

Peruskouluikäisten piirustusten visuaaliset piirteet ja esittämistavat kuvataidekoulukontekstissa

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Aava-Lilja Autio

12.5.2026

Turku

Pro gradu -tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Opettajankoulutuslaitos/ kasvatustiede

Tekijä: Aava-Lilja Autio

Otsikko: Peruskouluikäisten piirustusten visuaaliset piirteet ja esittämistavat kuvataidekoulukontekstissa

Ohjaaja: yliopistotutkija Laura Helle

Sivumäärä: 61 sivua

Päivämäärä: 12.5.2026

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia visuaalisia piirteitä peruskouluikäisten lasten piirustuksissa ilmenee ja miten nämä piirteet asettuvat suhteessa Viktor Lowenfeldin kuvallisen kehityksen vaiheisiin sekä John Willatsin representaatiojärjestelmiä koskevaan näkökulmaan. Tutkimuksessa lasten piirustuksia tarkastellaan ensisijaisesti visuaalisina esittämisen ratkaisuin ilman pyrkimystä tehdä niistä psykologisia tulkintoja.

Tutkimus on toteutettu laadullisena poikittaistutkimuksena. Aineisto koostuu 32 peruskouluikäisten lapsen piirustuksesta ja niitä täydentävistä haastatteluista. Osallistujat ovat iältään 7–15-vuotiaita ja he opiskelevat kahdessa varsinaissuomalaisessa kuvataidekoulussa. Aineiston analyysissa hyödynnetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa tarkastellaan seitsemää visuaalista piirrettä: symbolista esittämistä, tilallista järjestämistä, kokosuhteita, kehon esittämistä ja liikettä, viivankäyttöä ja rytmia, kuvapinnan organisointia sekä skeemojen variaatiota.

Tulokset osoittavat, että lasten kuvallinen ilmaisu muuttuu iän myötä erityisesti tilallisen järjestämisen, kokosuhteiden ja kuvapinnan organisoinnin osalta. Nuorempien osallistujien piirustuksissa korostuu skeemoihin ja symboliseen esittämiseen perustuva objektikeskeinen ilmaisu, kun taas vanhemmilla osallistujilla esiintyy enemmän havaintokeskeistä ja tilallisesti jäsentyneitä ratkaisuja, kuten perspektiivin käyttöä ja päällekkäisyyttä. Kehitysvaiheille tyypilliset piirteet eivät kuitenkaan ilmene aineistossa selkeästi toisistaan erillisinä, vaan piirustuksissa esiintyy rinnakkain eri vaiheisiin liittyviä visuaalisia ratkaisuja. Lisäksi aineistossa havaitaan visuaalisen kulttuurin vaikutuksia, kuten manga- ja animaatiotyylisiä piirteitä.

Tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä siitä, että lasten kuvallinen kehitys on yksilöllinen ja vaiheittainen prosessi, johon vaikuttavat sekä kehitykselliset että kulttuuriset tekijät. Tutkimus korostaa, että lasten piirustuksia voidaan tarkastella kehityksellisten vaiheiden lisäksi myös visuaalisina ja sosiaalisesti rakentuvina representaatioina.

Avainsanat: lasten piirustukset, kuvallinen kehitys, Viktor Lowenfeld, John Willats, representaatiojärjestelmät, sosiosemiotiikka, kuvataidekasvatus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Kuvallisen kehityksen ja representaatiojärjestelmien näkökulma	7
2.2	Kuvien sosiosemioottinen näkökulma	13
3	Tutkimusongelmat	16
4	Tutkimuksen toteutus ja menetelmät	17
4.1	Tutkimusasetelma	17
4.2	Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu	17
4.3	Piirustusten analyysi	20
4.3.1	Analyysia ohjaavat teoriat	20
4.3.2	Analyysin toteutus	21
4.4	Tutkimusetiikka	26
5	Tulokset	29
5.1	Visuaalisten piirteiden ilmeneminen 7–8-vuotiaiden piirustuksissa (skemaattinen vaihe)	30
5.2	Visuaalisten piirteiden ilmeneminen 9–10-vuotiaiden piirustuksissa (sarastava realismi)	34
5.3	Visuaalisten piirteiden ilmeneminen 11–15-vuotiaiden piirustuksissa (pseudonaturalistinen vaihe)	39
5.4	Ikäryhmien välinen vertailu ja visuaalisten piirteiden kehitys	45
6	Pohdinta	48
6.1	Kuvallinen kehitys prosessina	48
6.2	Tutkimustulosten yhteys teoriataustaan	49
6.3	Visuaalisen kulttuurin piirteet lasten piirustuksissa	51
6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	52
6.5	Pedagogiset implikaatiot ja jatkotutkimus	54
7	Lähteet	58
8	Liitteet	61

1 Johdanto

Lasten ymmärrys ja suhde heitä ympäröivään maailmaan kehittyy varhain visuaalisen ilmaisun kautta. Piirtäminen on yksi keskeisimmistä sanattoman ilmaisun muodoista, jossa heijastuvat lapsen kognitiiviset, emotionaaliset, motoriset ja sosiaaliset prosessit (Matthews, 2003; Kress & Leeuwen, 2021; Berti & Cigala, 2022). Varhaiset piirrosjäljet eivät ole sattumanvaraisia, vaan ne liittyvät lapsen toimintaan ja merkityksen rakentamiseen visuaalisessa muodossa (Gil-Ruiz ym., 2025).

Piirtäminen tarjoaa lapsille mahdollisuuden osallistua taiteelliseen toimintaan ja ilmaista kokemuksiaan visuaalisesti (Milbrath et al., 2015). Kuvallinen ilmaisu voi tuoda esiin myös sellaisia merkityksiä ja kokemuksia, joita ei ole helppo sanallistaa (Berti & Cigala, 2022). Kressin ja Leeuwenin (2021) mukaan kuvat eivät ole pelkästään visuaalisia elementtejä, vaan ne muodostavat järjestelmän, jonka avulla merkityksiä tuotetaan ja välitetään.

Lapsen aivojen kehittyminen luo perustan kognitiivisten ja motoristen taitojen kehitykselle, mutta taitojen harjaantuminen edellyttää myös aktiivista harjoittelua, mikä puolestaan mahdollistaa kuvallisen ilmaisun kehittymisen (Kellogg, 1967). Piirtämisen on havaittu liittyvän läheisesti kognitiiviseen kehitykseen ja symbolisen representaation muodostumiseen (Matthews, 2003). Lapsen kognitiivinen kehitys ja kuvallinen ilmaisu kehittyvät käsi kädessä toisiaan tukien. Piirtämistä voidaan kuvailla myös kognitiiviseksi välineeksi, joka tukee muistamista, käsitteiden muodostamista, kielellistä kehitystä, abstraktin ajattelun harjaantumista, luovuutta, ongelmanratkaisu- sekä yhteistyötaitoja (Oleques, 2019; Gil-Ruiz ym., 2025). Lasten kuvallinen kehitys on monipuolinen ilmiö, jossa kognitiiviset taidot, havaintokyky ja luovuus ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Gagné, 2009; Milbrath ym., 2015.) Se tapahtuu aina kulttuurisessa kontekstissa, jossa opetuskäytännöt, visuaaliset mallit ja vertaiset vaikuttavat siihen, millaisia ilmaisutapoja lapset omaksuvat (Matthews, 2003; Golomb, 2004; Milbrath ym., 2015).

Lasten kuvallista kehitystä on pyritty selittämään useiden teorioiden avulla, ja monet tutkijat ovat tarkastelleet lasten piirustuksia kehitysvaiheiden näkökulmasta. (ks. Kellogg, 1967; Constance, 1998; Luquet, 2001; Cox, 2005). Yksi tunnetuimmista kuvallisen kehityksen teorioista on Viktor Lowenfeldin (1957) kehitysvaihemalli, jossa lasten piirustuksissa tunnistetaan tiettyjä kuvallisen kehityksen vaiheita. Lowenfeldin (1957) teoria on vaikuttanut voimakkaasti myös kuvataidekasvatukseen. Teoriaa opetetaan muun muassa opettajankoulutuksessa, koska se tarjoaa käytännöllisen viitekehyksen lasten kuvallisen kehityksen ymmärtämiseen ja opetuksen mukauttamiseen oppilaiden kehitystasoa vastaavaksi (Gil-Ruiz ym., 2025).

Lowenfeldin (1957) teoria on kuitenkin kehitetty aikana, jolloin lasten visuaalinen ympäristö oli hyvin erilainen kuin nykyään. Lowenfeldin (1957) kehitysvaihemallia on myöhemmin täydentänyt ja julkaissut uudistetussa muodossa W. Lambert Brittain (Lowenfeld & Brittain, 1987), joka toimitti teoksen Lowenfeldin kuoleman jälkeen. Gil-Ruiz ym. (2025) toteavat, että Lowenfeldin kehitysmalli toimii edelleen käyttökelpoisena viitekehyksenä lasten kuvallisen kehityksen tarkastelussa, vaikka sitä tuleekin soveltaa joustavasti nykykontekstissa.

Nykyajan lapset kasvavat ympäristössä, jossa visuaaliset ärsykkeet ovat jatkuvasti läsnä esimerkiksi digitaalisten laitteiden, pelien, elokuvien ja sosiaalisen median kautta. Digitaalisuus ja media voivat tukea luovuutta ja oppimista, mutta liiallinen käyttö on yhdistetty heikentyneeseen tarkkaavuuden säätelyyn ja kognitiivisiin haasteisiin (Shanmugasundaram & Tamilarasu, 2023). Tämä herättää kysymyksen siitä, missä määrin Lowenfeldin kehitysvaihemalli kuvaa edelleen nykypäivän lasten kuvallista ilmaisua.

Lasten luovuuden kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi ympäristötekijät, kuten oppimisympäristö sekä opettajien pedagogiset käytännöt (Paşca, 2018). Lowenfeldin ja Brittainin (1987) mukaan kuvataidekasvatuksen keskeisenä tavoitteena on lasten luovuuden, herkkyyden ja itseilmaisun tukeminen realistisen kuvaamisen sijaan. Taidekasvatuksen keskeinen tavoite onkin luovuuden kehittäminen, kulttuurisen ymmärryksen sekä yksilöllisen ilmaisun tukeminen (Paşca, 2018).

Suomen peruskoulujen pedagogisiin käytäntöihin ovat vaikuttaneet kuvataiteen opettamiseen käytettyjen viikkotuntien muutokset uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä. Aikaisemman peruskoulun opetussuunnitelman (2004) mukaan jokaisella peruskoulun luokalla kuvataidetta tuli opettaa vähintään neljä vuosiviikkotuntia (POPS2004), kun taas nykyään kuvataidetta opetetaan 1–2-luokkalaisille vähintään kaksi vuosiviikkotuntia, 3–6-luokkalaisille vähintään viisi vuosiviikkotuntia sekä vuosiluokilla 7–9 vähintään kaksi vuosiviikkotuntia (POPS2014). Voitaisiinkin pohtia, tukevatko kuvataiteen opetuksen viikkotuntien muutokset lapsen kuvallista kehitystä vai olisiko sitä perusteltua muuttaa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tarkastella, millaisia visuaalisia piirteitä nykyisten peruskouluikäisten piirustuksissa on havaittavissa ja miten ne asettuvat suhteessa Lowenfeldin (1957) kuvallisen kehityksen vaiheisiin ja Willatsin (1997) representaatiojärjestelmiin. Lasten piirustuksia tarkastellaan ensisijaisesti kuvallisen merkityksen rakentamisen muotoina. Lowenfeldin (1957) teoriaa täydennetään niin ikään John Willatsin (1997) representaatiojärjestelmiä koskevalla näkökulmalla, jossa piirustuksia tarkastellaan ratkaisuina kuvallisen esittämisen ongelmiin, kuten tilallisten suhteiden, perspektiivin ja visuaalisten rakenteiden esittämiseen. Tämä lähestymistapa mahdollistaa lasten piirustusten tarkastelun visuaalisina järjestelminä ilman, että niitä tulkitaan suoraan lapsen psykologisten ominaisuuksien ilmentyminä.

Aiemmassa tutkimuksessa lasten piirustuksia on usein tarkasteltu osana lapsen psykologista ja emotionaalista kehitystä. Tällainen lähestymistapa voi kuitenkin johtaa tulkintoihin, joissa yksittäisistä kuvista tehdään laajoja johtopäätöksiä lapsen sisäisestä kokemusmaailmasta. Piirustusten tulkintaan liittyykin metodologisia haasteita, ja esimerkiksi niiden käyttöä älykkyyden tai persoonallisuuden mittareina on kritisoitu. (Antoniou, 2009.) Tämä tutkimus nojaa sosiosemioottiseen näkemykseen, jonka mukaan kuvat ovat kulttuurisia merkitysjärjestelmiä ja osa visuaalista viestintää (Kress & van Leeuwen, 2021). Sosiosemioottisen näkökulman mukaan lapsilla on oikeus kertoa itse haastatteluissa piirtämistään kuvista. Näin lasten oma ääni pääsee kuuluviin ja vältetään aikuisten kuvista tekemät virheelliset tulkinnat.

2 Teoreettinen viitekehys

Piirtäminen on lapsille luonteva ja usein leikillinen toiminta, jonka kautta he voivat ilmaista kokemuksiaan ja havaintojaan. Lapsen piirustukset perustuvat usein niin kutsuttuun sisäiseen malliin, jossa kohde esitetään sen perusteella, mitä lapsi tietää siitä, eikä pelkästään sen perusteella, miltä se näyttää (Oleques, 2019). Lasten piirustuksia ei tulisikaan tarkastella ainoastaan suhteessa realistiseen kuvaamiseen, vaan osana heidän omaa merkityksellistä kuvallista toimintaansa (Matthews, 2003).

Aiempi tutkimus osoittaa, että lasten piirustuksissa voidaan havaita kehityksellisiä siirtymiä yksinkertaisista kuvista monimutkaisempiin representaatioihin sekä objektikeskeisestä esittämisestä kohti havaintokeskeistä ilmaisua (Cox, 1985; Milbrath ym., 2015). Nuoret lapset piirtävät usein sen, mitä tietävät, kun taas vanhemmat lapset pyrkivät kuvaamaan sitä, minkä näkevät (Luquet, 1927). Näitä muutoksia voidaan tarkastella sekä kehitysvaiheiden että kuvallisten esittämiskäytännöjen näkökulmasta.

2.1 Kuvallisen kehityksen ja representaatiojärjestelmien näkökulma

Lasten kuvallista kehitystä on jäsennetty vaiheittain erityisesti Viktor Lowenfeldin (1957) teoriassa, jota W. Lambert Brittain on myöhemmin täydentänyt (Lowenfeld & Brittain, 1987). Kehitys etenee varhaislapsuudesta nuoruuteen useiden vaiheiden kautta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti kolmea keskivaihetta, mutta kokonaisuuden hahmottamiseksi on tarpeen kuvata lyhyesti myös kehityksen alku- ja loppuvaiheita. Viktor Lowenfeld (1957) on jakanut lapsen kuvallisen kehityksen kuuteen ikävaiheeseen; raapusteluun (2–4 v.), esiskemaattiseen vaiheeseen (4–7 v.), skemaattiseen vaiheeseen (7–9 v.), sarastavaan realismiin (9–11 v.), pseudo-naturalistiseen vaiheeseen (11–13 v.) ja päätöksentekovaiheeseen (13–14 v.) Tässä tutkimuksessa keskitytään skemaattiseen, sarastavan realismin ja pseudo-naturalistiseen vaiheeseen, koska niiden ikätasot vastaavat peruskouluikäisiä.

John Willatsin (1997) mukaan piirtämistä voidaan tarkastella representaatiojärjestelmänä, jossa lapsi ratkaisee, miten kolmiulotteinen maailma esitetään kaksiulotteisella pinnalla. Representaatiolla tarkoitetaan muodollista järjestelmää, jonka avulla voidaan esittää joukko entiteettejä ja niiden välisiä suhteita (Marr, 1982, viitattu teoksessa Willats, 1997). Tässä tutkimuksessa entiteeteillä tarkoitetaan yksittäisiä kuvassa esitettäviä kohteita. Piirustukset perustuvat erilaisiin visuaalisiin sääntöihin, joiden avulla kohteita ja niiden välisiä suhteita kuvataan. Piirustuksia voidaankin tarkastella ongelmanratkaisuna, jossa lapsi pyrkii esittämään sekä objektien tunnistettavuuden että niiden tilalliset suhteet.

Esiskemaattinen vaihe ajoittuu yleensä 4–7 vuoden ikään. Silloin piirustuksissa alkaa ilmestyä ensimmäisiä tunnistettavia muotoja, kuten ihmishahmoja. Piirtäminen perustuu vielä yksittäisiin havaintoihin ja kokeiluihin, eikä kuvallinen esittäminen ole systemaattista tai tilallisesti jäsentynyttä. Objektien mittasuhteet ja sijoittelu vaihtelevat, eikä kuvissa yleensä esiinny selkeää pohjaviivaa tai muuta tilallista rakennetta. (Lowenfeld & Brittain, 1987.) Tässä vaiheessa voidaan havaita varhaisia pyrkimyksiä ratkaista kuvallisen esittämisen keskeisiä ongelmia, kuten objektien tunnistettavuutta ja sijoittumista kuvapinnalle.

Skemaattisessa vaiheessa lapsi kehittää skeeman eli toistuvan visuaalisen kaavan, jonka avulla hän esittää tiettyjä kohteita piirustuksissaan (Lowenfeld & Brittain, 1987, s. 147). Skemaattisessa vaiheessa, joka sijoittuu tyypillisesti 7–9 vuoden ikään, lasten piirustuksissa tapahtuu selkeitä kehityksellisiä muutoksia. Tässä iässä lapsi siirtyy egosentrisestä tuottamisesta vähitellen yhteistoiminnalliseen tekemiseen muiden kanssa. Tämä muutos johtuu osittain lasten siirtyessä päiväkodista kouluun, jossa he oppivat tekemään yhteistyötä muiden lasten kanssa enenevässä määrin. Vaiheen nimen mukaisesti lapsi keskittyy muodostamiinsa skeemoihin ja piirtää kuvia niiden johdattelemana. Nämä skeemat voivat näkyä niin lapsen käyttämissä muodoissa, tiloissa kuin väreissäkin. (Lowenfeld, 1957.)

Kyseisessä vaiheessa lasten piirustukset perustuvat paljolti yleistämiseen ja yksinkertaistamiseen (Oleques, 2019). Esimerkiksi esineet esitetään muutaman keskeisen piirteen avulla, usein geometrisin muodoin, ja tärkeimmät ominaisuudet

korostaen. Tämä menettelytapa auttaa järjestämään aiemmat kokemukset ja ennakoimaan tulevia tilanteita (Arbib, 1992). Lapsi oppii tietyn piirustuskeeman, jota hän voi käyttää uusien kohteiden piirtämisessä. Tätä nimitetään visuaaliseksi kategorioinniksi, joka ilmenee esimerkiksi eri eläimien piirtämisenä samalla perusrakenteella: pää + vartalo + jalat. Tällainen esittämistapa voi näkyä lapsen piirustuksissa useita vuosia. (Oleques, 2019.)

Lapsille muodostuvat skeemat rakentuvat yksilöllisesti, minkä voi huomata lasten piirustusten erilaisuuksina. Lapsi korostaa piirustuksissaan merkityksellisiä osia esimerkiksi piirtämällä ne suuremmiksi (Barkan, 1955, s. 117). Skemaattisessa vaiheessa piirustukset muuttuvat yksityiskohtaisemmiksi ja asioiden suhteet ovat realistisempia. Esimerkiksi ihmishahmon jaloille lisätään varpaat, käsille sormet ja silmille ripset sekä muita keskeisiä yksityiskohtia. (Lowenfeld, 1957.)

Skemaattisessa vaiheessa lapset alkavat ymmärtää tilan esittämistä. Tässä iässä lasten piirustuksissa esiintyy tyypillisesti pohjaviiva (eng. *baseline*), jonka päälle kaikki piirustuksen osat asettuvat (Lowenfeld & Brittain, 1987, 151). Niin kuin tiedämme, todellisuudessa ihmiset eivät asetu minkään yksittäisen viivan päälle eli lapset eivät ole voineet visuaalisesti kokea pohjaviivan olemassaoloa. Onkin tutkittu, että pohjaviiva symboloi lapsen kinesteettistä kokemusta liikkumisesta viivan mukaisesti. Tässä iässä lapset käyttävät pohjaviivan lisäksi ylitaittoa (eng. *folding over*) piirustuksissaan, jolloin samassa piirustuksessa osa objekteista on esitetty edestäpäin ja osa on kuvattuna pohjapiirustuksen omaisesti ylhäältä alas. (Lowenfeld, 1957, s. 139–143.) Nämä ilmiöt voidaan tulkita objektikeskeisen esittämisen muodoiksi, joissa kohteet kuvataan niiden rakenteen eikä yksittäisen katselusuunnan perusteella. Samalla piirustuksissa alkaa näkyä pyrkimys järjestää kuvapintaa systemaattisemmin. (Willats, 1997.)

Skemaattisessa vaiheessa tilan ymmärtämisen lisäksi myös aikakäsitys kehittyy. Lapset sisällyttävät yhteen piirustukseen monia tapahtumia ilman loogista järjestystä. Sen lisäksi, että 7–9 vuoden ikäiset lapset haluavat, että heille kerrotaan tarinoita, he haluavat myös itse kertoa niitä. Tämä näkyy heidän piirustuksistaan monien asioiden tapahtumisena samanaikaisesti. (Lowenfeld, 1957, s. 151–152.)

Skemaattisessa vaiheessa oleva lapsi haluaa kertoa sisäistämistään skeemoista mahdollisimman paljon piirustuksessaan, vaikka hän ei vielä hahmota pintoja tai näkökulmia samalla tavalla kuin aikuinen (Lowenfeld, 1957, s. 152–153). Tämän ilmiön pystyy huomaamaan lapsen tekemästä röntgenkuvapiirroksista (eng. *X-ray pictures*), jossa lapsi piirtää esimerkiksi talon, jonka sisälle katsoja näkee. Röntgenkuvapiirros ilmenee usein silloin, jos talon sisällä olevat asiat ovat lapselle tärkeämpiä kuin ulkona esiintyvät symbolit (Eng, 1931). Piirustusten röntgenkuvamaisuus eli läpinäkyvyys kertoo siitä, että lapsi käyttää monta näkökulmaa samanaikaisesti yhdessä piirustuksessa (Luquet, 1927).

Sarastavan realismin vaihe sijoittuu tyypillisesti 9–11 vuoden ikään, ja sille tunnusomaista on lapsen pyrkimys lisätä piirustuksiinsa realismia, kuten todenmukaisia mittasuhteita ja ilmaisullisuutta. Piirustuksissa ei enää esiinny pohjaviivaa, jonka päälle elementit asettuvat, vaan lapsi muodostaa piirustukseensa tason, jossa objektit voivat peittää toisiaan (eng. *overlapping*). Horisontin hahmottaminen on lapsille vielä haastavaa avaruudellisen hahmotuskyvyn kehityksestä huolimatta. (Lowenfeld, 1957, s. 182–189.)

Willatsin (1997) näkökulmasta lapsi siirtyy vähitellen objektikeskeisyydestä kohti havaintokeskeisempää esittämistä, jossa kuvakulma ja näkymä alkavat ohjata esitystapaa. Samalla lasten piirustuksiin tulee enemmän yksityiskohtia ja henkilökohtaisia merkityksiä, vaikka avaruudellinen hahmotus ja piirustuksellinen toteutus eivät vielä täysin vastaa toisiaan. Tämä selittyy osittain sillä, että lapset jäävät tässä ikävaiheessa usein vielä egosentriseen ilmaisun vaiheeseen eivätkä osaa hahmottaa asioiden välisten suhteiden kuvittamista (Lowenfeld, 1957, s. 183–185).

Sarastavan realismin (eng. *gang age*) ikävaiheessa lapsi kokee tärkeäksi olla osana ryhmää sekä olla kiinnostunut samoista asioista kuin muutkin ryhmässä. Tästä syystä samassa ryhmässä olevat oppilaat usein kopioivat toistensa piirustuksia, mikä koetaan tyypilliseksi 9–12-vuotiaiden tavaksi. Vertaisten töiden kopioiminen voi johtaa myöhempien kuvallisten vaiheiden spatiaalisen ymmärryksen viiveeseen, sillä oppilas havainnoi vertaistensa töitä ympäristön sijasta. (Lowenfeld, 1957, s. 189–190.)

Pseudo-naturalistinen vaihe ajoittuu yleensä 11–13 vuoden ikään, kun lapsi alkaa arvostamaan taiteellisia tuotoksiaan yhä enemmän ja hyödyntämään parantunutta avaruudellista hahmotuskykyään piirroksissaan. Ihmishahmot kehittyvät entistä realistisemmiksi ja kuvastavat selkeämmin esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja. Lapsien motoriset taidot ja tarkkuus havaintojen tekemisessä voivat olla tässä vaiheessa niin pitkällä, että heidän luomuksensa voivat vastata aikuisten piirustusten tasoa. Vaiheen tyypillisiä visuaalisia piirteitä ovat valon ja varjon esittäminen, kolmiulotteisuus, anatomia ja yksityiskohtaisuus. (Lowenfeld, 1957.)

Willatsin (1997) mukaan havaintokeskeisessä esittämisessä lapsi siirtyy aluepohjaisesta esittämisestä kohti ääriviivoihin perustuvaa kuvallista ilmaisua. Aluepohjaisessa esittämisessä kohteet kuvataan yhtenäisinä muotoina tai pintoina, esimerkiksi vartalo ympyränä tai suorakulmiona ilman tarkkaa ääriviivojen erottelua. Kehityksen edetessä nämä muodot alkavat jäsentyä, ja ääriviivoista tulee selkeämpiä, jolloin esitykset lähestyvät havaintoon perustuvia muotoja. Tällöin lapset siirtyvät myös käyttämään viivoja kohteiden reunoina, mikä mahdollistaa joustavamman tilallisen esittämisen. Tällöin piirustuksissa voi esiintyä perspektiivisiä ratkaisuja, kuten vinoprojektioita, päällekkäisyyttä sekä konvergoivia viivoja. Konvergoivilla viivoilla tarkoitetaan viivoja, jotka suuntautuvat kohti samaa pistettä ja luovat vaikutelman tilan syvyydestä kaksiulotteisella pinnalla. Näiden ratkaisujen käyttö viittaa kehittyneempään havaintoon perustuvaan kuvalliseen esittämiseen, jolloin lapset voivat kuvata syvyyttä ja kolmiulotteisuutta kaksiulotteisella pinnalla. (Willats, 1997.) Tämä on yksi keskeisimmistä haasteista kuvallisessa esittämisessä (Golomb, 2004).

Lowenfeldin (1957) mukaan tämän ikäiset lapset voidaan jakaa kuvalliselta kehitykseltään karkeasti kahteen tyyppiin; visuaalisiin ja ei-visuaalisiin ajattelijoihin. Visuaaliset ajattelijat keskittyvät teoksissaan mittojen suhteellisuuteen sekä ympäristön, esineiden tai hahmojen kokonaiskuvaan. Visuaaliset ajattelijat tekevät havaintoja ympäristönsä perspektiiveistä ja horisonttiviivasta. Ei-visuaalinen ajattelijat keskittyy kokonaiskuvan sijasta teoksen yksityiskohtiin. Emootiot ohjaavat hänen aiheenvalintaansa ja piirtämistään. Ei-visuaalinen piirtäjä esimerkiksi keskittyy kuvaamaan ihmishahmosta vain emotionaalisesti itselleen tärkeitä yksityiskohtia, mikä johtaa vähemmän realistiseen lopputulokseen. Ei-visuaalinen ajattelijat käyttää

skemaattisesta vaiheesta tuttua pohjaviivaa, mutta tässä vaiheessa se ei symboloi enää liikkeen suuntaa vaan maankamaraa. Yleensä ei-visuaaliset ajattelijat eivät kuvaa ympäristöä ollenkaan, ellei se ole heille välttämätöntä tai emotionaalisesti merkityksellistä. Opettajan tulee ottaa nämä kaksi kehitystyyppiä opetuksessaan huomioon, sillä omasta ajattelusta poikkeava toteutustapa saattaa aiheuttaa lapselle ahdistuneisuutta. Paikoin opettaja voi huomata lapsen teoksissa sekä visuaalista että ei-visuaalista toteutusta. Useimmin lapsen tekeminen perustuu vain toiseen ajattelumalliin. (Lowenfeld, 1957, s. 219–220.)

Pseudo-naturalistisessa vaiheessa lapsilla esiintyy itsekritiikkiä ja häpeän tunnetta, jotka saattavat rajoittaa lapsen ilmaisua ja halukkuutta esitellä töitään. Tässä vaiheessa lapsen mahdollinen itsekritiikki teoksiaan kohtaan pohjautuu lapsuuden ja aikuisuuden väliseen ristiriitaisuuteen. Aikuisille ominaisten ajatusmallien herääminen sysää lapsen vahvan itsekriittisyyden polulle, jolloin 11–13-vuotias lapsi kokee omat luomuksensa lapsellisiksi. Häpeän tunne rajoittaa lapsen ilmaisua ja halukkuutta esitellä teoksiaan muille. Näiden tunteiden käsittely ja kannustavan ympäristön tarjoaminen voivat auttaa lasta jatkamaan taiteellista kehittymistään ja löytämään iloa omasta luovuudestaan. (Lowenfeld, 1957, s. 233.)

Kehityksen myöhemmässä vaiheessa, päätöksentekovaiheessa, nuori tekee tietoisia valintoja kuvallisen ilmaisunsa suhteen. Kiinnostus realistiseen esittämiseen voi joko syventyä tai vähentyä, ja osa nuorista jatkaa kuvallisten taitojen kehittämistä, kun taas osa voi vähentää piirtämistä omien odotustensa ja taitojensa ristiriidan vuoksi (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Näin tarkasteltuna lasten kuvallinen kehitys voidaan ymmärtää sekä vaiheittaisena muutoksena että siirtymänä erilaisten representaatiojärjestelmien välillä. Lowenfeldin teoria kuvaa, miten kuvallinen ilmaisu muuttuu iän myötä, kun taas Willatsin lähestymistapa auttaa ymmärtämään, millaisin visuaalisin keinoin nämä muutokset toteutuvat piirustuksissa.

Vaikka kehitykselliset ja representaatioon perustuvat lähestymistavat auttavat jäsentämään sitä, miten lasten piirustukset muuttuvat ja millaisin visuaalisin keinoin niitä tuotetaan, ne eivät yksin riitä selittämään, mitä merkityksiä lapset liittävät

kuvalliseen ilmaisuunsa. Tämän vuoksi piirustuksia on tarpeen tarkastella myös merkityksellisinä ja sosiaalisesti rakentuvina ilmiöinä, joita voidaan lähestyä sosiosemioottisesta näkökulmasta.

Willatsin (1997) näkökulma täydentää Lowenfeldin kehitysvaihetheoriaa siirtämällä tarkastelun lasten iästä ja kehitysvaiheista kohti itse kuvallisia ratkaisuja. Tällöin huomio kohdistuu siihen, millaisin visuaalisin keinoin lapset rakentavat tilaa, syvyyttä, objektien suhteita ja tunnistettavuutta piirustuksissaan. Tässä tutkimuksessa Willatsin teoria toimii erityisesti visuaalisten piirteiden analyysin tukena.

2.2 Kuvien sosiosemioottinen näkökulma

Kuvan käsitettä on määritelty tutkimuskirjallisuudessa monin eri tavoin. Kuva on alusta, joka voi olla maalattu tai merkitty jollain määrättyllä tavalla. Sen tarkoituksena on aiheuttaa jonkinlainen reaktio, kuten aistimus, ajatus tai tunne. Kaikki kuvat eivät ole representationaalisia vaan ne voivat olla myös abstrakteja. (Cox, 2005, 8.) Vaikka piirustuksia käytetään laajasti lapsia koskevassa tutkimuksessa, niiden käyttöön liittyy myös metodologisia haasteita. Yksi keskeinen ongelma on piirustusten tulkinnan subjektiivisuus: lasten kuvallinen ilmaisu voi olla hyvin yksilöllistä, mikä lisää väärintulkinnan riskiä (Berti & Cigala, 2025). Kuvien tulkinta on aktiivinen prosessi, jossa katsoja rakentaa merkityksiä kuvan visuaalisten elementtien ja oman kokemuksensa pohjalta (Kress & van Leeuwen, 2021). Tässä tutkimuksessa tullaan tarkastelemaan erilaisia merkkejä, joita esitellään seuraavaksi semioottisen näkökulman valossa.

Semiotiikka on oppi merkityksistä ja merkkien käytöstä, jossa tutkitaan, miten merkitykset syntyvät ja välittyvät ihmisten ja ympäristön välillä. Semiotiikka tarkastelee erityisesti merkkejä, symboleja ja viestintää sekä niiden suhdetta kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Semioottisia merkkejä voivat olla kaikki, millä voidaan viitata johonkin muuhun kuin itseensä: esimerkiksi sanat, kuvat, eleet tai symbolit. Semiotiikka on sen lisäksi prosessi, jossa merkkeihin liitetään kulttuurisia ja sosiaalisia merkityksiä. (Tietoarkisto, 2024.) Sosiosemioottisen näkemyksen mukaan merkitykset syntyvät

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kulttuurisissa käytännöissä, joissa erilaisia semioottisia resursseja, kuten kuvia käytetään merkityksen rakentamiseen (Kress & van Leeuwen, 2021).

Lapsien skemaattinen ymmärrys maailmasta on vasta rakentumassa, joten heidän piirtämänsä merkit eivät aina viittaa aikuisten ymmärtämiin symboleihin (Kress, 2010). Erityisesti nuorempien lasten piirustukset voivat olla aikuisille vaikeasti tulkittavia, koska graafiset taidot ja kuvallisen esittämisen säännöt kehittyvät vähitellen lapsuuden aikana (Berti & Cigala, 2022). Kressin ja van Leeuwenin (2021) mukaan visuaalisella esittämällä voidaan ajatella olevan oma ”kielioppinsa”, jossa kuvan elementit yhdistyvät merkitykselliseksi kokonaisuudeksi samankaltaisesti kuin sanat muodostavat lauseita kielessä. Lasten piirustuksia tutkittaessa on tarkasteltava sekä heidän piirtämiään symboleja että niille antamia merkityksiä (Berti & Cigala, 2022).

Lapsen sanallinen tulkinta auttaa välttämään aikuislähtöistä ylitulkintaa piirroksista. Tutkimuskirjallisuudessa on korostettu, että piirustusten tulkintaa tulisi täydentää muilla aineistonkeruumenetelmillä, kuten keskustelulla tai haastattelulla (Berti & Cigala, 2022). Piirustus ja haastattelu yhdessä antavat luotettavimman semioottisen ja multimodaalisen tulkinnan. (Cox, 1997.) Lapsen oma selitys piirustuksestaan auttaa vähentämään tulkintavirheiden riskiä ja lisää ymmärrystä siitä, mitä lapsi on pyrkinyt kuvassa ilmaisemaan (Berti & Cigala, 2022). Tässä tutkimuksessa tulen Kressin ja van Leeuwenin (2021) tavoin keskittymään merkkeihin, kuten perspektiiveihin, viivoihin ja symboleihin, ja lapsen niille antamiin merkityksiin.

Edellä esitetty teoreettinen viitekehys osoittaa, että lasten piirustuksia voidaan tarkastella samanaikaisesti kehityksellisenä, visuaalisena ja merkityksellisenä ilmiönä. Lowenfeldin (1957) teoria jäsentää kuvallista kehitystä vaiheittaisena prosessina, kun taas Willatsin (1997) lähestymistapa tarkentaa, millaisin visuaalisin ja tilallisin ratkaisuin nämä muutokset toteutuvat piirustuksissa. Sosiosemioottinen näkökulma puolestaan korostaa, että piirustukset eivät ole pelkästään visuaalisia tuotoksia, vaan ne rakentuvat merkityksellisinä sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa. Näiden näkökulmien yhdistäminen mahdollistaa lasten piirustusten tarkastelun

kokonaisvaltaisena ilmiönä, jossa visuaaliset ratkaisut ja niille annetut merkitykset kietoutuvat yhteen.

3 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan peruskouluikäisten lasten piirustuksissa ilmeneviä visuaalisia piirteitä sekä sitä, miten lasten kuvallinen ilmaisu jäsentyy suhteessa kuvallisen kehityksen vaiheisiin ja representaatiojärjestelmiin. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti piirustuksissa esiintyvät kuvallisen esittämisen tavat, tilalliset ratkaisut sekä niiden vaihtelu eri ikäryhmissä.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Millaisia visuaalisia piirteitä peruskouluikäisten piirustuksissa on havaittavissa?
2. Miten visuaaliset piirteet asettuvat suhteessa Viktor Lowenfeldin kuvallisen kehityksen vaiheisiin sekä John Willatsin representaatiojärjestelmään?

Tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti sitä, millaisia kuvallisia esittämisen tapoja ja representaatoratkaisuja lasten piirustuksissa esiintyy sekä miten nämä piirteet jäsentyvät eri ikäryhmissä. Lisäksi analysoidaan, missä määrin piirustuksissa ilmenee Lowenfeldin kuvaamille kehitysvaiheille tyypillisiä piirteitä ja millaista vaihtelua tai päällekkäisyyttä vaiheiden välillä esiintyy.

4 Tutkimuksen toteutus ja menetelmät

4.1 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena poikittaistutkimuksena, jossa tarkasteltiin peruskouluikäisten lasten piirustuksissa näkyviä visuaalisia ratkaisuja suhteessa Viktor Lowenfeldin (1957) kehitysvaiheisiin. Aineiston analyysissä hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi soveltuu tutkimuksiin, joissa olemassa olevaa teoriaa hyödynnetään valitun aineiston analyysissä.

Teoriaohjaavassa aineiston analyysissä valittua teoriaa ei hyödynnetä sen alkuperäisessä muodossa, vaan teoriaa sovelletaan kyseiseen aineistoon ja tutkimuksen tavoitteisiin sopiviksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa analyysin jäsentely pohjautui Lowenfeldin (1957) kuvallisen kehityksen teoriaan sekä Willatsin (1997) lähestymistavan avulla tarkentuviin visuaalisiin piirteisiin.

Aineistonkeruussa mukailtiin Bertin ja Cigalan (2022) käyttämää piirros-haastattelu-yhdistelmää, jossa yhdistyvät visuaalinen aineisto ja lapsen oma sanallinen tulkinta piirustuksestaan. Tämän lähestymistavan avulla voidaan tarkastella sekä piirustusten visuaalisia piirteitä että lapsen niille antamia merkityksiä, mikä tukee semioottista näkökulmaa visuaalisen aineiston tulkinnassa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä tutkimuksessa piirustusten analyysi perustui Viktor Lowenfeldin (1957) kuvallisen kehityksen teoriaan ja John Willatsin (1997) representaatiojärjestelmään sekä niistä johdettuihin analyysikriteereihin.

4.2 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu

Tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, ja osallistujat valikoituivat kahden Varsinais-Suomessa toimivan kuvataidekoulun oppilaista. Otanta perustui tutkimuksen toteuttamisen kannalta saavutettavissa oleviin ryhmiin. Toinen kuvataidekouluista keskittyi opetuksessaan enemmän piirtämisen kehittämiseen, kun taas toisen

kuvataidekoulun opetuksen pääpaino on rakentamisessa ja muotoilussa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 32 oppilasta. Osallistujista kymmenen oli 7–8-vuotiaita, 14 oli 9–10-vuotiaita ja kahdeksan oli 11–15-vuotiaita (ks. taulukko 1). Ikäryhmät on muodostettu osallistujien iän perusteella, ja ne vastaavat pääpiirteissään Viktor Lowenfeldin (1957) kuvaamia kuvallisen kehityksen ikävaiheita.

Taulukko 1. Osallistujien määrä ikäryhmittäin

Ikäryhmä	Osallistujien määrä
7–8-vuotiaat	10
9–10-vuotiaat	14
11–15-vuotiaat	8
	n = 32

Aineisto koostui 7–8-, 9–10- ja 11–15-vuotiaiden osallistujien piirustuksista.

Aineistonkeruu toteutettiin seitsemässä erillisessä osassa kuvataidekoulujen opetusaikataulujen mukaisesti. Jokainen oppilas piirsi yhden piirustuksen tutkimusta varten. Tutkimus toteutettiin oppilaille tutuissa tiloissa, mikä voi tukea kokemusten muistamista ja vastausten monipuolisuutta (Godden & Baddeley, 1975). Aineistonkeruu koostui kolmesta vaiheesta: alkuesittelystä, piirrosvaiheesta sekä haastattelusta.

Aineistonkeruu toteutettiin seitsemän eri ryhmän kuvataidetunnin alussa. Ryhmien oppilasmäärät vaihtelivat, eivätkä kaikki oppilaat halunneet osallistua tutkimukseen. Kaikki oppilaat kuitenkin suorittivat saman piirustustehtävän osana kuvataidetunnin lämmittelyä, mutta tutkimusaineistoon sisällytettiin vain niiden oppilaiden piirustukset, joilta oli saatu tutkimuslupa. Niiden oppilaiden tarkkaa määrää, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, ei systemaattisesti kirjattu mikä voidaan nähdä tutkimuksen rajoituksena. Yksi osallistujista päätti keskeyttää osallistumisensa tutkimuksen esittelyn yhteydessä ennen piirustustehtävän aloittamista. Tilanne huomioitiin osana tutkimuksen periaatteita, ja osallistujan päätöstä kunnioitettiin.

Tutkimustilanne alkoi tutkimuksen esittelyllä, jossa osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja kulku. Osallistujille korostettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä mahdollisuutta keskeyttää osallistuminen milloin tahansa. Osallistujille jaettiin

tehtäväpaperi, joka sisälsi kirjalliset ohjeet (ks. liite 1) sekä rajatun piirustusalueen (ks. liite 2). Tehtävänanto käytiin läpi myös suullisesti ennen piirtämisen aloittamista, ja osallistujilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä ennen tehtävän aloittamista.

Piirrosvaiheessa jokaiselle osallistujalle jaettiin kynä, kumi, viivain sekä tehtäväpaperi. Viivaimen ja kumin käyttö oli vapaaehtoista. Osallistujia pyydettiin merkitsemään paperiin ainoastaan oma ikänsä. Kaikille osallistujille annettiin sama piirustustehtävä, jotta eri-ikäisten lasten tuotoksia olisi mahdollista vertailla keskenään.

Piirustustehtävän ohje oli: ”Piirrä kuvaan kauppa ja vähintään yksi ihminen”.

Piirustustehtävän aihe valittiin, koska kauppa on lapsille yleisesti tuttu ympäristö ja mahdollistaa sekä rakennusten että ihmishahmojen kuvaamisen. Ihmishahmon piirtämistä on käytetty laajasti lasten kuvallisen kehityksen tutkimuksessa (esim. Goodenough, 1926; Harris, 1963).

Osallistujilla oli piirustuksen tekemiseen aikaa kymmenen minuuttia, ja tarvittaessa heille annettiin enintään viisi minuuttia lisäaikaa. Aikarajaus suunniteltiin yhteistyössä kuvataidekoulujen kanssa, ja tehtävä toimi osana kuvataidetunnin lämmittelyä. Lisääjalla pyrittiin lieventämään ajasta koituvia paineita ja sen näkymistä piirustuksessa. Piirtämisen aloittamisesta annettiin yhteinen merkki, ja osallistujille ilmoitettiin ajan kulumisesta.

Piirtämisen jälkeen osallistujat haastateltiin yksitellen rauhallisessa tilassa erillään muista osallistujista. Koska piirustukset erosivat toisistaan sisällöltään ja rakenteeltaan, haastattelu toteutettiin ei-strukturoituna ja kysymykset muotoutuivat jokaisen piirustuksen mukaan. Haastattelun tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä lapset antoivat piirustuksissaan esiintyville symboleille ja elementeille. Haastattelutilanteessa tutkija ja tutkittava olivat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, mikä mahdollisti tiedonhankinnan joustavan suuntaamisen tilanteen edetessä (Hirsijärvi & Hurme, 2008). Haastattelut nauhoitettiin tutkijan puhelimelle ja ne koodattiin osallistujan numeron mukaisesti. Haastattelut kestivät keskimäärin noin viisi minuuttia, ja ne äänitettiin myöhempää analyysia varten tutkijan puhelimelle. Jokainen haastattelunauha käytettiin luotettavasti Turun yliopiston UTU-

Transcribe litterointipalvelussa, jonka avulla nauhat muuntuivat kirjalliseen muotoon. Litteroidut haastattelut tukivat kuvien analysoimista ja semioottista tulkintaa.

Piirtämistilanteessa tutkija havainnoi osallistujien työskentelyä ei-osallistuvana havainnoijana. Havainnointi kohdistui siihen, miten osallistujat lähestyivät tehtävää ja millaista vuorovaikutusta heidän välillään esiintyi. Erityisesti kiinnitettiin huomiota tilanteisiin, joissa osallistujat tarkastelivat toistensa töitä tai hyödynsivät niitä omassa piirtämisessään. Näitä havaintoja ei systemaattisesti koodattu osaksi analyysia, mutta niitä hyödynnettiin tulosten tulkinnan tukena.

4.3 Piirustusten analyysi

4.3.1 Analyysia ohjaavat teoriat

Teorialähtöisen sisällönanalyysin sijaan tässä tutkimuksessa päädyttiin teoriaohjaavuuteen, sillä lasten piirustuksia pyrittiin tarkastelemaan ensisijaisesti visuaalisina esityksinä, ei lapsen psykologisen tai emotionaalisen kehityksen suorina ilmentyminä. Aineiston analyysia ohjasi kaksi eri teoriaa, joista ensimmäinen on Viktor Lowenfeldin (1957) kehitysvaihemalli ja toinen John Willatsin (1997) representaatiojärjestelmä. Kahden ohjaavan teorian pohjalta muodostettiin analyysirunko, joka sisälsi molemmista teorioista tutkimuksen tavoitetta sekä analyysin tarkoituksenmukaisuutta puoltavia näkökulmia.

Lowenfeldin kehitysvaihemallissa piirustuksia tarkastellaan osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, johon on liitetty älyllisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia ulottuvuuksia. Tässä tutkimuksessa Lowenfeldin (1957) kehitysvaiheita hyödynnettiin kuvailevana ja vertailevana kehikkona. Rajaus perustui näkemykseen, jonka mukaan yksittäisestä piirustuksesta ei ole mahdollista tehdä luotettavia päätelmiä lapsen sosiaalisesta tai emotionaalista kehityksestä. Analyysin lähtökohtaa täydennettiin John Willatsin (1997) representaatiota koskevalla lähestymistavalla. Willatsin (1997) mukaan piirustuksia voidaan tarkastella ratkaisuna kuvallisen esittämisen ongelmiin,

jolloin huomio kohdistuu siihen, millaisia visuaalisia ja tilallisia ratkaisuja lapset käyttävät kuvatessaan ympäristöään. Tämä lähestymistapa mahdollistaa piirustusten tarkastelun visuaalisina järjestelminä sekä vähentää edelleen tulkintaan liittyviä psykologisia oletuksia.

Lowenfeldin ja Willatsin lähestymistavat täydentävät toinen toisiaan, mutta niiden painotuksissa on myös eroja (ks. taulukko 2). Lowenfeldin teoria jäsentää kuvallista kehitystä vaiheittaisena ja osin ikäsidonnaisena prosessina, kun taas Willats tarkastelee piirustuksia ensisijaisesti visuaalisina järjestelminä ja esittämisen ratkaisuina ilman vahvaa kehityksellistä luokittelua. Tässä tutkimuksessa Lowenfeldin teoriaa hyödynnetään kuvailevana viitekehystenä, jonka avulla visuaalisia piirteitä voidaan suhteuttaa kehitykselliseen kontekstiin, kun taas Willatsin lähestymistapa mahdollistaa näiden piirteiden tarkemman analyysin kuvallisina ja tilallisina ratkaisuina.

Taulukko 2. Lowenfeldin ja Willatsin lähestymistapojen vertailu

Näkökulma	Lowenfeld (1957)	Willats (1997)
Tarkastelun kohde	Kuvallinen kehitys	Kuvallinen esittäminen
Lähestymistapa	Kehitysvaiheet	Representaatiojärjestelmät
Painotus	Ikä ja kehitys	Visuaaliset ratkaisut
Selittää	Mitä muuttuu	Miten esitetään
Rooti tässä tutkimuksessa	Vertailukehys	Analyysin tarkentaminen

Taulukko 2 havainnollistaa, miten Lowenfeldin ja Willatsin lähestymistavat täydentävät toisiaan analyysissa.

4.3.2 Analyysin toteutus

Analyysirungoksi muodostettiin seitsemän visuaalista piirrettä, jotka johdettiin Viktor Lowenfeldin (1957) kuvallisen kehityksen teoriasta ja John Willatsin (1997) representaatiojärjestelmän näkökulmalla. Piirteet kuvaavat keskeisiä tapoja, joilla

lapset jäsentävät ja esittävät visuaalista maailmaa piirustuksissaan. Piirteet valittiin, koska ne kuvaavat sekä kuvallisen kehityksen keskeisiä muutoksia että piirustuksissa ilmeneviä representaatoratkaisuja.

Analyysissa käytetyt visuaaliset piirteet johdettiin yhdistämällä Viktor Lowenfeldin (1957) kuvallisen kehityksen teoria sekä John Willatsin (1997) representaatiojärjestelmiä koskeva lähestymistapa. Piirteiden muodostamisessa hyödynnettiin Lowenfeldin kuvaamia kehityksellisiä muutoksia sekä Willatsin jäsenystä kuvallisista esittämisratkaisuista. Näin muodostettu analyysirunko mahdollistaa piirustusten tarkastelun sekä kehityksellisten piirteiden että visuaalisten representaatoratkaisujen näkökulmasta. Taulukossa 2 esitetään analyysissa käytettyjen visuaalisten piirteiden teoreettinen tausta ja tarkastelun kohteet.

Taulukko 3. Analyysissa käytettyjen visuaalisten piirteiden teoreettinen tausta

Visuaalinen piirre	Lowenfeld-yhteys	Willats-yhteys	Tarkastelun kohde
Symbolinen esittäminen	Skeemat ja visuaalinen kategoriointi	Objektikeskeinen esittäminen	Toistuvat muodot ja symbolit
Tilallinen järjestäminen	Pohjaviiva, ylitaitto, röntgenkuva	Tilasuhteiden esittäminen, objektien päällekkäisyys ja vertikaalinen asettuminen	Objektien sijoittuminen kuvapinnalla
Kokosuhteet	Merkitykseen perustuva korostaminen	Etäisyyden ja tilan kuvaaminen	Objektien väliset kokoerot
Kehon esittäminen ja liike	Hahmon kehitys ja toiminnallisuus	Objektien tunnistettavuus	Asennot, liike ja toiminta
Viivankäyttö ja rytmi	Kehitysvaiheiden mukainen viivankäyttö	Ääriviivojen rakenteen esittäminen	Viivan laatu ja vaihtelu
Kuvapinnan organisointi	Kuvapinnan keskittäminen ja laajeneminen	Kuvallisen järjestelmän rakenne	Sommittelu ja tilallinen jäsentely
Variaatio ja skeemasta poikkeaminen	Skeeman muuntelu	Representaatoratkaisujen joustavuus	Yksilölliset ja poikkeavat ratkaisut

Taulukko 3 havainnollistaa, miten analyysissa käytetyt visuaaliset piirteet kytkeytyvät sekä Lowenfeldin (1957) kehitysvaihetheoriaan että Willatsin (1997) representaatioajatteluun. Piirteet eivät perustu yksittäiseen teoriaan, vaan

muodostavat synteessin, jonka avulla lasten piirustuksia voidaan tarkastella sekä kehityksellisinä että visuaalisina esityksinä. Taulukko selkeyttää analyysin rakennetta ja tekee näkyväksi sen, mihin teoreettisiin lähtökohtiin visuaalisten piirteiden tarkastelu perustuu.

Visuaalisten piirteiden esiintymistä arvioitiin kolmiluokkaisella asteikolla: *ei ilmene, esiintyy ja rakenteellinen*. *Ei ilmene* viittaa siihen, että tarkasteltava visuaalinen piirre puuttuu kokonaan piirustuksesta tai sitä ei voida tunnistaa. *Esiintyy* tarkoittaa, että visuaalinen piirre on havaittavissa, mutta se ei jäsennä koko kuvaa eikä ole keskeinen osa kuvallista ratkaisua. *Rakenteellinen* viittaa tilanteeseen, jossa visuaalinen piirre toimii kuvallisena esittämisen keskeisenä järjestävänä periaatteena. Tällöin piirre toistuu systemaattisesti ja ohjaa useiden elementtien esittämistä kuvassa. Luokittelu perustui piirustuksen kokonaisuuden tarkasteluun, eikä yksittäinen havainto riittänyt määrittelemään piirrettä rakenteelliseksi.

Analyysin tueksi laadittiin havainnointitaulukko (ks. taulukko 4), jonka avulla piirustuksia tarkasteltiin systemaattisesti ja vertailukelpoisesti. Jokaisesta piirustuksesta kirjattiin havainnot erikseen jokaisen visuaalisen piirteen osalta.

Taulukko 4. Esimerkki osallistuja 7 piirustuksen perusteella tehdystä havainnointitaulukosta

Piirros	Visuaalinen piirre	Esiintyminen	Kuvaus piirustuksessa	Haastattelusta nousseet kommentit	Lowenfeld -yhteys (1957)	Willats -yhteys (1997)
O7	Symbolinen esittäminen	Rakenteellinen	Usealla hahmolla samanlaiset silmät ja jalat Rappuset esitetty samalla symbolilla Kulma-aurinko Kaupan ikkunat ovat samanlaiset Kaupan hyllyillä toistuvia ruokasymboleja	” Ei toi oo ravintola, tuolla on vaan niitä kaikkia juttuja, mitä siellä on.” ”Tässä on semmonen Lamborghini ajanut sinne pihalle” ”Ne on jotain asiakkaita.”	Vastaa skemaattisen vaiheen skeeman käyttöä	Objektikeskeinen esittäminen

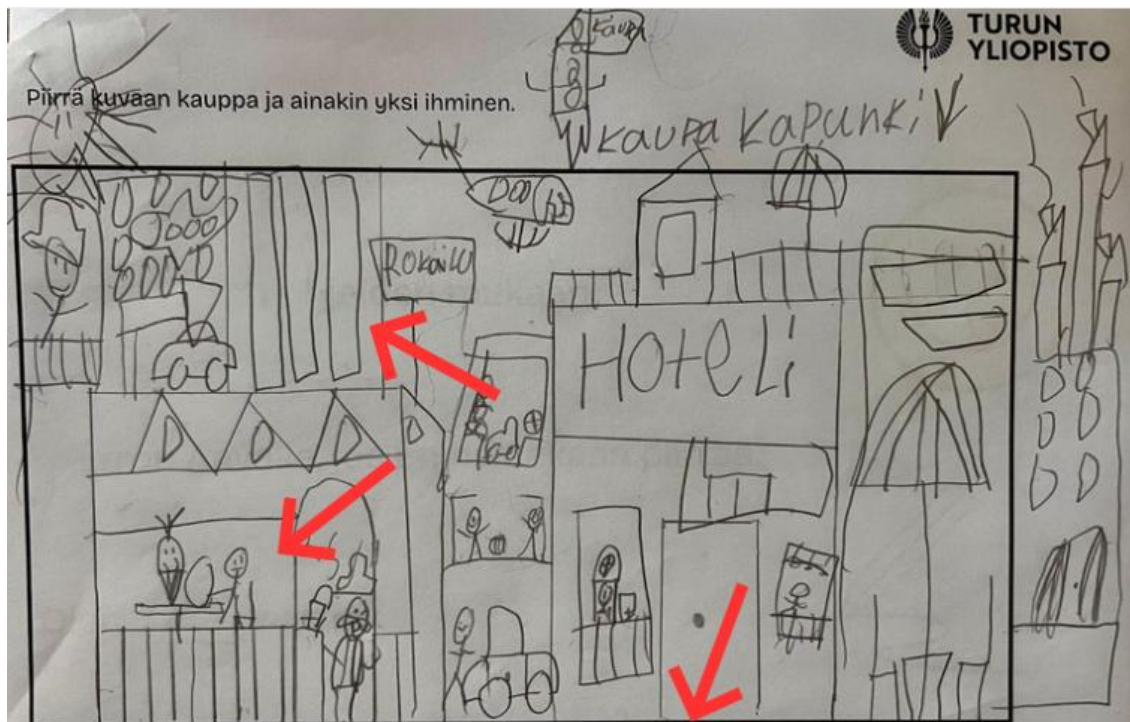
Taulukon tarkoituksena oli jäsentää analyysia siten, että visuaalisten piirteiden esiintymistä voitiin tarkastella sekä yksittäisten piirustusten tasolla että koko aineiston laajuisesti. Havainnointitaulukko toimi analyysin keskeisenä työvälineenä, jonka avulla visuaaliset havainnot voitiin tehdä läpinäkyviksi ja jäljitettäväksi. Kuvissa 1 ja 2 esitellään kuvien avulla esimerkit symbolisesta esittämisestä sekä tilallisesta järjestämisestä.



Kuva 1. Esimerkki 8-vuotiaan osallistuja 7 piirustuksen symbolisesta esittämisestä

Kuvassa 1 symbolinen esittäminen näkyi erityisesti silmien, ikkunoiden ja portaiden toistuvina muotoina. Samankaltaiset symbolit toistuvat useissa kohteissa, mikä viittaa siihen, että lapsi käytti kuvassaan vakiintuneita skeemoja objektien esittämiseen eli symbolinen esittäminen oli rakenteellista.

Taulukossa 4 esitetään esimerkki osallistuja 7 piirustuksen havainnosta, jossa symbolinen esittäminen tunnistettiin piirustuksessa. Analyysissa tarkasteltiin erityisesti symbolien toistuvuutta sekä niiden käyttöä useiden objektien kuvaamisessa.



Kuva 2. Esimerkki 7-vuotiaan osallistuja 8 piirustuksen tilallisesta järjestämisestä

Kuvassa 2 tilallinen järjestäminen näkyi ylitaiton, röntgenkuvan ja pohjaviivan käytössä. Ylitaittoa havaittiin ylhäällä vasemmalla, jossa suojatie on nostettu rakennuksen päälle pohjapiirustuksen omaisesti. Röntgenkuva näkyi muun muassa kuvan vasemmassa alalaidassa, jossa rakennus on ikään kuin läpinäkyvä. Moni elementti asettui alhaalla sijaitsevan pohjaviivan päälle. Piirustuksesta tehtiin siis päätelmä, että tilallista järjestämistä esiintyy, mutta erilaisten esitystapojen vuoksi, se ei ole vielä rakenteellista. Esimerkki havaintojen jäsentymisestä piirustuksen 8 osalta esitetään taulukossa 5.

Taulukko 5. Esimerkki osallistuja 8 piirustuksen perustella tehdystä havainnointitaulukosta

Piirros	Visuaalinen piirre	Esiintyminen	Kuvaus piirustuksessa	Haastattelusta nousseet kommentit	Lowenfeld - yhteys (1957)	Willats -yhteys (1997)
O8	Tilallinen järjestäminen	Esiintyy	Pohjaviiva useassa erillisessä kohdassa. Vahvaa ylityttöä ja röntgenkuvausta havaittavissa.	”Tää on kaupunki, missä on kauppoja pelkästään, melkein” ”Tää on pelottava talo” ”Tää on joku ruokailupaikka.” ”Ja tää on kaupparaketti.”	Pohjaviivan, röntgenkuvan ja ylitytön käyttäminen on tyypillistä skemaattiselle vaiheelle.	Objektikeskeinen esittäminen

Taulukossa 5 esitetään esimerkki osallistuja 8 piirustuksen havainnosta, jossa tilallinen järjestäminen esiintyi osallistuja 8 piirustuksessa. Analyysissä tarkasteltiin tapaa, jolla elementit sijoittuvat suhteessa toisiinsa kuvapinnalla. Piirre ilmenee silloin, kun kuvassa käytetään esimerkiksi pohjaviivaa.

Analyysissä hyödynnettiin myös haastatteluaineistoa piirustusten tulkinnan tukena. On kuitenkin huomioitava, että osallistujien kyky sanallistaa omia kuvallisia ratkaisujaan vaihteli iän ja yksilöllisten valmiuksien mukaan. Erityisesti nuorempien lasten ilmaisut saattoivat olla niukkoja tai kontekstisidonnaisia, mikä on voinut vaikuttaa siihen, miten kattavasti heidän piirustuksiinsa liittyvät merkitykset tulivat esiin.

4.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (myöh. TENK, 2023) säätämiä hyvän tieteellisen käytännön mukaisia tutkimuseettisiä periaatteita.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Vaikka piirtäminen on usein lapsille

luonteva ilmaisun muoto, kaikki lapset eivät koe sitä miellyttävänä toimintana. Tästä syystä tutkimuksen kulusta kerrottiin osallistujille jo ennen tutkimusta. Koska tutkimuksen osallistujat olivat alaikäisiä, heidän huoltajiltaan pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Jokainen tutkimukseen osallistuva vei aineistonkeruuta edeltävänä kuvataidekertana huoltajallensa kolme monistetta, joista yhdessä kerrottiin asianmukaisesti tutkimuksesta, toisessa tietoturvaselosta ja kolmannessa allekirjoitettava suostumuslomake. Suostumuslomakkeen allekirjoitti sekä osallistuja itse että osallistujan huoltaja.

Tutkimuksessa pyrittiin läpinäkyvyyteen muun muassa avaamalla tutkimuksen teoriapohja lukijalle kattavasti sekä esittelemään piirustuksia ja havainnointitaulukoita esimerkkien avulla. Läpinäkyvyydellä pyritään takaamaan se, että tutkimus olisi toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessa huolehdittiin osallistujien anonymiteetistä. Piirustukset ja haastattelut anonymisoitiin tunnisteiden avulla siten, että yksittäisiä osallistujia ei ollut mahdollista tunnistaa tutkimusprosessissa. Tutkimuksessa ei kerätty tarpeettomia henkilötietoja, ja aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti. Tutkittavat kirjoittivat ainoastaan ikänsä tehtäväpaperiin.

Tutkimuksessa huomioitiin myös lasten ikä tutkimustilanteen suunnittelussa. Tutkimustehtävä pyrittiin toteuttamaan lapsille ymmärrettävällä ja turvallisella tavalla. Lisäksi tutkimustehtävä rajattiin TENK:n (2023) säädösten mukaan siten, ettei se käsitellyt osallistujien henkilökohtaisia tai arkaluonteisia elämäntilanteita, mikä vähensi mahdollisia psykologisia ja sosiaalisia riskejä.

Tutkimus sisälsi lasten piirtämien merkkien tulkitsemista. Lapsille annettiin oikeus kertoa piirtämiensä symbolien merkityksistä, jotta tutkijan tulkinnot eivät olisi virheellisiä. Piirustus ja haastattelu yhdessä antavat luotettavimman semioottisen ja multimodaalisen tulkinnan. (Cox, M. 1997.) Haastatteluilla pyrittiin vaikuttamaan tutkimuksen objektiivisuuteen. Tutkimuksen objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että aineistoa analysoidessa tulkinnot pyritään pitämään puolueettomina ja luotettavina (Tuomi & Sarajärvi).

Tämän tutkimuksen toteutuksessa hyödynnettiin rajallisesti tekoälyyn perustuvia työkaluja tutkimusprosessin tukena. Kansainvälisten tutkimusartikkelien ja muun

tutkimuskirjallisuuden kääntämisessä käytettiin DeepL Translator- sekä MOT-kielipalvelun käännöstyökaluja. Käännöstyökalujen avulla pyrittiin tukemaan tutkimuskirjallisuuden ymmärtämistä ja varmistamaan lähteiden sisällön mahdollisimman tarkka tulkinta. Lisäksi tutkimukseen soveltuvien lähteiden etsimisessä hyödynnettiin Turun yliopiston kirjaston tarjoamaa tekoälypohjaista Keenious-hakutyökalua, jonka avulla tutkimuskirjallisuutta voidaan hakea tekstisisältöjen perusteella. Hakutyökalujen ehdottamiin lähteisiin perehdyttiin kriittisesti ja niiden soveltuvuus arvioitiin osana tutkimusprosessia ennen mahdollista valintaa tutkimuksen lähdeaineistoksi. Tekoälyä hyödynnettiin tutkimusprosessissa ainoastaan tutkimuksen tukena, eikä se osallistunut tutkimuksen analyysin, tulkintojen tai johtopäätösten muodostamiseen. Tutkija vastaa kokonaisuudessaan kaikista tutkimuksessa tehdyistä valinnoista, tulkinnoista ja johtopäätöksistä.

5 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset lasten piirustusten visuaalisen analyysin pohjalta. Tarkastelu kohdistuu siihen, millaisia visuaalisia esittämisen tapoja peruskouluikäisten lasten piirustuksissa esiintyy sekä siihen, miten nämä piirteet suhteutuvat Viktor Lowenfeldin (1957) kuvallisen kehityksen vaiheisiin: skemaattiseen vaiheeseen, sarastavaan realismiin ja pseudo-naturalistiseen vaiheeseen.

Piirustuksia tarkastellaan seitsemän visuaalisen piirteen kautta: symbolinen esittäminen, tilallinen järjestäminen, kokosuhteet, kehon esittäminen ja liike, viivan käyttö ja rytmi, kuvapinnan organisointi sekä skeemojen variaatio. Näitä piirteitä tarkastellaan kuvallisina esittämisen ratkaisuina, joiden avulla voidaan jäsentää lasten käyttämiä representaatoratkaisuja.

Tässä tutkimuksessa piirustuksia ei luokitella kehitysvaiheisiin visuaalisten piirteiden perusteella, vaan tarkastelu perustuu ensisijaisesti osallistujien ikään. Lowenfeldin (1957) kehitysvaiheita hyödynnetään tulkinnallisena viitekehyksenä, jonka avulla visuaalisia piirteitä voidaan suhteuttaa kehityksellisiin suuntauksiin. Tämän vuoksi yksittäiset piirustukset voivat sisältää piirteitä, jotka eivät täysin vastaa osallistujan ikään liitettyä kehitysvaihetta.

Tutkimuksessa tarkastellut visuaaliset piirteet pohjautuvat sekä Lowenfeldin (1957) kuvallisen kehityksen vaiheisiin että Willatsin (1997) esittämiin representaatiojärjestelmiin. Tulokset esitetään ensisijaisesti visuaalisten piirteiden kautta, mutta analyysissä huomioidaan myös, millaisia kuvallisen esittämisen tapoja, kuten objektikeskeisiä ja havaintokeskeisiä ratkaisuja, piirustuksissa ilmenee.

Tuloksia tarkastellaan kuvailevalla tasolla ilman pyrkimystä tehdä päätelmiä lapsen psykologisesta, sosiaalisesta tai emotionaalista kehityksestä. Tavoitteena on kuvata, millaisia kuvallisia ratkaisuja piirustuksissa esiintyy, miten ne jäsentyvät eri ikäryhmissä ja millaista vaihtelua kehitysvaiheille tyypillisten piirteiden välillä ilmenee. Luvun lopussa visuaalisia piirteitä vertaillaan ikäryhmien välillä.

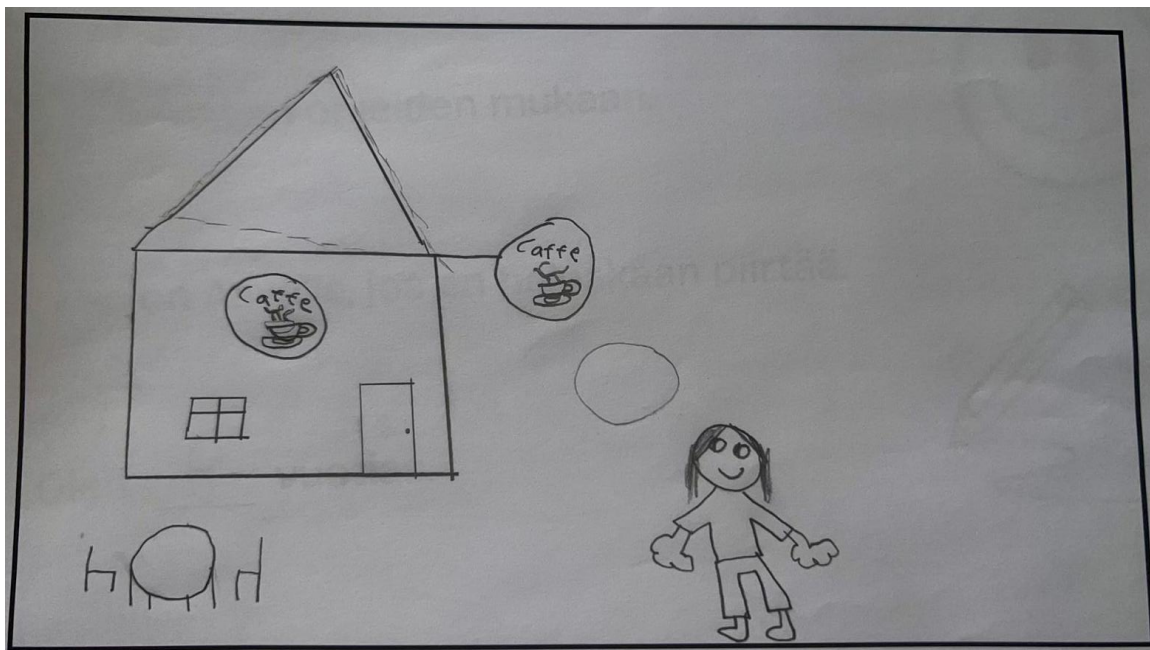
5.1 Visuaalisten piirteiden ilmeneminen 7–8-vuotiaiden piirustuksissa (skemaattinen vaihe)

Skemaattisen vaiheen ikäryhmän (7–8-vuotiaat) piirustuksissa visuaalinen esittäminen perustuu pääosin toistuviin skeemoihin ja symbolisiin ratkaisuihin. Kuvallinen ilmaisu on luonteeltaan pääasiassa objektikeskeistä, jolloin kohteet esitetään niiden rakenteen perusteella ilman yhtenäistä katselusuuntaa. Tilallinen järjestäminen ei ole vielä systemaattista, ja visuaaliset piirteet ilmenevät aineistossa vaihtelevasti. Erityisesti symbolinen esittäminen ja skeemojen toistuvuus korostuvat.

Symbolinen esittäminen näyttäytyy useimmissa piirustuksissa rakenteellisena kuvallisen ilmaisun tapana. Hahmot, rakennukset ja esineet muodostuvat toistuvista symboleista, kuten samanlaisista silmistä, raajoista, ikkunoista ja portaista. Tämä ilmenee esimerkiksi siten, että kaikki ihmishahmot on kuvattu rakenteeltaan samankaltaisina. Symbolinen toistuvuus ei kuitenkaan tarkoita ilmaisun yksipuolisuutta, sillä skeemoja muokataan lisäämällä yksityiskohtia, kuten vaatetusta tai koristeellisia elementtejä. Skeema näyttäytyy näin joustavana esittämisen välineenä.

Osassa piirustuksista symbolinen esittäminen on vasta muodostumassa, ja symbolit voivat olla keskenään epäsystemaattisia. Esimerkiksi auto voidaan kuvata yksityiskohtaisesti, kun taas ihmisen esitetään pelkistettynä. Tämä viittaa siihen, että esittämisen tapa on sidoksissa lapsen mielenkiinnon kohteisiin.

Tilallinen järjestäminen vaihtelee huomattavasti. Useissa piirustuksissa pohjaviiva toimii rakenteellisena tilaa jäsentävänä elementtinä, jonka päälle hahmot ja objektit asettuvat. Samanaikaisesti aineistossa esiintyy kelluvia objekteja, useita erillisiä pohjaviivoja, röntgenkuvausta ja ylitaittoa. Kelluvat objektit eivät kiinnity mihinkään yhtenäiseen tasoon, kuten kuvassa 3, jossa pöytä, tuolit ja kahvila näyttävät irrallisina kuvapinnalla. Ylitaitossa osa elementeistä rakentuu pohjaviivan varaan, kun taas osa kuvataan ikään kuin ylhäältä päin. Nämä ratkaisut kuvastavat objektikeskeistä esittämistä, jossa useita näkökulmia yhdistetään samaan kuvaan.



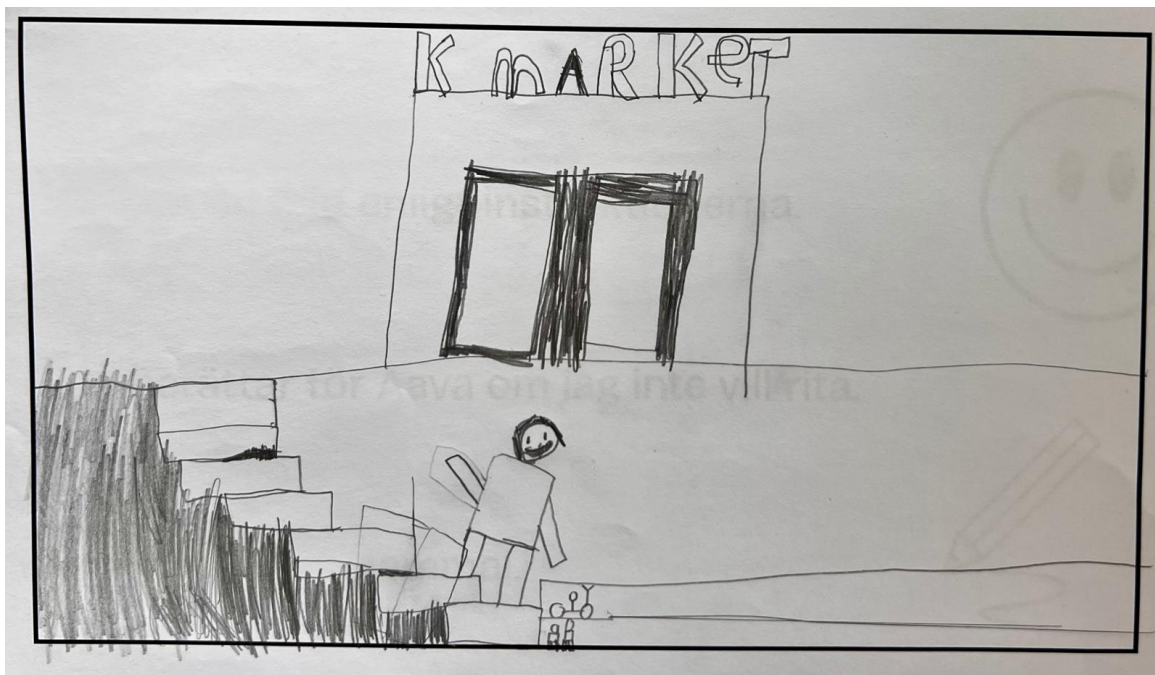
Kuva 3. Esimerkki 8-vuotiaan osallistuja 2 piirustuksesta

Päällekkäisyyttä esiintyy joissakin piirustuksissa, mutta se ei ole systemaattinen esittämistapa. Esimerkiksi auto voi sijoittua osittain rakennuksen eteen (ks. kuva 4), vaikka muut objektit esitetään rinnakkain. Tämä viittaa varhaisiin havaintokeskeisen esittämisen piirteisiin, vaikka kokonaisuus pysyy vielä pääosin objektikeskeisenä. Piirustusten tilalliset ratkaisut eivät siten asetu täysin yhdenmukaisesti Lowenfeldin (1957) skemaattisen vaiheen kuvauksiin, vaan niissä esiintyy myös kokeilevia ja vaihteita ylittäviä ratkaisuja.



Kuva 4. Esimerkki 7-vuotiaan osallistuja 5 piirustuksesta

Kokosuhteet eivät pääsääntöisesti toimi etäisyyden esittämisen välineenä. Objektit säilyttävät usein saman koon riippumatta niiden sijainnista kuvassa, ja koko vaihtelee enemmän merkityksen kuin tilallisen logiikan mukaan. Esimerkiksi kauppa tai portaat voidaan esittää muita elementtejä suurempina (ks. kuva 5), ja yksittäiset piirteet, kuten silmät, voivat korostua suhteettoman suurina. Joissakin piirustuksissa esiintyy viitteitä etäisyyteen perustuvista kokoeroista, mutta ne eivät ole johdonmukaisia.



Kuva 5. Esimerkki 8-vuotiaan osallistuja 13 piirustuksesta

Hahmojen esittäminen vaihtelee staattisesta asennosta toiminnallisuuteen. Osassa piirustuksista liike on keskeinen osa kuvallista ratkaisua, kun taas toisissa hahmot esitetään frontaalissa ja jäykässä asennossa. Anatominen tarkkuus ja nivelrakenteet puuttuvat pääosin, mikä on tyypillistä tälle kehitysvaiheelle.

Viivan käyttö on useissa piirustuksissa johdonmukaista ja paikoin rakenteellista. Rytmia esiintyy esimerkiksi portaissa, hyllyissä ja rakennusten yksityiskohtissa toistuvien viivojen kautta. Viivan paksuus on useimmiten yhtenäinen, eikä varjostamista juuri esiinny. Joissakin piirustuksissa esiintyy kuitenkin viitteitä myöhemmille kehitysvaiheille tyypillisistä ratkaisuista, kuten viivan painottamisesta tai varjostuksen kokeilusta.

Kuvapinnan organisointi vaihtelee keskitetystä sommittelusta laajemmin täyttyvään kuvapintaan. Osassa piirustuksista elementit keskittyvät keskelle, jolloin reuna-alueet jäävät tyhjiksi, kun taas toisissa kuvapinta täyttyy useista irrallisista elementeistä ilman selkeää tilallista jäsenystä. Molemmat esittämistavat esiintyvät rinnakkain eivätkä muodosta vielä systemaattista kokonaiskuvaa.

Skeemojen variaatio on monissa piirustuksissa rakenteellista. Hahmot, rakennukset ja ympäristö muokkautuvat esimerkiksi koon, liikkeen tai yksityiskohtien kautta. Skeema

toimii tällöin joustavana esittämisen välineenä, jota sovelletaan tilanteen mukaan. Variaatio on kuitenkin vielä maltillista, mikä vastaa Lowenfeldin (1957) kuvausta skemaattisesta vaiheesta.

Kokonaisuutena 7–8-vuotiaiden osallistujien piirustuksissa korostuu symbolinen ja skeemoihin perustuva esittäminen. Kuvallinen ilmaisu on pääosin objektikeskeistä, ja tilallinen järjestäminen perustuu yksinkertaisiin ja osin rinnakkaisiin ratkaisuihin. Samalla aineistossa esiintyy yksittäisiä viitteitä havaintokeskeisemmästä esittämisestä, mikä viittaa kehitysvaiheiden limittymiseen.

5.2 Visuaalisten piirteiden ilmeneminen 9–10-vuotiaiden piirustuksissa (sarastava realismi)

Toisin kuin nuorempien osallistujien piirustuksissa, joissa kaupat kuvataan pääasiassa ulkopuolelta, tässä ikäryhmässä useissa piirustuksissa esitetään myös sisätiloja. 9–10-vuotiaiden osallistujien piirustuksissa havaitaan selkeä siirtymä kohti monimutkaisempaa ja osin havaintoperustaisempaa kuvallista ilmaisua. Piirustuksissa pyritään kuvaamaan tilaa, toimintaa ja yksityiskohtia aiempaa tarkemmin. Vaikka objektikeskeisyys säilyy monissa kuvissa keskeisenä rakenteellisena ratkaisuna, kuvissa esiintyy yhä useammin myös havaintokeskeisiä piirteitä, kuten tilallisen syvyyden ja liikkeen kuvaamisen yrityksiä.

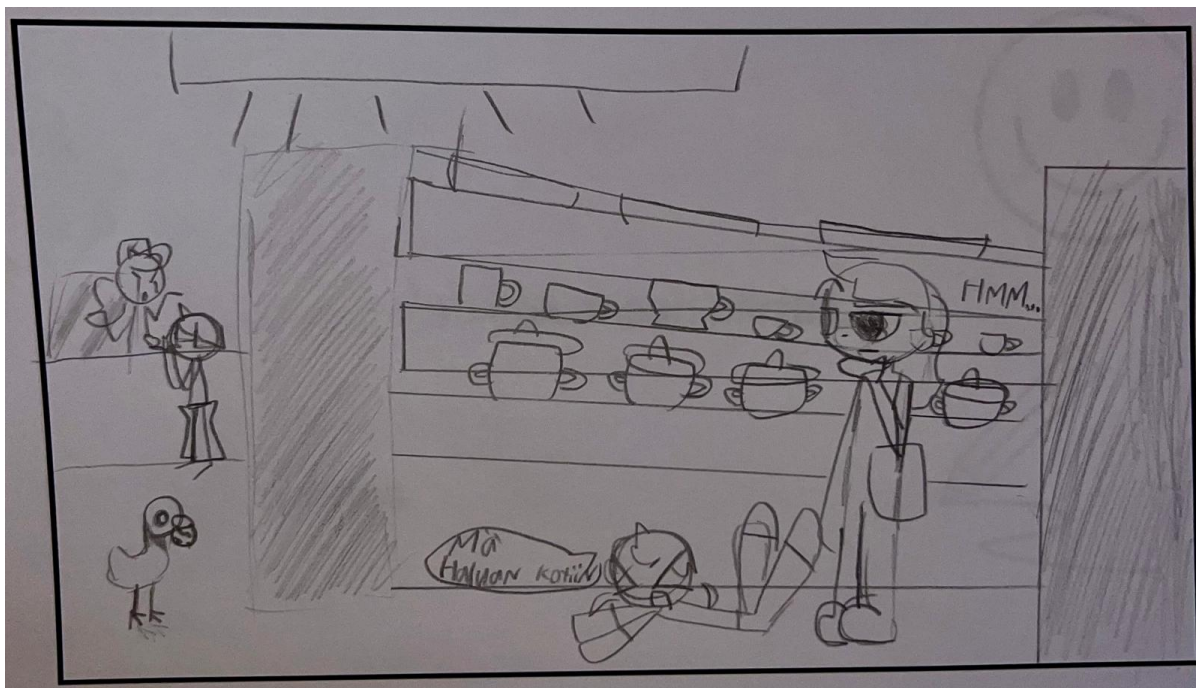
Symbolinen esittäminen on aineistossa edelleen yleistä ja usein myös osittain rakenteellista. Ihmishahmot, eläimet ja esineet rakentuvat monin paikoin toistuvien symbolien varaan, mutta symbolinen käyttö monipuolistuu. Hahmoihin lisätään yksityiskohtia, kuten vaatetusta ja sukupuoleen viittaavia piirteitä. Useissa piirustuksissa esiintyy myös populaarikulttuurisia ratkaisuja, jotka näkyvät esimerkiksi kasvopiirteissä ja ilmaisutyyleissä. Lisäksi vierekkäin istuvien osallistujien piirustuksissa havaittiin samankaltaisia elementtejä, mikä viittaa vertaisten vaikutukseen kuvallisessa ilmaisussa. Tämä havainto perustuu tutkimustilanteessa

tehtyihin kenttähavaintoihin ja se vastaa Lowenfeldin (1957) kuvausta sarastavan realismin vaiheesta, jossa vertaisten merkitys korostuu.

Symbolinen esittäminen ei kuitenkaan enää jäsennä kaikkia piirustuksia samalla tavoin kuin nuoremmilla osallistujilla, vaan se esiintyy usein realistisempien ratkaisujen rinnalla. Kokonaisuutena symbolinen esittäminen vähenee, mutta säilyy edelleen merkittävänä osana kuvallista ajattelua.

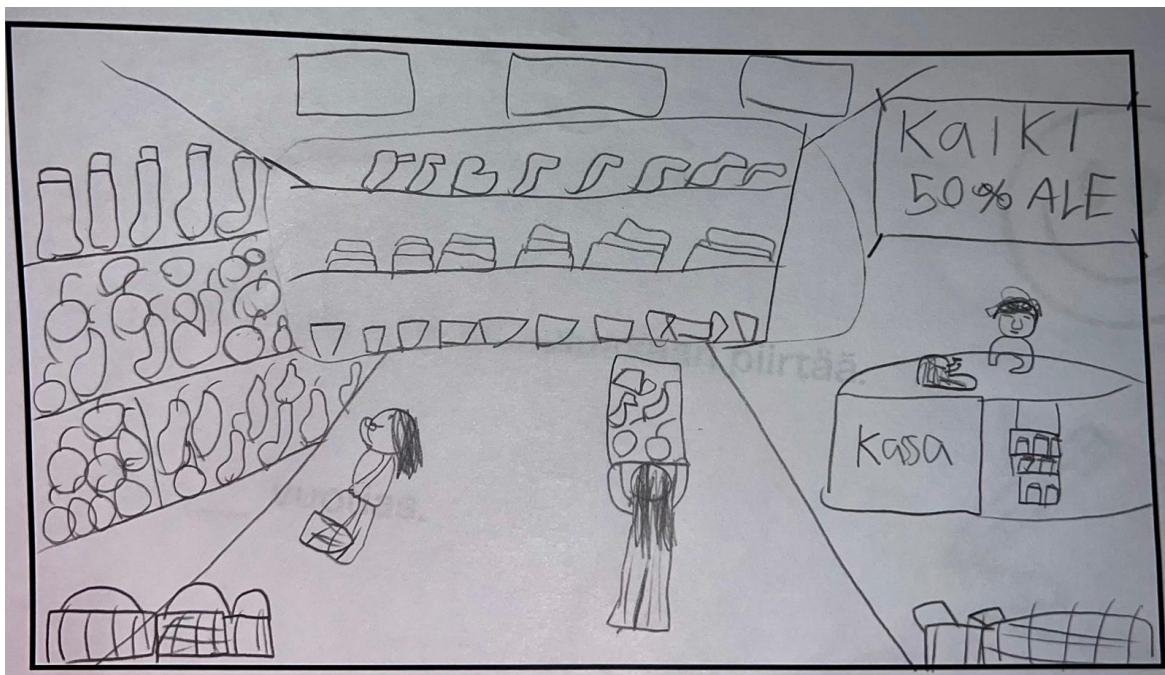
Tilallinen järjestäminen monipuolistuu, mutta sen rinnalla ilmenee päällekkäisyyttä, tasopintoja sekä perspektiivin käyttöä. Päällekkäisyys näkyy esimerkiksi kuvassa 6, jossa hahmot sijoittuvat hyllyn eteen. Tasopinta ilmenee kuvassa 7 suorakulmaisena alueena, joka jäsentää tilaa. Perspektiivin käyttö näkyy seinien suuntautumisena kohti pakopistettä, mutta ratkaisut ovat vielä osittain ristiriitaisia. Samassa kuvassa voi esiintyä sekä kolmiulotteisia että kaksiulotteisia esitystapoja, kuten perspektiivisesti kuvattu tila ja ylitaittoa hyödyntävä ostoskärry.

Lowenfeldin (1957) mukaan sarastavan realismin vaiheessa pohjaviivasta luovutaan ja tilaa jäsennetään päällekkäisyyden ja horisontin avulla. Tässä aineistossa tilallinen järjestäminen näyttyy kuitenkin kehittyvänä ja osin epäjohdonmukaisena, mikä viittaa jälleen kehitysvaiheiden limittymiseen.



Kuva 6. Esimerkki 9-vuotiaan osallistuja 25 piirustuksesta

Kokosuhteiden käyttö on osittain realistisempaa kuin nuoremmilla osallistujilla. Joissakin piirustuksissa esiintyy etäisyyteen perustuvaa kokojen vaihtelua, mutta ratkaisut eivät ole vielä systemaattisia. Useissa kuvissa objektit säilyvät samankokoisina perspektiivistä huolimatta, mikä osoittaa, että kokosuhteet ovat vielä kehittyvä piirre. Lisäksi populaarikulttuurin vaikutus näkyy hahmojen mittasuhteiden liioitteluna, esimerkiksi suurina päinä suhteessa vartaloon.



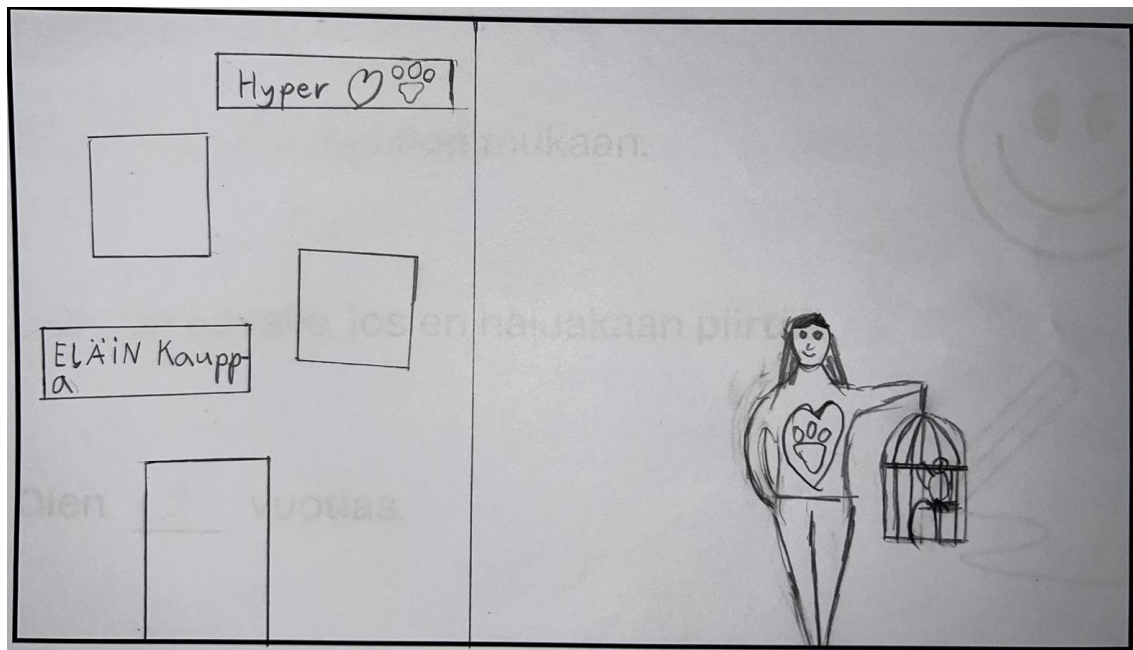
Kuva 7. Esimerkki 9-vuotiaan osallistuja 18 piirustuksesta

Hahmojen esittämisessä korostuu toiminta ja vuorovaikutus. Hahmot voivat liikkua, kantaa esineitä tai olla keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mikä viittaa kehittyneempään kuvalliseen ajatteluun. Joissakin piirustuksissa esiintyy myös dialogisuutta, esimerkiksi puhekuplien muodossa. Seuraava katkelma havainnollistaa tätä:

Tutkija: "Täällä on joku riitatilanne?"

O25: "Joo, se halua purkkaa ja sit tää sanoo, että ei ole riittävästi rahaa."

Liikkeen esittäminen ei kuitenkaan ole vielä systemaattista, ja hahmoissa esiintyy edelleen jäykkyyttä ja frontaalisuutta.



Kuva 8. Esimerkki 9-vuotiaan osallistuja 3 piirustuksesta

Viivankäyttö monipuolistuu tässä ikäryhmässä. Viivainta käytetään usein rakennusten esittämiseen, kun taas hahmot ja yksityiskohdat toteutetaan vapaalla viivalla. Joissakin piirustuksissa esiintyy varjostusta ja tekstuuria, esimerkiksi hiusten tai pintojen kuvaamisessa. Viivan käyttö on kuitenkin edelleen osin epävarmaa, eikä se jäsenä kokonaisuutta systemaattisesti.

Kuvapinnan organisointi vaihtelee. Osassa piirustuksista elementit keskittyvät rajatulle alueelle, kun taas toisissa kuvapinta täyttyy lähes kokonaan. Täyttyminen ei kuitenkaan tarkoita selkeää tilallista jäsenystä, vaan kuvissa esiintyy usein irrallisia ja rinnakkaisia elementtejä. Kuvallinen ilmaisu on edelleen pitkälti objektien ohjaamaa, eikä kokonaisuus muodostu täysin yhtenäiseksi.

Skeemojen muuntelu lisääntyy selvästi tässä ikäryhmässä. Hahmot ja ympäristö vaihtelevat enemmän, ja piirustuksiin lisätään yksilöllisiä ratkaisuja. Skeemat toimivat edelleen kuvallisen esittämisen perustana, mutta niitä sovelletaan joustavammin.

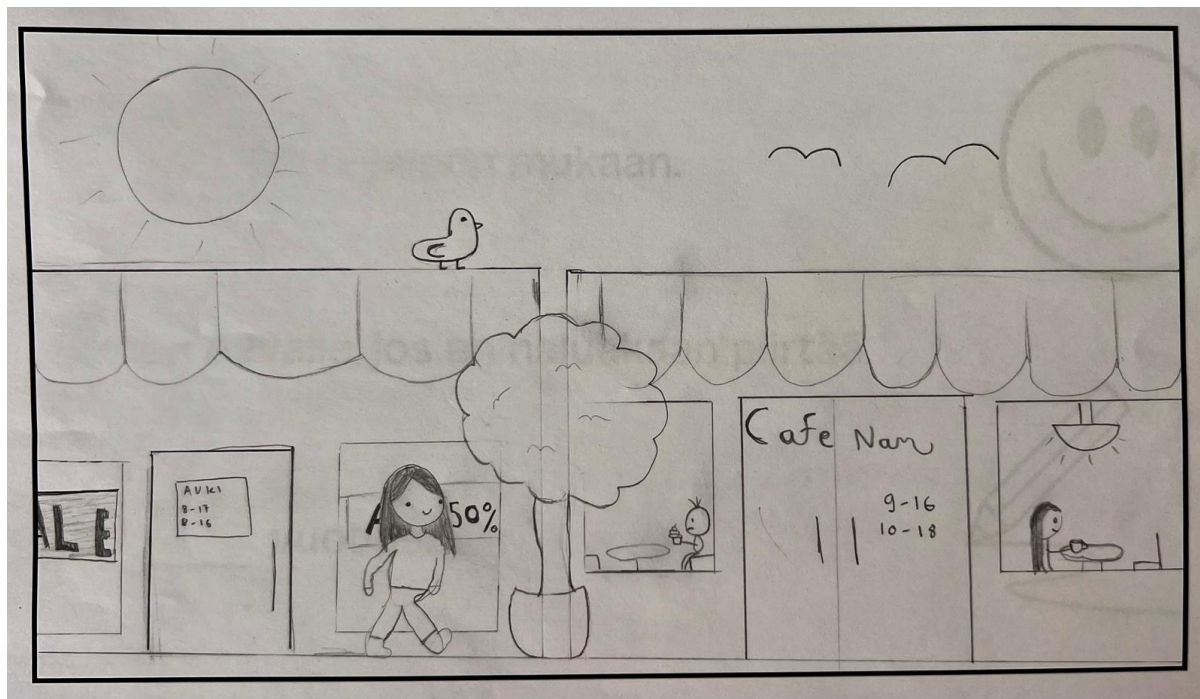
9–10-vuotiaiden osallistujien piirustuksille on tyypillistä rinnakkaisten esittämistapojen esiintyminen. Piirustuksissa yhdistyvät edelleen skemaattiset ratkaisut sekä yhä

kehittyvämmät havaintoperustaiset keinot, kuten päällekkäisyys, liikkeen kuvaaminen ja perspektiivin alkeet.

5.3 Visuaalisten piirteiden ilmeneminen 11–15-vuotiaiden piirustuksissa (pseudo-naturalistinen vaihe)

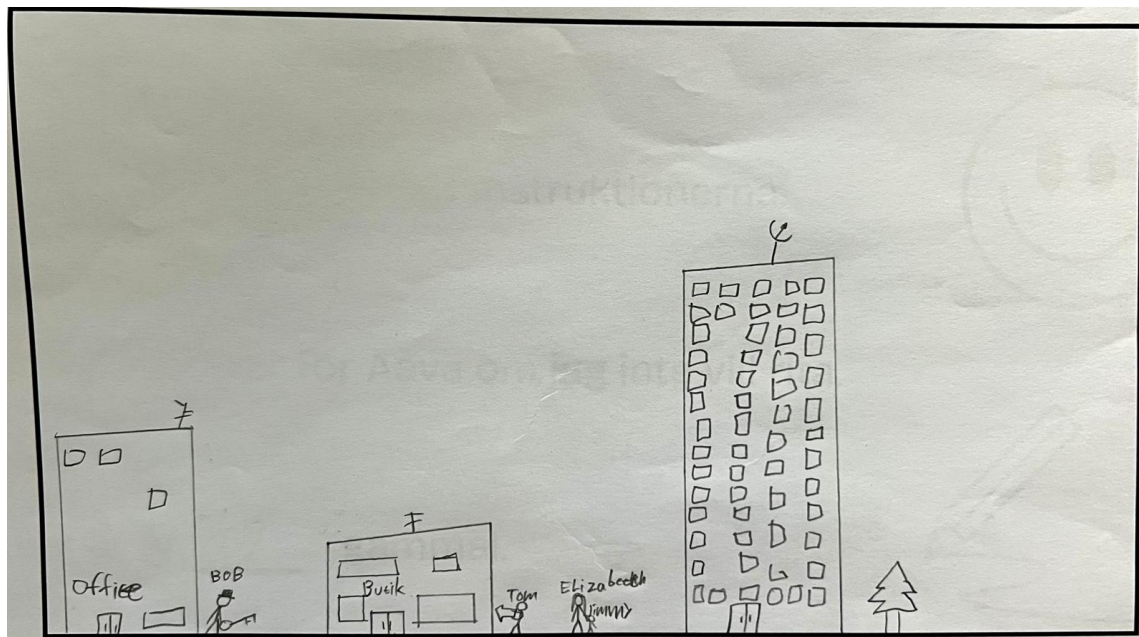
11–15-vuotiaiden osallistujien piirustuksissa näkyy siirtymä kohti realistisempaa ja havaintoperustaisempaa kuvallista esittämistä. Visuaaliset ratkaisut ovat aiempia kehitysvaiheita harkitumpia, ja piirustuksissa pyritään yhä useammin kuvaamaan kolmiulotteista tilaa, yksityiskohtia sekä kohteiden välisiä suhteita. Samalla aineistossa esiintyy edelleen myös aiemmille kehitysvaiheille tyypillisiä piirteitä, mikä kuvastaa kuvallisen kehityksen vaiheittaista ja yksilöllistä luonnetta.

Symbolinen esittäminen on pseudo-naturalistisessa vaiheessa edelleen läsnä, mutta sen rooli on muuttunut. Useimmissa piirustuksissa symbolinen esittäminen ei ole enää rakenteellinen kuvallisen ilmaisun perusta, vaan se ilmenee yksittäisinä, kuvan kokonaisuutta tukevin ratkaisuin. Rakennuksia, esineitä tai yksityiskohtia voidaan edelleen kuvata yksinkertaistettujen symbolien avulla, mutta niiden käyttö on aiempaa harkitumpaa ja sidoksissa kuvan sisältöön. Esimerkiksi kuvaan 9 lisätyt symbolit tukevat kokonaisuutta ja asettuvat harkitusti piirustukseen.



Kuva 9. Esimerkki 12-vuotiaan osallistuja 9 pseudo-naturalistisen vaiheen piirustuksesta

Osassa piirustuksia symboliset ratkaisut toimivat edelleen keskeisenä keinona jäsentää kuvaa, mikä viittaa siihen, että kuvallinen esittäminen ei ole kaikilta osin siirtynyt havaintoperustaiseen suuntaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että samoista symboleista, kuten tikku-ukkoista ja suorakulmion muotoisista rakennuksista, koostuvat elementit rakentavat kuvan (ks. kuva 10). Useassa pseudo-naturalistisen vaiheen kuvassa tarvittavat symbolit määräytyvät narratiivisesti lapsen muodostaman tarinan ympärille. Kokonaisuutena symbolinen esittäminen näyttää vaiheessa vähenevän, mutta edelleen merkityksellisenä kuvallisen ajattelun osana.



Kuva 10. Esimerkki 11-vuotiaan osallistuja 22 pseudo-naturalistisen vaiheen piirustuksesta

Tilallinen järjestäminen on monissa piirustuksissa rakenteellinen osa kuvallista esittämistä, mikä näkyy esimerkiksi kuvan eri kohdissa objektien päällekkäisyytenä tai perspektiivin hyödyntämisenä. Tämä viittaa aiempaa vakiintuneempaan tilalliseen järjestämiseen kokeilevan ja ristiriitaisen asettelun sijaan. Perspektiivin käyttöä esiintyy useissa töissä, ja elementtien päällekkäisyys sekä etu- ja taka-alan erottaminen viittaavat kehittyneempään tilalliseen hahmottamiseen. Joissakin piirustuksissa tilallinen syvyys rakentuu johdonmukaisesti yhden pakopisteen suuntaisesti. Esimerkiksi kuvan 11 rakennukset on esitetty konvergoivilla viivoilla luoden kolmiulotteisuutta kaksiulotteisella pinnalla. Tämä viittaa siirtymään kohti havaintokeskeistä esittämistä, jossa kuvakulma ja katselupiste alkavat ohjata kuvallisia ratkaisuja (Willats, 1997).



Kuva 11. Esimerkki 12-vuotiaan osallistuja 4 pseudo-naturalistisen vaiheen piirustuksesta

Kaikissa piirustuksissa tilallinen järjestäminen ei kuitenkaan ole systemaattista. Perspektiivin käyttö voi olla osittaista, ja samassa kuvassa saattaa esiintyä sekä kolmiulotteisia että kaksiulotteisia ratkaisuja. Esimerkiksi kolmiulotteisuus voi näkyä objektien päällekkäisyytenä, mutta itse elementit ovat esitetty kaksiulotteisesti (ks. kuva 9). Lisäksi osassa piirustuksia turvaudutaan edelleen tasopintaan tai pohjaviivaan (ks. kuva 10). Näin ollen tilallinen järjestäminen näyttäytyy aineistossa sekä rakenteellisena että kehittyvänä visuaalisena piirteenä.

Kokosuhteiden käyttö on osin rakenteellista pseudo-naturalistisessa vaiheessa. Useissa piirustuksissa etäisyys vaikuttaa objektien kokoon siten, että etualan kohteet esitetään suurempina kuin taaemmat. Tämän voi nähdä esimerkiksi kuvan 9 ihmishahmojen ja kuvan 11 ikkunoiden kokojen muuntumisena etäisyyteen nähden. Tämä viittaa kehittyneeseen tilalliseen ajatteluun ja havaintoperustaiseen esittämiseen.

Samalla aineistossa esiintyy piirustuksia, joissa kokosuhteet perustuvat edelleen merkitykselliseen korostamiseen. Tällöin esimerkiksi tärkeät objektit kuvataan muita suurempina riippumatta niiden sijainnista tilassa. Tämän voi havaita esimerkiksi kuvan 10 avainsymbolista, joka erottuu katsojalle selvästi. Kokosuhteet näyttäytyvätkin

pseudo-naturalistisessa vaiheessa osittain vakiintuneina, mutta eivät vielä täysin johdonmukaisina kaikissa piirustuksissa.

Kehon esittäminen on monissa piirustuksissa kehittyneempää kuin aiemmissa vaiheissa. Hahmot esitetään erilaisissa asennoissa ja toiminnoissa, ja niiden liikkeissä sekä ilmeissä näkyy yksilöllisyyttä. Esimerkiksi kuvassa 9 etualan ihmishahmo esitetään kävelevässä asennossa ja kahvilan sisällä olevat ihmishahmot istuvassa asennossa. Osassa piirustuksia kehon asento toimii rakenteellisena osana kuvan toimintaa, esimerkiksi hahmon kurottaminen tai liikkuminen tilassa. Tästä kehon esittämisen monipuolistumisesta huolimatta hahmojen anatomia on usein vielä yksinkertaistettua, eikä liikkeen esittäminen ole kaikilta osin johdonmukaista. Osa hahmoista säilyy edelleen staattisina tai frontaalina (ks. kuva 11). Kehon esittäminen näyttäytyy siten kehittyvänä, mutta vielä osittain skemaattisiin ratkaisuihin tukeutuvana visuaalisena piirteenä.

Viivankäyttö on monissa piirustuksissa rakenteellista ja hallittua. Rakennuksia ja muita geometrisia muotoja kuvataan lähes poikkeuksetta viivaimen avulla, kun taas hahmot ja yksityiskohdat on toteutettu vapaalla viivalla. Viivan paksuuden vaihtelu, varjostus ja yksityiskohtien lisääminen viittaavat pyrkimykseen kuvata materiaalia ja tilaa. Esimerkiksi kuvassa 11 perspektiiviä vahvistetaan muuttamalla viivan paksuutta kuvan etu- ja taka-alalla. Kuitenkin osassa piirustuksia viivankäyttö on edelleen tasapaksua ja varjostus vähäistä, mikä muistuttaa aiempien kehitysvaiheiden piirteitä (ks. kuva 10). Viivan käyttö näyttäytyy pseudo-naturalistisessa vaiheessa suurimmilta osin kehittyneenä, mutta ei täysin vakiintuneena piirteenä.

Kuvapinnan organisointi on useissa piirustuksissa rakenteellista. Kuvapinta täyttyy laajasti, ja elementit muodostavat selkeästi hahmottuvan kokonaisuuden, jossa etuala, keskialue ja tausta erottuvat toisistaan. Esimerkiksi kuvan 9 etualalle asettuvat ihmishahmo, puu ja kävelytie, kun taas keskialueelle rakennusten julkisivut, lintu ja kahviloiden sisätilat ja taka-alaan aurinko ja linnut. Elementtien sijoittelu on usein loogista ja tukee kuvan tilallista rakennetta. Joissakin piirustuksissa kuvapintaan jää kuitenkin tyhjää tilaa tai elementtien sijoittelu ei muodosta täysin yhtenäistä

kokonaisuutta. Tästä huolimatta kuvapinnan organisointi on selvästi kehittyneempää kuin aiemmissa vaiheissa ja toimii usein kuvan rakennetta jäsentävänä tekijänä.

Skeemojen muuntelu on pseudo-naturalistisessa vaiheessa usein rakenteellista.

Hahmoista tehdään yksilöllisiä esimerkiksi vaatetuksen, ilmeiden ja asennon avulla, ja ympäristöön lisätään yksityiskohtia, jotka tukevat kuvan sisältöä. Piirustuksissa esiintyy myös luovia ratkaisuja, joissa perinteisiä skeemoja muokataan tai yhdistellään uudella tavalla. Samalla osassa piirustuksia skeemojen käyttö on edelleen tunnistettavaa, mikä osoittaa, että kuvallinen ajattelu rakentuu aiemmin opittujen mallien varaan. Variaatio näyttäytyy kuitenkin vaiheessa selvästi vahvistuneena ja keskeisenä kuvallisen ilmaisun piirteenä.

Lowenfeldin (1957) kehitysteorian mukaisesti pseudo-naturalistisessa vaiheessa lapset voidaan jakaa kehitykseltään kahteen tyyppiin; visuaalisiin ja ei-visuaalisiin ajattelijoihin. Visuaaliset ajattelijat hahmottavat kokonaisuutta horisonttiviivan, perspektiivin, mittasuhteiden, esineiden ja hahmojen kautta. Tulosten perusteella useat 11–15-vuotiaista osallistujista vaikuttavat toimivan visuaalisen ajattelun mukaisesti, sillä heidän kuvissaan korostuu kokonaisuus. Tästä esimerkkeinä ovat kuvat 9 ja 11. Ei-visuaaliset ajattelijat taas keskittyvät kokonaiskuvan sijasta teoksen yksityiskohtiin, käyttävät skemaattisesta vaiheesta tuttua pohjaviivaa ja jättävät ympäristön kuvaamisen pois. Muutama pseudo-naturalistisen vaiheen kuva osoittaa lasten olevan ei-visuaalisia ajattelijoita, sillä he keskittyvät muita enemmän yksityiskohtiin ja asettavat objektit pohjaviivan päälle (ks. kuva 10).

Pseudo-naturalistista ikäryhmää edustavissa piirustuksissa havaitaan selkeä pyrkimys kohti realistisempaa ja tilallisesti jäsenyneempää kuvallista ilmaisua. Useat visuaaliset piirteet, kuten tilallinen järjestäminen, kuvapinnan organisointi ja viivan käyttö, toimivat monissa piirustuksissa jo rakenteellisina kuvallisen esittämisen periaatteina. Samalla aineistossa esiintyy edelleen symbolisia ja skemaattisia ratkaisuja, mikä kuvastaa kuvallisen kehityksen vaiheittaista ja yksilöllistä luonnetta. Tulokset osoittavat, että vaikka useat visuaaliset piirteet toimivat jo rakenteellisina, kuvallinen esittäminen ei ole vielä täysin yhdenmukaista, vaan sisältää rinnakkain sekä havaintoperustaista että skeemaan tukeutuvia ratkaisuja.

5.4 Ikäryhmien välinen vertailu ja visuaalisten piirteiden kehitys

Tässä tutkimuksessa tarkastellut visuaaliset piirteet osoittavat, että lasten kuvallinen ilmaisu muuttuu ikäryhmien välillä erityisesti tilallisen ajattelun, kokosuhteiden sekä kuvapinnan organisoinnin osalta (ks. taulukko 6 ja 7).

Taulukko 6. Visuaaliset piirteet ikäryhmittäin

Visuaalinen piirre	7–8-vuotiaat	9–10-vuotiaat	11–15-vuotiaat
Symbolinen esittäminen	vahvaa	monipuolisempaa	edelleen läsnä
Tilallinen järjestäminen	pohjaviiva	päällekkäisyys	perspektiivi
Kokosuhteet	merkityksen mukaan	osittain realistiset	realistisemmat
Kehon esittäminen	staattinen	liike alkaa	monipuolisempi
Viivankäyttö	yksinkertainen	yksityiskohtaisempi	suunnitelmallinen
Kuvapinnan organisointi	keskitetty	laajenee	kokonaisuus
Variaatio ja skeemasta poikkeaminen	vähäistä	monipuolistuu	yksilöllistä

Taulukko 6 kokoaa yhteen keskeiset visuaaliset piirteet eri ikäryhmissä. Taulukko havainnollistaa erityisesti sitä, miten kuvallinen esittäminen muuttuu symbolisesta ja skeemaan perustuvasta ilmaisusta kohti monipuolisempaa ja osin havaintoperustaisia ratkaisuja kohti. Piirteet eivät kuitenkaan muutu yksiselitteisesti vaiheesta toiseen, vaan niiden ilmeneminen on osin päällekkäistä ja kehittyvää.

Taulukko 7. Ikäryhmän ja visuaalisten piirteiden välinen suhde

Ikäryhmä	Tyypillinen esittämistapa	Tilallinen ratkaisu	Piirteiden luonne
7–8-vuotiaat	Objektikeskeinen, skeemaan perustuva	Pohjaviiva, kelluvat objektit	Usein rakenteellinen symbolinen esittäminen
9–10-vuotiaat	Siirtymävaihe: objektikeskeinen + havaintokeskeinen	Päällekkäisyys, tasopinta, osittainen perspektiivi	Piirteet kehittyvät ja osin ristiriitaisia
11–15-vuotiaat	Pääosin havaintokeskeinen	Perspektiivi, syvyys, päällekkäisyys	Usein rakenteellisia, mutta ei täysin johdonmukaisia

Taulukko 7 tarkentaa tätä kehitystä esittämällä visuaalisten piirteiden suhdetta eri ikäryhmissä käytettyihin esittämistapoihin. Taulukko osoittaa, miten kuvallinen kehitys voidaan jäsentää siirtymänä objektikeskeisestä esittämisestä kohti havaintokeskeisempää ilmaisua. Tämä siirtymä ei kuitenkaan ole lineaarinen, vaan siihen vaikuttavat myös yksilölliset erot, kuvalliset kokemukset sekä ympäristön tarjoamat mallit.

7–8-vuotiaiden piirustuksissa symbolinen esittäminen on hallitsevaa, ja objektit muodostuvat toistuvien skeemojen varaan. Tilallinen järjestäminen perustuu usein pohjaviivaan tai rinnakkaiseen sijoitteluun, ja kuvissa esiintyy ylitaittoa sekä röntgenkuvamaista ilmaisua. Kokosuhteet määräytyvät pääasiassa merkityksen mukaan, eivätkä heijasta tilallista etäisyyttä. Hahmot esitetään usein staattisina ja frontaalina, ja kuvapinta keskittyy rajatulle alueelle. Skeemojen muuntelu on vähäistä.

9–10-vuotiaiden piirustuksissa ilmenee siirtymä kohti monipuolisempaa kuvallista ilmaisua. Symbolinen esittäminen säilyy, mutta yksityiskohdat lisääntyvät. Tilallista järjestämistä kuvataan pohjaviivan sijaan päällekkäisyyden ja tasopintojen avulla, ja joissakin tapauksissa esiintyy perspektiivin alkeita. Kokosuhteet ovat osittain realistisia, mutta epäjohdonmukaisuus on yleistä. Hahmojen liike lisääntyy, vaikka esitystapa on vielä osin jäykkä. Kuvapinta laajenee, mutta ei vielä jäsenny täysin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Skeemojen muuntelu lisääntyy, mutta perustuu edelleen osin aiemmin omaksuttuihin malleihin.

11–15-vuotiaiden piirustuksissa korostuu pyrkimys realistisempaan ja havaintoperustaisempaan esittämiseen. Perspektiivin käyttö, päällekkäisyys ja etu- ja taka-alan erottelu viittaavat kehittyneempään tilalliseen ajatteluun. Kokosuhteet perustuvat useammin etäisyyteen, ja hahmojen esittäminen on monipuolisempaa. Kuvapinta jäsentyy usein kokonaisuudeksi, jossa eri tasot erottuvat toisistaan. Skeemojen muuntelu on yksilöllistä ja joustavaa, vaikka symbolisia ratkaisuja esiintyy edelleen.

Tulokset osoittavat siirtymän skeemaan perustuvasta esittämisestä kohti havaintoperustaisempaa kuvallista ajattelua. Tämä muutos näkyy erityisesti tilallisen järjestämisen, kokosuhteiden sekä kuvapinnan organisoinnin kehittymisenä. Samalla

aineisto osoittaa, että kuvallinen kehitys ei etene lineaarisesti. Yksittäisissä piirustuksissa esiintyy rinnakkain eri ikäryhmille tyypillisiä piirteitä, ja esittämistavat voivat vaihdella saman kuvan sisällä.

Tarkasteltuna Willatsin (1997) näkökulmasta kehitys voidaan ymmärtää siirtymänä objektikeskeisestä esittämisestä kohti havaintokeskeisempää kuvallista ajattelua. Tämä siirtymä ei kuitenkaan ole yhtenäinen, vaan sisältää vaiheittaista ja yksilöllistä vaihtelua.

6 Pohdinta

6.1 Kuvallinen kehitys prosessina

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisia visuaalisia piirteitä peruskouluikäisten lasten piirustuksissa ilmenee ja miten nämä piirteet asettuvat suhteessa kuvallisen kehityksen vaiheisiin. Tässä tutkimuksessa piirustuksia tarkasteltiin ensisijaisesti osallistujien iän perusteella, eikä niitä luokiteltu yksiselitteisesti tiettyihin kehitysvaiheisiin. Tämä tutkimus osoittaa, että kuvallinen kehitys ei ole pelkästään ikään sidottu ilmiö, vaan siihen vaikuttavat myös yksilölliset kokemukset ja visuaalinen ympäristö.

Tuloksissa oli kuitenkin havaittavissa kehityksellisiä muutoksia, jotka muistuttavat siirtymää skemaattisesta vaiheesta sarastavan realismin kautta pseudo-naturalistiseen vaiheeseen. Visuaalisten piirteiden tarkastelu osoitti, että kehitysvaiheet eivät ilmene aineistossa selkeästi toisistaan erillisinä, vaan niiden välillä esiintyy limittymistä.

Tämän tutkimuksen tulokset puoltavat aiempaa tutkimusta, jonka mukaan lasten kuvallinen kehitys ei ole lineaarinen prosessi. Lapset voivat käyttää samanaikaisesti eri kehitysvaiheille tyypillisiä esittämistapoja, eikä kehitys etene kaikilla lapsilla samalla tavalla (Milbrath, 1998; Golomb, 2004). Kehityksen yksilöllisyys näkyi myös tässä tutkimuksessa, jossa yksittäiset piirustukset saattoivat sisältää sekä symbolisia että realistisempia esittämistapoja. Vastaavasti saman ikäryhmän sisällä esiintyi huomattavaa vaihtelua visuaalisten ratkaisujen tasossa.

Skemaattista esittämistä muistuttavissa piirustuksissa korostui symbolinen esittäminen ja toistuvien skeemojen käyttö, jolloin kuvallinen ilmaisu rakentui pääosin toistuvien perusmuotojen varaan. 9–10-vuotiaiden piirustuksissa tilallinen järjestäminen monipuolistui ja niissä alkoi esiintyä päällekkäisyyttä sekä paikoin realistisempia kokosuhteita. Tällöin objektien välisiä suhteita pyrittiin kuvaamaan aiempaa tarkemmin, vaikka ratkaisut eivät vielä olleet johdonmukaisia. 11–15-

vuotiaiden piirustuksissa kuvallinen ilmaisu näyttäytyi suunnitelmallisempänä ja yksityiskohtaisempänä, ja niissä havaittiin pyrkimystä perspektiiviseen esittämiseen sekä kokonaisvaltaisempaan kuvapinnan organisointiin. Symbolinen esittäminen ei kuitenkaan kadonnut, vaan säilyi osana kuvallista ilmaisuun esimerkiksi yksityiskohtien tai korostusten muodossa.

Pseudo-naturalistista ikäryhmää edustavia osallistujia oli aineistossa vähemmän kuin nuoremmassa ikäryhmässä, mikä voi liittyä kyseiselle ikävaiheelle tyypilliseen itsekriittisyyteen piirtämistä kohtaan. Lowenfeld (1957) korostaa, että 11–13-vuotiaat lapset voivat suhtautua omaan kuvalliseen ilmaisuunsa kriittisesti, mikä saattaa vähentää osallistumishalukkuutta tai vaikuttaa tuotosten määrään.

Tulokset osoittavat, että kuvallinen kehitys on asteittainen ja yksilöllinen prosessi, jossa visuaaliset ratkaisut monipuolistuvat iän myötä, mutta aiempien esittämistapojen piirteet säilyvät osana kuvallista ilmaisuun. Kehitysvaiheiden rajat eivät siten ole jyrkkiä, vaan lasten piirustukset sisältävät samanaikaisesti eri vaiheisiin liittyviä ominaisuuksia. Tämä havainto tukee Lowenfeldin (1957) näkemystä kehitysvaiheiden joustavuudesta sekä Willatsin (1997) ajatusta siitä, että lapset hyödyntävät rinnakkain erilaisia kuvallisia esittämisyjärjestelmiä.

6.2 Tutkimustulosten yhteys teoriataustaan

Tutkimuksen tulokset ovat monelta osin linjassa Bittainin täydentämän Lowenfeldin teoksen (Lowenfeld & Brittain, 1987) kuvallisen kehityksen vaiheiden kanssa.

Kehitysvaiheille tyypillisiä piirteitä oli tunnistettavissa lasten piirustuksissa erityisesti tilallisen järjestämisen, kokosuhteiden ja kuvapinnan organisoinnin osalta. Samalla aineiston tarkastelu osoitti, että kehitysvaiheiden sisällä esiintyi merkittävää vaihtelua. Sekä Lowenfeldin ja Brittainin (1987) teoria että tämän tutkimuksen tulokset korostavat, että kehitysvaiheet ovat suuntaa antavia, eikä lasten kuvallinen kehitys etene kaikilla samalla tavalla.

Tulokset viittaavat siihen, että iän myötä yksilöllinen vaihtelu kuvallisessa ilmaisussa lisääntyy. Tätä voidaan selittää sekä yksilöllisillä kognitiivisilla eroilla että kasvuympäristön vaikutuksilla (Matthews, 2003; Paşca, 2018). Kehitysvaiheet kerrostuvat toistensa päälle, ja aiemmat esittämistavat säilyvät osana kuvallista ilmaisua.

Symbolista esittämistä esiintyi kaikissa ikäryhmissä. Lowenfeldin (1957) kehitysvaihemallin mukaan, symbolisen esittämisen merkitys vähenee kehityksen edetessä, mutta tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että symboliset ratkaisut säilyvät osana kuvallista ilmaisua myös vanhemmilla lapsilla. Yksinkertaistetut perusmuodot, kuten tikku-ukot tai pelkistetyt rakennusmuodot toistuvat piirustuksissa vielä 11–15-vuotiaiden ikäryhmässä (vrt. Oleques, 2019). Tämä havainto on linjassa Coxin (2005) näkemyksen kanssa, jonka mukaan symboliset esittämistavat eivät katoa, vaan esiintyvät rinnakkain realistisempien ratkaisujen kanssa.

Symbolisen esittämisen säilymistä voidaan tarkastella myös suhteessa lasten visuaaliseen ympäristöön. Nykyinen kuvakulttuuri, kuten digitaaliset pelit, animaatiot ja sosiaalinen media, sisältää runsaasti pelkistettyjä ja tyyliteltyjä visuaalisia muotoja, jotka voivat vaikuttaa siihen, millaisia representaatioita lapset omaksuvat ja käyttävät. Tällöin symbolinen esittäminen ei välttämättä viittaa kehityksen viivästymiseen, vaan voi olla osa laajempaa visuaalisen kulttuurin vaikutusta kuvalliseen ilmaisuun.

Tulokset tukevat Luquet'n (2001) näkemystä siitä, että lasten piirustukset perustuvat usein niin sanottuun älylliseen realismiin, jossa kohteet esitetään sen perusteella, mitä lapsi tietää niistä. Tämä näkyi erityisesti nuorempien osallistujien piirustuksissa, joissa objektit esitettiin yksinkertaistettuina ja tunnistettavina symboleina. Vanhemmissa ikäryhmissä havaittu siirtymä kohti tilallisesti jäsentyneempiä ja havaintoperustaisempia ratkaisuja puolestaan vastaa Luquet'n kuvaamaa kehitystä kohti visuaalista realismia.

Tulokset ovat linjassa Willatsin (1997) näkemyksen kanssa siitä, että lasten kuvallinen kehitys liittyy esittämisstrategioiden kehittymiseen. Piirustuksissa havaittiin erilaisia tapoja ratkaista tilallisia suhteita, objektien tunnistettavuutta ja kuvapinnan organisointia. Skemaattiselle esittämiselle tyypillinen objektikeskeisyys ilmeni

symbolien ja skeemojen käytössä, kun taas vanhemmissa ikäryhmissä esiintyi yhä enemmän havaintokeskeisiä ratkaisuja, kuten päällekkäisyyttä, tilallista sijoittelua ja perspektiivin alkeita.

Pseudo-naturalistista ikäryhmää edustavissa piirustuksissa havaittiin pyrkimystä perspektiiviseen esittämiseen sekä kuvapinnan kokonaisvaltaisempaan jäsentämiseen, mikä viittaa kehittyneempiin representaatiojärjestelmiin. Näiden ratkaisujen esiintyminen ei kuitenkaan ollut täysin johdonmukaista, vaan samassa piirustuksessa saattoi esiintyä sekä kaksi- että kolmiulotteisia esittämistapoja. Tämä tukee Willatsin (1997) näkemystä siitä, että erilaiset representaatiojärjestelmät voivat esiintyä rinnakkain kehityksen eri vaiheissa.

Tulokset ovat linjassa myös Matthews (2003) näkemyksen kanssa, jonka mukaan lasten piirustuksia tulisi tarkastella merkitysten rakentamisen prosessina. Piirtäminen toimii tällöin ajattelun välineenä, jonka avulla lapset jäsentävät ympäristöään visuaalisin keinoin. Tässä tutkimuksessa havaittu esittämiskäytösten monipuolistuminen viittaa siihen, että kuvallinen kehitys liittyy paitsi visuaalisiin taitoihin myös ajattelun ja representaatiojärjestelmien kehittymiseen.

6.3 Visuaalisen kulttuurin piirteet lasten piirustuksissa

Aineistossa oli havaittavissa visuaalisen populaarikulttuurin vaikutuksia lasten kuvalliseen ilmaisuun. Useissa piirustuksissa esiintyy esimerkiksi anime- ja mangatyylisiä kasvonpiirteitä sekä sarjakuvamaisia ilmaisukeinoja. Tämä viittaa siihen, että lasten kuvallinen ilmaisu rakentuu paitsi ympäristön havainnoinnin myös ympäröivän populaarikulttuurin pohjalta.

Aiemmassa tutkimuksessa on esitetty, että piirtäminen voi perustua osittain opittuihin ja automatisoituneisiin toimintamalleihin, joissa tiettyjä muotoja tuotetaan toistuvien motoristen liikkeiden kautta (Phillips ym., 1978). Tässä tutkimuksessa havaitut toistuvat visuaaliset piirteet, kuten samankaltaiset silmät, kasvonrakenteet tai hahmokaavat, voidaan osittain ymmärtää tällaisina vakiintuneina piirtämisen rutiineina. On kuitenkin

tärkeää huomioida, että nämä ilmaisutavat eivät synny pelkästään motorisina suorituksina, vaan ne pohjautuvat lapsen visuaalisiin havaintoihin ja kokemuksiin esimerkiksi animaatiosta, peleistä ja muusta kuvakulttuurista.

Lasten piirustuksissa havaittu mangatyylinen ilmaisu voidaan siten tulkita yhdistelmäksi visuaalista havainnointia ja toistuvien piirtämisen skeemojen käyttöä. Tällaiset tyyllilliset piirteet heijastavat lapsen omaa kuvallista kädenjälkeä, mutta samalla myös hänen visuaalista ympäristöään ja siitä omaksuttuja representaatioita.

Aineistossa oli havaittavissa myös vertaisten vaikutus piirustuksiin. Samassa ryhmässä ja erityisesti vierekkäin istuneet oppilaat saattoivat käyttää samanlaisia aiheita, symboleja tai kuvallisia ratkaisuja. Lowenfeldin (1957) mukaan vertaisten töiden kopioiminen on tyypillistä erityisesti sarastavan realismin vaiheessa, jolloin ryhmään kuulumisen ja samanlaisuus korostuvat. Lowenfeld huomauttaa kuitenkin, että kopioimiseen ei välttämättä tarvitse opettajana puuttua, ellei se rajoita yksilöllistä ilmaisua tai johda oppilaiden ulkopuolelle jäämiseen.

Kressin ja van Leeuwenin (2006) sosiosemioottisen näkemyksen mukaan kuvat ovat osa visuaalista viestintäjärjestelmää, jossa merkitykset rakentuvat kulttuurisesti. Tämä näkökulma tukee havaintoa siitä, että lasten piirustukset heijastavat ympäröivän visuaalisen kulttuurin malleja. Visuaalisen kulttuurin vaikutus voi osaltaan selittää myös sitä, miksi aineistossa esiintyi kehitysvaiheille tyypillisten piirteiden limittymistä sekä yksittäisiä realistisia tai tyyllitetyjä ratkaisuja myös nuoremmassa ikäryhmissä. Tämä korostaa, että lasten kuvallinen ilmaisu ei kehity tyhjiössä, vaan osana laajempaa visuaalista kulttuuria.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa systemaattinen analyysimenetelmä, jossa piirustuksia tarkasteltiin ennalta määriteltujen visuaalisten piirteiden avulla.

Havainnointitaulukon käyttö lisäsi analyysin läpinäkyvyyttä ja mahdollisti havaintojen vertailun eri piirustusten välillä. Lisäksi analyysin kytkeminen sekä Lowenfeldin (1957)

kehitysvaihemalliin että Willatsin (1997) representaatiojärjestelmiin tuki tulkintojen teoreettista perusteltavuutta.

Luotettavuutta vahvisti myös piirros-haastattelu-yhdistelmä, jonka avulla lasten omat selitykset huomioitiin analyysissa. Tämä vähensi tulkintaan liittyvää subjektiivisuutta ja mahdollisti piirustusten semioottisen tarkastelun. Piirustuksia analysoitiin ensisijaisesti visuaalisina esityksinä, eikä niistä tehty psykologisia tulkintoja. Tämä rajaus perustuu näkemykseen, jonka mukaan yksittäisistä piirustuksista ei ole mahdollista tehdä luotettavia päätelmiä lapsen psykologisista ominaisuuksista (Antoniou, 2009). Yksi osallistujista keskeytti osallistumisensa tutkimuksen esittelyvaiheessa, mikä osoittaa, että tutkimustilanne ei välttämättä ollut kaikille osallistujille yhtä luonteva.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää aineiston suhteellisen pientä kokoa, mikä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Lisäksi kaikki piirustukset tuotettiin kuvataidekoulukontekstissa, mikä saattaa vaikuttaa lasten kuvalliseen ilmaisuun. Kuvataidekouluissa opiskelevat lapset harjoittelevat piirtämistä säännöllisesti, mikä voi näkyä keskimääräistä kehittyneempinä teknisinä taitoina. Toisaalta tällainen konteksti mahdollistaa myös rikkaampien visuaalisten ratkaisujen tarkastelun.

Kuvataidekoulujen opetussisällöt heijastuivat aineistoon. Tehtävänanto ”Piirrä yksi kauppa ja vähintään yksi ihminen” asetettiin siksi, että toisessa tutkimusympäristössä aihe oli osallistujilla ennestään tuttu. Tämä teki tehtävänannosta helposti lähestyttävän, mutta saattoi samalla ohjata esittämistapoja esimerkiksi siihen, että kaupat kuvattiin tietyllä tavalla. Toisessa kuvataidekoulussa oli puolestaan harjoitettu yhden pakopisteen perspektiiviä, mikä näkyi useiden osallistujien piirustuksissa.

Perspektiivin käyttö ei kuitenkaan ollut kaikilta osin johdonmukaista, vaan siihen liittyi ristiriitaisia ratkaisuja, kuten ylitaittoa ja epäjohdonmukaisia kokosuhteita. Tämä viittaa siihen, että oppilaat sovelsivat opittuja kuvallisia malleja ilman, että tilallinen ymmärrys olisi vielä täysin vakiintunut. Aiemman tutkimuksen perusteella tällaisia ilmiöitä voidaan tarkastella osittain automatisoituneina piirtämisen käytänteinä, joissa tietyt muodot ja ratkaisut toistuvat (Phillips ym., 1978). Tässä tutkimuksessa nämä piirteet näyttäytyvät kuitenkin pikemminkin visuaalisen oppimisen ja harjoittelun tuloksen kuin pelkästään motorisina suorituksina.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää myös sitä, että aineisto kerättiin lyijykynäpiirroksina, eikä osallistujilla ollut mahdollisuutta käyttää värejä. Tämä rajasi analyysin ulkopuolelle värien käytön, joka on keskeinen osa lasten kuvallista kehitystä erityisesti Lowenfeldin ja Brittainin (1987) teorian näkökulmasta. Heidän mukaansa värien käyttö heijastaa lapsen emotionaalista ilmaisua, kokemuksellisuutta ja suhdetta ympäristöön, ja värien valinnat voivat muuttua kehityksen edetessä symbolisista ja tunneperäisistä ratkaisuista kohti realistisempaa värien käyttöä. Värien käytön tarkastelu olisi voinut tarjota lisätietoa esimerkiksi symbolisen esittämisen, ilmaisullisuuden ja realismisuuden kehittymisestä. Näin ollen tutkimus keskittyi ensisijaisesti viivan, tilallisen järjestämisen ja muodon kehitykseen, eikä se anna kokonaisvaltaista kuvaa kaikista Lowenfeldin ja Brittainin (1987) kuvaamista kuvallisen kehityksen ulottuvuuksista.

Lisäksi käytettyjen välineiden rajallisuus saattoi vaikuttaa lasten ilmaisumahdollisuuksiin. Monipuolisemmat materiaalit ja työskentelytavat voisivat erityisesti vanhemmilla oppilailla tukea ilmaisun kehittymistä ja tuottaa erilaisia visuaalisia ratkaisuja. Näin ollen tutkimus kuvaa ennen kaikkea piirrosilmaisua rajatussa tehtävä- ja välinekontekstissa.

6.5 Pedagogiset implikaatiot ja jatkotutkimus

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että peruskouluikäisten lasten kuvallinen kehitys noudattaa pääpiirteissään kehityksellistä suuntaa, mutta vaiheiden rajat eivät ole selkeitä. Kuvallinen kehitys näyttäyty joustavana ja yksilöllisenä prosessina, jossa eri esittämistavat esiintyvät rinnakkain. Tämän perusteella kuvataideopetuksessa ei ole tarkoituksenmukaista olettaa, että tietyn ikäiset oppilaat sijoittuisivat yksiselitteisesti tiettyyn kehitysvaiheeseen, vaan opettajan tulisi tunnistaa oppilaiden yksilölliset erot kuvallisessa ilmaisussa.

Vaikka Lowenfeldin (1957) kehitysvaihemalli on kehitetty jo 1950-luvulla, sitä on myöhemmin täydennetty (Lowenfeld & Brittain, 1987), ja se on edelleen käytössä

kuvataidekasvatuksessa. Mallin keskeinen ajatus, kuvallisen ilmaisun tukeminen itseilmaisun ja luovuuden välineenä, on edelleen ajankohtainen. Myös tämän tutkimuksen tulokset tukevat näkemystä, että opetuksen tulisi mahdollistaa monipuoliset esittämistavat sen sijaan, että oppilaita ohjataan kohti yhtä oikeaa, realistista ilmaisua.

Tulosten perusteella kuvataideopetuksessa on keskeistä huomioida erityisesti kehitysvaiheiden limittyminen. Oppilas voi iältään sijoittua esimerkiksi pseudo-naturalistiseen vaiheeseen, mutta hänen kuvallinen ilmaisunsa voi sisältää selkeitä skemaattisia piirteitä. Tämä voi liittyä esimerkiksi vähäiseen piirtämiskokemukseen tai yksilölliseen kehitykseen. Opettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen tulisi tarjota joustavia ratkaisuja, jotka mahdollistavat eritasoisen työskentelyn saman tehtävän sisällä.

Skemaattisessa vaiheessa (noin 7–8-vuotiaat) opetuksessa on tärkeää tukea kuvallisen ilmaisun perustaa. Piirustukset rakentuvat pitkälti symbolien ja skeemojen varaan, joten opetuksessa voidaan hyödyntää tehtäviä, joissa näitä skeemoja saa käyttää ja muunnella. Esimerkiksi tehtävä, jossa oppilaat piirtävät saman hahmon eri asennoissa, kuten liikkumassa, istumassa, eri tunnetiloissa, tukee skeeman joustavaa käyttöä ilman, että oppilasta ohjataan realistiseen esittämiseen liian varhain.

Sarastavan realismin vaiheeseen sijoittuvilla oppilaille (noin 9–10-vuotiaat) kuvallinen ajattelu on usein murroksessa. Tässä vaiheessa oppilaat ovat alttiita vertaisten vaikutuksille, mikä voi näkyä esimerkiksi samankaltaisina kuvallisina ratkaisuina. Opettaja voi tukea oppilaidensa kuvallista kehitystä esimerkiksi ohjaamalla heitä havainnoimaan ympäristöään aktiivisesti. Konkreettisesti tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että mallikuvien sijaan oppilaita pyydetään piirtämään havaintopiirroksia luokkatilasta, esineistä tai toisistaan. Tällainen työskentely tukee siirtymää objektikeskeisestä esittämisestä kohti havaintokeskeisempää kuvallista ajattelua.

Pseudo-naturalistisessa vaiheessa (noin 11–13-vuotiaat) oppilaat voivat olla hyvin itsekriittisiä suhteessa omaan kuvalliseen ilmaisuunsa. Tässä vaiheessa opettajan rooli korostuu erityisesti motivaation ja itseilmaisun tukemisessa. Tehtäviä voidaan eriyttää

ilman, että jokaiselle oppilaalle suunnitellaan täysin erillinen tehtävä. Esimerkiksi sama tehtävä voidaan muotoilla siten, että oppilas voi valita painottaako hän tilallista esittämistä, esimerkiksi perspektiivin harjoittelu, vai yksityiskohtaista ilmaisua, esimerkiksi hahmosuunnittelu tai tekstuurien kuvaaminen.

Lowenfeldin (1957) esittämä jaottelu visuaalisiin ja ei-visuaalisiin ajattelijoihin tarjoaa myös hyödyllisen näkökulman opetuksen eriyttämiseen. Visuaalisille ajattelijaille voidaan tarjota tehtäviä, joissa korostuu tilallinen hahmottaminen, kuten perspektiiviharjoitukset tai kolmiulotteisen tilan rakentaminen. Ei-visuaalisille ajattelijaille puolestaan voidaan tarjota tehtäviä, joissa painottuvat yksityiskohdat, symboliikka ja tarinallisuus, kuten hahmojen suunnittelu tai kuvallinen tarinankerronta.

Tutkimuksen tulokset viittaavat myös siihen, että visuaalinen kulttuuri ja digitaalinen ympäristö vaikuttavat lasten kuvalliseen ilmaisuun. Esimerkiksi anime- ja mangatyyliset piirteet voivat olla osa lapsen visuaalista repertuaaria. Näitä ei tulisi nähdä pelkästään mallien kopioimisena, vaan osana lapsen havaintoon perustuvaa visuaalista oppimista. Opettaja voi hyödyntää tätä esimerkiksi pyytämällä oppilaita analysoimaan, mistä heidän käyttämänsä tyylipiirteet ovat peräisin ja miten niitä voisi muokata.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää tarkastella tarkemmin digitaalisen visuaalisen kulttuurin vaikutusta lasten kuvalliseen kehitykseen. Lisäksi pitkittäistutkimus mahdollistaisi yksittäisten oppilaiden kuvallisen ilmaisun muutosten seuraamisen ajan kuluessa. Myös erilaisten oppimisympäristöjen, kuten kuvataidekoulun ja perusopetuksen, vertailu voisi tuoda lisätietoa opetuskontekstin vaikutuksista.

Menetelmällisesti tutkimusta voisi laajentaa tarkastelemalla värien käyttöä, digitaalisten piirustusvälineiden merkitystä sekä erilaisten tehtävänantojen vaikutusta kuvallisiin ratkaisuihin. Näin olisi mahdollista muodostaa kokonaisvaltaisempi kuva lasten kuvallisen kehityksen monimuotoisuudesta.

Kokonaisuutena tutkimus osoittaa, että lasten kuvallinen kehitys rakentuu kehityksellisten, kulttuuristen ja yksilöllisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Lasten piirustuksia ei voida ymmärtää pelkästään ikään sidottuina kehitysvaiheina, vaan ne

heijastavat myös lasten visuaalista ympäristöä, kokemuksia ja tapoja rakentaa merkityksiä kuvallisesti.

7 Lähteet

- Anderson, J. (2023, March). How to support your child's digital life. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/edcast/23/03/how-support-your-childs-digital-life>
- Antoniou, P. (2009). Review of *Children & pictures: Drawing and understanding*, by R. P. Jolley. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), 319–320.
- Arbib, M. A. (1992). Schema theory. In S. C. Shapiro (Ed.), *Encyclopedia of artificial intelligence* (2nd ed., pp. 1427–1443). John Wiley & Sons.
- Barkan, M. (1955). *A foundation for art education*. The Ronald Press Company.
- Berti, S., & Cigala, A. (2022). DRAW.IN.G.: A tool to explore children's representation of the preschool environment. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051406. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1051406/full>
- Cox, M. V. (1985). One object behind another: Young children's use of array-specific or view-specific representations. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp. 248–263). Cambridge University Press.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge University Press.
- De Barros, E. (2024). Understanding the influence of digital technology on human cognitive functions: A narrative review. *IBRO Neuroscience Reports*, 17, 415–422. <https://doi.org/10.1016/j.ibneur.2024.11.006>
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232.
- Eng, H. K. (1931). *The psychology of drawing*. Harcourt, Brace and Co.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Prufrock Press.
- Gibson, J. J. (1950). *The perception of the visual world*. Houghton Mifflin.
- Gil-Ruiz, J., Martinez-Verez, M., Ospina Toro, W., & Castañeda Marulanda, W. (2025). *Children's drawing and graphic development: An empirical study of the*

- developmental stages according to Lowenfeld. *Education Sciences*, 15(6), 681.
<https://www.mdpi.com/2227-7102/15/6/681>
- Godden, D. R., & Baddeley, A. D. (1975). Context-dependent memory in two natural environments: On land and underwater. *British Journal of Psychology*, 66(3), 325–331. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1975.tb01468.x>
- Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Haddock, A., Ward, N., Yu, R., & O'Dea, N. (2022). Positive effects of digital technology use by adolescents: A scoping review of the literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), Article 14009.
<https://doi.org/10.3390/ijerph192114009>
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. Harcourt, Brace & World.
- Inanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2012). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem.
- Kellogg, R. (1979). *Analyzing children's art*. National Press Books.
- Kirişoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak*. Pegem A.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). The Macmillan Company.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Macmillan Publishing Company.
- Luquet, G.-H. (1913). *Les dessins d'un enfant*. Alcan.
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Alcan.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Milbrath, C., McPherson, D., & Osborne, J. (2015). Artistic development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 2. Cognitive processes* (7th ed.). Wiley.

- Oleques, L. C. (2019). Children's drawing and visual art education: Drawing of children with intellectual disabilities. *Revista Gearte*, 6(3). <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92301>
- Paşca, E. M. (2018). Artistic education, a promoter for the development of school creativity from the intercultural perspective. *Review of Artistic Education*, 16, 289–297. <https://reference-global.com/article/10.2478/rae-2018-0033>
- POPS 2004 = Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen tuntijako. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-tuntijako_2004.pdf
- POPS 2014 = Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A Review of Children's, Teachers' and Parents' Influences on Children's Drawing Experience. *The International Journal of Art & Design Education*, 25(3), 341–349. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00500.x>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Shanmugasundaram, M., & Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: A review. *Frontiers in Cognition*. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1203077>
- Tietoarkisto. (n.d.). Semioottinen analyysi. FSD menetelmäopetuksen opas. Retrieved November 25, 2024, from <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/semioottinen-analyysi/>
- Vickers, H. G. (2009). A comparative study of Rhoda Kellogg's children's artistic development research (Doctoral dissertation, Purdue University). ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/1b08e1a13c87f43af4d02d34a6a67281/1>

8 Liitteet

Liite 1. Tehtäväpaperin ensimmäinen sivu.



Piirrän kuvan ohjeiden mukaan.



Kerron Aavalle, jos en haluakaan piirtää.

Olen _____ vuotias.



Liite 2. Tehtäväpaperin toinen sivu



Piirrä kuvaan kauppa ja ainakin yksi ihminen.



Osallistuja nro