseksi. (Tampling 1990, 12-149.)

Lasten kanssa harjoitellaan ryhmätyötaitoja. Myöhemmin he voivat ihailia ja antaa arvoa yksin tai yhdessä tehdyille töille. On tärkeä luoda ilmapiiri, mikä rohkaisee yrittämään, onnistumaan, mutta myös epäonnistumaan. Tulee olla turvallinen ympäristö toteuttaa luovaa yötä. Lasten tulee saada iloita itseilmaisesta. Tärkeää on myös lasten ja opettajan toistensa tunteminen. Se helpottaa lapsia ilmaisemaan itseään. Sitten on onnistuttu, jos lapsi arvostaa ja pitää työtään tärkeänä. Lapset eivät pelkää olla itsekriittisiä, kuin ainoastaan silloin kun he itsepuolustukseksi katsovat itsekriittisyyden olevan haitaksi. Esimerkiksi jos kovaääninen ja helposti toisia halveksiva tyttöporukka esikoulussa saa vettä myllyynsä, kun yksittäinen lapsi kertoo epäonnistuneensa koiran piirtämisessä. Lapsi voi kokea huomion kiinnittämisen itseensä tai työhönsä vielä kamalampana, jos toiset ivaavat ja nauravat. (Tampling 1990, 18-20.)

## 5.5 Piirrosteetit

Piirrosteetit ja kouluvalmiuden mittausteetit on tarkoitettu psykologien käyttöön tutkittaessa ja analysoitaessa lapsia. Esikouluopettajan tehtäviin päiväkodissa kuuluu ohjauksen ja opetuksen lisäksi lasten kokonaisvaltainen seuranta. Jos joillakin lapsilla ilmenee puutteita jollakin kehityksen osa-alueella tai epätavallisuutta käyttäytymisessä, tulee keskustella lapsen vanhempien kanssa ja tarvittaessa on velvollisuus ottaa yhteyttä neuvolapsykologiin.

Lasten piirroksia käytetään paljon osana psykologien kliinisiä tutkimuksia, esimerkiksi Smedlerin (1993,50-51) mukaan ruotsissa psykologit käyttävät Machoverin Draw a Person- testiä, joka pohjautuu osittain mm. Goodenoughin (1975) piirrosteettiin, mutta tämä Machoverin puolistrukturoitu testi on moniulotteisempi ja uudempi. Testi toteutetaan strukturoiduin kysymyksin, joihin lapsi vastaa piirtämiensä molempia sukupuolia olevien ihmisten kuvien pohjalta. Goodenoughin testi perustuu likert-tyyppiseen asteikkoon, jolla pisteytetään lapsen piirtämä ihmisen kuva sen mukaan, mitä piirroksen pitäisi ikätason kehityksen mukaan olla.

Lastentarhanopettajien (Lto) koulutukseen kuuluu oppia tunnistamaan eri ikäisten lasten piirtämiä piirustuksia sekä havaitsemaan, jos lapsen piirustukset eivät ole ikäistensä taseisia. Lasten piirrosten tunnistamisen pohjana on Lto-koulutuksessa tutustumaani Goodenoughin piirrosteetin elementtejä. Kuitenkin varsinaiset kliiniset analyysit kuuluvat psykologien työhön. Esikouluopettajilla ei ole koulutusta eikä valtuutta tehdä lasten piirrosten kliinisiä analyysejä eikä lausuntoja. (Laes1993-Lto luennot ja pienryhmätyöt, Rauman Opettajankoulutuslaitos)

Jos lapsi esikouluvuoden aikana ei piirrä ikätasolleen luonnollisia piirustuksia, eikä selviä muistakaan päiväkodin tehtävistä, hänet voidaan ohjata vanhempien suostumuksesta psykologin testattavaksi. Psykologin lausunnosta riippuen sekä vanhempien suostumuksesta, lapselle haetaan mahdollisuuksien ja kunnan resurssien mukaan nollaluokkaa tai yhtä lisävuotta päiväkodissa kouluvalmiuksien harjoitteluun leikin lomassa. Esikoululaisten seuranta ja arviointilomake. (Esikoululaisten arviointikaavio 1997. Sosiaali- ja päivähoito-osasto. Turun kaupunki.)

## 5.6 Lasten toimintaan sitoutuminen (LIS-YC)

Ferre Laevers (Leuvenin Yliopisto, Belgia) on Experiential Education-projektissaan luonut leikki-ikäisten lasten toimintaan sitoutuneisuuden arviointiin LIS-YC asteikon (The Leuven Involvement Scale for Young Children). LIS-YC-asteikko on lasten toiminnan observoinnin pohjana oleva asteikko, jonka perusteella toimintaa on selkeä havainnoida ja näin mm. parantaa esiopetuksen laatua. (Hautamäki, 1997, 1). Heidän mukaansa LIS-YC pohja on luotu Maesin ja Nijsmasen (1988) väitöskirjassa, Nijsmanen ja Van Laeken en Wollants kehittivät LIS-YC:iä edelleen tutkimusprojektiivissaan "The quality of pre-primary education. Exploration of the interaction between treatment, process and effect variables". (toistaiseksi julkaisematon.)

Asteikko on käyttökelpoinen, koska leikki-ikäisiltä ei saa useinkaan vastausta ja varsinkaan vastausta haastattelijan kysymyksiin, sekä lapset usein myös pitkästyvät haastatteluissa. Toiminnan arviointi ja toimintaan sitoutumisen arviointia on siitä syystä hyvä lähestyä Leaversin LIS-YC asteikon (Scale) avulla. Esikouluopetusta on myös havainnointi LIS-YC-asteikon avulla Leaversin tutkimusryhmässä, Belgiassa, menestyksekkäästi. Kun on kyse leikki-ikäisten lasten havainnoinnista ja tehtävään sitoutumisesta, niin LIS-YC-asteikkoa havainnoinnin pohjana pitävän tulee Leaversin (Hautamäki 1997, 6-7) mukaan kiinnittää huomiota seuraavia seikkoihin :

- Keskittyminen (keskittynyt lapsi pitää katseensa tehtävässä, välittämättä muista ärsykkeistä)
- Energia (fyysisen energian määrä kuvaa sitoutumista toimintaan, mutta myös henkinen energia voi purkautua tehtävään keskityttyäessä)
- Monimutkaisuus ja luovuus (lapset ovat parhaita toiminnoissa, joka vastaa heidän kykyjään. Silloin he laittavat koko kognitiivisen kapasiteettinsa peliin)
- Ilmeet ja eleet (lapsen asento, katseen kohdistus tai kasvojen ilme kertoo, onko lapsi mukana toiminnassa)
- Sinnikkyys (tehtävästään kiinnostunut lapsi, ei huomioi muita ärsykeitä, vaan nauttii tehtävän tuottamasta tyydytyksestä, ja tekee sen sinnikkäästi loppuun saakka)
- Tarkkuus (työhönsä sitoutunut lapsi kiinnittää erityistä huomiota työnsä tarkkuuteen ja siistiyteen. Huolimaton jälki kertoo lapsesta, joka haluaa työnsä nopeasti valmiiksi)
- Reaktioaika (motivoituneisuus tulee esille lasten rynnätessä vastaamaan kiinnostaviin ärsykkeisiin)
- Verbaalinen ilmaisu (lapset ilmaisevat usein spontaanisti sitoutuneisuuttaan, kun heistä on kivaa, tai kun he ovat keksineet jotain uutta)
- Tyytyväisyyden tunne (toiminnat, joihin lapsi on sitoutunut, antavat lapselle tyytyväisyyden tunteen. Tyytyväisyyden tunteen aiheuttaja vaihtelee ja se ilmenee usein epäsuorasti, mutta joskus sen voi huomata, mm. ilme kertoo lapsen katsovan työtään tyytyväisenä)

### 5.6.1 Keskittyminen

Voidakseen keskittyä tehtävään lapsen täytyy pystyä a) suuntaamaan huomionsa, ajatuksensa ja toimintansa tehtävään, b) pois sulkea häiritsevät ärsykkeet (esim. muitten lasten häiritsevät kommentit), c) ryhtyä suorittamaan tehtävää ja d) keskittyä pitkäjänteisesti tehtävään ja suorittaa tehtävä loppuun. (Kadesjö,14,1992.)

Siihen kuinka lapsi pystyy keskittymään annettuun tehtävään vaikuttaa useita tekijöitä, joista tärkeimmät ovat:

- 1 Lapsen aikaisemmat kokemukset, taidot ja älyllinen taso.
- 2 Lapsen tunne-elämän taso: minkälaisia emotionaalisia tunteita ulkoiset ärsykkeet aiheuttavat.
- 3 Lapsen motivaatio lähestyä ja suorittaa tehtävä. (Kadesjö,15, 1992.)

Lapsilla on hyvin erilaiset lähtökohdat koulu- ja esikouluiässä. He ovat yhtä vanhoja, mutta heidän kehitystasonsa ei ole aina suoraan verrannollinen heidän biologiseen ikäänsä. Samassa biologisessa iässä olevien lasten välillä on eroja kehitystasossa (variaatio). Samalla tavalla yksittäisellä lapsella on eroja kehityksen eri alueiden välillä. (Persson 1995,79.)

**Tässä tutkimuksessa** on mitattu lasten toimintaan sitoutumista kuvataidetuokioilla edellä esitettyä LIS-YC-mittaria apuna käyttäen. Laeversin LIS-YC asteikkoa lasten toiminnan sitoutumista mitattaessa. Hautamäen (1997,1) mukaan Laeversin LIS-YC arviointi-asteikon tärkein peruskäsite on “involvement“, joka perustuu Rogersin konstruktionaaliseen persoonallisuusteoriaan. Siinä lasta tarkastellaan luonnostaan päämäärätietoisena oppimistaan ohjaavana agenttina, ja aikuisen tehtävänä ei niinkään ole opettaa, vaan luoda lapsen oppimista virittävä toimintaympäristö.

## 6 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

### 6.1 Tutkimuksen ongelmat

Kuvataidekasvatus kuuluu kuvataideopetukseen, ja sen tavoitteena on ohjata lapset kuvallisen ilmaisun rikkauteen. Miten esikoulun kuvataidetuokiolla on havaittavissa lapsen toimintaan sitoutuminen ja sosiaalisuus.

Esikouluikäisten kuvataidekasvatusta on tutkittu vähän, varsinkin Suomessa. Esikoulussa ei ole ollut käytössä mittareita, millä lasten kuvataidetuokion laatua olisi voinut mitata. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin edellä kuvataidekasvatusta esikoulussa yleensä ja seuraavaksi pureudutaan lähemmin siihen, mitä tapahtuu tiettyjen esikouluryhmien kuvataidetuokiolla yksittäisten lasten ja ryhmien toiminnassa, lasten piirtämien piirustusten teknistä tasoa suhteessa heidän ikätasoonsa sekä sitä, miten lapset käyttäytyvät esikoulun kuvataidetuokion aikana?

- Miten esikoululaisten keskustelut kuvataidetuokiolla rakentuvat ?
- Miten kuusivuotias käyttäytyy ryhmässä?
- Miten hyvin esikoululaiset pystyvät keskittymään kuvataidetuokion toimintaan ?
- Piirtävätkö tutkimukseni esikoululaiset kevätlukukaudella ikäisensä tasoisia piirustuksia?
- Löytyykö kuusivuotiaan omasta ja perhekuvasta elementtejä, joita hänen ikäiseltään odotetaan?
- Onko eri esikouluryhmien (kolme Turun kaupungin esikouluryhmää ja yksi Uudenkaupungin kaupungin esikouluryhmä) ja eri sukupuolten välillä eroavaisuutta tutkimukseni kuvataidetuokiolla keskittymisessä, piirustusten tasossa tai sosiaalisuudessa?
- Korreloivatko kuvataidetuokioon vaikuttavat muuttujat (keskittyminen, sosiaalisuus, piirustusten taso ja sukupuoli) keskenään?

## 7 MENETELMÄT

### 7.1 Tutkimusjoukko

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko on esikoulua käyvät kuusivuotiaat lapset. Harkinnanvaraisen otannan avulla populaatiosta valittiin osajoukoksi eli näytteeksi neljä päiväkotiryhmää, kolme Turusta ja yksi Uudestakaupungista. Yhdestä päiväkodista valittiin kaksi ja kahdesta yksi kuusihenkinen ryhmä. Lapset valittiin tutkimusryhmiin satunnaisesti esikouluryhmistä ja lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus kuvataidetuokion videoitiin ja tutkimustulosten käyttöön tutkimus- ja opetustarkoituksiin. Tutkimusotos oli pieni (N= 24), mutta otos koostui kolmen eri päiväkodin satunnaisesti valituista esikouluikäisistä lapsista.

Tutkimusjoukko soveltui hyvin tämän tyyppisen pioneeritutkimuksen suorittamiseen.

#### Kuvataidetuokioiden esikouluryhmät:

##### Ryhmä 1: Nallet

Ensimmäinen ryhmä jännitti tilannetta. Sain houkutella heitä kertomaan maalauksesta, jonka heille esitin (Albert Edelfeltin: Leikkiviä poikia rannalla“) Kun lapset näkivät maalauksessa heille tuttuja aiheita kuten laivat, pojat ja kesäisen rannan, he innostuivat kertomaan omia menneitä kesäisiä leikkikokemuksiaan innokkaasti. Kaikki saivat piirustuksensa valmiiksi, mutta hyvin eri ajassa. Puolet lapsista ilmoitti piirustuksensa olevan valmis kymmenen minuutin kuluttua, kun toisilla piirustusten teko kesti kaksikymmentä minuuttia. Kun yritin kysyä lapsilta, mitä heidän kuvansa esittävät, niin sain parin sanan vastauksia. Omien töiden kommentoiminen oli monen tutkimusryhmäläisen mielestä vaikeaa, ja siksi he kommentoivat vain parilla sanalla.

##### Ryhmä 2: Oravat

Toinen tutkimusryhmä oli minulle entuudestaan tuttu, sillä olin opettanut heitä vuotta aikaisemmin. Lapset tulivat saliin intoa täynnä. Kaikki lapset halusivat kommentoida maalausta, jonka heille esitin. Usein puhe kyllä eksyi aiheesta, kun he halusivat kertoa, mitä tuli mieleen. Ryhmä oli motivoitunut piirtämään, ja kaikki saivat aikaan piirustuksen tuokion aikana. Vain muutama lapsi, koko tutkimusjoukon lapsista kertoi innostuneesti työstään. Suurin osa lapsista puhui kyllä jatkuvasti piirustustuokion aikana.

##### Ryhmä 3: Ritarit

Kolmannen ryhmän lapset olivat yhtä innostuneita maalauksesta keskustelijoita kuin ensimmäisen ryhmän lapset. Jouduin komentamaan osaa lapsista keskittymään paikalla istumiseen ja piirtämiseen. Ryhmän kaikki lapset saivat piirroksensa valmiiksi. Oma työtä ei haluttu kommentoida.

##### Ryhmä 4: Muumit

Neljäs ryhmä oli kaikkein keskittynein ja motivoitunein ryhmä. Toisissakin ryhmissä ilmaantui innostusta, mutta ei koko ajan aiheesta. Maalauksesta keskustelu, piirustusvaihe ja töiden kommentoimisvaihe sujui hyvin. Ainoastaan yksi tämän ryhmän lapsi ei saanut piirretyksi paperille mitään aiheesta, ja viimeisellä minuutilla hän piirsi omat kasvonsa muiden yllytettyä. Kun kokosin työt seinälle, hän alkoi itkeä. Hän koki tuokion ahdistavana kilpailutilanteena. Ryhmässä oli muutama vahva persoona, jotka johtivat keskustelua, eikä hän päässyt mukaan siihen, koska muut lapset kannustivat kommentoimaan näitä kahta lasta.

## 7.2 Tutkimuksen kulku

Analysoin LIS-YC-asteikon avulla kuusivuotiaiden lasten esiopetuksen kuvataidetuokion toimintaan sitoutuneisuutta. Analysoin myös lasten itsensä tekemien piirrosten teknistä/ikä-tasoa käyttäen likert-asteikkoa. Lisäksi tutkin lasten sosiaalista vuorovaikutusta toista likert-asteikkoa apuna käyttäen.

Tässä tutkimuksessa lapset piirsivät oman kuvan ja perhekuva. Opettajat pyysivät omien ryhmiensä lapsia piirtämään kuvan itsestään ja perheestään. Se tapahtui ennen kuvataidetuokioita. Myöhemmin samat lapset osallistuivat kuvataidetuokiolle, joka kesti noin tunnin ajan. Kuvataidetuokiot pidettiin päiväkotien esikouluryhmien normaalin päivärytmin mukaisesti (oppitunnin pituus n. 60 minuuttia valmisteluineen). Jokainen tuokio kuvattiin siinä päiväkodissa, jossa lapset olivat. Lapset pyydettiin osastolta laulusaliin, jonne pöytä, tuolit piirustusvälineet, paperit ja piirtoheitin ja kamera oli sijoitettuna. Kuvataidetuokio käytiin kaikilla ryhmillä läpi saman kaavan mukaan ja saman opettajan toimesta (tutkija itse).

Kuvataidetuokio eteni seuraavasti:

### Vaihe 1. (10 minuuttia)

Kuvataidetuokion ärsykkeenä toimi Albert Edelfeltin öljyvärimaalaus "Leikkiviä poikia rannalla (Ateneum). Maalauksen aihe on lapsille tuttua leikkiä. Kerroin kuka on taulun maalannut. Kysyin lapsilta: "Mitä taulu esittää?", ja lapset saivat tulkita näkemänsä. Aikaa ensimmäiseen vaiheeseen oli varattu tasan 10 minuuttia, jonka jälkeen siirryimme vaiheeseen 2.

### Vaihe 2. (30 minuuttia)

Pyysin lapsia muistelemaan jotain taideteoksesta esille nousseita tunnelmia, jotka he ovat eläneet omassa elämässään, kysyen: "Minkälaisia leikkikokemuksia teillä on?" Lapset piirsivät oman leikkikokemuksensa paperille liiduilla. Aikaa toiseen vaiheeseen oli varattu tasan 30 minuuttia, jonka jälkeen siirryimme vaiheeseen 3, vaikka kaikkien lasten työ ei ehkä ollutkaan vielä valmis.

### Vaihe 3. (10 minuuttia)

Lasten valmiit työt kerättiin seinälle. Lapset saivat kommentoida omaa piirustustaan. Lapsilla oli mahdollisuus kommentoida myös toisten ryhmässä olleiden lasten piirustuksia. Aikaa kolmanteen vaiheeseen oli varattu noin 10 minuuttia (ryhmä oravat 15 min). Kuvataidetuokio ja videonauhoitus lopetettiin kun lapsilla ei enää ollut kommentoitavaa omista kuvistaan.



**Tässä työssä** lasten käyttäytymistä koskevat tulokset on saatu observoimalla kuvataidetuokioilta tallennettuja videonauhoja. Videonauhoitus mahdollisti muun muassa useiden ajallisesti päällekkäisten tapahtumien kirjannan, sekä tutkimuksen monien muuttujien (muuttujaluettelo liitteessä 11.2) havainnoinnin peräkkäisillä katselukerroilla. Tutkimuksessani huomasin, että videonauhoituksen käyttö helpottaa selkeästi lasten toiminnan arviointia. Jos olisin arvioinut lapsia samanaikaisesti kun pidin kuvataidetuokiota, tai välittömästi sen jälkeen muistikuvan perusteella, en olisi voinut keskittyä itse opetustyöhön. Jos taas lasten arviointi olisi perustunut pelkästään äänten nauhoitukseen, olisi suuri osa lasten eleitä ja ilmeitä ( non-verbaalista viestintää) jäänyt huomiotta. Rayner'in (1986,131) mukaan lapset joutuvat oppitunnilla kohtaamaan neljä eri tyyppistä vuorovaikutussuhdetta: Lapsi itse ja opettaja, lapsi ja muut lapset, muut lapset ja opettaja ja viimeiseksi muut lapset keskenään. Videokuvauksessa pystytään havainnoimaan kaikki neljä vuorovaikutussuhdetta oppitunnilla.

## 7.3 Mittarit

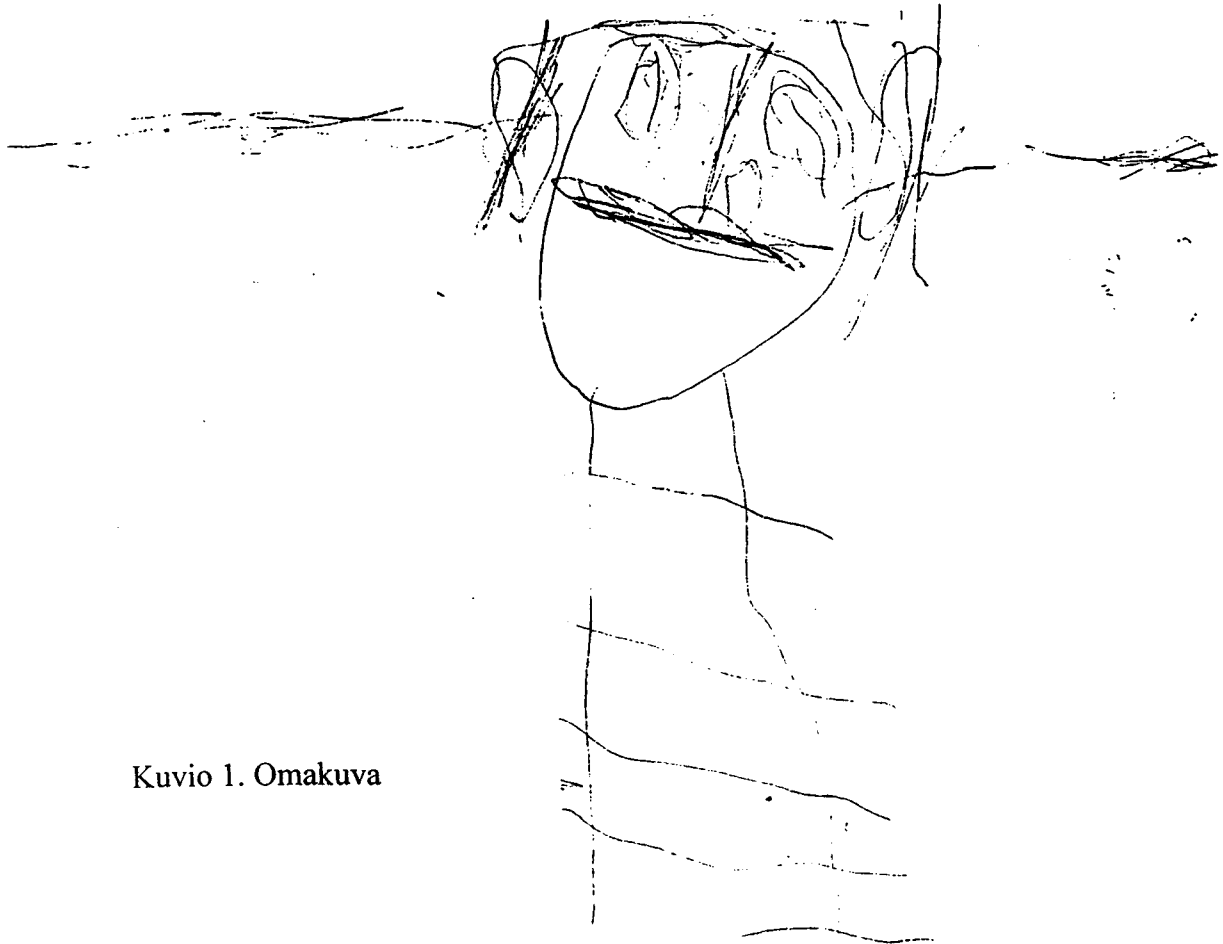
### 7.3.1 Piirustusten tason mittari

Lasten piirustuksia mittaava likert-asteikko (1-5) on muodostettu niiden tietojen mukaan, mitä kuusivuotiaan lapsen piirtämisestä on: (Esimerkiksi Rauman Opettajankoulutuslaitoksen luennot, lapsen kuvailmaisun kehityksestä 1992, perustuen teoksiin: Ovaska-Airasmaa, Hakkola & Laitinen 1991, Eskelä-Tuomisto 1982, Kauppinen & Wilson 1981 sekä LTO-pienryhmätyöt, lapsen piirustusten tason kehityksestä 1992, perustuen Timo Laeksen luentoihin (Draw a man- asteikko, Goodenogh 1975.)

#### Taso 1. Ikätasoa selvästi heikompi piirustus

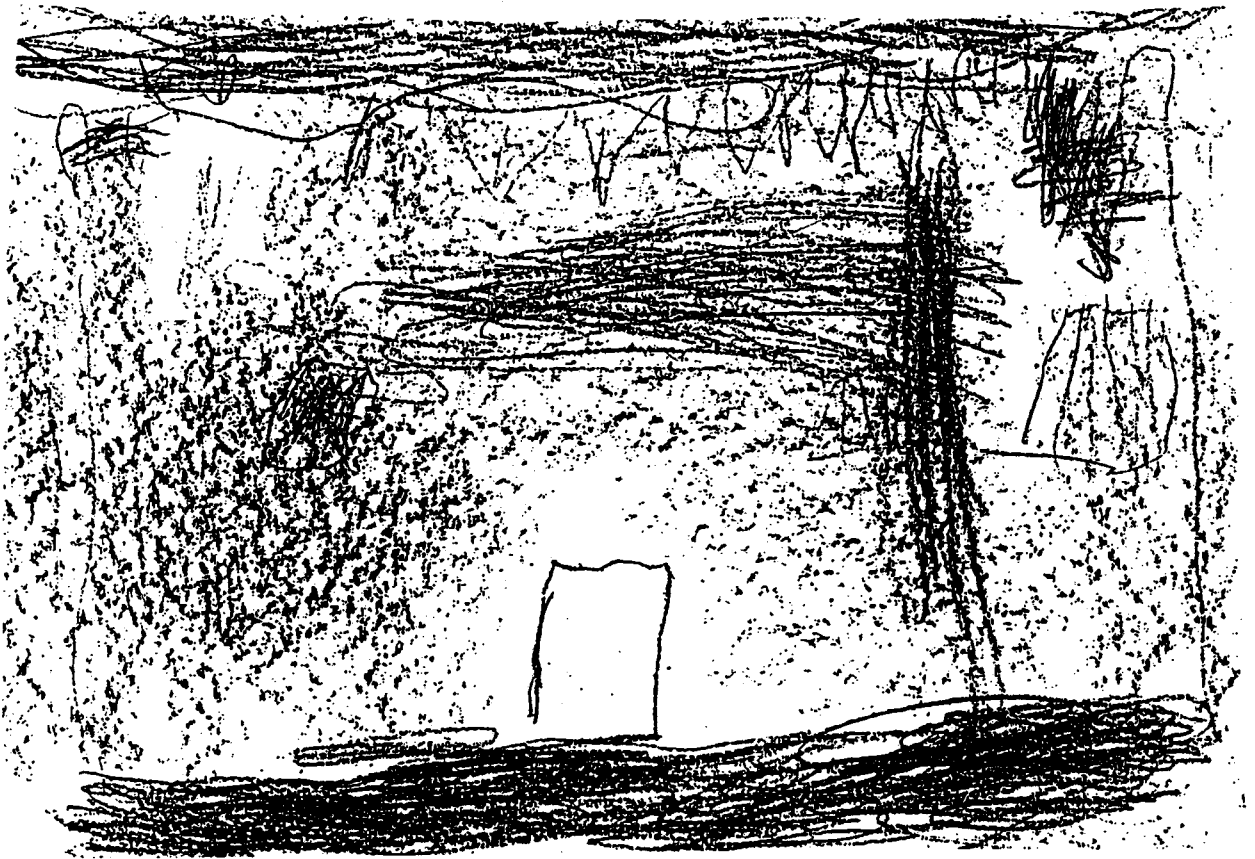
Piirros on väritön. Ei kuitenkaan saa sotkea lapseen, joka on taidoiltaan ikäistensä tasolla, mutta joka on kohdannut jonkin vastoinkäymisen ja piirtää siksi mustalla. Piirrokselta ei saa mitään selvää. Ihmisiä muistuttavat hahmot, joissa on päällekkäisiä ympyröitä ikään kuin "leijuvat" ilmassa. Ei mittasuhteita. Aihe voi vaihdella piirtämisen aikana esimerkiksi ihmisestä eläimeen tai taloon. Tai lapsi ei piirtänyt sovitusta aiheesta kuitenkaan mitään kommentoimatta. (esimerkkikuvat omakuva kuviossa 1. ja tuokiotyö kuviossa 2.)

Kuviossa 1 on tyypillinen tason 1.omakuva. Kuva on pää-jalkaista seuraava malli, jossa päästä lähteviin jalkoihin on poikkiviivoin alettu hahmottaa vartaloa. Kuitenkin vartalo ja jalat jäävät epäselviksi. Päästä lähtevät poikkiviivat kuvaavat käsiä. Suurin ympyrä kuvaa päätä, jonka sisälle lapsi on onnistunut asettamaan silmät, nenän, nenänreiät ja suun. Korvat ovat oikeilla paikoillaan sekä hiukset. Piirros on lyijykynätyö. Piirrosjälki on suttuinen.



Kuvio 1. Omakuva

Kuviossa 2 lapsi on piirtänyt linnan. Työ on kopioitu minuutissa vieressä istuvalta lapselta. Linna, jonka lapsi piirsi sisältää kahdenlaista liidun jälkeä. Suorakulmio, joka on linnan ovi, on piirretty liidun terävällä päällä. Muista piirustuksen ääriiviipiirroksista ei saa muuta selvää, ellen tietäisi että Linnan epäselvät muurit ja samalla huolimaton tausta on väritetty liidun särmällä. Tällainen värittämisen tapa on usein päiväkodeissa opetettu, koska sillä saadaan suuriin pintoihin nopeasti elävän näköinen kuviopinta. Työssä ei ole yhtään tarkkaa yksityiskohtaa, josta näkee, että lapsi olisi keskittynyt työhön. Värit näyttävät olevan sattumalta valittuja. Työstä ei voi sanoa mitään esittää, ellei tietäisi sen olevan huolimattomasti kopioitu linna.

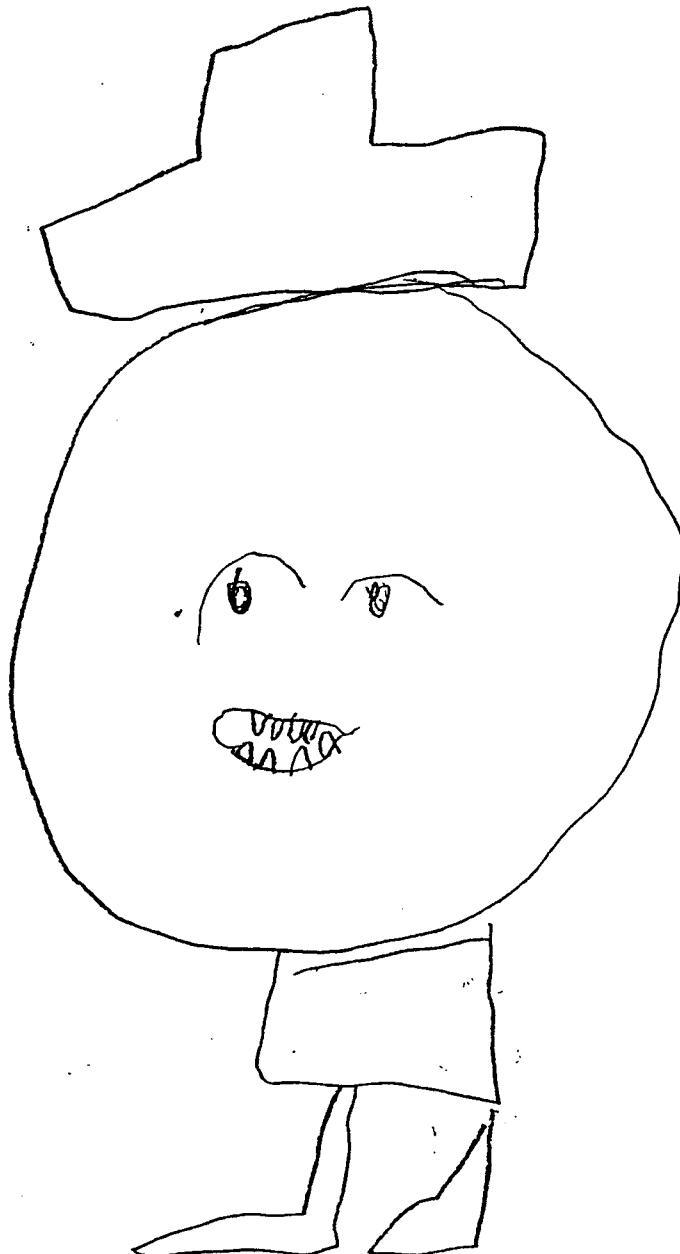


Kuvio 2. Tuokiotyö, linna

Taso 2. Heikko piirustus

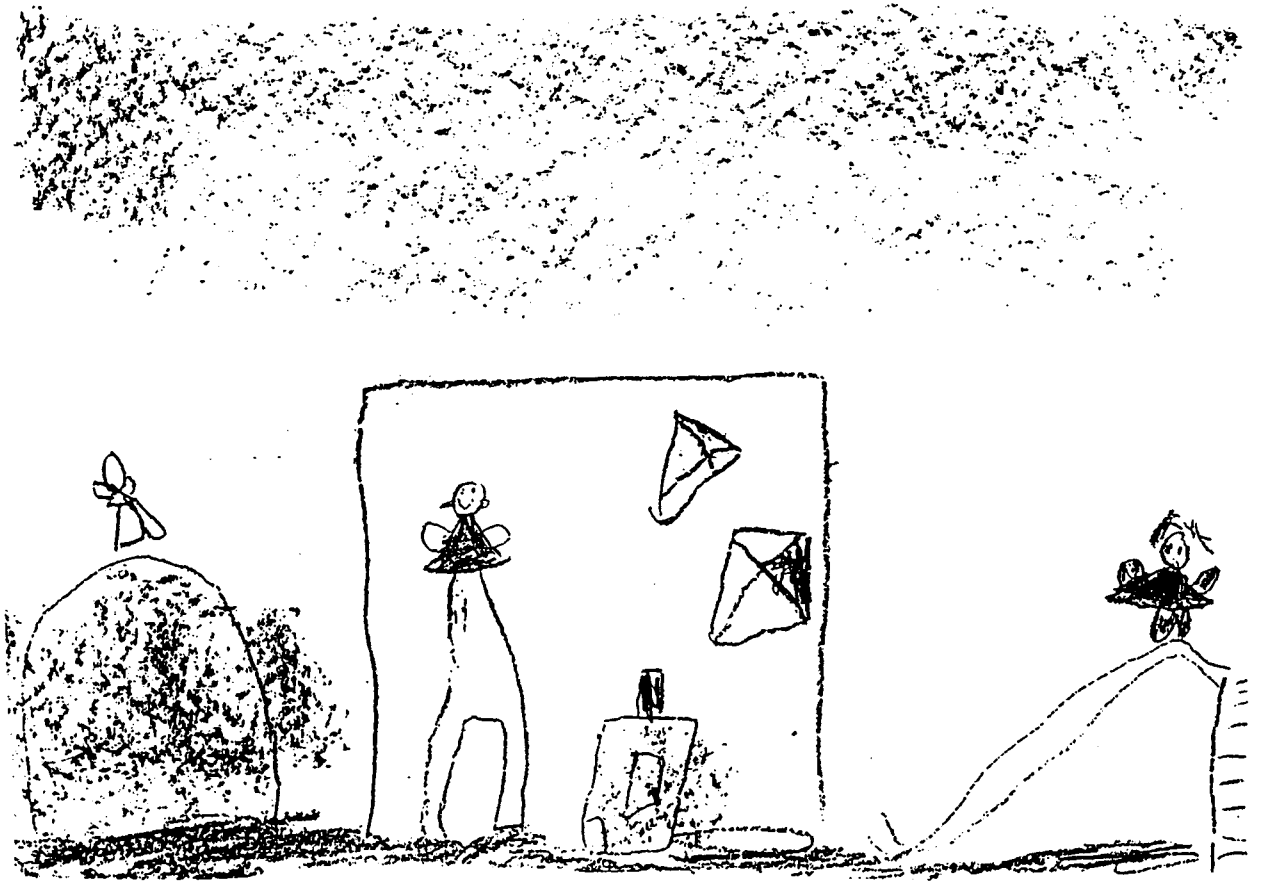
Kahta, tai useampia värejä käytetty. Mittasuhteet heittelevät. Työ on sotkuinen. On piirtänyt aiheesta. Ihmisvartalot ovat puutteellisia. Niistä saattaa puuttua olennaisia vartalonosia kuten kaula, vyötärö, käsi tai kädet, tai kasvoista voi puuttua nenä tai suu. Saattaa olla ettei piirtäjä ole osunut kynällään piirtämänsä pään sisään (esimerkkikuvat omakuva kuviossa 3 ja tuokiotyö kuviossa 4).

Kuviossa 3, lapsella ei ole vielä kehittynyt mittasuhteet oikein. Suuren pyöreän pään sisälle on piirretty silmät, suu ja hampaat. Nenä puuttuu. Vartalo ilman kaulaa on hahmotettu omaksi alueekseen päästä ja jaloista. Jalat ja jalkaterät on piirretty huolimattomasti. Kädet puuttuvat. Korvia, eikä hiuksia ole myöskään piirretty. Sen sijaan lapsi on piirtänyt hatun omaan päähänsä. Piirros on lyijykynätyö.



Kuvio 3. Omakuva

Kuviossa 4, lapsi on piirtänyt tuokiotyön, jossa on ihmisiä ja rakennuksia. Mittasuhteet heittelevät. Lapsi on piirtänyt suuren kiven, joka on väritetty huolimattomasti, paperin vasempaan reunaan. Kiven päällä on hyvin pieni kasvoton ja vaatteeton (avuton)ihminen. Kasa oli ensin lapsi itse, mutta se muuttui sitten lopuksi isäksi. Keskellä on kaksi neliötä, jotka kuvastavat taloja. Epäsymmetriset kuviot suuremman neliön oikeassa yläreunassa ovat ikkunoita. Talot ovat päällekkäisiä. Tarina vaihtui lapsen piirtäessä kuvaa. Liukumäen lapsi piirsi paperin oikeaan reunaan, ja äidin sen päälle. Kahdella ihmisellä on vartalo piirrettynä. Piirustuksessa on selvästi maa ja taivas eroteltuna. Maa ja taivas oli kopioitu vieressä istuvalta lapselta. Työssä on haettu selkeitä yksityiskohtia, mutta suurin neliö on työn ainut selkeä ja ei-huolimaton yksityiskohta. Kakkosryhmään työmielestäni kuuluu huolimattomuuden ja epäselvien suhteiden ja yksityiskohtien vuoksi. Myös siksi, että siitä ei saa selville tarkoitusta, ellei tiedä työn taustaa. Kolmostason elementtejä työssä on paperitilan hallinta (maa-taivas) ja kahden ihmisen hahmot.



Kuvio 4. Ihminen ja rakennuksia

### Taso 3. Neutraali, lapsen ikätason mukaiset elementit näkyvät

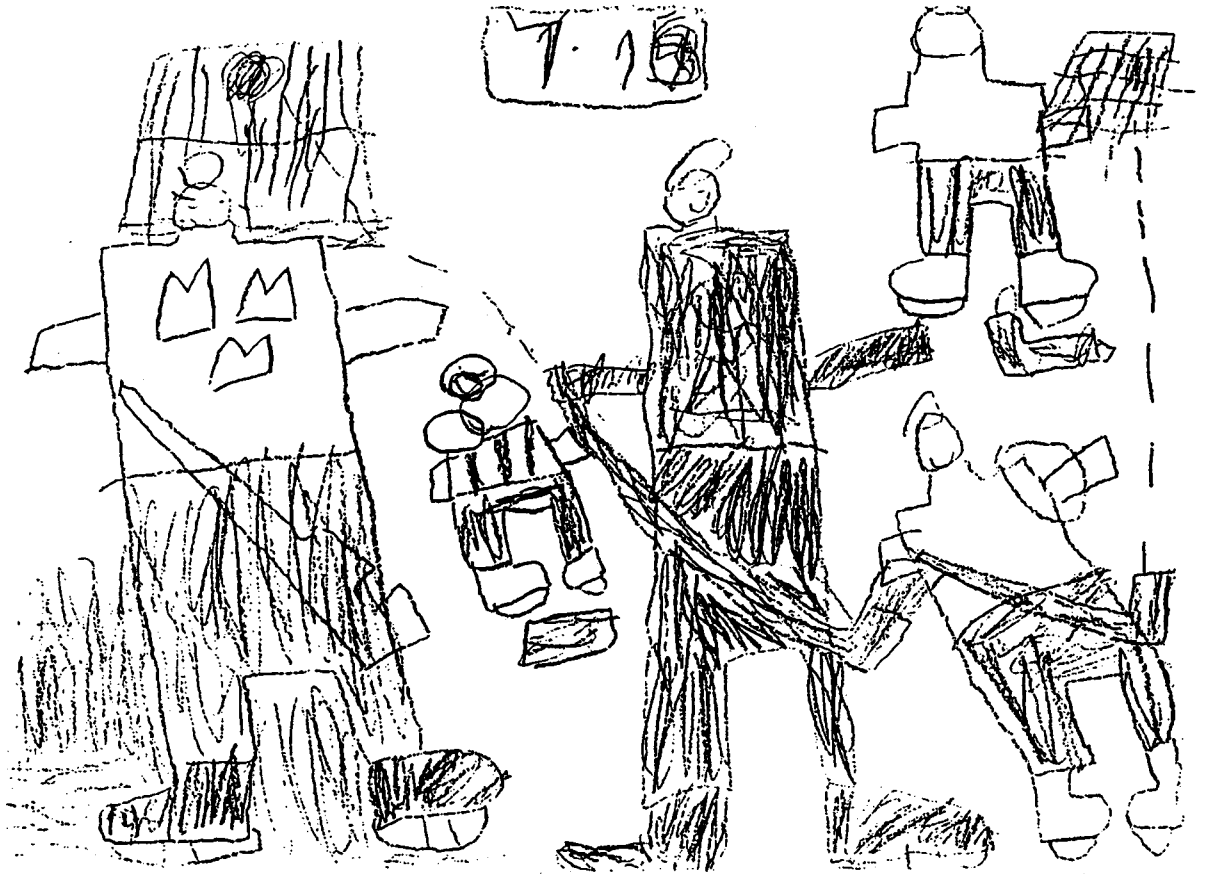
Piirustuksesta voi arvata, että se on kuusivuotiaan piirustus. Vartalon osia on väritetty. Ihmisen hahmosta saattaa puuttua pieniä yksityiskohtia kuten sormet, nenä, ym. Tässä tasossa kynän jälki on vielä sotkuinen. Piirustuksesta näkee, että sen aihe on puolittain tärkeä. Esimerkiksi pojalla se voi olla poliisiauto, vene tai peikko, mutta ei useinkaan mikään tyttöihin viittaava nukkekoti tai hevoset. Mittasuhteita on alettu hahmottaa. Paljon sellaisia yksityiskohtia (symboleja, kuten jokin merkki tms.), jotka liittyvät lapselle hyvin tärkeään aiheeseen, mutta eivät välttämättä työn aiheeseen (esimerkkikuvat omakuva kuviossa 5 ja tuokiotyö kuviossa 6).

Kuviossa 5, lapsi on piirtänyt omankuvan suhteellisen oikeassa mittakaavassa. Kehon osat pää, kaula vartalo, kädet ja jalat sekä jalkaterät on piirretty. Päähän on piirretty silmät, ripset, suu ja hiukset. Korvien ja nenän puuttuminen on huolimattomuutta. Kädet on piirretty mustiksi möykyiksi, mutta sormia ei ole erotettu kunnolla. Rutiininomainen kuusivuotiaan piirros. Piirrokselta huomaa selvästi, että lapsi osaa, mutta ei viitsi keskittyä, jos ympärillä on muita tärkeitä ärsykeitä. Piirros oli pienenä paperin oikeassa alareunassa.



Kuvio 5. Omakuva

Kuviossa 6, lapsi on piirtänyt jääkiekkoaiheisen piirroksen. Paperin tila on käytetty hyvin hyödyksi. Pelaajat on piirretty suhteellisen oikeaan mittakaavaan, mutta huolimattomasti. Piirtäjä on keskittynyt työhönsä, koska pelaajat on huolella asetettu. Aiheen näkee tietämättä taustoista, että se on jääkiekkoa. Huolimattomuus värityksissä ja kuvan viimeistelyssä, sekä ihmishahmojen muodot kertovat kuvan olevan lähinnä 3 tasoa.



Kuvio 6. Jääkiekkopeli

#### Taso 4. Suttuinen, ikätasoa parempi piirustus

Piirtänyt aiheesta. Oikeat mittasuhteet. Kaikki ihmisen ruumiinosat näkyvät, joillakin silmäripsiä myöden. Piirros on kuitenkin suttuinen. Piirtäjä ei ole käyttänyt energiaa yksityiskohtien hiomiseen, vaan on rutiinomaisesti piirtänyt elementit paperille kuin kopioiden. Piirroksessa on käytetty värejä. Lähinnä tason 5. elementtejä omaava lapsi, jonka työ viittaa tasoon 4. on hyvin mahdollisesti suurpiirteinen. Lapsen tyylin pystyy erottamaan kynän käytön jäljestä. Yleensä suurpiirteisten ja ilman yksityiskohtia olevien lasten hutiloiden tehdyt työt lukeutuvat tasoon 3 (esimerkkikuvat omakuva kuviossa 7 ja tuokiotyö kuviossa 8).

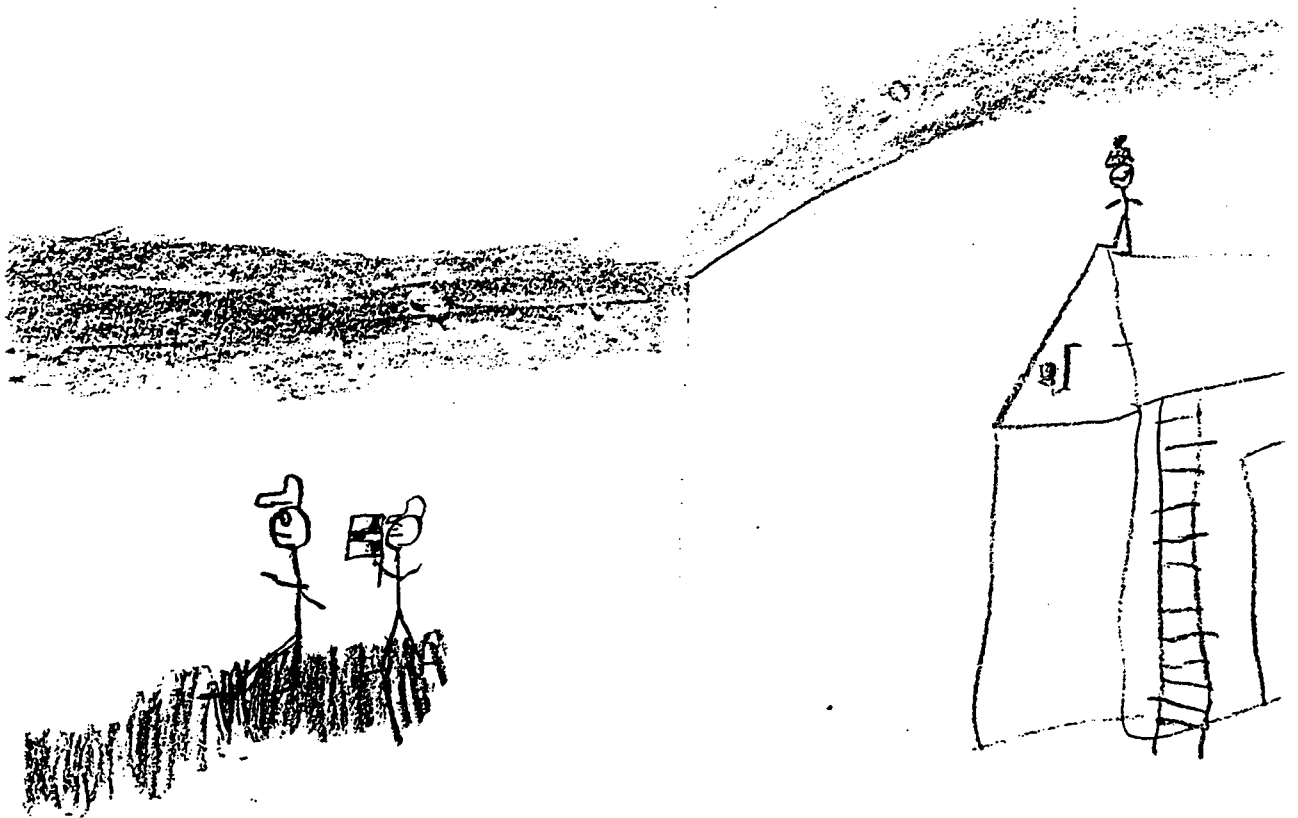
Kuviossa 7, lapsi on piirtänyt melko oikeassa mittakaavassa olevan omakuvan. Piirroksen suhteita on mietitty huolella. Piirros oli koko paperin täyttävä. Piirroksessa on pää, kaula, vartalo, kädet ja jalat. Päähän on piirretty silmät, nenä, suu, silmäripset ja hiukset. Kädet ovat vähän lyhyet, eikä kämmeniin ole piirretty sormia. Koska piirustus on väritetty huolimattomasti, eikä kämmenissä ole sormia, niin siksi tämä kuva kuuluu nelostasoon. Kuvan värityksen johdosta sitä on vaikea tässä havaita.



Kuvio 7. Omakuva



Kuviossa 8, lapsi on piirtänyt kaksi eri leikkiä. Kuvasta ei saisi sitä selville, ellei tietäisi taustaa. Vasemmassa kuvassa on meneillään kilpajuoksija ja hurraaja. Oikeassa kuvassa lapsi hyppää talon katolta suureen valkoiseen lumikasaan, joka ei näy kuvassa. Kuva on tavallaan jaettu kahteen osaan. Ihmiset, jotka kuvassa ovat, ovat ns. tikku- ukkoja. Paperilla on jaottelu (taivas- maa). Tässä kuvassa on muuten kolmannen tason elementtejä, paitsi että siinä talo on piirretty ensimmäiseen kolmiulotteiseen vaikutelmaan. Muuten teos on kuin kesken jäänyt, mutta keskittymistä on näkynyt juuri perspektiivin hakemisessa. Tämä ei ole tyypillistä vielä tässä iässä.



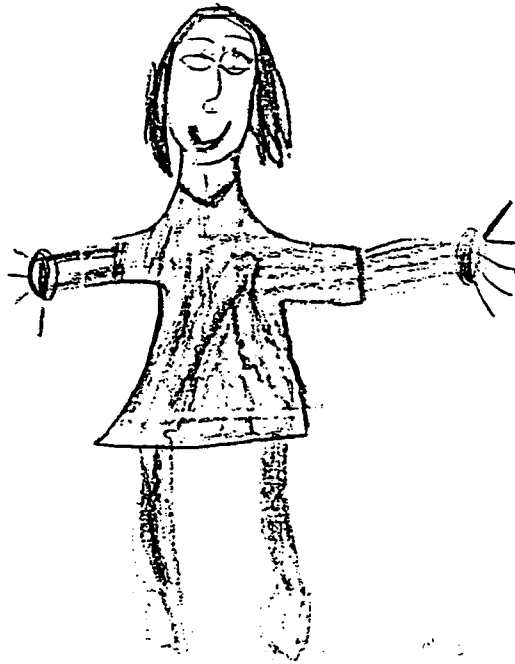
Kuvio 8. Kaksi eri leikkiä

### Taso 5. Ikätasoa selvästi parempi piirustus

Siisti jälki piirustuksessa. Oikeat mittasuhteet ja piirtänyt aiheesta. Ehtinyt piirtää kaiken olennaisen tuokion aikana. Ihmishahmoissa on kaikki ruumiinosat. Värejä on käytetty harkiten ja piirroksessa on realismia. Esimerkiksi aurinko on keltainen ja taivas on sininen jne.

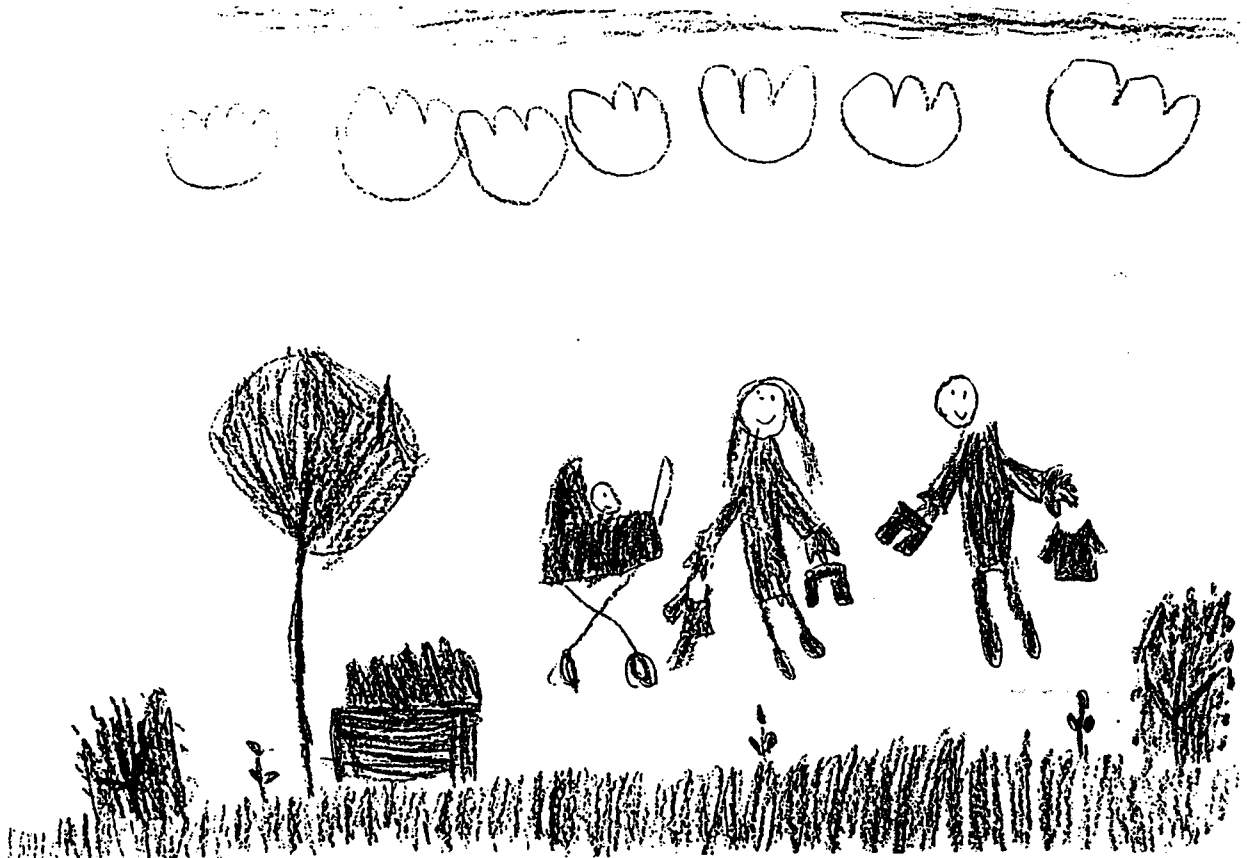
(esimerkkikuvat omakuva kuviossa 9 ja perhekuva kuviossa 10).

Kuviossa 9, lapsi on piirtänyt omakuvan oikeassa mittasuhteessa. Ihmishahmossa on kaikki elementit, sormia myöten, mitä lapsi tietää. Korvia ei ole piirretty näkyviin. Lapsi on miettinyt tarkkaan värejä. Väritys, joka kuuluu tähän tasoon olennaisesti, on huolellista. Silminä ei ole mustat pisteet tai ympyrät, vaan silmässäkin lapsi on hakenut oikeaa mallia. Sormet voisivat myös olla paksummat, mutta tasoon viisi kuuluu lukumääräisesti oikeat suhteet.



Kuvio 9. Omakuva

Kuviossa 10, lapsi on piirtänyt nukeilla leikkimistä. Paperi on jaettu selkeästi (maataivas). Kaikki tärkeät yksityiskohdat, värejä myöten on tarkkaan harkittu. Kuitenkin leikkijät leijuvat ikään kuin ilmassa. Kaikki elementit ovat kuvassa oikeassa suhteessa. Tämä työ edustaa realismia selvimmillään. Lapsi on esimerkiksi piirtänyt puuhun ja marjapensaisiin oksat, joiden päässä marjat ovat, koska hän tietää, etteivät marjat pysy puussa ilman oksia. Oksien pitää myös näkyä.



Kuvio 10. Leikkiä nukeilla

### 7.3.2 Kuvataidetuokioon sitoutumisen tason mittari

Lasten kuvataidetuokion toimintaan sitoutumista on mitattu LIS-YC asteikoiden (tasot 1-5) mukaan. (Hautamaki 1997, 8-10, Leavers 1994.)

#### Taso 1. Ei toimintaa.

Lapsi on ei-aktiivinen. Hän istuu poissaolevana, eikä tee mitään. Lapsi voi kuitenkin olla sisäisesti keskittynyt, jolloin hän ei kuulu tähän joukkoon. Ne lapset puolestaan kuuluvat tähän joukkoon, jotka vaikuttavat hetkittäin mukanaolevilta, mutta tosiasiaissa ovat täysin poissaolevia. Tällöin lapsen toiminta on vain perusliikkeiden rutiininomaista toistoa.

#### Taso 2. Toistuvasti keskeytyvä toiminta

Lapsi toimii hetkittäin. Hän kuuntelee tarinaa tai piirtää pöydän ääressä. Kuitenkin lapsi on keskittynyt toimintaan vain noin puolet tarkkailuun käytettävästä ajasta. Toiminnassa on useita katkoja, jotka sisältävät uneksimista, esineiden hypistelyä tms. Vaihtoehtoisesti tälle tasolle sijoittuu myös suhteellisen keskeytymätön toiminta, jonka vaikeustaso ei vastaa lapsen kykyjä. Tällöin toiminta ylittää lapsen rutiininomaisen toiminnan tason, mutta ei kuitenkaan vielä ole "todellista toimintaa". Tehtävän yksinkertaisuuden vuoksi lapsi saattaa suorittaa sen hajamielisesti ja puolihuolimattomasti.

#### Taso 3. Jossain määrin jatkuva toiminta

Tarkkailujakson aikana lapsi on enemmän tai vähemmän jatkuvasti sitoutunut toimintaansa. Kuitenkaan lapsessa ei näy merkkejä todellisesta sitoutuneisuudesta. Hän on välinpitämätön tehtävää kohtaan, eikä ponnistele sen eteen. Havaittavissa on jonkinlaista etenemistä: osatoiminnoista muodostuu mielekäs jatkumo. Lapsi on tekemästään tietoinen, eli se ei ole vain perusliikkeiden toistoa. Lapsien käyttäytyminen on tarkoituksellista. Lapsi keskeyttää toiminnan kun jokin muu häntä kiinnostava ärsyke ilmaantuu. Taso voi toisaalta sisältää suhteellisen intensiivistä toimintaa, jonka keskeyttävät ei-aktiivisuuden hetket.

#### Taso 4. Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta

Neljännelle tasolle sijoitetaan toimintoja, jotka sopivat myös tasoon 3. Kuitenkin tämän tason toiminnoissa lapsi on sitoutunut toimintaansa vähintään puolet tarkkailun kestosta. Toiminta on lapselle todella tärkeää, minkä voi tulkita hänen sinnikkyystään, käyttämästään energiamäärästä, keskittymisestään ja saamastaan tyydytyksestä. Tason 4 toiminta voi sisältää hyvinkin pitkäkestoisia hetkiä, mutta siitä puuttuu monimutkaisuus. Toiminta ei vaadi henkistä kapasiteettia, ja on ennemminkin rutiininomaista toimintaa.

#### Taso 5. Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta

Toiminnassa on havaittavissa suurin mahdollinen sitoutuneisuus. Lapsi on uppoutunut toimintaansa. Hänen katseensa kiinnittyy enemmän tai vähemmän keskeytymättä tehtävään ja siihen liittyviin materiaaleihin. Ympäristöstä tulevat ärsykkeet eivät häiritse häntä. Hän suorittaa halukkaasti henkisiä ponnisteluja vaativat tehtävät. Toiminnassa on sisäistä jännitettä ja ponnistelut syntyvät luonnostaan, ei tahdonvoimalla. Jotta toiminta on tasolla 5, täytyy sen sisältää runsaasti monimutkaisuutta, sinnikkyyttä, energiaa ja keskittymistä.

### 7.3.3 Lasten sosiaalisuuden tasoa ryhmässä mittaava mittari

Lasten mukanaolon arviointi ryhmässä tuokion aikana perustuu lapsen rakentavaan kielelliseen kommunikointiin. Mittasin lasten sosiaalisuutta analysoimalla videonauhalla lasten käyttäytymistä ryhmässä asteikolla (1-5). Lisäksi muodostin positiivisia ja negatiivisia väitteitä, joiden mukaan jaottelin ja kirjasin kaikkien yksittäisten lasten puheet kuvataidetuokion aikana. Laskin, miten monta positiivista tai negatiivista kommenttia kukin lapsi esitti ja laskin niiden keskiarvon. Määritin näin yksittäisen lapsen sosiaalisuuden tason asteikolla(1-5)

#### Positiiviset:

- lapsen kysymys tai vastaus
- lapsille tai opettajalle kohdistettu puhe
- vastaa opettajan kysymykseen
- vastaa toisen lapsen kysymykseen
- lapsen useita virkkeitä sisältävä puhe
- saa vastauksia kysymyksiinsä

#### Negatiiviset:

- ei saa vastauksia kysymyksiinsä
- egosentrinen puhe/muita häiritsevä puhe
- ei vastaa toisen kysymykseen
- puhuu päälle/vastaa toisen puolesta
- sanoo loukkaavia kommentteja toiselle

#### Taso 1.

Asosiaalinen lapsi. Häiritsee muita lapsia jatkuvilla keskeytyksillä, ja pilkallisilla kommentteilla. Tuhoaa ryhmän henkeä. Negatiivinen.

#### Taso 2.

On riippuvainen jatkuvasti toisten huomioista ja kommenteista. Hyväntahtoinen höpöttäjä, joka on kommentoimassa joka asiaan ja häiritsee positiivisesti, mutta rasittavasti.

#### Taso 3.

Hiljainen lapsi. Neutraali. Ei esitä kysymyksiä eikä kommentteja. Ei ole aktiivinen, mutta ei myöskään häiritse ryhmän henkeä. Tuntee kuuluvansa ryhmään. Tuo hiljaista positiivista energiaa. On oltava tarkkana, ettei sekoita kuuntelevaa lasta (taso 5) hiljaiseen itsekseen viihtyvään lapseen.

#### Taso 4.

Positiivinen, ryhmään hyvän hengen luova lapsi. On mukana keskusteluissa. Hänellä on mielipiteitä ja hän tuo ne julki. Osaa esittää kysymyksiä ja vastata lauseilla kysymyksiin. Pystyy myös keskittymään rutiininomaisesti toiseen tehtävään samanaikaisesti, mutta heti kun jostakin nousee keskustelu, lapsi on mukana kertomassa omia mielipiteitään. Tähän tasoon kuuluu myös toisten lasten tukeminen.

#### Taso 5.

Viidenteen tasoon kuuluvat tason 4. seikat, mutta tähän tasoon sijoittuva ottaa muut lapset huomioon käyttäytymisellään. Ei vastaa toisten puolesta, eikä myöskään keskeytä toisten puhetta, antaa ikään kuin tilaa toisille lapsille. Myös hyvän kuuntelijan taitoa. Tähän kuuluu myös rakentavien kommenttien esittäminen ja toisten lasten tukeminen.

#### 7.4 Tutkimusote ja tutkimuksen luotettavuus

Kasvatustieteessä tutkimusotteet voidaan jakaa positiiviseen ja hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Jos luotettavuutta korostetaan voimakkaasti, tullaan lähelle positivistista tutkimusperinnettä. Positivismi on käyttäytymistieteellinen tutkimussuuntaus, joka pitää esikuvanaan luonnontieteiden tutkimustraditiota. Tyypillistä positiiviselle tutkimukselle on kvalifiointi eli sellaisten mittareiden käyttö, joka tuottaa määrällisiä, pisteitettäviä lopputuloksia. Hermeneuttisissa tutkimuksissa tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. Hermeneutiikassa pyritään yleensä välttämään kvantifiointia. Hermeneuttisessa tutkimusotteessa merkitsevät asiat ovat laadullisia eli kvalitatiivisia eikä määrällisiä. (Karma 1983, 89, 94.)

Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote ovat tutkimuksen lähestymistapoja, joita on käytännössä vaikea tarkkarajaisesti toisistaan erottaa ja saattavat jossain tutkimuksessa olla myös toisiaan täydentäviä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 133.)

**Tässä tutkielmassa** tutkimusote on positivismiin pohjautuva. Tutkimuksessa kerätään, mitataan ja tulkitaan tuloksia määrällisesti eli lähestymistapa on kvantitatiivinen. Ensin suunnittelin kuvataidetuokion, jonka pidin kolmessa päiväkodissa. Koko tapahtuma tallennettiin videolle ja videonauhat analysoitiin jälkikäteen. Näin varmistettiin, että mitattavat asiat ovat tarkoituksenmukaisia tutkimuksen ongelmien kannalta, sekä mielekkäitä tutkimushenkilöille. Vasta valmiiden videonahoitusten analysointivaiheessa otettiin käyttöön LIS-YC asteikko lasten toimintaan sitoutumisen arvioinnissa ja kehitettiin mittarit sosiaalisen ryhmätoiminnan ja kuvien piirtämisen tasosta.

### 7.4.1 Observointi

Observointi (engl. observational measurement) voidaan määrittää systemaattiseksi prosessiksi, jossa tallennetaan (record) käyttäytymistä niin kuin se ilmenee luonnollisessa ympäristössään. Siinä pyritään keräämään kuvaavia ja määrällisiä mittaustuloksia yksilöistä, ryhmistä tai tilanteista. (Goodwin & Driscoll, 1980, 110-111.). Lasten sosiaalisen käyttäytymisen observointi on tärkeää, jotta voitaisiin selvittää, mitkä seikat helpottavat oppimista. (Haugalokken & Bodvin, 1990, 64.)

Observoinnissa on tärkeää se että voidaan havainnoida suoraan lasten luonnollista toimintaa. Kun lähestymme päiväkodin elämää (observointi), niin osoitamme samalla tiettyä kunnioitusta lapsen ja päiväkodin luonnollista elämänrytmiä kohtaan. (Lokken & Substad, 1995, 56.) Observointi on erityisen tärkeä tutkimusmenetelmä lasten varhaiskasvatuksessa kolmesta syystä (Goodwin & Driscoll 1980, 110-111):

1. Päästään mittaamaan monia lasten käyttäytymismalleja, joita ei muilla tutkimusmenetelmillä pystytä havaitsemaan. (Esim. kuusivuotiaat lapset eivät pysty verbaalisesti ilmaisemaan itseään kaikissa asioissa).
2. Lapset eivät usein ota testaustilannetta vakavasti, tai onnistu sopeutumaan testaustilanteeseen. Tällöin observointi luonnollisessa tilanteessa on asianmukaista.
3. Nuoret lapset ovat hyvin luonnollisia, eivätkä he helposti häiriinny siitä, että heitä observoidaan.

Kuvataidetuokioiden tallentaminen videolle ja opetustilanteen jälkikäteen tapahtuva purkaminen ja analysointi helpottaa lasten käyttäytymisen analysointia. Videoinnin kautta pystytään saamaan esille monia sekä lasten kuvan luomiseen että ryhmäkäyttäytymiseen liittyviä yksityiskohtia, joita tavallisessa opetustilanteessa toimivan opettajan on vaikeaa tai mahdotonta huomioida. Videonauhoitus antaa myös mahdollisuuden analysoida ja vertailla mahdollisimman objektiivisesti eri mm. lasten ryhmien välisiä eroja.

Hautamäki (1997, 18) näkee, että lasten sitoutuneisuutta on helpompi arvioida käytännön tilanteessa, kuin videonauhoituksen perusteella. Hän näkee ongelmana, että tarkempi tieto asiayhteydestä ja toiminnasta puuttuu, silloin kun analysoijana toimii joku muu kuin opetustuokion pitäjä. Välttääkseni tämän ongelman tutkimuksessani pidin itse kaikki opetustuokioiden ja analysoin itse kaikki videonauhat.

Kuitenkin lasten toiminnan arviointi onnistuu erinomaisesti videonauhoituksesta, varsinkin silloin kun kuvataidetuokion pitänyt opettaja (minä itse) arvioi lasten toimintaan sitoutumista. Videolta tapahtuva analysointi on jopa helpompaa koska lasten toiminnasta jää pysyvä kuva- ja äänidokumentti. Vaikka kuvadokumentti tulee vain niistä lapsista, joihin kamera on suunnattu, niin mikrofoni nauhoittaa koko huoneen äänimaailmaa. Omassa työssäni analysoin huolellisesti myös lasten ääninauhasta purettu keskustelut. Lisäksi videon käyttö helpottaa analysointia, sillä suuri määrä tapahtumia/ keskusteluja tallennetaan sellaisenaan, eikä se ole riippuvainen havainnoitsijan havainnointi- tai muistikyvystä sillä hetkellä. Videonauhoituksen käyttö mahdollistaa myös sen, että nauha voidaan lähettää esimerkiksi postissa useammalle arvioitsijalle, jolloin saadaan luotettavampaa informaatiota. Ulkopuolisen tarkkailijan tai observoijan läsnäolo luokassa häiritsee ryhmää yhtä paljon tai yhtä vähän kuin ulkopuolisen videokuvaajan. Tärkeää videokuvauksessa on, että sitä voidaan käyttää luotettavana lähteenä erilaiseen tutkimustyöhön, ja samaa autenttista opetustilannetta voidaan jälkikäteen analysoida uudestaan ja uudestaan.

Videokuvasta voi analysoida koko piirrostapahtumaa aidossa ympäristössä: piirrosta, välineiden käyttöä, lasten elekieltä, lasten puheita, opettajan toimintaa ja virikkeitä sekä häiritseviä ääniä. Jotta näiden kaikkien muuttujien analysointi onnistuisi, tulisi tutkittavan ryhmän olla pienempi kuin normaalit esikouluryhmät. Minun analysoitavanani oli kuusi lasta ryhmässä, mikä tuntui sopivalta ryhmäkoolta, koska sain kaiken tarvittavan tiedon talteen. Kaikkein vaikeimpana pidin puheiden analysointia, koska lapset puhuvat usein päällekkäin ja kovalla äänellä.

Videokuvauksen käyttö on luonnollista osana lasten kuvataideopetusta. Videonauhoitusta voidaan käyttää sekä opetuksen apuvälineenä, että lasten tai opettajan toiminnan arviointiin. Videokuvauksessa mukana olemisen pitäisi olla lapsille ja opettajille osana visuaalista arkipäivää.



### 7.4.2 Validius

Validiteetti on mittauksen pätevyyttä, eli kykyä mitata niitä ominaisuuksia ja käsitteitä, joita mittaamaan se on laadittukin (Hirsjärvi 1990, 200).

Tutkimuksen sisäinen validiteetti on sitä, että tutkimuksen tulos on testattavana olevan ohjelman tai menettelytapojen seurausta, eli tulosten pätevyyttä suhteessa tutkittuihin ja tutkimuskohteeseen (Soininen 1995, 120). Sisäistä validiteettia uhkaavat Karin ja Huttusen (1983, 68) mukaan seuraavat tekijät:

- ennalta arvaamattomien tapahtumien vaikutukset
- aikaan sidotut kehitysmuuttujat
- mittaamisen tuottama vaikutus eli mittaamisen opetusvaikutus
- mittausvälineen muuttuminen mittausominaisuuksiltaan
- tilastollinen regressioharha (esimerkiksi ääritapausten tarkastelu)
- koehenkilöiden erilainen valikoituminen vertailtaviin ryhmiin
- koehenkilöiden kato
- edellä lueteltujen virhelähteiden mahdolliset ja todennäköiset yhdysvaikutukset.

Ulkoinen validiteetti on Goetzin ja LeCompten (1984) mukaan sitä, missä määrin saadut tulokset ovat yleistettävissä tai missä määrin tutkimuksen perusteella muodostetut oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi (Soininen 1995, 121). Karin ja Huttusen (1983, 70) mukaan tutkimustulosten yleistettävyyttä voivat rajoittaa seuraavat tekijät:

- alkumittaus saattaa herkistää koehenkilöitä
- valikointiharha, jonka seurauksena tuloksia ei voi yleistää koko perusjoukkoon
- koejärjestelyiden ehkäisevä vaikutus (uudet, oudot laitteet jne.)
- useampien koekäsittelyiden ehkäisevä tai edistävä vaikutus (väsyminen jne.)

**Tämän tutkimuksen** sisäiseen validiteettiin saattavat heikentävästi vaikuttaa seuraavat seikat: kahdelta koehenkilöltä puuttui omakuva ja toiselta lisäksi perhekuva ja ainoastaan minä itse analysoin kuvanauhat, eikä kukaan muu. Ulkoiseen validiteettiin saattaa vaikuttaa ammattikuvaajan läsnäolo tuokioilla, joka voi kiinnittää lasten huomiota ja häiritä ainakin oppitunnin alkua.

Kritiikkiä voidaan ensinnä esittää tutkimusryhmän pienuudesta (N=24). Pieni otos kuitenkin soveltui erinomaisesti mittareiden kehittämiseen ja pioneeritestaamiseen. Tosielämässä esikouluryhmät ovat suurempia ja mittausta voisi olla vaikeampi suorittaa. Tutkimuksen toiseen vaiheeseen oli varattu tasan 30 minuuttia, jonka jälkeen siirryimme vaiheeseen 3 vaikka kaikkien lasten työ ei ehkä ollutkaan vielä valmis. Riittämätön aika, voi vaikuttaa tuloksiin esimerkiksi tuokiotyön osalta, mutta myös tosielämässä aika on aina rajoittava tekijä. Voikin olla että mittareita nimenomaan herkistää ja lasten mielenkiintoa ylläpitää pienoinen kiire.

### 7.4.3 Reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetti voidaan määritellä sen kyvyksi antaa ei- sattumanvaraisia, eli luotettavia tuloksia (Hirsjärvi 1990, 160). Reliabiliteetti on sitä parempi, mitä vähemmän mittaamiseen liittyy satunnaisten seikkojen vaihtelua. Uusien tai uusissa tilanteissa käytettyjen mittareiden reliabiliteetti tulee selvittää jokaisessa tutkimuksessa erikseen. (Karma 1983,54.)

Tutkimuksissa, joissa on käytetty alkuperäistä versiota LIS-YC -asteikosta, on todettu, että asteikon reliabiliteetti on hyvä. Esimerkiksi kun kaksi koulutettua tarkkailijaa pisteyttää luonnollisia toimintatilanteita, niin heidän pisteytyksiensä välinen yksimielisyys (Spearman) on 0.90. (Maes & Nijsmans, 1988). Hautamäen (1997,18) mukaan myös suomalaisissa koulutustilanteissa karttunut tieto tukee tätä tulosta.

**Tässä tutkimuksessa** käytin lasten toimintaan sitoutumisen tasoa määrittämään Leaversin LIS-YC asteikkoa (Hautamäki, 1997,18). Lisäksi kehitin itse mittarit, joita käytin lasten piirustusten teknisen tason ja ryhmässä käyttäytymisen tason arviointiin. Määritin mittareiden arvosteluasteikon samalla tavalla yhdestä viiteen (1-5), kuin LIS-YC asteikossakin. Valitsin mittariin muuttujia, jotka oman kokemukseni ja koulutukseni perusteella ovat tärkeitä lasten ryhmäkäyttäytymisessä ja kuvallisessa ilmaisussa.

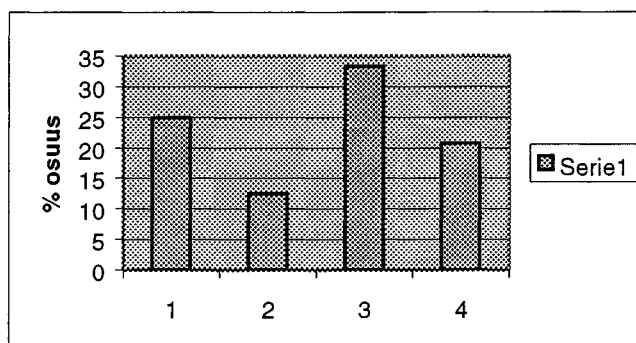
Tutkimukseeni liittyvät, aiemmin piirretyt piirrokset (omakuva ja perhekuva) osoittavat lasten senhetkistä kehitystasoa. Se, miksi otin mukaan tutkimukseen lasten piirtämät oma- ja perhekuvat johtuu siitä, että pelkästään tuokiotyön tekninen analysointi saattaa antaa heikomman tuloksen lapsesta kuin mihin hän pystyy, koska videokuvattu vieraan ihmisen ohjaama tilanne saattaa aiheuttaa monissa lapsissa turhaa jännitystä joka näkyy tuokiotöissä. Uskon saavani tällä järjestelyllä validimman tutkimustuloksen piirrosten osalta.

## 8 TULOKSET

### 8.1 Lasten toimintaan sitoutumisen taso kuvataidetuokion alkukeskustelussa

Alkukeskustelussa lapset kertoivat, mitä he näkivät taulussa, jonka heille esitin. Toiset lapsista osoittivat selvästi enemmän kielellistä sujuvuutta, kun taas jotkut tyytyivät toteamaan kuvasta muutaman yksityiskohdan. Vähäpuheisuus keskustelutilanteessa ei välttämättä johdu siitä, ettei lapsi tekisi havaintoja kuvasta. Alkukeskustelussa osa oli suurimman osan ajasta puhumatta tai luetteli yksittäisiä havaintojaan katsoen kuitenkin kuvaa keskittyneesti. Yksittäisten huomioiden havaitsemiseen saattaa vaikuttaa itse kuva. Lapset ovat alttiita kuvan tunnelmalle ja värit vaikuttavat heihin tunnepitoisesti. Kuitenkaan yksikään lapsi ei kommentoinut kuvan värejä. Sikäli värit eivät vanginneet lapsen mielikuvitusta tai aiheuttaneet vähemmän sujuvaa tuotosta. Maalauksen värit olivat hyvin neutraalit. Lapsia kiinnostivat kuvassa tapahtuva toiminta ja kuvan yksityiskohdat. Sujuvampaa ja enemmän luovaa kielenkäyttöä oli niillä lapsilla, jotka eivät tyytyneet vain luettelemaan havaintojaan. Esim. yhtä lasta kiinnostivat laivat ja itse päätelty juttu, jossa isä on töissä laivalla ja poikakin haluaisi mennä joskus laivalle töihin.

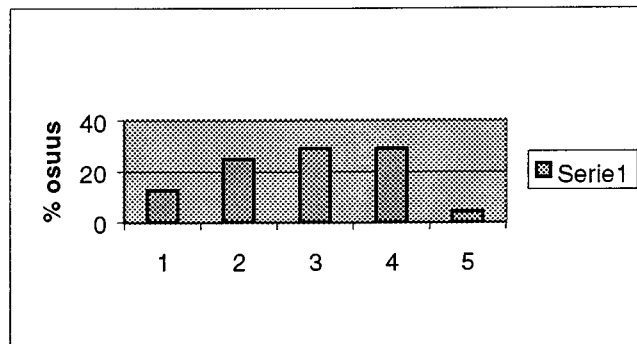
Omaperäisiä ilmauksia syntyi, kun lapset pyrkivät löytämään kuvasta jotain tuttua ja etsimään tapahtumien ja tilanteiden välille säännönmukaisuutta. Tästä esimerkkinä lapsen kommentti, kun kysyin, mistä materiaalista maalauksen laivat on rakennettu. "Kaarnapuusta", johon hän jatkaa: "Kaarnamuori, niinkun yhdes sadus. Mä oon tehny semmosen ". Tai toisen lapsen spontaani kommentti maalauksen laivoista: "Ihan niinku Suomen Joutsen". Kuviossa 11 on lasten alkukeskusteluun sitoutumisen tason jakauma. Suurin osa lapsista oli mukana tason kolme mukaisesti eli hyvin mutta rutiinomaisesti. Kukaan otoksen lapsista ei yltänyt tasolle viisi. Jakauman voi tulkita siten, että leikki-ikäiset lapset saa helposti mukaan uuteen tilanteeseen mutta jännitys ja häiritsevät ärsykkeet (esim. valojen himmeneminen, videokamera, vieras opettaja, diaprojektorin surina) estävät tuokion alussa erinomaisen toimintaan sitoutumisen (taso 5).



Kuvio 11. Lasten toimintaan sitoutumisen tason jakauma alkukeskustelussa

## 8.2 Lasten toimintaan sitoutumisen taso piirustustehtävän alkuvaiheessa

Keskustelu piirustustehtävän alussa keskittyi lähinnä aiheen valintaan ja värikyniin. Havaittiin, että häiriköinnin suhteellinen osuus (taso 1, kuviossa 12) oli tässä piirustustehtävän alkuvaiheessa hieman suurempi kuin toisissa (kuviot 11, 13 ja 14) mittauksessa. Tämä on luonnollista piirtämisen alussa, koska aihe ei kaikilta lapsilta löydy heti, vaan sitä pitää vähän kysytellä ja kysellä kavereilta, mitä he piirtävät. Kuitenkaan ne lapset, jotka häiriköivät alussa, eivät keskittyneet kunnolla piirustustehtäväänsä myöhemmässäkään vaiheessa (kuviossa 13) Näyttää siltä, että suurin osa lapsista suoriutuu päiväkodin erilaisia tuokioita rutiinilla (tasot 3 ja 4, kuviossa 12)



Kuvio 12. Lasten toimintaan sitoutumisen tason jakauma piirustustehtävän alussa

Esimerkeissä 1, 2 ja 3 kuvataan lasten piirtämisen aloitusvaiheen ponnistuksia, kun pyysin heitä piirtämään mieluisen leikkikokemuksen.

Esimerkki 1.

Venla: "Hmmm, hmmm, mä en osaa piirtää hippaa". Janne: "Sä voit piirtää et joku juoksee vain". Mikko: "Voi vitsit ku ei oo lyijykynii". Anna: "Nää ei oo pahempii". (näyttää värikyniä Mikolle)

## Esimerkki 2.

Leena: "Ai kenen kans?" (siis kenen kanssa leikkikokemus piirretään). Jaakko: "Piirretäänk me?" Tommi: "Mä piirrän pelaamista". Mikko: "Jees mul on kaikki värit, jees mul on kaikki värit". (rasiassa on kaikki eri värit paikalla). Liina: "Mä leikin kotia". Tommi: "Mul puuttuu ruskee". Jaakko: "ai mitä niinku leikkiä, mä menen ulos". Mikko: "Täs on kaikkii mun tarpeellisii värei". Liina: "Kaks sinistä, ja mul ei oo yhtään ruskeeta". Mika: "Mul ei oo sinistä". Jaakko: "Miks tää on katki?". Mikko: "Miks tää on katki?" Mikko: "Mitä piirtäis tähän, mä piirrän Megahirviön. Jees mul on kaikki värit, tää on suttupaperi. Mul on niin paljon kavereit, etten mä viitti piirtää niit kaikkii". Liina: "Miksi et?". Mikko: "En varmaan piirrä". Liina: "Nii ei ne kaikki varmaan mahu siihen". Mikko: "Mä en viitti piirtää seitsemää ihmistä. Mä en viitti piirtää tähän kaikkia mun kavereita. Seitsemän, en piirrä yhtäkään".

Mikolla oli vaikeus piirtää mitään paperiin, koska hän koki ettei hänellä ollut yhtään kaveria päiväkodissa, ja hän pelkäsi muiden lasten itseensä kohdistuvia kommentteja. Jos lapsi kokee riittämättömyyttä muiden lasten silmissä, hänen on myös vaikea piirtää mitään. Siksi valitsin leikki aiheisen työn, että mahdollisimman moni lapsista löytäisi itseään kiinnostavan leikin, josta piirtää. Tommikin sai piirretyksi paperiin pienen jääkiekonpelaajan, jota hän ei kuitenkaan sitten kommentoinut jälkikäteen. Hän mieluummin arvosteli kuvataidetuokion aikana muiden lasten töitä ja osan aikaa oli poissaolevan oloinen.

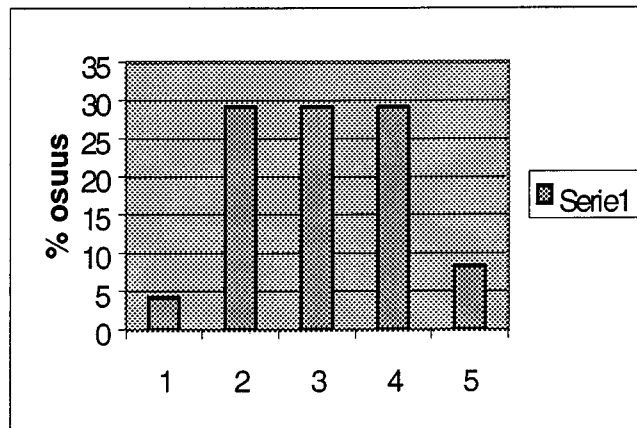
## Esimerkki 3.

Kasper: "Pulkkaa, Simon kaa". (kertoivat minulle mitä olivat leikkineet) Simo: "Et oo". Kasper: "Oot". Simo: "Kato kummoset kynät" (nauria Simolta ja Kasperilta). Simo: "Kiva Kasper". Kasper: "Eiku Simo". Simo piirtää Kasperin ja sanoo: "Kasper, Kasperil on pitkät hiukset". Kasper piirtää Simon ja sanoo: "Täs on Simo" (nauria).

Esimerkin 3, pojat eivät aloittaneet työtään heti alkuvaiheessa, vaan pelleilivät piirtäen toistensa kuvia. Loppujen lopuksi molemmat pääsivät piirrosaiheensa alkuun. Kasper sai idean vieressä istuvalta pojalta, joka oli piirtänyt linnaansa jo pidemmän aikaa. Kasper piirsi parissa sekunnissa linnan paperiin. Simo alkoi piirtää akvaarioaihetta paperille. Hänen kuten Kasperinkaan työ ei ollut sen tasoinen, jota kuusivuotiaan lapsen odotetaan piirtävän. Mielikuvituksekas Simon työ kyllä oli.

### 8.3 Lasten toimintaan sitoutumisen taso piirustuksia tehtäessä

Kun lapset olivat keksineet piirustusaiheen, alkoivat he piirtää itsenäisesti. Jatkuva pieni puheensorina täytti huoneen. Puheet koostuivat lähinnä lasten kommentoimista muille omaa työtään. Moni lapsi puhui itsekseen tai työnsä kanssa. Piirustustehtävän tekemisvaiheessa (kuviossa 13), lapset olivat aktiivisempia kuin piirustustehtävän aloitusvaiheessa (kuviossa 12). Toimintaan sitoutuminen oli suurella osalla lapsia rutiininomaista keskittymistä (tasot 2 ja 3). Häiriköintiä (taso 1) oli vähemmän kuin piirustustehtävän aloitusvaiheessa (kuvio 12) ja tässä vaiheessa myös enemmän erinomaisesti toimintaan sitoutuneita lapsia (taso 5).



Kuvio 13. Toimintaan sitoutumisen tason jakauma piirustustehtävän toimintavaiheessa

Syvällisiä keskusteluja ei tuokioiden aikana tullut esiin. Odotin lasten keskustelevan enemmän keskenään, mutta koeasetelma saattoi jo itsessään olla niin jännittävä, ja oma piirros piti saada valmiiksi, ettei ainakaan tässä tilanteessa keskusteluja syntynyt. Esimerkissä 4, on lasten egosentristä puhetta työnsä kanssa. Nämä kaikki kolme lausetta olivat päällekkäistä puhetta kuvataidetuokiolta.

## Esimerkki 4.

“Meni pikkasen pieleen, mun piti piirtää ihan toisenlainen, ei se haittaa. Mä en osaa piirtää hirviöö, irtokynsiä.” “Kato mun nukkee, eiks ookki hassu, ihan kun koiran tassu”. “Tosta menee tykin kuula, se on pikkuisen rikki (linna)”

Esimerkissä 5 kaksi poikaa piirtävät jääkiekkoaiheista piirustusta. Siinä pojat keskustelevat ottelusta, jota he olivat viimeksi isien kanssa katsoneet televisiosta. Keskustelussa on mielikuvitusta mukana. Tommin piirustukseen tuli pelaajia lisää keskustelun myötä, ja piirustus ikään kuin eli koko ottelun läpi. Ottelu loppui, kun Tommin piirustus oli täynnä numeroita ja pelaajia. Karin piirustus oli myös jääkiekkoaiheinen, mutta siinä Kari itse pelasi katulätkää kaverin kanssa kengät jalassa, ei luistimilla. Tommi kertoi olevansa TPS, eli ei siis kukaan yksittäinen pelaaja, vaan joukkue.

## Esimerkki 5.

Kari sanoo Tommille: “Kruunu, Kolme kruunua, siin on ihan selvästi kolme kruunua”. Tommi: “Mikä maa se on?” Kari: “Ruatti.”

Tommi: “Kari, nyt meni Tepsin maali, Tepsi johtaa neljä yks”. Kari: “Miten se päättyi?” Tommi: “Kaks neljä eiku siis viis yks”. Kari: “ei voinu sil maalil mitään, se meni yläpesään”. Tommi: “Keskel se meni”. Kari: “Miks kiprul sit on haarat auki?”

Tommi: “Kari, Arvaa mitä? Tepsi joutus jäähyl. Ruotsil”. Kari: “Ei se joutunu jäähyl. Ongelma?” Tommi: “Sillä oli ongelma väkivaltaisuus, väkivaltaisuus. Tepsilt kaks jäähyl koukkaamisest. Tommi kato, Ruatti tasotti neljä yks”. Kari: “Voi voi. Siin meni Tepsin tasoitus”.

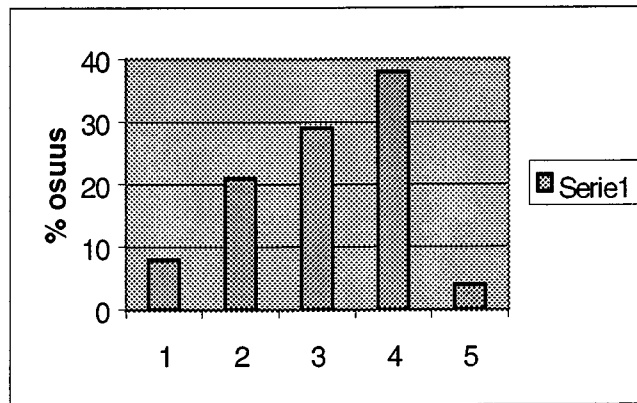
Esimerkissä 6 lapset puhuvat itsekseen ja välillä kommentoivat toisilleen. Lapset keskeyttivät paljon toistensa puheita. Lapset pommittivat toisiaan myös kysymällä kovalla äänellä, mitä nämä piirtävät, jolloin jotkut heistä häkeltyivät, kun yhtäkkiä kaikki lapset katsoivat yhden lapsen työtä.

## Esimerkki 6.

Jaana: “Ihmisen, ku me.” Anna: “Ihmisen?” Kai: “Saahan mitä vaan olla?” Anna: “Nii, siks mä piirrän nyt tällast. Miten tän toisen käden vois tehdä? Teen sen vaiks näin ja sit näin”. Heta: “Ei se nyt noi laiha voi olla”. Anna: “Voi olla, mä olen luikku.”

#### 8.4 Lasten toimintaan sitoutumisen taso piirustusten arviointikeskustelussa

Piirustusten arviointikeskustelussa 2, lapset kertovat piirustustuokiolla tekemistään töistä. Lapset olivat keskittyneitä kertoessaan omista töistään. Suurin osa lapsista kertoi oman työnsä arvioinnin yhteydessä myös asiaan liittymättömiäkin kommentteja, joita heille tuli mieleen. Osa lapsista vastasi muiden lasten töistä löytyvän samoja elementtejä kuin heidän töistään. Pieni osa (taso 1), ei pitänyt tuokion jälkeisestä arvioinnista. He häiriköivät ja huutelivat kommenttejaan muiden lasten töistä. Häiriköinti johtui ehkä tuokion kestosta (yli 45 minuuttia), heidän mielestään epäonnistuneesta työstä tai opettajan heihin kohdistuvasta liian vähäisestä huomiosta kuvataidetuokion aikana. Huomasin myös, että kuvataidetuokion aikana lapset hakivat paljon huomiota ja hyväksyntääni sekä katseillaan että kommentteillaan. Kuitenkin arviointikeskustelussa oli myös erinomaisesti toimintaan sitoutuneita lapsia (taso 5), vaikkakin hieman vähemmän kuin piirustustehtävän toimintavaiheessa (kuviot 11-14).



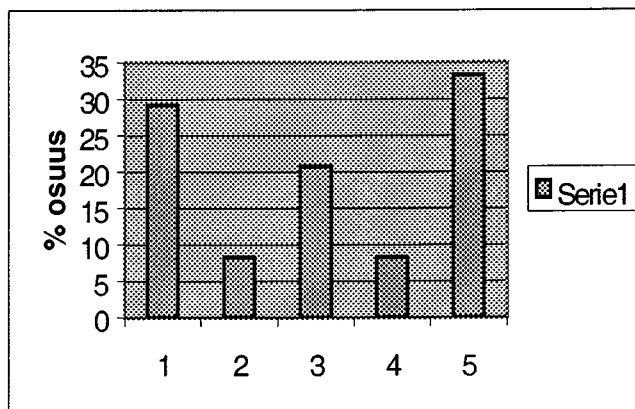
Kuvio 14. Toimintaan sitoutumisen tason jakauma piirustusten arviointikeskustelussa

Kokonaisuudessaan LIS-YC asteikolla mitattu toimintaan sitoutuminen (Kuviot 11-14) tuntui mittavaan hyvin lasten toimintaa kuvataidetuokioiden aikana.



### 8.5 Lasten kuvataidetuokiolla tekemien piirrosten tekninen taso

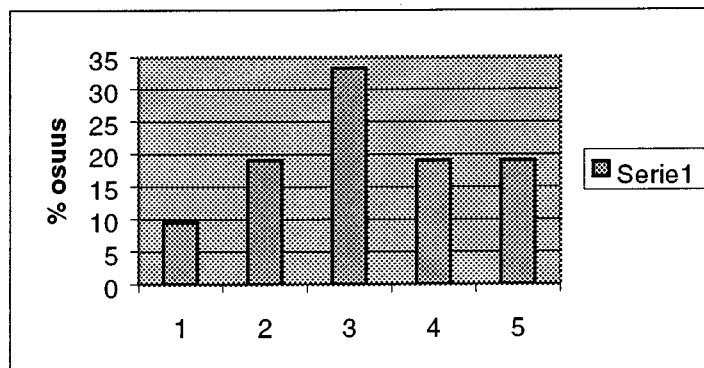
Monen lapsen (37%) kuvataidetuokiolla tekemän piirustuksen taso (kuviossa 15) oli tyypillinen nuoremmalle lapselle kuin kuusivuotiaalle (tasot 1-2). Tämän voisi selittää mm. videoidun tuokion luomasta jännityksestä, joka näkyy myös alkuvaiheen toimintaan sitoutumiessa (kuvio 11). Kyseessä voi myös olla normaalivariaatio. Kaikki kuusivuotiaat eivät ole samalla tasolla, vaan kyse on keskimääräisestä kuusivuotiaasta. Keskiarvon alapuolella on väistämättä joukko lapsia, samoin yläpuolella, sillä hajonta olisi muuten nolla. Osalla lapsista, jotka saivat matalan tuloksen (tasot 1 tai 2) saattaa olla jokin niin kutsuttu "solmukohta" kehityksen alueella, ja kun tällainen solmu avautuu (jopa itsestään) niin lapsen on mahdollista ottaa muita kehityksessä kiinni yhdellä hyppäyksellä. Tuokiotyön aihe "leikki" oli lapsille tuttu ja suurelle osalle lapsista mieleinen. Tutkimustilanne on sen verran jännittävä, että se voi helposti tehdä ylisuoriutujia ja alisuoriutujia, niin kuin alla olevasta kuvioista 15 voi havaita.



Kuvio 15. Piirrosten teknisen tason jakauma

## 8.6 Lasten piirtämien omakuvien taso

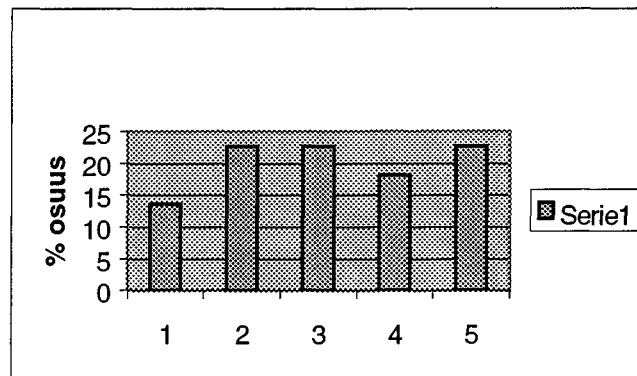
Omakuva puuttuu tutkimuksessani kolmelta lapselta. Kaksi kieltäytyi piirtämästä kuvaansa ja yksi oli piirtänyt itsensä perhekuvaan, mikä riitti hänelle. Omakuvien teknisen piirtämisen taso on lähellä normaalijakaumaa. Lapset piirsivät itsestään kaiken, minkä osasivat piirtää. Oman kuvan piirtäminen on hyvin henkilökohtainen asia. Osaa lapsista suretti, etteivät he osanneet piirtää juuri tiettyä paitaa joka oli heidän päällään tai oikeanlaisia hiuspinnejä. Kuitenkin suurin osa lapsista oman kuvansa rutiinomaisesti hyvin nopeassa tahdissa. Esikoululaiset ovat tottuneet piirtämään ihmisten kuvia, koska teknisesti oikeanlaisen ihmisen piirtäminen on yksi esikoulun kuvaamataidon tavoite ja ihmisen piirtämistä harjoitellaan paljon.



Kuvio16. Lasten piirtämien omakuvien jakauma

### 8.7 Lasten piirtämien perhekuvien taso

Kahdelta tutkimusryhmän lapselta puuttui perhekuva kokonaan. Kaikista kuvioista (15, 16 ja 17) voi huomata sen, ettei esikoululaisten lasten kehitysiät ja biologiset iät vastaa toisiaan niin kuin normaalisti onkin. Suurin osa lapsista oli kuitenkin kuviossa 17 kehitysiänsä rajoissa (tasot 2-4), pieni osa oli ikäisekseen kehittyneitä eli seitsemänvuotiaan tasolla (5) ja pieni osa perhekuvista oli huomattavasti ikäistään alkeellisemmalla tasolla (1). Osa lapsista piirsi perhekuvaan myös kotieläimiä ja muita sukulaisiaan. Perheen piirtämisestä huomaa, että se on hyvin tärkeää lapselle, koska jos jokin rakas henkilö ei näyttänyt juuri siltä, miltä piirtäjä hänet kuvitteli, se oli murheen paikka. Voikin olla että perhekuvan piirtämiseen vaikuttavat useammat tekijät kuin omakuvan piirtämiseen. Siksi perhekuvasa näkyy helpommin ylisuoriutuminen (taso 5) tai alisuoriutuminen (taso 1).

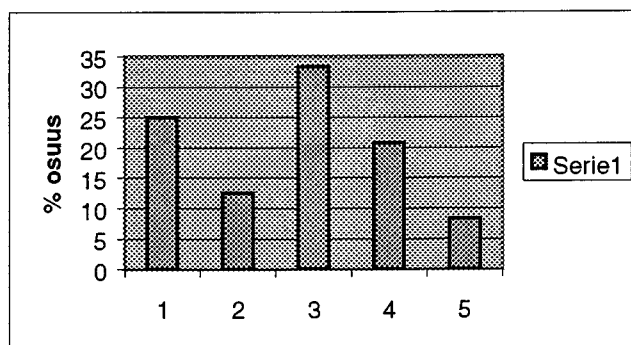


Kuvio17. Lasten piirtämien perhekuvien jakauma

Kokonaisuudessaan näyttää siltä, että tutkimuksessa kehitetty lasten piirusten teknistä tasoa mittaava mittari mittaa hyvin lasten iänmukaista kykyä ilmaista itseään piirtämällä. Samaa mittaria käytettiin lasten omakuvien ja perhekuvien analysointiin, mutta leikkiaiheisissa piirustuksissa tuli eniten ääripäihin painottumista eli tasoihin 1 ja 5, kuviossa 17. Tämä viittaa siihen, että mittari sinänsä on hyvä, mutta leikkiaiheisen piirustuksen tekeminen vieraan opettajan johdolla uudessa tilanteessa voi a) häiritä lasta niin että hän ei saavuta normaalia piirustustasoaan tai b) stimuloida lasta niin että, hän suoriutuu paremmin kuin rutiinomaisesti piiretyissä oma- ja perhekuvasa.

## 8.8 Lasten sosiaalisuus kuvataidetuokion aikana

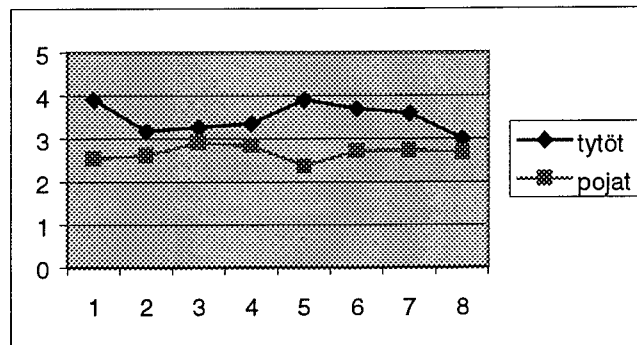
Kuusivuotiaat lapset ovat kommunikoinnissaan vielä hyvin egosentrisiä. Lapset puhuvat oman työnsä kanssa ääneen sekä kysyvät asioita kohdistamatta puhettaan sen enempää kehenkään tiettyyn henkilöön. Lapsilla on paljon puhuttavaa ja ääneen ajateltavaa, mutta eivät ehdi ottamaan toisia huomioon kuuntelemalla heitä. (taso 3, kuviossa 18). Lyhytjänteisyyttä lasten käyttäytymisessä esiintyi paljon, jonka voi huomata tasosta 1, kuviossa 18. Huomasin myös, että jos lapsi meni lukkoon kuvaustilanteessa, eikä saanut mitään aikaiseksi, hänen käyttöksensä muuttui ylemmältä tasolta alemmalle tasolle. Sosiaalisuus ole mikään stabiili tila, jota voidaan helposti mitata. Siksi otin kaikista lapsista neljä kertaa 5 minuutin havainnointijakson keskiarvon, jotta sain lapsen sosiaalisesta mukanaolosta ryhmässä validimman arvon. Kokonaisuudessaan näyttää siltä että tutkimuksessa kehitetty lasten sosiaalisuutta mittaava mittari mittaa hyvin esikouluikäisen lapsen sosiaalista toimintaa.



Kuvio 18. Lasten sosiaalisuuden tason jakauma kuvataidetuokion aikana.

### 8.9 Tyttöjen ja poikien toiminta kuvataidetuokiolla

Tutkimusjoukkoon oli sattumavaraisesti valikoitunut hieman enemmän poikia kuin tyttöjä (13 poikaa ja 11 tyttöä). Sukupuolten välillä ei ollut suurta eroa kuvataidetuokion toimintaan sitoutumisessa, sosiaalisuudessa eikä myöskään piirustusten teknistä tasoa verrattaessa. Kuviossa 19 kuitenkin näkyy, tytöt korkeampi sitoutuneisuuden taso alkukeskustelussa sekä omakuvan teknisen tason piirtämisessä. Yleisen käsityksen mukaan tyttöjen ikää vastaava kehitys kulkee hieman poikien edellä (Stoppard 1991, 20, 65), ja sama ilmiö näkyy jossain määrin kaikissa muuttujissa (kuvio19).

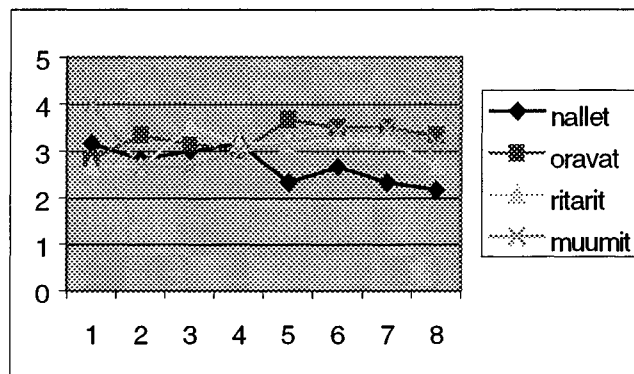


Kuvio19. Tyttöjen ja poikien toiminta kuvataidetuokiolla

- 1 = alkukeskustelu
- 2 = piirustustehtävän alkuvaihe
- 3= piirustustehtävän toimintavaihe
- 4 = piirustusten arviointikeskustelu
- 5 = omakuva,
- 6 = perhekuva,
- 7 = tuokiotyö,
- 8 = sosiaalisuus

### 8.10 Esikouluryhmien väliset erot

Esikouluryhmien välillä ei ollut paljon eroja. Kaikki ryhmät olivat pääasiassa normaalitasolla eli kolmostasolla kuvataidetuokion aikana eli (toimintaan sitoutumisessa, x-akselin kohdissa 1, 2, 3 ja 4, kuviossa 20) Jokaisessa ryhmässä oli hyvin suoriutuvia ja huonosti suoriutuvia lapsia (kuvio 20). Ryhmien eli tasot (3-5), joka osoittaa että tutkimuksessa kehitetyt mittarit ja arvosteluskaala soveltuu koikäisten lasten kuvataidetuokioiden mittaamiseen.



**Kuvio 20: Ryhmien kuvataidetuokion toimintaan sitoutumisen, piirtämisen ja sosiaalisuuden keskiarvot**

1 = alkukeskustelu, 2 = piirustustehtävän alkuvaihe, 3 = piirustustehtävän toimintavaihe, 4 = piirustusten arviointikeskustelu, 5 = omakuva, 6 = perhekuva, 7 = tuokiotyö, 8 = sosiaalisuus

Alkukeskustelussa ryhmä Muumit oli keskiarvoltaan jonkin verran parempi kuin muut ryhmät, mutta sitoutuneisuuden taso oli piirustustehtävän alkuvaiheessa muiden ryhmien tasolla. Kuitenkin Muumien toimintaan sitoutuminen piirrettäessä oli vastaavasti matalin koko porukasta. Kaikki ryhmät olivat aika tasaväkisiä koko toimintaan sitoutumisen ajan (kuvataidetuokiolla). Lasten piirustusten tasoissa ja sosiaalisuudessa ryhmä Nallet saavutti heikoimman tuloksen muihin ryhmiin verrattaessa.

Sosiaalisin ja verbaalisin ryhmä oli oravat. Alkukeskustelussa Nallet olivat mukana toiseksi korkeimmalla keskiarvolla. Tämä johtuu ehkä siitä, että keskusteluvaiheessa jokainen sai kertoa taulusta jotakin ja puhe oli egosentristä, eikä tarvinnut ottaa muita huomioon kysymyksin tai vastauksin. Ryhmä Ritarit keskittyivät piirtämiseen. He saivat korkeimman tuloksen toimintaan sitoutumisesta piirrettäessä.

### 8.11 Korrelaatioiden tarkastelu

Esikouluikäisillä lapsilla omakuvan, perhekuvan ja tuokiotyön taso korreloivat keskenään erittäin hyvin 0,83-0,89. Tämä on looginen tulos, sillä lapsen kyky piirtää ja ilmaista itseään kuvallisesti tulee ilmi kaikissa piirustustehtävissä. Lasten piirtämän omakuvan ja leikkiaiheisen piirustuksen tasot korreloivat myös merkitsevästi 0,71 piirustustehtävän aloitusvaiheeseen. Leikkiaiheiset piirustukset korreloivat lisäksi toimintaan sitoutumisen mittareihin yli 0,71.

Kuvataidetuokion toimintaan sitoutuminen: alkukeskustelu, piirtämisvaiheet sekä arviointikeskustelu LISYC asteikolla mitattuna korreloivat keskenään hyvin 0,74-0,76. merkittävästi toisiin toiminnan sitoutumisen mittareihin. Myös sosiaalinen mukautuminen (x9) korreloi piirustusten aloituskeskusteluun (x4). Ehkä sosiaalisesti eniten mukana olleet lapset myös kertoivat enemmän omista piirustuksistaan? Muita tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita ei ollut.

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10
x1	1									
x2	em	1								
x3	em	0,74	1							
x4	em	0,74	0,76	1						
x5	em	0,77	0,73	0,71	1					
x6	em	0,71	em	em	0,89	1				
x7	em	em	em	em	0,83	0,89	1			
x8	em	em	em	em	em	em	em	1		
x9	em	em	em	0,65	em	em	em	em	1	
x10	em	em	em	em	em	em	em	em	em	1

Taulukko 1. Kuvataidetuokion muuttujien korrelaatiot

- x1 = alkukeskustelu
- x 2 = piirustustehtävän aloitusvaihe
- x 3 = piirustustehtävän toimintavaihe
- x 4 = piirustusten arviointikeskustelu
- x 5 = leikki-aiheiset piirustukset
- x 6 = omakuva
- x 7 = perhekuva
- x 8 = sukupuoli
- x 9 = sosiaalisuus
- x 10 = esikouluryhmät
- em = ei korrelaatiota

Tutkimukseni tarkoituksena oli arvioida lasten toimintaan sitoutumista, sosiaalisuutta ja piirustusten tasoa kuusivuotiaiden esikoululaisten kuvataidetuokiolla. Suurin osa lapsista oli toiminnassa mukana innostuneesti ja keskittyneesti. Lasten, joiden keskittyminen kuvataidetuokiolla oli heikkoa näkyi mm. kun he pyörivät tuolilla joka suuntaan ja kohdistivat katseensa välillä vieressä istuvaan lapseen, välillä lattiaan ja ikkunasta ulos. Levottomat lapset pyörittelivät kyniä kädessään, niin että kädet hikoilivat ja värjäntyivät liiduista. Levottomat lapset päästivät myös erikorkuisia ääniä ja huutelivat toisille lapsille. Osa lapsista taas kuin nukkui paikallaan. Heillä oli huono ryhti ja piirroksesta tuli suttuinen, kun kädet laahasivat paperilla. Häiritsevät lapset kuitenkin vievät myös huomiota pois toisilta lapsilta, jotka ovat innokkaasti mukana. Tämän koin ongelmaksi jo kuuden hengen ryhmässä, puhumattakaan sitten kun lapsia on nelinkertainen määrä kuvataidetuokiolla. Jos halutaan, että lapset puhuvat ja reflektioivat, tulee keskusteltavan aiheen olla mielenkiintoinen ja heille merkityksenkäs. Lasten tulee antaa itse kertoa, mitä he tekevät, minkälaisia ideoita heillä keskusteltavasta aiheesta on, tai minkälaista ratkaisua he ovat ongelmalle pohtineet. Lapsille ovat hyvin tärkeitä omat ideat ja kommentit, siksi opettajan tulee suhtautua niihin mielenkiinnolla, ja selventää lisäkysymyksin, mitä lapsi asialla tarkoitti, kuin että vastata lapsen kysymykseen vain oikein tai väärin. Kehittävimpiä keskusteluja saa aiheista, joita on mahdollista tulkita usealta kannalta ja yleensäkin lapsille ominaisesti, heidän kokemusmaailmaansa apuna käyttäen (Pramling & Mårdsjö 1997,49-50).

Vaikka maalauksessa, jonka lapsille näytin, oli kesäinen uimaranta, niin ainakin puolet lapsista piirsi talvimaiseman, koska tutkimus oli kevät-talvella. Muutenkaan kukaan lapsista ei piirtänyt uimarantaa, vaikka kesämaisemia kuitenkin. Yksi lapsi piirsi akvaarion, joka liittyi maalauksessa esiintyvään mereen. Vähiten lapsia näytti kiinnostavan piirustusten arviointikeskustelu. Siihen saattoi vaikuttaa lasten ujous minua kohtaan, epävarmuus toisten lasten mahdollisista kommentteista tai liian pitkä tuokion kesto. Huomasin, etteivät lapset missään ryhmässä olleet tottuneet arviointiin ainakaan siinä määrin, kuin kuvataidetuokion muuhun toimintaan. Arviointia, itseilmaisua ja myös vähän kritiikkiä on hyvä harjoitella lasten kanssa kuvataidetuokiolla, koska sitten on helpompi käsitellä myös epäonnistumisia myöhemmin. Epäonnistumisia on hyvä harjoitella kuvataidetuokiolla, koska piirtäminen on lapsille sisältä tuleva kokemus, ja pienillä korjauksilla (pohdinnalla ja siveltimen vedoilla) päästään taas jatkamaan maalausta, ei luovutuksella.



Päiväkodeissa on usein tapana keskustella lasten kanssa aamuisin kuulumisia. Aamulla jotkut lapset ovat kuitenkin vielä väsyneitä. Keskusteluja lasten kanssa kannattaa kyllä käydä enemmän kuin kerran päivässä, koska lapsilla on paljon asioita mielessään ja esimerkiksi kuvataidetuokiolla jokin maalaus saattaa virittää hedelmällistä keskustelua (vaikkapa ihan eri aiheesta) lasten keskuudessa. Keskustelu saattaa selvittää lapsille uusia asioita ympäristöstämme. Huomasin keskustellessani lasten kanssa sen, että jos joku lapsista oli kokenut saman asian kuin toinen, niin nämä kaksi tunsivat hetken yhteisyyttä keskenään ikään kuin he olisivat jakaneet salaisuuden.

Halusin tutkia miten paljon lapset ovat mukana kuvataidetuokion toiminnassa, ja mikä toiminta kyseisen tuokion aikana lapsia näyttäisi eniten kiinnostavan ja mikä vähiten. Sekä mitä elementtejä kannattaa käyttää kuvataidetuokiota rakennettaessa ja kuinka pitkä aika on syytä varata millekin toiminnalle. Onnistuin mielestäni järjestämään aika hyvän kuvataidetuokiokokonaisuuden, kun kiinnostus pysyi suurena. Kuva näyttää toimivan hyvin keskustelun virittäjänä. Näyttämäni maalaus oli lapsille myös tutusta aihepiiristä. Ryhmissä oli kuusi lasta, joten pystyin vastaamaan lasten kysymyksiin, sekä jakamaan välillä puheenvuoroja. Suurissa ryhmissä on se huono puoli, ettei kaikkien lasten mielipiteitä ole keskusteluhetken aikana mahdollista kuulla.

Kun lapset aloittivat piirustuksensa kuvataidetuokiolla, niin moni heistä piirsi työtään paperille hyvin vaivattomasti. Monella lapsella piirtäminen oli kuin automatisoitunut toiminta. Piirtämisen sujuvuutta saattoi verrata esimerkiksi aikuisten autolla ajamiseen. Suurin osa lapsista oli tyytyväinen omaan piirroksensa. Lapsista oli kiva myös näyttää minulle, mitä he osasivat piirtää hyvin. Kaikki lapset olivat kuitenkin erilaisia piirtäjiä, vaikka samanlaisia hahmoja piirroksissa esiintyikin.

Jotkut lapset piirsivät työnsä valmiiksi hyvin nopeasti, kun toiset vielä pohtivat yksityiskohtien muotoutumista. Joillekin lapsille riitti, että he piirsivät itsensä juoksemassa isän syliin, kun toiset halusivat piirtää paperin täyteen omia lelujaan. Lapset ovat nopeatempoisia, joten kuvataidetuokion rytmin tuli olla reipas ja vaihteleva. Lasten piirustusten arviointikeskustelu oli lapsille vieraampi kokemus, kun piti kertoa muille lapsille omasta työstään. Hiljaiset lapset kommentoivat piirrostaan vain parilla sanalla, mutta puheliaat lapset kertoivat myös muidenkin lasten töistä siinä ohella. Jotta kuvataidetuokion intensiivisyys ei kärsisi, pitäisi olla pieniä lapsiryhmiä, mutta nykyajan päiväkodeissa on usein yli 20 lasta, jotka haluavat kertoa taidekuvista esiin nousseita kokemuksiaan sekä tarvitsevat neuvoja piirustustensa tai maalaustensa luomisessa.

Erilaiset lapset tarvitsisivat erilaista ohjausta, ja siksi olisi hyvä, jos päiväkodin kuvataidetuokiot voitaisiin suunnitella pienryhmä(paja)toiminta-idealla. Koska kuvataiteet tarjoavat paljon erilaista luovaa toimintaa, erilaisia materiaaleja käyttämällä, josta jokainen voi löytää mieleisensä tekemisen ja kokea olevansa siinä hyvä ja onnistunut. Tutkimukseni tulosten perusteella olisi ollut mahdollista vaikka jakaa lapsia erilaisiin pienryhmiin(pajoihin), esimerkiksi keskittymiskykyä perusteella, jotta työrauha kaikilla säilyisi ja vilkkaat ryhmät olisi pieniä, että opettaja pystyisi ohjaamaan kaikkia. Havaittiin, että lasten levottomuus oli suurin huomioitavin negatiivinen asia koko tutkimuksissa.

Kuvataidetuokiolla on koko ajan toimintaa ja toiminta on jatkuvasti lähinnä lapsista itsestään lähtöisin. Siksi lasten on välttämättä keskityttävä omaan työhönsä jollakin lailla. Jos esimerkiksi aikuinen lukee kirjaa tai kertoo tarinaa, niin aikuinen ei välttämättä aina tiedä kuunteleeko ja ymmärtääkö lapsi asioita. Kuvataidetuokioita observoimalla ja piirustuksia arvioimalla saa käsityksen siitä, miten kukin lapsi on mukana tuokiassa, ja miten paljon ryhmien lapset tarvitsevat harjoittelua itseilmaisussa, piirtämisen tekniikoissa, sosiaalisissa taidoissa ja toimintaan keskittymisessä.

## 10 LÄHTEET

Abbs, P. 1989. *A is for aesthetic: Essays on Creative and Aesthetic Education*. United Kingdom: The Falmer Press.

Airasmaa, T., Heikkinen R. & Saarelainen, R. 1985. Kuvataideopetuksen merkitys yksilön kehitykselle. Teoksessa Valtion taidehallinnon julkaisuja 26. Lasten ja nuorten kuvataidekoulut. Taustaa-kehittämistavoitteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Airasmaa, T. & Saarelainen, R. 1985a. Kuvataidekasvatuksen merkitys yksilön kehittymiselle. Teoksessa lasten ja nuorten kuvataidekoulut. Valtion taidehallinnon julkaisuja 26. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Anderson, J. R. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Freeman and Company.

Apuli-Suuronen, R. 1999. Kuvataiteen silmin. Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat. Tiedettä, taidetta vai toiveiden retoriikkaa? Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A26. Gummerus

Arola-Anttila, A. 1982. *Ympäristön kuvakieli*. Osa 2. Tuote- ja ympäristötietous. Porvoo: WSOY.

Aronowitz, S. & Giroux, H. A. 1991. *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Barbel, P. J. & Leigge, D. 1980. *Havainto ja tieto*. Espoo: Weilin-Göös.

Betaenkning afgivet af et uvalg nedsat den 18. Juli 1983 af undervisningsministeren. Betaenkning nr. 1018, 1984. Skolegangens påbegyndelse i folkeskolen. Norge.

Boyer, E. 1987. *High School*, Harper and Row. Teoksessa: Tickle, L. (toim.) *The arts in Education: Some Research Studies*. New York: Croom Helm.

Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1992. *Reaching Potentials Trough Appropriate Curriculum: Conceptual Frameworks for Applying the Guidelines*. Teoksessa Bredenkamp, S. & Rosegrant, T.(toim.) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assesmen for young children*. Vol.1.Washington DC: NAEYC.

Butterworth, G. & Harris, M. 1994. *Principles of developmental Psychology*. Lawrence Erlbaum. United Kingdom: Hove.

Chia- Yu Liu, K. & Greathouse, N. 1992. Early experience of Co-Operative Learning in Preschool Clasrooms. *Contemporary Education*. 63/3, 195-200.

- Culler, J. 1981. *The pursuit of signs. Semiotics, literature, deconstruction.* New York: Cornell University Press
- Danto, A. 1991. *Taiteen nykyhetki.* Helsinki: Taide
- Donaldson, M. 1978. *Children's minds.* Glasgow: Fontana/Collins
- Ecker, D. W. 1973. *Analyzing children's talk about art.* *Journal of Aesthetic Education* 7/1, 58-73.
- Efland, A. & Freedman, K. & Stuhr, P. 1996. *Postmodern Art Education: An approach to curriculum.* Reston, VA: National Art Education Association. USA.
- Esikoululaisten arviointikaavio 1998. Sosiaali- ja päivähoito-osasto. Turun kaupunki.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki. Opetushallitus.
- Eskelä-Tuomisto, L. 1982. *Elävää viivaa etsimässä.* Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisuja P 11.
- Freeman, N. H. 1991. *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience by M.J. Parsons.* *Review. Perception*, 59-62.
- Gadamer, H. G. 1985. *Truth and method.* London: Sheed and Ward.
- Gardner, H. 1980. *Artful Scribbles.* New York: Jill Norman Ltd.
- Gauvain, M. & Rogoff, B. 1989. *Collaborative Problem solving and Children's Planning Skills.* *Developmental Psychology*. 139-151.
- Gergen, K. 1991. *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life.* New York: Basic Books.
- Goodenough, F. 1975. *Measurement of intelligence by drawings.* New York: Harcourt.
- Goodman, N. 1988. *Languages of art. An approach to a Theory of symbols.* Indianapolis: Hackett.
- Goodnow, J. 1977. *Children's drawings.* Open Books, Fontana.
- Goodwin, L. & Driscoll, A. 1980. *Handbook for Measurement and Evaluation in Early Childhood Education.* London: Jossey-Bass Publishers.
- Grönholm, L. 1977. *Kuvista- kuvaamisesta.* Keuruu: Otava.

Hakkola, K., Lahtinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hansson, H., Karlsson, S-G. & Nordström, G-Z. 1974. Bild och form. Uddevalla: Bohusläningens Ab.

Hatva, A.1987. Kuva – hyvä renki, huono isäntä. Porvoo: Urex Oy.

Haugalokken,O. & Bodvin,B. 1990. Samarbeid og sosiale ferdigheter i seksåringsgruppa. Familie- og forbrukerdepartementet rapport nr.19. Norsk senter for barneforskning. Trondheim. Norge.

Hautamäki, A. & J. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto Teoksesta Leavers Ferre. The Leuven Involvement Scale for young Children. Belgium. Suomenkielinen toteutus, Airi Hautamäki.

Havunen, T. & Vaalikivi, E. 1995. Päiväkodin kuvataidekasvatuksen monet mahdollisuudet. Pro seminaari. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Heikkinen, R. 1995. Nyt minä piirrän. Espoo: Amer-yhtymä Oy, Weilin + Göös.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hjelmquist, E., Sjöberg, L. & Montgomery, H. 1982. Johdatus kognitiiviseen psykologiaan. Vaasa: Gaudeamus.

Hollo, J.1918. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen, jälkimmäinen osa. Porvoo.

Hujala, E., Puroila, A., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90. Jyväskylä: Gummerus.

Huttunen, J. 1999. Kasvatustieteen tutkimusmenetelmät II luennot. Jyväskylän Yliopisto kasvatustieteen laitos.

Huhtanen, P. (toim.)1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän Yliopisto. Taidekasvatuksen laitoksen julkaisu n:o7. Jyväskylä.

Jauss, H-R.1970. Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt am Main.Germany.

Kadesjö, B.1992. Barn med konsentrationssvårigheter: Gamlebyen Grafiske.

Kaelin, E. F. 1962. An existential aesthetic. The theories of Sartre and Merleau-Ponty. Madison: University of Wisconsin Press.USA.

Kalat, J.1993. Biological Psychology. Brooks/ Cole Publishing Company.

- Kangas, A. 1977. Keski-Suomen kulttuuritoimintakokeilun seurantatutkimus, osa 2. Valtion taidehallinnon julkaisu n:o 11. Jyväskylä: Valtion painatuskeskus.
- Kankainen, Nissinen & Partanen. 1998. Tilastomenetelmien peruskurssi (TILA 03). Jyväskylän yliopisto. Tilastotieteen laitos.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1983. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1993. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Karma, K. 1983. Käyttätymistieteiden metodologiset perusteet. Helsinki: Otava.
- Kauppinen, H & Wilsson, B. 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kellogg, R. 1972. Analysing Children's Art. California: National Press Books.
- Keränen, M. 1988. Kuvataiteen opetus. 1-2, 3-4, 5-6- vuotiaiden opetussuunnitelmat. Omakustanne.
- Kuosmanen, S. 1993. Taide, kasvatus, taidekasvatus vai kasvatustaide ? Teoksessa Ojala, M. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Lastensuojelun keskusliiton julkaisu n:o 91. Mikkeli: Länsi-Savo Oy, 17-29.
- Kusch, M. 1988. Merkki vai kuva- Husserl, Heidegger ja Gadamer kielen ja maailman suhteesta. Teoksessa Kusch, M. & Hintikka, J. (toim.) Kieli ja maailma. Oulu: Pohjoinen, 9-122.
- Kuusamo, A. 1990. Kuvien edessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuusinen, J. 1999. Regressio ja korrelaatio. Kasvatustieteen tutkimusmenetelmät II opintomoniste. Jyväskylän Yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Laes, T. 1993. Lto -luennot ja pienryhmätyöt. Lasten piirustusten kehitys varhaiskasvatuksessa. Rauman OKL. Turun yliopisto.
- Leavers, F. 1994. The Leuven Involvement Scale for Young Children. LIS-YC. Manual. Centre for Experimental Education. In collaporation with the Katholiek Pedagogisch Centrum. (the Netherlands). Katholieke Universiteit Leuven.
- Laki lasten päivähoidosta 1973. 19.1.1973/36; Asetus 25.3.1983/304.
- Lammeranta, M. 1987. Taideteos symbolina; Nelson Goodmanin taidefilosofia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lokken, G. & Sobstad, F. 1995. Observasjon og intervju i barnehagen. Engers Bokbrykkeri A/S. Norge.

- Lowell, K. 1969. An introduction to Human Development, 2<sup>nd</sup> ed. Teoksessa Hyde, D. 1970 (toim.) Piaget and Conceptual Development; with a cross-cultural study of number and quantity. London: Macmillan.
- Lowenfeld, V. & Britten, W. 1975. Creative & Mental Growth. London: Collier Macmillan.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. 1987. Creative and Mental Growth. 8<sup>th</sup> Ed. New York: New York: Macmillan.
- Luquet, G. H. 1977. Le dessin enfantin. Teoksessa Piaget, J. Lapsen psykologia. Suomentaja Rutanen, M. Jyväskylä: Gummerus.
- Margolis, J. 1971. Esteettinen havaitseminen. Teoksessa Rantavaara (toim.) Nykyestetiikan ongelmia. Helsinki: Otava.
- Miettinen, R. 1987. Taidekasvatuksen itsenäisyydestä ja integraatiosta. Oppima 8, 22-25.
- Morgan, M. 1989. Art 4-11: Art in the early years of schooling. In associated with Suffolk County Council. Oxford: Basil Blackwell.
- Ovaska-Airasmaa, M., Hakkola, K. & Laitinen, S. 1991. Lasten taidekasvatus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Paulsson, G. & T. 1972. Tie taiteen maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Perkins, D. 1977. Talk about art. Journal of Aesthetic Education 11/2, 87-116.
- Peruskoulun opetuksen opas: Ala-asteen kuvaamataito. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Piaget, J. 1951. The child's conception of the world. London: Routledge & Kegan Paul. UK.
- Piaget, J. 1974. Understanding causality. New York: Norton.
- Piaget, J. 1977. Lapsen Psykologia. Suomentaja Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Plaskow, D. 1964. Children & Creative Activity. United Kingdom: S.E.A.
- Pramling-Samuellsson, I & Mårdsjö, A-C. 1997. Grundläggande färdigheter- och färdigheters grundläggande. Sverige Lund: Studentlitteratur.
- Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö. Komiteamietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Rauste-von Wright, M. & von-Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Rayner, E. 1986. Human Development. 3th. Ed. An introduction to the psychodynamics of growth, maturity and ageing. London; Unwin Hyman Ltd.

Rovamo, E. & Rusanen, S. 1979. Taidekuva tarkastelun kohteena. Demkon julkaisusarja 2: Taide ja kasvatusta 4-14.

Räsänen, M. 1997. Building bridges. Experiential Art Understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. University of art and design. Helsinki: Gummerus.

Saarinen, P. & al. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti: Salpausselän kirjapaino.

Saariluoma, P. 1988. Ihminen ja muisti. Teoksessa Hautamäki, A. (toim.) Kognitiotiede. Helsinki: Gaudeamus.

Salminen, H. 1989. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma.

Semi, R. 2000. Esiopetuslait vahvistettu. Opettaja-lehti, 3/00, 14-15.

Smedler, A. C. 1993. Att testa barn. Om testmetoder i barnpsykologiska utredningar. Sverige: Psykologiförlaget.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet, Turun Yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.

Stoppard, M. 1991. Test your child. Suomennos Hilppa Lappalainen. Lapsuus mahdollisuuksien aika. Singapore: Weiling+Göös.

Sully, J. 1980. Studies in childhood. London: Longmans & Green Co.

Tambling, P. 1990. Performing Arts in the Primary School, Oxford: Basil Blackwell.

Thyssen, S. 1990. Skolestart og motivation. Danmarks pædagogiske institut. Copenhagen. Denmark.

Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki.

Turun kaupungin läntisen ja pohjoisen alueen esi- ja alkuopetussuunnitelma. 1997

Vainio, M. 1974. Mikä taidekasvatuksen tavoitteeksi; teoksessa Taide, yksilö ja yhteiskunta (Suomen kulttuurirahasto).

Utdannings- og forskningsdepartement. 1990. Pedagogiske tilbud til seksåringer. Veiledende rammeplan. Oslo: Universitetsforslaget.



Valtion taidehallinnon julkaisuja n:o 26. 1985. Lasten ja nuorten kuvataidekoulut. Taustaa ja kehittämistavoitteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Vilko, A. & Kalliopuska, M. 1984. Uuden lukion psykologia 2. Porvoo: WSOY.

Winnicott, D. W. 1971, *Playing and reality*, Tavistock, UK.

v. Schiller, F. 1967. *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen (1793-95)*. Hrsg. München: Wolfhart Henckmann. Germany.

v. Wright, J. M. 1979. *Oppiminen, tarkkaavaisuus ja muisti*. Turun Yliopisto. Psykologian opintomoniste.

**11 LIITTEET**

11.1 Esikoulun kuvataideopetussuunnitelman perusteet

11.2 Muuttajat

11.3 Muuttajien välinen korrelaatio

11.4 Lasten vanhempien allekirjoittamat tutkimusluvut ( 24 kpl)

11.5 Videonauhoitukset haastattelutuokioista (4 x 45 min.)

11.6 Omakuvat ja perhekuvat (45 kpl)

## **LIITE 11.1 TAVOITTEET JA OPPISISÄLLÖT KUVALLISESSA ILMAISUSSA**

Tavoitteet kuvallisen ilmaisun opettamisessa:  
(Valtion taidehallinnon julk. n:o 26 1985,103.)

- 1.Lapsen havaintojen kehittäminen ja harjoittaminen
- 2.Mielikuvituksen ja ilmaisun rikastuttaminen.
- 3.Lapsen asenteiden kehittäminen myönteiseksi omaa ilmaisua ja kuvataiteita kohtaan.
- 4.Kuvataiteessa käytettävien välineiden hallinnan ja tekniikoiden hallinta.
- 5.Työskentelytapojen laajentaminen kuvataidekasvatuksessa

Oppisisällöt kuvallisessa ilmaisussa:

a. Tilatajuna ja avaruudellisen ajattelun kehittäminen

Piaget`n mukaan jo alle kouluikäisenä on saatava runsaasti tilakokemuksia esimerkiksi liikkumalla erilaisissa ympäristöissä ja tiloissa. Verbaalisten tilakäsitteiden konkreettisten sisältöjen opetteleminen on keskeistä lapsen havaintojen suuntaamisessa ja tilatajuna kehittämisessä. (Valtion taidehallinnon julk.n:o 26 1985, 104, Keränen,1988,1.)

b. Muototajuna kehittäminen

Muototajuna kehittäminen vaatii tutustumista tuttuun ympäröivään muotomaailmaan. Lapsille suunnitellaan muodon havaitsemista ja muotoa tuottavia tehtäviä. Lapsi saa pitää kädessään piirtämäänsä esinettä, tuntee sen muodon, painon, hajun ja pintarakenteen. Alle kouluikäiset kuvaavat asioita töissään usein pelkistetysti ja havainnollisesti. Nämä ikäkaudelle tyypilliset primitiiviset piirteet kannattaa ottaa huomioon tehtävää suunniteltaessa. Näin lasta kannustetaan rohkeampiin muotokokeiluihin, pelkistettyjen muotojen käyttöön ja persoonallisiin ratkaisuihin.(Keränen, 1988,1.)

c. Materiaalitajuna kehittäminen

Lapsi on luonnostaan utelias ja tutkii aktiivisesti ympäristöään. Hän saa tärkeitä virikkeitä, jos saa toimia aitojen ja alkuperäisten materiaalien, kuten veden, hiekan, puun, sammaleen ym. kanssa. (Valtion taidehallinnon julk. n:o 26 1985,105.)

d. Väritajuna kehittäminen

Lapsen suhde maailmaan on kaoottinen. Tunnepohjaiset kokemukset ohjaavat monesti suhdetta väriin. Tällaisia tunnepohjaisia kokemuksia väreihin saattavat olla äidin suosiman vaatteen väri imetysaikana tai miellyttäviin tai epämiellyttäviin kokemuksiin liittyvät ympäristön värit. Värejä tulisi opetella sekä kuvataiteeseen liittyvien välineiden että konkreettisten esineiden kautta. (Keränen 1988,2.)

Lapsi erottaa värisävyt jo paljon ennen kuin hän osaa puhua. Lapsen kullekin ikävaiheelle luonteenomaista väriskaalaa ja värimieltyymystä tulee kunnioittaa ja häntä tulee kannustaa omien persoonallisten väriavaintojen tekemiseen, toteaa (Keränen 1988,3.) Hän kirjoittaa edelleen, että lapsen yhä laajempaa murrettujen värien käyttöä olisi kannustettava entistä enemmän, pää- ja välivärien ohessa. Värien suhteilla on ratkaiseva merkitys taideteoksen tunneperäisen vaikutuksen aikaansaamiseksi

Mahdollisuudet, mitä piirtäminen, maalaaminen tai esineiden muotoilu lapselle tuo, johdattavat Morganin (1989,4) mukaan myös lisääntyvään, muotojen maailman tuntemiseen, kuten; hevoset, autot, junat, pyörät, puut, kukat ja kuviot. Eli kun lapsen symbolismi lisääntyy, jää Lowenfeldin ja Brittainin (1987, 225, 241) mukaan vähemmälle huomiolle värien realismi ja värejä käytetään esteettömästi vain nautinnon vuoksi. Esimerkiksi lapsi saattaa kertoa piirtävänsä paloautoa, jonka tietää olevan punainen, mutta piirtää sen kuitenkin lilalla, koska se on kauniimpi väri.

#### e Työvälineiden tuntemuksen kehittäminen

Kuvataidekasvatuksessa on otettava huomioon yhtä hyvin materiaalien ja työvälineiden mahdollisuudet ja hallinta kuin ideoiden syntyminenkin. Lapset usein hylkäävät mahdollisuudet kokeilla uusilla välineillä, koska niiden käyttö on vaikeaa. Siksi heitä tulisi rohkaista leikkimällä kokeilemaan erilaisia työvälineitä, jotta luottamus tekniikoita kohtaan kasvaisi. Myös kokeiluun ja kontrolliin liittyvän arvon kokeminen samoin kuin tekemisen ilon kokemus ovat tärkeitä. (Morgan,1989,5.)

Voidakseen ilmaista itseään lapsella täytyy olla kunnolliset välineet ja tietoa eri menetelmistä. Hienomotoriikka kehittyy välineitä käyttämällä. Harjoittelu aloitetaan päiväkodeissa noin kolmevuotiaana, joten kuusivuotiaat ovat jo taitavia siveltimien, saksien ym. hienomotoriikkaa vaativien välineiden käyttäjiä. Silmän ja käden koordinaatio edistyy. (Salminen 1989,82.)

#### f. Taiteen tuntemus ja tarkastelu

Taiteen tarkoituksena on totuttu pitämään esteettisten elämysten välittämistä katsojalle. Lisäksi taidetta voidaan pitää viestin välittäjänä. Taiteella on myös viestintäarvo jo oman aikansa ajattelutavan, tyylien, tapojen ja kulttuurin havainnollistajana. (Paulsson 1972, 36). Räsänen (1997, 2) mukaan taide on edelleen tärkeää sosiaalisten ja moraalisten vaikutustensa takia. Hän näkee myös, että taidekasvatuksen rooli kulttuurimme ymmärtämisessä ei ole muuttunut. Tuomikoski (1987, 49) pitää taidetta tärkeänä, jopa välttämättömänä kasvatuksessa ja persoonallisuuden kehittämisessä. Taideteoksen vastaanottaminen voimistaa lapsen sisäistä kokemusmaailmaa ja mielikuvitusta, jonka avulla hän löytää elämän omassa itsessään.

## **LIITE 11.2 MUUTTUJAT**

### **KESKITTÄMINEN**

Kaikkien lasten keskittymistä kuvataidetuokioilla mitattiin LIS-YC-asteikolla. LIS-YC-asteikolla mitattiin jokaisesta lapsesta neljä eri tulosta, tuokion eri vaiheista. Jokainen yksittäinen seurantavaihe kesti 5 minuuttia, jonka pohjalta tulos (1-5) asteikkoon laitettiin. Kuvataidetuokion vaiheet ovat:

Keskustelu 1 (kuvakesk)

Työvaihe 1 (aloitus)

Työvaihe 2 (työvaihe)

Keskustelu 2 (keskty)

### **SOSIAALISUUS**

Kaikkien lasten ryhmäkäyttäytymistä kuvataidetuokiolla mitattiin sosiaalisuutta mittaavalla (1-5) likert-asteikkolla:

Ryhmässä mukanaolo (sosmuk)

### **MUUT MUUTTUJAT:**

Kaikkien lasten piirtämät kuvat on tulkittu ja sijoitettu piirtämisen teknistä tasoa (1-5)mittaavaan likert-asteikkoon. Kuvia ovat:

Omakekuva (omakuva)

Perhekuva (perhekuv)

Tuokiotyö (tuokiot) sekä

Sukupuoli (sp) (13 poikaa ja 11 tyttöä)

Ryhmät (ryhm) (4 eri kuvataidetuokioryhmää 1= nallet, 2= ritarit, 3 = oravat ja 4= muumit.)

LIITE 11.3 MUUTTUJEN VÄLINEN KORRELAATIO

	-- Correlation Coefficients --				-- Correlation Coefficients --					
	ALOITUS	KESKTY	KUVAKESK	OMAKUVA	RYHM	SOSMUK	TUOKIOT	SP	TYVAIHE	PERHEKUV
ALOITUS	1,0000 ( 24) P= ,	,7447 ( 24) P= ,000	,3754 ( 24) P= ,071	,7118 ( 21) P= ,000	-,1194 ( 24) P= ,578	,5018 ( 24) P= ,012	,7778 ( 24) P= ,000	,2584 ( 24) P= ,223	,7447 ( 24) P= ,000	,6284 ( 22) P= ,002
KESKTY		1,0000 ( 24) P= ,	,6272 ( 24) P= ,001	,6021 ( 21) P= ,004	-,0359 ( 24) P= ,868	,6588 ( 24) P= ,000	,7100 ( 24) P= ,000	,2485 ( 24) P= ,242	,7677 ( 24) P= ,000	,6094 ( 22) P= ,003
KUVAKESK			1,0000 ( 24) P= ,	,5783 ( 21) P= ,006	,2445 ( 24) P= ,250	,4528 ( 24) P= ,026	,5426 ( 24) P= ,006	,6399 ( 24) P= ,001	,3261 ( 24) P= ,120	,5654 ( 22) P= ,006
OMAKUVA				1,0000 ( 21) P= ,	,1887 ( 21) P= ,413	,5368 ( 21) P= ,012	,8927 ( 21) P= ,000	,3983 ( 21) P= ,074	,5904 ( 21) P= ,005	,8966 ( 21) P= ,000
RYHM					1,0000 ( 24) P= ,	,2214 ( 24) P= ,299	,1371 ( 24) P= ,523	,1122 ( 24) P= ,602	-,0718 ( 24) P= ,739	,2787 ( 22) P= ,209
SOSMUK						1,0000 ( 24) P= ,	,6359 ( 24) P= ,001	,1301 ( 24) P= ,545	,5566 ( 24) P= ,005	,5540 ( 22) P= ,007
TUOKIOT							1,0000 ( 24) P= ,	,4658 ( 24) P= ,022	,7347 ( 24) P= ,000	,8353 ( 22) P= ,000
SP								1,0000 ( 24) P= ,	,1679 ( 24) P= ,433	,3116 ( 22) P= ,158
TYVAIHE									1,0000 ( 24) P= ,	,5380 ( 22) P= ,010
PERHEKUV										1,0000 ( 22) P= ,

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

\* \* is printed if a coefficient cannot be computed