



# Lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen varhaiskasvatuksessa kuvallisen ilmaisun keinoin

Tiia Viinikka

2020 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**Lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen  
varhaiskasvatuksessa kuvallisen ilmaisun keinoin**

Tiia Viinikka  
Sosionomikoulutus  
Opinnäytetyö  
Joulukuu, 2020

Tiia Viinikka

**Lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen varhaiskasvatuksessa kuvallisen ilmaisun keinoin**

Vuosi

2020

Sivumäärä

79

---

Tämä opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä erään Espoossa sijaitsevan päiväkodin kanssa. Opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää Espoossa sijaitsevan päiväkodin kuvallista ilmaisua lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaksi. Opinnäytetyön tavoitteena oli luoda lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukeva kuvallisen ilmaisun opas kasvattajien toiminnan tueksi.

Opinnäytetyö noudatteli tapaustutkimuksellista lähestymistapaa. Teoriaosuus käsittelee opinnäytetyön pääkäsitteitä: minäkuvaa, maailmankuvaa, kuvallista ilmaisua sekä kasvattajan pedagogista toimintaa. Teoriaosuus tarkastelee opinnäytetyön pääkäsitteiden yhteyttä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, minäkuvaa ja maailmankuvaa sekä niiden yhteyttä kuvalliseen ilmaisuun, kuvallisen ilmaisun toteuttamista sekä kasvattajan pedagogista toimintaa.

Opinnäytetyön tuotoksena syntyneen oppaan sisältö on muodostettu teorian ja tutkimuksessa saadun aineiston pohjalta. Oppaan sisältö noudatteli opinnäytetyön rakennetta. Lisäksi se antoi käytännön esimerkkejä lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen.

Opinnäytetyö saavutti sille asetetut tavoitteet. Opinnäytetyön tuotoksena syntynyt opas tarjosi kasvattajille valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen sekä vahvisti kasvattajien pedagogista osaamista kyseiseen aiheeseen liittyen. Opinnäytetyö on toteutettu tarkasti ja huolellisesti. Se on noudattanut kehittämistyön luotettavuuden ja eettisyyden lähtökohtia.

Tiia Viinikka

**Supporting child's individual self-image and worldview by using visual expression**

Year 2020

Pages

79

---

This thesis was carried out in collaboration with a kindergarten in Espoo. The purpose of this thesis was to develop visual expression to support child's individual self-image and worldview in the kindergarten. The aim was to create a guide book to facilitate the educators' work in supporting child's individual self-image and worldview through visual expression.

The thesis was implemented as a case study approach. The theoretical framework includes: self-image, worldview, visual expression and pedagogical work of the educator. These issues were examined in context to the National core curriculum for early childhood education and care. The theoretical framework examines individual self-image and worldview and how these concepts are linked to visual expression, carrying out the visual expression and educators pedagogical work.

As a result of this thesis a guide book was created. The content of the guide book was based on the theory and the results of the study's material. The content of the guide book followed the structure of the thesis. The guide book gives practical examples on how to implement child's individual self-image and worldview by using visual expression.

The aims of this thesis were achieved. The guide book offered transferable skills to the teachers and child care workers. Educators got readiness on how to implement visual expression supporting child's individual self-image and worldview and strengthened educators pedagogical know-how in this matter. The thesis was carried out precisely and carefully following good practices in reliability and the ethical basis of the development work.

Keywords: self-image, worldview, visual expression, pedagogy, early childhood education

## Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Kehittämistyön lähtökohdat .....	8
2.1	Kehittämistyön tausta .....	8
2.2	Kehittämistyön tarkoitus ja tavoite .....	10
3	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kehittämistyön perustana.....	10
3.1	Lapsen yksilöllinen minä- ja maailmankuva varhaiskasvatuksessa .....	10
3.2	Kuvallinen ilmaisu varhaiskasvatuksessa.....	12
3.3	Kasvattajan pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa ja kuvallisessa ilmaisussa .....	13
4	Lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukeva kuvallinen ilmaisu .....	14
4.1	Minäkuva .....	14
4.2	Maailmankuva.....	18
4.3	Minä- ja maailmankuvan yhteys kuvalliseen ilmaisuun .....	19
4.4	Lapsen hahmottamistapa ja maailmankuva .....	21
4.5	Kuvallisen ilmaisun toteuttaminen .....	23
4.6	Kasvattajan pedagoginen toiminta .....	27
5	Kehittämistyön menetelmät .....	29
5.1	Tapaustutkimus.....	29
5.2	Kysely .....	31
5.3	Sisällönanalyysi .....	33
6	Kehittämistyön toteutus.....	34
6.1	Kehittämistyön eteneminen .....	34
6.2	Alkukartoituskysely kasvattajille.....	37
6.3	Palautekysely kasvattajille .....	38
6.4	Aineistojen analyysit.....	39
7	Tulokset .....	40
7.1	Alkukartoituskysely .....	40
7.2	Oppaan muodostuminen.....	43
7.3	Palautekysely .....	44
8	Pohdinta .....	45
8.1	Johtopäätökset .....	45
8.2	Kehittämistyön eettisyys ja luotettavuus .....	49
8.3	Kehittämisehdotukset .....	50
	Lähteet.....	51
	Kuviot .....	53
	Liitteet .....	54

## 1 Johdanto

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on yksi varhaiskasvatusta ja sen toteuttamista määrittävä tekijä. Kyseiset perusteet määrittävät myös varhaiskasvatuksessa toteutettavaa kuvallisen ilmaisun toimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7-8, 40, 42-44.) Kuvallinen ilmaisu on yksi viidestä varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueista. Oppimisen alue, johon kuvallinen ilmaisu kuuluu, on ilmaisun monet muodot. Oppimisen alueet kertovat pedagogisen toiminnan keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä sekä ohjaavat henkilöstön pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. (Suomenkielinen varhaiskasvatus 2019, 34, 36.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 20-21, 42-44) tarjoavat varhaiskasvatuksessa toteutettavalle kuvalliselle ilmaisulle monia mahdollisuuksia ja tavoitteita. Yksi näistä tavoitteista on lapsen minä- ja maailmankuvankuvan edistäminen. Myös varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustassa nousee esiin lapsen minä- ja maailmankuva. Tämän lisäksi arvoperusta korostaa lapsen yksilöllisyyttä.

Minäkuva on Ahon (1996, 10) mukaan yksilön kokonaisnäkemys itsestään. Sitä pidetään persoonallisuuden ytimenä, sen keskeisimpänä alueena. Fenomenologisen näkemyksen mukaan ihmisen toimintaa kyetään ymmärtämään vain yksilön kokemusten ja tunteiden kautta. Sen kautta, että mitä hän havaitsee, miten hän asiat kokee ja mitä hän tuntee. Tätä kutsutaan ihmisen subjektiiviseksi näkemykseksi ja se on ihmisen todellisuutta, joka meillä jokaisella on omanlainen. Subjektiivisen näkemyksen kautta ihminen siis tulkitsee ja havaitsee maailmaa, luo omaa todellisuuttaan. Todellisuutemme keskeisin osa on ihmisen minäkuva.

Maailmankuva on Kuvajaisen (2019, 17-18) mukaan meidän henkilökohtainen tulkintamme todellisuudesta. Se on yksilön omaksuma käsitys todellisuudesta, joka pitää sisällään sekä subjektiivisia että objektiivisia elementtejä. Maisterintutkielmassaan Kuvajainen (2019, 17) kirjoittaa: "...maailmankuva on kuin silmälasit, joiden lävitse tarkastelemme ympärillämme olevaa todellisuutta. Mutta nämä silmälasit ovat erikoiset siinä mielessä, että katsomme niillä myös sisällämme olevaa todellisuutta." Tätä sisällämme olevaa todellisuutta kutsutaan tässä työssä minäkuvaksi, sillä minäkuva on Ahon (1996, 10) mukaan todellisuutemme keskeisin osa, kuten aiemmin totesin.

Kuvalliseen ilmaisuun minäkuva ja maailmankuva liittyvät aiemmin mainitun todellisuuden kautta. Tämä siksi, että yksi perusmotiivi kuvan tekemiseen on todellisuuden tutkiminen. Lapsen kuvallinen ilmaisu on muun muassa maailman hahmottamista, todellisuuden luomista ja tutkimista sekä ideoiden ja tunteiden konkreettisiksi ja havaittaviksi tekemistä. Kuvan tekemisen kautta lapsi rakentaa käsitystään sekä omasta minästään että todellisuudesta.

Kuvan tekeminen tarjoaa mahdollisuuden oppia tuntemaan minää sekä maailmaa. (Koskinen 2005, 52-54 70-71.)

Kasvattajan pedagogisella toiminnalla on merkitystä, kun toteutetaan lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaa kuvallista ilmaisua. Tämä johtuu siitä, että käsitteisiin minäkuva, maailmankuva, lapsen yksilöllisyys sekä kuvallinen ilmaisu liittyy vuorovaikutus ja sosiaalinen prosessi (Aho 1996, 26; Kuvajainen 2019, 17-18; Koskinen 2005, 36, 60). Lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaa kuvallista ilmaisua toteuttaessa kasvattajan tulee olla mahdollistaja, seuraaja, kuuntelija, kyselijä ja vuoropuhelija (Koskinen 2005, 42, 60). Hänen tulee työskennellä niin, että lapsen omat ajatukset pääsevät esiin (Wallinin 2000, 7) ja lapsi saa olla oma itsensä (Aho 1996, 48).

Tämä opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä erään Espoossa sijaitsevan päiväkodin kanssa. Yhteistyö kyseisen päiväkodin kanssa oli minulle jo entuudestaan tuttua, sillä olen toteuttanut kolme erillistä projektia kyseiseen päiväkotiin vuosien 2018-2019 aikana. Projektit liittyivät sosionomiopintoihini ja linkittyivät opinnäytetyöni aiheeseen. Opinnäytetyö lähti liikkeelle omasta kiinnostuksesta yksilöllisyyttä tukevaan kuvalliseen ilmaisuun, yhteistyökumppanin kuvallisen ilmaisun kehittämistarpeesta sekä minun ja varhaiskasvatustyöryhmän johtajan yhtäläisistä ajatuksista kuvallisen ilmaisun kehittämiseen liittyen.

Kuvallisen ilmaisun kehittäminen ei ole poikkeuksellista. Kuvallinen ilmaisu ei laajasti tarkasteltuna aina toteudu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa niin kuin sen pitäisi, vaikka sen toteuttamisesta määrätään jo Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018). Tästä kertoo muun muassa Karvi-arviointi (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus), joka arvioi varhaiskasvatuksen laatua vuosina 2018-2019. Karvi-arvioinnissa varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kehittämiskohteeksi nousi esimerkiksi taiteellinen ilmaisu. Tämän arvioinnin mukaan taiteellisella ilmaisulla oli heikko asema varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Esimerkiksi kuvataidekasvatus ei ollut arvioinnin mukaan osa varhaiskasvatuksen päivittäistä arkea vaan se toteutui osassa päiväkoteja ja perhepäivähoitoryhmiä satunnaisesti. (Repo ym. 2019, 3, 159.)

Tämän opinnäytetyön yhteistyökumppanin kuvallinen ilmaisu on kehittynyt paljon vuosien varrella. Se on aiempaan verrattuna lapsen yksilöllisyyttä huomioivampaa. Alkuvuodesta 2020 tilanne kuvallisen ilmaisun osalta oli se, ettei kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen ollut varhaiskasvatustyöryhmän johtajan (2020) mukaan yhtenäistä toimintamallia. Varhaiskasvatustyöryhmän johtajalla ja minulla oli samankaltaiset ajatukset siitä mihin suuntaan kuvallista ilmaisua lähdetäisiin kehittämään. Hänen kanssaan käydyn keskustelun pohjalta ryhdyin toteuttamaan tätä opinnäytetyötä, jonka tarkoituksena oli kehittää Espoossa sijaitsevan päiväkodin kuvallista ilmaisua lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa

tukevaksi. Opinnäytetyön tavoitteena oli luoda lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukeva kuvallisen ilmaisun opas kasvattajien toiminnan tueksi.

Yhteistyökumppanin päiväkotia muodostuu 1-6-vuotiaista lapsista. Vaikka opinnäytetyö koskettaa myös esiopetusikäisiä lapsia, keskittyy tämä työ varhaiskasvatukseen ja jättää esiopetuksen huomiotta. Opinnäytetyö voi rajaamisesta huolimatta koskettaa myös päiväkodin esiopetuksessa olevia lapsia, sillä esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja esiopetuksessa oleva lapsi saa osallistua lain oikeuttamalla tavalla varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7, 14). Kuvallinen ilmaisu rajataan tässä työssä niin, että se koskettaa pääsääntöisesti työskentelyä, jossa toteutetaan kuvan tekemistä, riimusteluja ja piktografeja. Tämä rajausta johtuu käyttämästäni lähteistä.

Opinnäytetyön aineistoa kerättiin alkukartoituskyselyn sekä palautekyselyn kautta. Alkukartoituskyselyn tarkoituksena oli tarjota tietoa tuottamaani opasta varten. Opinnäytetyön tuotoksena syntyneen oppaan sisältö muodostui siis teorian ja alkukartoituskyselyn kautta saadun aineiston pohjalta. Palautekyselyn tavoitteena oli arvioida tuottamaani opasta sekä sen vaikutuksia. Oppaan tarkoituksena oli tarjota yhteistyökumppaninani toimivan päiväkodin työntekijöille yhtäläiset valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen. Opasta voi tämän lisäksi hyödyntää kaikki muutkin, jotka ovat kiinnostuneita lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevasta kuvallisesta ilmaisusta.

## 2 Kehittämistyön lähtökohdat

Kehittämistyön aihe ja sen parissa työskentely hieman eri näkökulmista käsin on minulle jo entuudestaan tuttua. Avaankin tässä osiossa hieman kehittämistyöni taustaa: suhdettani kehittämistyön aiheeseen, ajatuksia, joita tämän aiheen taustalla piilee sekä seikkoja, joista kehittämistyön tarkoitus ja tavoite muodostuvat.

### 2.1 Kehittämistyön tausta

Olen painottanut opiskeluissani luovia työmenetelmiä suorittamalla yhteensä 40 opintopistettä luovien työmenetelmien kursseja. Näistä kolmella, kuvallisen ilmaisun pedagogiset mahdollisuudet 10 op, musiikin pedagogiset mahdollisuudet 10 op sekä liikunnan ja tanssin pedagogiset mahdollisuudet 10 op, kurssilla olen päässyt toteuttamaan projektia varhaiskasvatuksen pariin. Kaikkien projektien aihe on linkittynyt opinnäytetyöni aiheeseen. Opinnäytetyöni aihe on siis alkanut muotoutumaan jo ensimmäisestä projektista, vuonna 2018 toteutetusta projektista lähtien. Koska aiemmin tuottamieni projektien toteuttamisen yhteydessä ei ole sovittu sisällön julkisesta jakamisesta, en voi nostaa esiin yksityiskohtia



näihin töihin liittyen. Voin vain todeta, että opinnäytetyön taustalla on aiempia projekteja ja opinnäytetyön aihe on alkanut muotoutumaan näiden projektien myötä.

Varhaiskasvatuspaikaksi valitsin jokaisessa projektissa erään Espoossa sijaitsevan päiväkodin. Kyseessä on sama päiväkotiki, jolle tätä opinnäytetyön kehittämistyötä toteutan. Kehittäminen on päiväkodissa toimivan varhaiskasvatusyksikön johtajan (2020) mukaan tärkeää, sillä se päivittää toimintatapoja. Toimintatapojen päivittämisen tärkeys nousee varhaiskasvatuksen jatkuvasta kehittämisestä. Varhaiskasvatustoiminta kehittyy muun muassa yhteiskunnallisen kehityksen sekä lainsäädännön kehittymisen vuoksi (Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat 2014, 8).

Kuvallisen ilmaisun tutkiminen ja kehittäminen ei ole poikkeuksellista. Sitä on kehitetty ja tutkittu jo useamman vuoden ajan niin päiväkodeissa esimerkiksi opinnäytetöiden tiimoilta kuin myös laajemminkin esimerkiksi arviointien, kuten Karvi-arvioinnin (Repo ym. 2019) kautta, josta mainitsin johdannossa. Jokaisella kehittämistyöllä on oma agendansa, aivan kuten minunkin kehittämistyöni kohdalla. Minun kehittämistyöni taustalla piilee ajatus yhteiskunnasta, jossa yksilö, hänen yksilöllinen minä- ja maailmankuvansa, olisi aidosti arvostettu ja sitä tuettaisiin myös kuvallisen ilmaisun keinoin.

Syitä siihen, miksi tällainen toiminta on tärkeää, on monia. Tässä työssä nostan tämän aiheen painottamisen tärkeydeksi erilaisuudensietokyvyn. Erilaisuus ja erilaisuudensietokyky nousevat esiin esimerkiksi koulukiusaamisessa (Hassinen 2003, 25-26) sekä ihmisten välisissä muissakin pulmatilanteissa (Kuvajainen 2019, 20, 27). Tarjoamalla mahdollisuuden tasapainoisen minäkuvan kehittymiselle, mahdollistamme yksilölle itsensä hyväksynnän ja ympäristöön sopeutumisen. Kun ihminen hyväksyy itsensä, hän myös hyväksyy muut ja sietää erilaisuutta ja ristiriitatilanteita. (Aho 1996, 16, 43.) Tarjoamalla ymmärryksen jokaisen yksilöllistä maailmankuvaa kohtaan voimme vaikuttaa ihmisten välisten kiistojen ja väittelyiden syntyyn (Kuvajainen 2019, 20, 27).

Opinnäytetyöni on siis jatkoa jo vuonna 2018 aloittamalleni kehittämistyölle. Tämän mahdollistaa yhteistyökumppanuus Espoossa sijaitsevan päiväkodin kanssa.

Yhteistyökumppanuus opinnäytetyöni osalta alkoi alkuvuodesta 2020, kun otin yhteyttä Espoossa toimivan päiväkodin johtajaan ja tiedustelin, olisiko heillä tarvetta jatkaa kuvallisen ilmaisun kehittämistä. Varhaiskasvatusyksikön johtaja (2020) kertoi, että tarvetta on. Vapaa kuvallinen ilmaisu on varhaiskasvatusyksikön johtajan mukaan lisääntynyt heidän päiväkodissaan, mutta malliaskartelemistakin on edelleen, sillä myös sitä tarvitaan. Espoossa sijaitsevan päiväkodin kuvallinen ilmaisu toimii siis tietyllä tavalla paremmin tällä hetkellä. Se on lapsen yksilöllisyyttä huomioivampaa, mutta tällä hetkellä kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen ei varhaiskasvatusyksikön johtajan (2020) mukaan ole yhtenäistä

toimintamallia. Toimintamallin puute näkyy ryhmien eroavaisuuksissa kuvallisen ilmaisun toteuttamisen osalta. Kuvallinen ilmaisu ei ole siis samanlaista ryhmien välillä.

Siispä, minun ja varhaiskasvatustyöryhmän johtajan ajatuksista kuvallisen ilmaisun kehittämiseen liittyen sekä kuvallisen ilmaisun kehittämistarpeesta muodostuivat tämän opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite, jotka kuvaan seuraavaksi.

## 2.2 Kehittämistyön tarkoitus ja tavoite

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää Espoossa sijaitsevan päiväkodin kuvallista ilmaisua lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukeväksi. Opinnäytetyön tavoitteena on luoda lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukeva kuvallisen ilmaisun opas kasvattajien toiminnan tueksi. Kehittämistyössä syntyvä kuvallisen ilmaisun opas muodostuu teorian ja tutkimuksessa saadun aineiston pohjalta. Oppaan tarkoituksena on tarjota yhteistyökumppaninani toimivan päiväkodin työntekijöille yhtäläiset valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen.

## 3 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kehittämistyön perustana

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on erilaisten lakien ja säädösten lisäksi yksi varhaiskasvatusta ja sen toteuttamista määrittävä tekijä. Se on Opetushallituksen antama valtakunnallinen, oikeudellisesti velvoittava määräys. Sen tehtävänä on toimia tukena ja ohjauksena varhaiskasvatuksen järjestämisessä, toteuttamisessa ja kehittämisessä sekä laadukkaana ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumisen edistämisessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7-8, 9, 14.) Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella ja tiedostaa, kuinka kehittämistyöni käsitteet kyseisessä perusteessa tulevat näkyviin.

### 3.1 Lapsen yksilöllinen minä- ja maailmankuva varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus määrittellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogiikkaa painottavaksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi. Sen tehtävänä on lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, oppimisen, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. Varhaiskasvatuksen kautta vahvistetaan lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa, tuetaan huoltajia kasvatustyössä sekä mahdollistetaan heidän työelämänsä tai opiskelunsa toteutuminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7, 9, 14.)

Varhaiskasvatuksella on pitkä historia. Myös lapsen roolin muotoutuminen varhaiskasvatuksen keskiöön on vaatinut monien vuosien kehityksen. Opetus- ja kulttuuriministeriön

julkaisemassa raportissa Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat (2014, 12) mainitaan kuinka vielä vuonna 2014 päivähoidon subjektiivinen oikeus käsitettiin vanhemman eikä lapsen oikeudeksi varhaiskasvatukseen. Muun muassa tähän asiaan kyseisellä raportilla haluttiin muutosta. Se esitti, että varhaiskasvatusta koskevan lain valmistelun sekä varhaiskasvatuksen tulevan ohjauksen keskeisenä ajatuksena on tulevaisuudessa oltava lapsen etu. (Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat 2014, 54.) Tämä toteutui, sillä vuonna 2015 voimaan astuneessa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen.

Vuoden 2015 jälkeen varhaiskasvatusta on kehitetty edelleen ja tällä hetkellä lapsi on varhaiskasvatuksen keskiössä tai ainakin hänen pitäisi lakien, säädösten ja perusteiden mukaan olla. Lapsi ja hänestä lähtevä ja hänen tarpeisiinsa perustuva varhaiskasvatustoiminta korostuu läpi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) ja varhaiskasvatuslain (540/2018). Se näkyy kerta toisensa jälkeen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja täten myös paikallisessa sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Lapsen keskeisen roolin takaa esimerkiksi arvoperusta, johon Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nojaavat. Arvoperustan mukaan varhaiskasvatuksen yleisperiaatteet muodostuvat lapsen edun ensisijaisuudesta, lapsen mielipiteen huomioon ottamisesta, lapsen oikeudesta hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimuksesta sekä lapsen syrjäntäkiellosta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20.)

Varhaiskasvatuksen tulee arvoperustan mukaan perustua muun muassa käsitykseen lapsuuden itseisarvosta, ihmisenä kasvamisesta, lapsen oikeudesta sekä yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja moninaisuudesta. Varhaiskasvatuksessa tulee käsittää, kuinka jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas sellaisenaan. Jokaisen lapsen oikeutena on tulla huomioon otetuksi ja ymmärretyksi sekä kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään mutta myös yhteisönsä jäsenenä. Lapsen tulee saada niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on, ilmaista sekä itseään, mielipiteitään että ajatuksiaan ja tulla ymmärretyksi. Hänen tulee saada rakentaa käsitystä identiteetistään, itsestään ja maailmasta omista lähtökohdista käsin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20-21.)

Varhaiskasvatuksen tulee myös edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta. Sen tulee kunnioittaa ihmisoikeuksia sekä ihmisarvon loukkaamattomuutta. Kiusaaminen ei ole varhaiskasvatuksessa missään muodossa eikä keneltäkään hyväksyttävää. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tuleekin tukea lasten kasvua oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20-21.)

Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustassa mainitaan suoraan vain yhdellä lauseella siitä, kuinka lapsen tulee saada omista lähtökohdista käsin rakentaa käsitystä identiteetistään, itsestään ja maailmasta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

2018, 21) eli omaa minä- ja maailmankuvaa, viittaa jokainen arvoperustaan perustuva käsitys lapsuuden itseisarvosta, ihmisenä kasvamisesta, lapsen oikeudesta sekä yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja moninaisuudesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20-22) lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan. Kaikissa näissä puhutaan lapsen yksilöllisyydestä ja siitä, kuinka varhaiskasvatuksen tulee tukea tätä lapsen yksilöllisyyttä. Myös hänen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaansa. Varhaiskasvatuksen tarkoituksena ei siis ole aikuisen minä- ja maailmankuvan opettaminen lapselle, vaan sen tulee toimia tukena, kun lapsi rakentaa omaa minä- ja maailmankuvan todellisuutta. Pedagogiikka ei siis tässä tapauksessa ole opettamista, tiedon välittämistä osaavalta aikuiselta lapselle, lapselle, joka ei osaa tai tiedä mitään, vaan lasten haastamista oppimaan itse (Wallin 2000, 19, 85). Malaguzzi (Wallin 2000, 85) on sanonut kuinka opettaminen vain ylläpitää passiivisuutta. Passiivisuuden sijaan lapselle tulisi tarjota päärooli hänen omassa elämässään niin, että hänen potentiaaliset mahdollisuutensa heräisivät. Tämän tapainen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen näkyy myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kuvallisen ilmaisun osiossa.

### 3.2 Kuvallinen ilmaisu varhaiskasvatuksessa

Kuvallinen ilmaisu on yksi viidestä varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueista. Oppimisen alue, johon kuvallinen ilmaisu kuuluu, on ilmaisun monet muodot. Oppimisen alueet kertovat pedagogisen toiminnan keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä sekä ohjaavat henkilöstön pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Oppimisen alueet eivät ole tarkoitettu irrallisiksi osioiksi vaan niitä tulisi yhdistellä ja soveltaa sen mukaan mistä lapsi on kiinnostunut ja mitä hän osaa. (Suomenkielinen varhaiskasvatus 2019, 34, 36.) Tässä opinnäytetyössä yhtä osa-aluetta kuitenkin tarkastellaan irrallaan muista. Hirsjärvi ym. (2003, 76) toteavat ettei tutkimuksessa voi havainnoida kaikkea eikä tarkisteltavaa ilmiötä voida valottaa kaikilta puolilta. Rajauksia on siis pakko tehdä ja siksi kuvallinen ilmaisu on tässä työssä rajattu omaksi osa-alueekseen.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea niin kuvallisen ilmaisun kuin muidenkin ilmaisullisten toimintojen kehittymistä sekä lasten tutustuttamista eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 33). Varhaiskasvatuksen tulee tukea jokaisen lapsen yksilöllistä ilmaisua sekä antaa riittävästi aikaa ja tilaa lasten yhteisille luoville prosesseille (Suomenkielinen varhaiskasvatus 2019, 36-37).

Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät muun muassa lasten oppimisedellytyksiä; ajattelua ja oppimisen taitoja, sosiaalisia taitoja, myönteistä minäkuvaa, valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa sekä kykyä kuvitella ja luoda mielikuvia; eettisen ajattelun kehittyminen. Lisäksi taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen vahvistavat lasten osaamista monilukutaidon sekä osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueilla sekä tarjoavat

keinoja havaintojen, tunteiden ja luovan ajattelun näkyväksi tekemiseen. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 33.)

Kuvallinen ilmaisu tarjoaa lapselle mahdollisuuden nauttia kuvien tekemisestä sekä esteettisten elämyksien ja kokemusten saamiseen taiteen äärellä. Kuvallisen ilmaisun tulee olla monipuolista ja linkittyä myös muihin ilmaisun muotoihin. Monipuolisen kuvallisen ilmaisun avulla lapset kykenevät harjoittamaan kuvallista ajatteluaan, havainnointiaan ja kuvien tulkintaa. Kuvallinen ilmaisu kehittää myös lapsen suunnittelutaitoja, luovaa ongelmanratkaisua sekä erilaisten rakenteiden, materiaalien ja tekniikoiden tuntemusta. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 33.)

### 3.3 Kasvattajan pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa ja kuvallisessa ilmaisussa

Pedagogiikalla on varhaiskasvatuksessa merkittävä rooli. Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen tietoon perustuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jonka pyrkimyksenä on lasten hyvinvoinnin sekä oppimisen toteutuminen. Toiminnan tulee olla ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan pedagogiikka pohjautuu arvoperustaan sekä käsitykseen lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta. Toimintakulttuuri, oppimisympäristö sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus ovat asioita, joissa varhaiskasvatuksen pedagogiikka näkyy. Täten se näkyy siis myös kuvallisessa ilmaisussa, sillä kuvallinen ilmaisu on osa oppimisen alueita. Sen toiminnan perustana on siis lapsuuden merkityksen ymmärtäminen sekä tietämys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Tämän lisäksi on tärkeää tuntea jokainen lapsi sekä hänen yksilöllinen kehityksensä. Mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja lasten välillä mahdollistavat tämän lapsen tuntemisen ja täten yksilöllisen kehityksen huomioon ottamisen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7-8, 18-22, 40.)

Pedagogiikan ja pedagogisen osaamisen merkitys nousee esiin siis myös varhaiskasvatuksessa toteutettavassa kuvallisessa ilmaisussa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) kuvallisen ilmaisun toteuttamisesta on kerrottu hyvin lyhyesti, mutta kattavasti. Vaikutukset ja mahdollisuudet kuvallisen ilmaisun osalta tiedostetaan, mutta avaavaa tekstiä kyseisen ilmaisun toteuttamiseen ei ole. Kuvallisen ilmaisun käsittely Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa näyttää samanlaiselta mitä Salminen (Koskinen 2005, 66) kuvaa kehityspsykologian oppikirjoissa olevan, se sivuutetaan pienellä maininnalla tai siitä ei kerrota mitään. Tämä on Salmisen (Koskinen 2005, 66) mukaan outoa, sillä lasten piirustusten tutkimus on varhaisimpia lapsipsykologian alueita. Lasten toteuttamia kuvia on tutkittu jo yli sadan vuoden ajan. Niiden kautta on yritetty selittää lapsen persoonallisuutta, minäkuvaa tai luovuutta ja niiden pohjalta on kehitetty älykkyystestejä sekä muita psykologisia mittausmenetelmiä.

Jotta kuvallista ilmaisua voisi toteuttaa kuten esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja tässä työssä siitä kerrotaan, jotta sitä voisi toteuttaa lapsen minä- ja

maailmankuvaa tukevasti, vaatii se kasvattajalta kuvallisen ilmaisun pedagogista osaamista. Kuvalliseen ilmaisuun liittyvää pedagogista osaamista on vuosien varrella pyritty vahvistamaan erinäisten teosten kautta. Näistä esimerkkinä mainittakoon Ruokosen, Rusasen ja Välimäen (2009, 3-4) tuottama opas, jonka yhtenä tavoitteena oli taidekasvatuksen pedagogisen osaamisen vahvistaminen. Heidän mukaansa kasvattajan pedagoginen osaaminen korostuu erityisesti taiteen tekemisessä ja kokemisessa. Toinen syy heidän tuottamalleen oppaalle oli taidekasvatuksen merkityksen ja arvon vakiinnuttamisen tarve osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Karvi-arviointia (2019, 159-160) tarkastellessa voidaan kuitenkin todeta, ettei taidekasvatus, taiteellinen ilmaisu, ollut vielä vuonna 2019 saanut vahvaa asemaa varhaiskasvatuksen arjessa ja pedagogiikassa. Erityisesti alle 3-vuotiaiden ryhmissä näkyi pedagogiikan sisällölliset puutteet. Näihin lähteisiin viitaten voidaan siis todeta, että varhaiskasvatuksen kuvallisen ilmaisun pedagoginen osaaminen kaipa edelleen vahvistamista.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena ei ole selvittää syitä kuvallisen ilmaisun pedagogisen osaamisen kehittämistarpeelle, vaan työn tarkoituksena on luoda niin sanottu tietopaketti, jonka avulla kasvattaja saa ymmärrystä lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen. Teoriaa lukiessani minulle on vahvistunut ajatus siitä, että tämä voi toteutua, kun ymmärrämme mitä tarkoittaa minäkuva sekä maailmankuva ja miten nämä käsitteet liittyvät kuvalliseen ilmaisuun, mikä merkitys hahmottamiskyvyllä ja maailmankuvalla on lapsen kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen, kuinka lapsi kuvallista ilmaisua toteuttaa sekä tiedostamme miten kasvattajan olisi hyvä toimia kuvallista ilmaisua mahdollistaessaan.

## 4 Lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukeva kuvallinen ilmaisu

### 4.1 Minäkuva

Minäkuvan tulkinnaissa on erilaisia tapoja (Hirsjärvi 1983, 115; Lehtovaara 1992, 29). Se on monimutkainen ja vaikeasti lähestyttävä ilmiö eikä sen tarkastelussa ole vain yhtä totuutta vaan monia näkökulmia (Aho 1996, 8; Lehtovaara 1992, 29). Minäkuva näkyy niin filosofiassa, psykologiassa, sosiologiassa, sosiaalipsykologiassa että kasvatustieteessä (Lehtovaara 1992, 25). Tässä työssä minäkuvaa tarkastellaan pääsääntöisesti Ahon (1996) kuvaileman minäkuvan näkökulmasta, kasvatustieteellisestä näkökulmasta, kiinnittämällä huomiota opinnäytetyöni kannalta oleellisiin asioihin.

Minäkuva, toiselta nimeltään minäkäsitys (Hirsjärvi 1983, 115; Aho 1996, 9) vastaa kysymykseen kuka minä olen (Wallin 2000, 21). Se on ihmisen tietoisuutta omasta olemisesta, toiminnasta sekä niihin liittyvistä arvoista. Minäkuva on siis yksilön kokonaisnäkemys itsestään. Tämä kokonaisnäkemys pitää sisällään yksilön ajatukset hänen taustastaan,

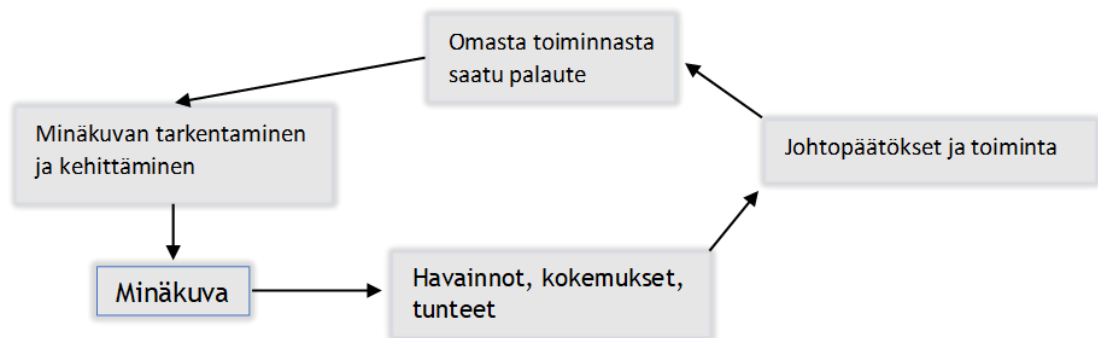
asenteistaan, ulkonäöstään, arvoistaan, ominaisuuksistaan sekä tunteistaan. Siihen kuuluvat sekä ihmisen tiedot itsestään että affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä. (Aho 1996, 9-11.)

Minäkuvalla on yhteys sekä ihmisen itsetuntoon että persoonallisuuteen ja sitä pidetään ihmisen tärkeimpänä ominaisuutena. Ahon mukaan vahva itsetunto ja realistisen positiivinen minäkuva ovat samaa tarkoittavia asioita. (Aho 1996, 10-11.) Itsetunnon ja minäkuvan yhteys on tässä työssä tärkeää huomioida muun muassa siksi että Ahon (1996) kirjoituksissa, nämä käsitteet kulkevat osittain päällekkäin. Persoonallisuuden minäkuva liittyy siten, että minäkuva pidetään persoonallisuuden ytimenä, sen keskeisimpänä alueena. Fenomenologisen näkemyksen mukaan ihmisen toimintaa kyetään ymmärtämään vain yksilön kokemusten ja tunteiden kautta. Sen kautta, että mitä hän havaitsee, miten hän asiat kokee ja mitä hän tuntee. Tätä kutsutaan ihmisen subjektiiviseksi näkemykseksi ja se on ihmisen todellisuutta, joka meillä jokaisella on omanlainen. Subjektiivisen näkemyksen kautta ihminen siis tulkitsee ja havaitsee maailmaa, luo omaa todellisuuttaan. Todellisuutemme keskeisin osa on ihmisen minäkuva. (Aho 1996, 10.)

Jotta kasvattaja voi tukea lapsen minäkuva ja kehittää sitä realistisen positiiviseksi, tulee kasvattajan tiedostaa muun muassa minäkuvan ulottuvuudet sekä ymmärtää miten minäkuva kehittyy (Aho 1996, 15, 26). Tämän lisäksi Aho (1996) on kuvannut erilaisia toimintatapoja, joita toteuttamalla kasvattaja voi tukea lapsen minäkuva, mutta näistä toimintatavoista kerron vasta kohdassa 4.6 Kasvattajan pedagoginen toiminta.

Minäkuva syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutuksen kautta yksilö luo oman maailmansa ja minänsä. Positiivisen minäkuvan kehittymistä edistää se, että tämä vuorovaikutus on avointa tarkoittaen toisen ihmisen huomioon ottamista erilaisine arvomaailmoineen sekä toisen ihmisen arvostamista. Fenomenologisen näkemyksen mukaan yksilön minäkuva kehittyy kokemusten ja havaintojen kautta, sen mukaan mitä kokemuksia ja havaintoja hän on yhteisössä toimiessaan saanut. Pelkästään menneet ja nykyiset kokemukset eivät vaikuta minäkuvan kehittymiseen vaan myös henkilökohtaiset merkitykset, joita näihin kokemuksiin liitetään. Eniten minäkuvan kehittymiseen vaikuttavat ihmiselle tärkeät toiset ihmiset. Minäkuva kehittyy siis yksilön havainnoissa ja johtopäätöksiä tehdessä ja tämän jälkeen harkintansa mukaan toimiessa. Omasta toiminnastaan saadun palautteen kautta yksilö tarkentaa ja kehittää minäkuvaansa. Mitä enemmän lapsi kehittyy, sitä enemmän minäkuva jäsentyy, kategorisoituu, stabilisoituu ja muuttuu moniulotteisemmaksi. Vähitellen se muuttuu myös hierarkkisemmaksi sekä aikaisempaa eriytyneemmäksi. (Aho 1996, 26-28.)

Minäkuvan kehittymistä havainnollistaa alla oleva kuvio 1.



Kuvio 1: Minäkuvan kehittyminen. Kuvio pohjautuu Ahon (1996) kirjoituksiin.

Ihmisen minäkuvaan vaikuttavat siis:

1. hänen temperamenttinsa ja sisäinen kehitysmekanisminsa (pääasiassa perittyjä),
2. taito muodostaa havaintoja toisten ihmisten käyttäytymisestä,
3. muiden käyttäytymiseen heijastuvat omat reaktiot sekä
4. ihmisiltä saatu palaute (Aho 1996, 26).

Lasten minäkuvaista tiedetään vähäisessä määrin, koska sen tutkiminen luotettavasti on vaikeaa. On kuitenkin esitetty, että perusta minäkuvalle luodaan jo varhaislapsuudessa, hyväksytyin ja rakastetun kokemuksen myötä. Vielä 1-2-vuotiaalla lapsella ei ole kehittynyt selvää minäkuva, vaikka tietoisuus omasta itsestään onkin alkanut jo kehittyä. Tämä tapahtuu lapsen kokiessa voivansa kontrolloida ja vaikuttaa niin muihin ihmisiin kuin ympäristöönkin. Noin kolmevuotiaana lapsen puheeseen tulee tietoisesti minä-sana ja tutkimuksissa on todettu, että jo 3-4-vuotiaat kykenevät kuvaamaan ja arvioimaan itseään psykologisilla ominaisuuksilla. Heidän käsityksensä itsestään eivät kuitenkaan ole täysin jäsentyneitä eivätkä realistisia. Vasta kouluiässä lapsi kykenee kuvaamaan itseään fyysisten ominaisuuksien suhteen realistisesti ja tarkasti, mutta muissa suhteissa kuvaaminen on yleensä itsensä yliarvioimista. Herkin aika minäkuvan muodostumiselle on 5-12 vuoden iässä muun muassa siksi, että lapsen havainto- ja arviointikyky kehittyvät voimakkaasti ja hänen elämänpiirinsä laajenee kodin ulkopuolelle, jolloin hän saa enemmän vertailukohteita. Itsensä vertaileminen muihin, erityisesti lähimpiin ihmisiin, on tärkeää minäkuvan rakentumisen kannalta. Myös omien kykyjen testaaminen sekä omasta käyttäytymisestä saatu palaute nousevat tärkeiksi elementeiksi minäkuvan kehittämisessä. (Aho 1996, 26-29.)

Ihminen ei omista vain yhtä minäkuva, vaan se voidaan jakaa useisiin ulottuvuuksiin ja osa-alueisiin. Näiden lisäksi ihmisellä on myös tilannekohtaisia minäkuvia. (Aho 1996, 15.)



Käsittelen tässä työssä vain minäkuvan ulottuvuuksia, sillä ne ovat tämän työn kannalta oleellisimpia. Hirsjärven (1983, 115) mukaan minäkuva voidaan jakaa havaittuun todelliseen minään, sosiaaliseen minään sekä ihanneminään. Ahon (1996, 15) mukaan näitä kolmea minäkuvassa olevaa ulottuvuutta kutsutaan reaalinäkäsitykseksi, normatiiviseksi minäkäsitykseksi sekä ihanneminäkäsitykseksi. Koska en käytä tässä työssä nimeä minäkäsitys vaan minäkuva, kutsun näitä ulottuvuuksia tässä työssä reaalinäkävaksi, normatiiviseksi minäkävaksi sekä ihanneminäkävaksi.

- **Reaalinäkuva** kuvaa käsitystä itsestään sellaisena miksi ihminen itse kokee itsensä. Ihminen voi mieltää itsensä esimerkiksi älykkääksi tai sosiaaliseksi.
- **Normatiivinen minäkuva** kuvaa käsitystä siitä minkälaisena yksilö kokee muiden henkilöiden pitävän itseään ja mitä he häneltä odottavat. Tämä minäkuva pitää sisällään eräänlaisen ulkoisen paineen muuttua tiettyyn suuntaan.
- **Ihanneminäkuva** kuvaa sitä millainen henkilö yksilö haluaisi olla. Se on ihmiselle tietynlainen tavoite, johon hän itseään vertaa. Psykeen voimanlähteenä toimii ihanneminäkuva. (Aho 1996, 15-16.)

Tavoitteena minäkuvan eri ulottuvuuksien osalta voidaan pitää sitä, että nämä ulottuvuudet olisivat samansuuntaisia, niiden välillä olisi tasapaino (Aho 1996, 15-16). Tällöin voidaan puhua täysin toimivasta yksilöstä (Rogers 1961, Ahon 1996, 16 mukaan). Yksilöstä, joka sopeutuu ympäristöönsä ja hyväksyy itsensä. Kun ihminen hyväksyy itsensä, hän myös hyväksyy muut ja sietää erilaisuutta ja ristiriitatilanteita. (Aho 1996, 16, 43.)

Ahon mukaan kasvattajan tulisi tutustua näihin kaikkiin yksilön minäkuvaulottuvuuksiin, sillä tällä tavoin hän saa kokonaiskuvan yksilön minäkuvan ulottuvuuksista ja kykenee vertailemaan eri ulottuvuuksia keskenään mikä antaa kasvattajalle paljon informaatiota lapsen psyykestä. Hän voi siis tukea yksilön minäkuvaulottuvuuksien kehittymistä tasapainoon. (Aho 1996, 15.) Koska lapsen kohdalla esimerkiksi ihanneminäkuvan ja reaalinäkuvan tasapainon mittaaminen ei ole järkevää, sillä nämä eriytyvät vasta kehityksen myötä (Aho 1996, 16) kehittämistyöni kannalta ei ole mielestäni järkevää painottaa kasvattajia tällaiseen vertailutyöhön. Sen sijaan painottaisin näiden ulottuvuuksien tiedostamista ja kasvattajan roolia minäkuvan tukemisessa. Myös Aho (1996, 48) painottaa kasvattajan roolin tärkeyttä lapsen itsetunnon rakentamisessa. Koska vahva itsetunto ja realistisen positiivinen minäkuva ovat Ahon (1996, 10) mukaan samaa tarkoittavia asioita, uskon itsetuntoon viittaavan aikuisen roolin pätevän myös minäkuvassa.

## 4.2 Maailmankuva

Maailmankuvan määrittelemiseen ei ole yhtä tiettyä tapaa (DeWitt 2010, 7, Kuvajaisen 2019, 18 mukaan) aivan kuten ei minäkuvankaan. Tässä työssä maailmankuvaa tarkastellaan sosiologian näkökulmasta, viitaten Kuvajaisen (2019) maisterintutkielmaan. Hänen työssään on esillä myös filosofialle keskeisiä kysymyksiä olemassaoloon ja tietoon liittyen (Kuvajainen 2019, 5). Kuvajaisen kuvailemassa maailmankuvassa on paljon samankaltaisuutta Ahon (1996, 10) kuvaaman minäkuvan kanssa, etenkin fenomenologisesta näkökulmasta tarkastellun minäkuvan kanssa, jossa nousi esiin myös ihmisen todellisuus eli maailmankuva. Kuvajaisen (2019) kertoman maailmankuvan lisäksi tulen tarkastelemaan vielä erikseen lapsen hahmottamistapaa ja maailmankuvaa kappaleessa 4.4 Lapsen hahmottamistapa ja maailmankuva.

Kuvajaisen mukaan maailmankuva on meidän henkilökohtainen tulkintamme todellisuudesta. Se on yksilön omaksuma käsitys todellisuudesta, joka pitää sisällään sekä subjektiivisia että objektiivisia elementtejä. Maailmankuva on se, jonka varassa suunnistamme tässä maailmassa. Sen kautta löydämme merkityksen elämällemme sekä paikkamme sosiaalisessa todellisuudessa. (Kuvajainen 2019, 17-18.) Maisterintutkielmassaan Kuvajainen (2019, 17) kirjoittaa: "...maailmankuva on kuin silmälasit, joiden lävitse tarkastelemme ympärillämme olevaa todellisuutta. Mutta nämä silmälasit ovat erikoiset siinä mielessä, että katsomme niillä myös sisällämme olevaa todellisuutta." Kuvajaisen mukaan nämä maailmankuvalliset ovat sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna meillä jokaisella erilaiset, vähemmässä tai suuremmassa määrin. Emme siis näe tai koe todellisuutta samalla tavalla eikä meillä kellään ole sellaisia silmälasia, joiden kautta näkisimme todellisuuden niin kuin se todellisuudessa on.

Sen lisäksi että maailmankuva on yksilön näkemys todellisuudesta, on se myös jonkin ryhmän, yhteisön tai kokonaisen kansakunnan todellisuuskäsitys. Tällainen ryhmän, yhteisön tai kokonaisen kansakunnan todellisuuskäsitys muodostuu valinnoista, joita pidetään yhteisöllisesti tosina. Nämä valinnat, yhteisön tavat ja tottumukset sekä arvot, roolit ja muut institutionalisoituneet rakenteet vaikuttavat yksilön maailmankuvan rakentumiseen jo vastasyntyneestä lähtien, välittömästi sosialisoinnin myötä. (Kuvajainen 2019, 19, 27.)

Koska sekä yksilön oma että johonkin laajempaan joukkoon perustuvat maailmankuvat ovat erilaisia, syntyy meidän ihmisten välille kiistoja ja väittelyitä. Saatamme vähätellä tai leimata hölmöksi ne näkemykset, jotka poikkeavat omasta maailmankuvastamme. Tämä johtuu siitä, ettemme aina ymmärrä sitä, ettei toinen näe todellisuutta kuten me itse sen näemme sekä siitä, että maailmankuvamme on erittäin kiinteä osa persoonallisuuttamme. Meidän yksilöiden sosiaalinen maailma sekä persoonallisuus rakentuu maailmankuvamme varaan tarkoittaen sitä, että maailmankuvamme kautta me sekä ymmärrämme että kommunikoimme.

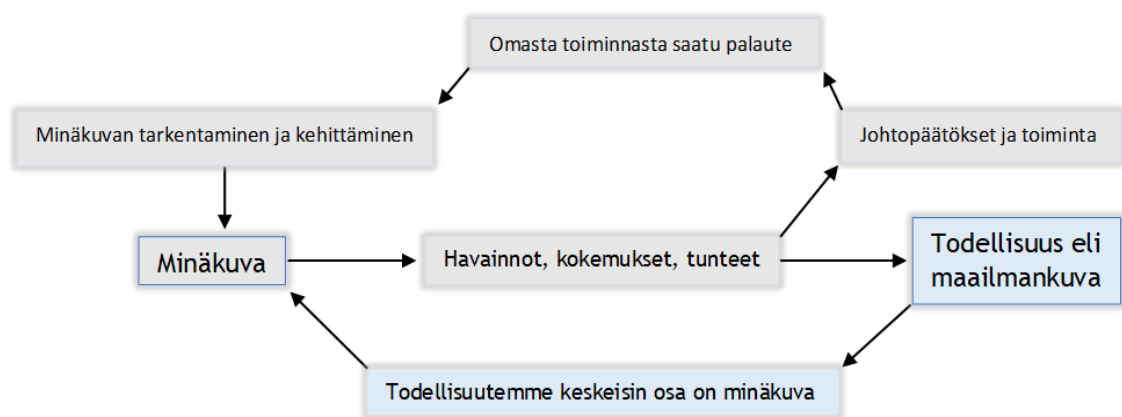
Vakuutamme itsellemme, että juuri meidän maailmankuvamme on se mikä kuvaa todellisuutta hyvin. Teemme tämän oman mielemme tasapainon vuoksi, sillä kyseenalaistaessamme omaa maailmankuvaamme voisi mielemme joutua suuren hämmennyksen valtaan. (Kuvajainen 2019, 20, 27.)

Maailmankuvaan liittyvät Kuvajaisen (2019, 18, 21-22) mukaan myös sosiaalinen prosessi sekä kokemukset. Maailmankuva on Kuvajaisen mukaan sosiaalisen prosessin tulos. Tämä johtuu siitä, että Kuvajainen pitää tietoa sosiaalisen prosessin tuotteena ja koska maailmankuvaa ja tietoa ei voi erottaa toisistaan on täten myös maailmankuva sosiaalisen prosessin tulos. Tällä hän tarkoittaa sitä, ettei kenelläkään meistä ole sellaista maailmankuvaa, johon sosiaalinen todellisuus ei olisi vaikuttanut. Myös kokemus on osa maailmankuvan syntymistä.

Maailmankuvaa ei voi määrittellä pelkästään tieteen kautta, vaan ihmisen kokemukset ovat myös osa sitä (Aerts, D., Apostel, L., DeMoor, B. ym. 2007, Kuvajaisen 2019, 21 mukaan).

Kuvajainen avaa tätä kokemus asiaa, ihmisten erilaisia käsitystapoja, eräänlaisen subjektiivisen käsitekoordinaatiston avulla. Meillä jokaisella on oma käsitekoordinaatisto emmekä voi tietää mihin kohtaan joku toinen ihminen tietyn käsitteen omassa koordinaatistossaan sijoittaa. Me emme siis voi tietää mitä jokin käsite, kuten rakkaus, jollekin toiselle ihmiselle merkitsee sillä siihen vaikuttaa hänen omat kokemuksensa.

(Kuvajainen 2019, 22.) Maailmankuva on siis koordinaattijärjestelmä tai viitekehys, johon me ihmiset sijoitamme meidän erilaisia kokemuksiamme (Aerts, D. ym. 2007, Kuvajaisen 2019, 22 mukaan).



Kuvio 2: Minäkuvan ja maailmankuvan yhteys. Kuvio pohjautuu Ahon (1996) sekä Kuvajaisen (2019) kirjoituksiin.

#### 4.3 Minä- ja maailmankuvan yhteys kuvalliseen ilmaisuun

Minäkuvan ja maailmankuvan yhteyttä kuvalliseen ilmaisuun tarkastellaan tässä työssä todellisuuteen liittyen. Tämä siksi, että kuvalliseen ilmaisuun liittyy todellisuuden luominen

ja tutkiminen eli minäkuvan ja maailmankuvan luominen ja tutkiminen. Maailmankuva määritellään tässä työssä meidän henkilökohtaisena tulkintanamme todellisuudesta. Me emme tarkastele maailmankuvassa vain ympärillämme olevaa todellisuutta vaan myös sisällämme olevaa todellisuutta (Kuvajainen 2019, 17), jota tässä työssä kutsutaan minäkuvaksi. Minäkuva on todellisuutemme keskeisin osa (Aho 1996, 10).

Lapsen kuvallinen ilmaisu on muun muassa maailman hahmottamista, todellisuuden luomista ja tutkimista sekä ideoiden ja tunteiden konkreettisiksi ja havaittaviksi tekemistä. Kuvan tekemisellä on monia motiiveja, mutta yksi perusmotiivi kuvan tekemiseen on todellisuuden tutkiminen. Kuvan tekemisen kautta lapsi rakentaa käsitystään sekä omasta minästään että todellisuudesta. Kuvan tekeminen tarjoaa siis mahdollisuuden oppia tuntemaan minää sekä maailmaa. (Koskinen 2005, 52-55, 70-73.) Taidepsykologit Hans ja Shulamith Kreitler (1972, Koskinen 2005, 70) sanovat, että taiteilija voi tutkia kuvissaan todellisuutta neljällä eri aspektilla. Nämä heidän määrittämät neljä todellisuus aspektia ovat jokapäiväinen, arkeologinen, normatiivinen sekä profeetallinen todellisuus. Jo pienen lapsen kuvallisesta työskentelystä voidaan löytää nämä perusmotiivit kuvan tekemiseen.

Lasten piirroksilla on aina jokin yhteys hänen **jokapäiväiseen todellisuuteensa**. Niissä saattaa näkyä esimerkiksi lapsen yritys kuvailla yksityiskohtia, ihmisten välisiä suhteita, kasvamisen ihmettä tai muita vaikeasti ymmärrettäviä asioita. Lapsen piirustuksilla on siis yhteys hänen arkitodellisuuteensa. (Koskinen 2005, 70.)

**Arkeologinen todellisuus** on oman minän ulottuvuuksien määrittelyä. Siinä tutkitaan, että kuka minä olen ja miksi minä olen. Lapsi voi siis luoda käsitystä omasta minästään kuvilla kertomisen kautta. Tätä tapahtuu jo silloin kun aikuinen ei vielä pysty tunnistamaan lapsen kuvista mitään esittävää. Käsitystä omasta minästä ei aina yritetä kuvata oman fyysisen olemuksen mukaan vaan lapsen minän korvikkeina voi piirroksissa toimia erilaiset hahmot kuten prinsessa, susi tai sarjakuvahahmot. Pelkästään lasten itsensä tekemät kuvat eivät ole tärkeitä lapsen minäkuvan muodostumisen kannalta, vaan myös esimerkiksi perhealbumin valokuvat. (Koskinen 2005, 71.)

**Normatiivinen todellisuus** kuvailee maailmaa esimerkiksi ”hyvän ja pahan, oikean ja väärän, oikeuden ja oikeudettomuuden sekä ruman ja kauniin” kautta (Koskinen 2005, 71). Eettinen ja esteettinen kietoutuvat pienen lapsen arvostuksissa usein toisiinsa. Hänen näkemyksensä mukaan hyvä on kaunista ja paha rumaa. Näiden arvomaailmojen eriytyminen vaatii pitkän kehityksen. Aikuiset pyrkivät saamaan lapset toimimaan heidän haluamallaan tavalla, mutta lapset haluavat kokeilla, mikä käyttäytyminen on sopivaa ja mikä ei. Tämä kokeilu on turvallista piirroksissa ja myös leikeissä. Näissä lapset keksivät uusia standardeja oikeaan ja väärään sekä rumaan ja kauniiseen maailmaan, sillä todellisuudessa tällainen normien rikkominen voi aiheuttaa hankaluuksia. Piirustusten ja leikkien kautta lapset siis

määrittelevät, että millaisia he voisivat olla ja millaisia heidän tulisi olla. (Koskinen 2005, 71-72.)

Normatiivisessa todellisuudessa lapsuuden kuvamaailma saattaa joskus jakautua kahtia, yksityisiin sekä julkisiin kuviin. Tämä johtuu siitä, että lapsi oppii ymmärtämään millaisia kuvia muut ihmiset odottavat hänen tekevän. Muille ihmisille hän siis piirtää heidän odotustensa mukaisia kuvia, mutta samanaikaisesti hänellä saattaa olla esimerkiksi salainen vihko, johon hän piirtää aivan toisenlaisia kuvia. (Koskinen 2005, 72.)

**Profeetallinen todellisuus** tarkoittaa kuvissa näkyvää tulevaisuuden mallitilanteiden hahmottamista. Piirrosten kautta lapsella on mahdollisuus kuvailla omaa tulevaa minäänsä, tekojaan ja mahdollisia maailmoja. Kuvat siis ennakoivat tulevaisuutta. (Koskinen 2005, 72.)

Kuten voidaan huomata, näistä kuvan tekemisen neljästä perusmotiivista löytyy yhteys minäkuvan ulottuvuuksiin sekä maailmankuvaan.

- **Jokapäiväinen todellisuus** - Tässä perusmotiivissa näkyvät kaikki minäkuvan ulottuvuudet sekä maailmankuva (kts. 4.1 ja 4.2)
- **Arkeologinen todellisuus** - Tässä perusmotiivissa näkyy reaalinäkuva (kts. 4.1)
- **Normatiivinen todellisuus** - Tässä perusmotiivissa näkyvät normatiivinen minäkuva sekä maailmankuva (kts. 4.1 ja 4.2)
- **Profeetallinen todellisuus** - Tässä perusmotiivissa näkyvät ihanneminäkuva sekä maailmankuva (kts. 4.1 ja 4.2)

#### 4.4 Lapsen hahmottamistapa ja maailmankuva

Nyt kun tiedämme, että miksi lapsi tekee kuvia ja ennen kuin lähdemme perehtymään, että miten hän konkreettisesti niitä toteuttaa, on hyvä paneutua siihen mikä kuvan tekemiseen vaikuttaa. Salmisen (Koskinen, 2005, 22) mukaan se tapa, jolla ihminen kokee ja hahmottaa ympäristönsä vaikuttaa tapaan, jolla hän ympäristön esineitä ja tapahtumia pyrkii piirroksissaan kuvaamaan. Lasten hahmottamistavan ja maailmankuvan ymmärtäminen luo siis ymmärryksen siihen miksi ja miten lapset piirtävät.

Vaikka aikuinen elää samassa maailmassa lapsen kanssa, ei tämä maailma näyttäydy samanlaisena heidän tajunnassaan kuin lasten. Varhaislapsuuden maailmankuva on harvakuteisempi ja eriytymättömämpi kuin aikuisen. Aikuisen maailmankuva rakentuu

monimutkaisista havainto- ja käsite-erotteluista, kun taas varhaislapsuudessa nämä havainto- ja käsite-erottelut ovat määrällisesti niukempia, rakenteellisesti yksilotteisempia sekä kestollisesti häilyvämpiä. Aikuinen pyrkii loputtomilla erotteluilla jäsentämään jokahetkistä havaitsemisen virtaa ja elää täten huomattavasti leikki-ikäistä lasta enemmän omien mielikuvien ja käsitteiden ohjaamana. Lapsella ei ole samanlaista sisäistä kokemuksen karttaa kuin aikuisella. Aikuiset suhteuttavat kunkin hetkiset havainnot automaattisesti sisäisen kokemuksen karttaan, kun taas lasten raja unen ja valveen, toden ja leikin, kuvan ja sen kohteen sekä minän ja maailman välillä on liukuva. Lapsilla ei myöskään ole sosiaalisia tabuja niin kuin aikuisilla. Aikuinen ei ilmaise julkisesti havaintojaan niin kuin lapsi, joka ihmettelee avoimesti maailmaa. Lapsuuden kokemusmaailmaa kuvaa keskittyneisyys. Hän kohtaa vain yhden asian kerrallaan sellaisena kuin se on, eriytymättömänä. Tämä yksi asia vangitsee koko tarkkaavaisuuden. (Koskinen 2005 36, 26.)

Jean Piaget (Koskisen 2005, 23-24 mukaan) onkin luonnehtinut pienen lapsen havaitsemisen tapaa käsitteellä keskittäminen. Lapsen havainnot kohdistuvat hänen mukaansa havaintokentässä oleviin hallitseviin piirteisiin kuten hahmojen jatkuvuuteen, läheisyyteen ja sulkeutuneisuuteen. Kun lapsi kasvaa ja hänen havaintotoimintonsa kehittyvät, kykenee hän paremmin suuntaamaan havaintotoimintojaan tahdonvaraisesti, jäsentämään laajempaa havaintokenttää niin ajallisesti kuin tilallisesti sekä muodostamaan uudenlaisia hahmokokonaisuuksia. Hänen havaitsemisensa kehittyä siis enemmän hajakeskitetyksi. Hajakeskittyneisyys mahdollistaa visuaalisesti yhtenäisten muotojen tekemisen. Kun havaintojen teko on hajakeskitettyä, kykenee lapsi näkemään yksittäisen muodon kontekstissa, suhteessa sen taustaan ja ympäristöön.

Kokonaisuuden ja osien välisten suhteiden havaitseminen kehittyä lapsella siis pitkän ajan kuluessa. Tämä siksi, että tällainen toiminta vaatii erittelevän ja yhdentävän hahmottamistavan vuorottelua. Myös kokonaisuuden ja osien välisen suhteen kuvaaminen vaatii pitkää harjoittelua ja kokeilua. Se on lapselle vaikeasti ratkaistava piirustusongelma, sillä yksinkertaisenkin kohteen kuvaamiseen lapsi tarvitsee kykyä näköhavaintojen erittelyyn ja yhdistelyyn ja rakenteellisten vastaavuuksien luomiseen, motorisia taitoja sekä piirustusvälineiden ja -materiaalien mahdollisuuksiin ja rajoituksiin perehtyneisyyttä. (Koskinen 2005, 23.)

Eleanor J. Gibson (1969, Koskisen 2005, 22-23 mukaan) kuvailee havaitsemisen oppimista kolmella rinnakkaisella kehityssuunnalla. Näissä kehityssuunnissa on nähtävissä samoja asioita mitä Jean Piaget havaitsemisesta kertoo. Ensimmäiselle havaitsemisen oppimisen kehityssuunnalle on Eleanor J. Gibsonin mukaan tunnusomaista eri aistien havainnon tarkkuuden asteittainen lisääntyminen. Myös reaktioaika, jota tarvitaan havaintoesineiden erottamisessa, lyhenee. Toisessa kehityssuunnassa lapsi oppii pikkuhiljaa kiinnittämään omaa tarkkaavaisuuttaan niihin asioihin mitkä ympäristön esineissä ja tapahtumissa on merkitsevää.

Hän oppii myös jättämään huomiotta epäolennaiset ominaisuudet havaintoesineissä. Tarkkaavaisuuden kesto nousee tämän kehityssuunnan mukaan noin nelin- tai viisinkertaiseksi kaksivuotiaasta kuusivuotiaaseen mentäessä. Esikouluikä aikana tarkkaavaisuus muuttuu entistä enemmän lapsen tahdosta riippuvaiseksi. Kolmannessa kehityssuunnassa lapset oppivat sekä erottamaan ympäristön esineitä toisistaan entistä pienemmän ominaisuusjoukon perusteella, että muodostamaan havaintokohteista yhä jäsentyneempiä rakenteita ja kokonaisuuksia.

#### 4.5 Kuvallisen ilmaisun toteuttaminen

Tässä kappaleessa tarkastellaan lapsen kuvallisen ilmaisun toteuttamista pääsääntöisesti kahden ensimmäisen kehitysvaiheen näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on neljästä vaiheesta vain kaksi, sillä nämä kaksi kehitysvaihetta koskettavat opinnäytetyöni ikähaarukkaa. Kappaleessa avataan myös lyhyesti ensimmäiseen vaiheeseen johtavaa kuvallisen ilmaisun toimintaa, sillä tämä toiminta koskettaa alle kaksivuotiaasta lasta. Tarkasteltavat vaiheet ovat toiminnan ilon vaihe sekä kertomisen ilon vaihe, kuten Salminen (Koskinen 2005) niitä kuvaili.

Kuvallisen toiminnan alku on laajasti ymmärrettyä lapsen moniaistisissa kokemuksissa, joita hän saa ollessaan ympäristönsä kanssa käytännön vuorovaikutuksessa. (Koskinen 2005, 55). Kuvallisen toiminnan alku ei siis välttämättä ole pysyvän kuvan tuottamisessa, vaan lapsen näköaistiin liittyvät elämykset voidaan rinnastaa taiteelliseen toimintaan. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi pienen vauvan havaintoja kaareutuvista ja risteävistä viivoista ilmassa, joita hän itse tuottaa liikuttaessaan tahattomasti käsiään ja jalkojaan. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2000, 44.)

Kun taiteen näkemiseen on ensimmäisen ikävuoden aikana kerätty riittävästi kokemuksia, alkaa varsinainen piirtämistoiminta, toiminnan ilon vaihe mikä pitää sisällään riimustelut (Karppinen ym. 2000, 44; Koskinen 2005, 37). Riimustelut eivät ole merkityksettömiä eivätkä satunnaisia jälkiä, vaan lapsi pyrkii esittämään niillä jotain tarkoituksellista. Riimustelut, tämä ensimmäinen kuvallisen ilmaisun vaihe, alkavat tavallisesti toisen elinvuoden aikana ja jatkuvat kolmanteen, neljänteen tai viidenteen ikävuoteen saakka, lomittuneena seuraavaan kehitysjaksoon asti. Kuvallisen ilmaisun motiivina ei riimusteluvaiheessa ole ennalta muotoutuneen mielikuvan tai ajatuksen hahmottaminen, vaan lapsen kiinnostus keskittyy omien liikkeiden suorittamiseen sekä mahdollisuuteen vaikuttaa ympäristöön ja sen muuttamiseen. (Koskinen 2005, 37.)

Riimustelut saavat muotonsa lapsen käden, ranteen ja käsivarren monimutkaisesta ja automaattisesta yhteistoiminnasta. Myös lapsen näköhavainto sekä pienessä määrin piirustuskentän suhteet vaikuttavat jälkien muotoon. Alussa lapsen riimustelut ovat hajanaisia kynänvetoja, jotka saattavat muodostaa myös satunnaisten merkkien muotoja. Lapsen

riimustelu kehittyä kuitenkin nopeasti niin, että paperille alkaa muodostumaan muun muassa kaariviivoja, pisteitä, ympyrä- ja spiraalimuotoja, eri suuntaisia viivoja sekä aaltoviivoja. Paperin lisäksi lapsi voi toteuttaa riimusteluita myös esimerkiksi hiekkaan, huonekaluihin tai puurolautaselle. Pinnan ei siis tule olla kuvalliseen ilmaisuun tarkoitettu. Riimusteluvaiheen loppupuolella lapsen työhön alkaa ilmestymään geometrisempiä muotoja kuten kolmioita, nelikulmioita tai ristejä. (Koskinen 2005, 37-38, 55.)

Rhoda Kellogg (1969, Koskinen 2005, 38 mukaan) on keräämänsä tutkimusmateriaalin avulla erottanut kaksikymmentä perusmuotoa, joita lapset riimusteluissaan toteuttavat ja nämä perusmuodot he useimmiten ovat oppineet hallitsemaan 3-vuotiaina. Juuri näitä perusmuotoja lapsi alkaa yhdistelemään, kun hän aloittaa monimutkaisempien piirrosten tekemisen.



Kuvio 3: Lapsen tekemiä riimusteluita. (Opinnäytetyön tekijällä on oikeus kuvan käyttöön.)

Seuraava kuvallisen ilmaisun vaihe, niin sanottu kertomisen ilon vaihe, kuten Salminen (Koskinen 2005, 39-40) sitä kuvasi, alkaa noin kolmen tai neljän vuoden iässä. Tämä vaihe ja siihen liittyvä piktografien, kuvamerkkien, ilmaantumisen eli symbolifunktion herääminen on tärkeä vaihe lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksessä. Symbolifunktio tarkoittaa sitä, että ihminen kykenee esittämään ulkomaailman kohteita, näiden kohteiden ominaisuuksia sekä niiden välisiä suhteita jollain toisella tavalla kuin itse näillä kohteilla. Piktografien ilmaantumisen kertoo siitä, että lapsi ymmärtää kuinka visuaalisia materiaaleja voidaan käyttää erilaisten ajatusten sisältävien muotojen luomiseen sekä siitä, että lapsi ymmärtää muiden tajuavan muotoa, jonka hän on ajatuksilleen antanut. Tässä vaiheessa



hahmottamistapa, lapsen havainnot ja kokemukset tulevat siis mukaan toimintaan. Lapsi alkaa toteuttamaan kuvia, jotka symbolisoivat hänen ympäristönsä piirteitä, että kuviteltuja kohteita. Kuvissa tulee olla sisältöä, sillä pelkkä motorinen toiminta ei ole lapselle enää mielekästä. Kuvallinen ilmaisu toimii tässä vaiheessa siis pääasiassa lapsen kommunikaatiokeinona. Kommunikaationa toisten ihmisten, mutta myös oman minän sekä kuvan välillä. Tällä tarkoitetaan kuvaamistapahtuman tilannesidonnaisuutta: tekeillä oleva ja valmis kuva ei ole hiljainen, erillinen osa lasta, vaan sitä tukevat lapsen puhe, huudahdukset, eleet ja ilmeet. Jotta lapsen kuvaa voitaisiin tulkita oikein, vaatii se syntytilan ja lapsen pyrkimyksen tuntemista. Myös aikuisen esittämät kysymykset ovat tärkeitä. Salminen (Koskinen 2005, 60) kertoo kuinka ”kysymyksiä on pidetty lapsen minää ja luovuutta tuhoavina”, mutta hänen mukaansa näin ei kuitenkaan ole. Kysymykset sekä tukevat lapsen mielikuvitusta ja kertomisen lahjoja, että vakuuttavat lapsen aikuisen kiinnostuneisuudesta hänen kuvallista ilmaisuaan kohtaan ja tarjoavat aikuiselle mahdollisuuden osallistua lapsen kuvamaailmaan. (Koskinen 2005, 39-41, 58-60.)

Kertomisen ilon vaiheessa lapsen piirroksia, piktografit, ovat yksinkertaisia, kaavamaisia ja kaksiulotteisia muotoja, jotka muistuttavat ulkomaailman esineitä ja kohteita suhteellisen pienellä rakenteellisella vastaavuudella. Nämä lapsen tuottamat muodot ovat aluksi eriytymättömiä ja summittaisia ja ne ovat tätä vielä pitkään piktografien ilmaantumisen jälkeenkin. Tämän vaiheen varhaiseen vaiheeseen kuuluu se, että lapsi käyttää samaa muotoa erilaisten kohteiden kuvaamiseen. Lapsi voi siis piirtää lähes samalla piirustuskaavalla esimerkiksi eläimen ja ihmisen, muuttamalla ihmisen pystysuoran vartalon vaakasuoraan eläintä tehdessään ja siirtämällä ihmisen sivulla olevat raajat eläimen jaloiksi vartalon alle. (Koskinen 2005, 41-42.)

Lapsi voi myös kuvata kohdetta monesta näkökulmasta käsin. Hän voi luoda ihmiselle esimerkiksi kaksi nenää, toisen sivulta kuvattuna ja toisen edestä, sillä vaikka lapsi ei kyseisellä hetkellä näkisi jotakin osaa kohteesta, yhdistelee hän kuvaan kaikkea mikä tuntuu hänestä tärkeältä (Koskinen 2005, 45.) Tämän Salminen (Koskinen 2005, 45) toteaa vuonna 1980 kirjoittamassaan artikkelissa ”Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä”. Vuonna 1994 kirjoittamassaan ”Varhaislapsuuden kuvat” artikkelissaan (Koskinen 2005, 68-69) hän kuitenkin kertoo, etteivät lapset enää toteuttaisi tätä lisänenää kuviinsa johtuen todennäköisesti lasten elinympäristön ”kuvallistumisesta” eli perspektiivisten kamerakuvien näkemisestä. Oli lisänenää tai ei, ydin tässä asiassa on kuitenkin se, että lapsi voi kuvata kohdetta monesta näkökulmasta käsin. Myös siitä mikä ei sillä hetkellä ole näkyvässä, mutta jonka hän tietää olevan olemassa.

Lapsen tuotoksissa voidaan myös havaita läpinäkyvyyttä sekä inhimillistämistä. Läpinäkyvyys tarkoittaa sitä, että esimerkiksi ihmistä piirrettäessä tämän sääret ja käsivarret näkyvät vaatteiden läpi. Tämä johtuu siitä, että lapsi piirtää ensin ihmisen vartalon ja vasta sitten

vaatteet. Toisaalta taas on sanottu, että myös tämä olisi lapsen tapa esittää kohteesta mahdollisimman paljon, myös ne asiat mitkä eivät sillä hetkellä todellisuudessa ole näkyvillä. Inhimillistämisen kautta lapsi antaa elottomille olioille elollisen ominaisuuksia. Hän voi siis piirtää esimerkiksi auringolle silmät ja suun. Tämä liittyy lapsen todellisuuskäsitykseen ja sitä on kuvattu termillä animistinen. Lapsi kykenee animismissa ylittämään toden ja kuvittelun rajan ja käyttämään kuvallisessa ilmaisussa täten sellaisia voimia, joita hän ei todellisen elämän kohteisiin kykene vielä soveltamaan. (Koskinen 2005, 46-47.)

Myös suuntataju on asia mikä nousee esiin lapsen varhaisimmissa kuvallisen ilmaisun töissä. Varhaisimmissa piirroksissa, joita lapsi toteuttaa ei ole nähtävissä selvää suuntatajua. Leikki-ikäisen lapsen piirroksissa kukin esine on erillinen kokonaisuus tarkoittaen sitä, että ne saattavat sijaita paperin eri osissa eikä lapsi yritä yhdistää näiden esineiden yksityiskohtia visuaalisesti toisiinsa. Tätä tapahtuu viidenteen, joskus jopa kahdeksanteen ikävuoteen saakka. Lapsi voi esimerkiksi piirtää ihmisen ja kukan samaan kuvaan niin, että ihminen on kerrostalon korkuinen ja kukka puun kokoinen. Lapsen havaitseminen on tässä tilanteessa keskitettyä, ei asioiden keskinäiseen suhteeseen kiinnitettyä. (Koskinen 43-44, 23-24.) Salmisen (Koskinen 2005, 24) mukaan tämä voi johtua siitä, että tärkeäksi koettu esine tai tapahtuma toteutetaan ensin ja siksi se vie suurimman tilan. Muut asiat tehdään piirroksen sellaisina kuin ne siihen mahtuvat. Vaikka lapsi kykenee jo kolmen tai neljän vuoden ikäisenä kuvailemaan ja vertailemaan esineiden koko- ja mittasuhte-eroja, ei hän näitä monesti kuvallisessa ilmaisussa tuo esiin. Tämä johtuu siitä, että häntä ei tällainen keskinäisten suhteiden poikkeavuus haittaa, vaikka hän tiedostaisikin sen, sillä lapsi pyrkii enemmän mahdollisimman johdonmukaiseen selitykseen kuvissaan kuin kuvan osien visuaaliseen yhtenäisyyteen. Lapsi itse tiedostaa mitä kuva tarkoittaa ja hän uskoo, että myös kuvaa katsova toinen henkilö ymmärtää sen. (Koskinen 2005, 23-24, 44-45.)



Kuvio 4: Viisivuotiaan lapsen tekemä omakuva.  
(Opinnäytetyön tekijällä on oikeus kuvan käyttöön.)

#### 4.6 Kasvattajan pedagoginen toiminta

Minäkuvaan vaikuttavat ihmisen temperamentin ja sisäisen kehitysmekanismin lisäksi vuorovaikutus (Aho 1996, 26). Maailmankuvaan liittyy sekä ihmisen henkilökohtainen tulkinta todellisuudesta että sosiaalinen prosessi (Kuvajainen 2019, 17-18). Lapsen yksilöllisyyden muodostuminen sekä kuvallinen ilmaisu on paljolti sidoksissa muun muassa vuorovaikutukseen (Koskinen 2005, 36, 60). Näihin käsitteisiin liittyvän vuorovaikutuksen ja sosiaalisen prosessin vuoksi voidaan todeta, että kasvattajan pedagogisella toiminnalla on merkitystä, kun toteutetaan lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaa kuvallista ilmaisua. Olen koonnut tähän teoriaosuuden loppuun asioita, joita huomioimalla ja toteuttamalla kasvattaja voi mielestäni mahdollistaa ja tukea lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa. Tämä osio keskittyy siihen, kuinka kasvattajan olisi hyvä toimia lapsen kuvallisen ilmaisun yhteydessä ja miten kuvallista ilmaisua voisi toteuttaa, jotta kasvattaja tukisi lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa.

Nämä kasvattajan pedagogisen toiminnan kannalta tärkeät toimintatavat olen koonnut sekä Ahon (1996), Salmisen (Koskinen 2005) että Wallinin (2000) kirjoituksista. Tämä siksi, että heidän ajatuksensa kuvallisen ilmaisun toteuttamisesta ja kasvattajan toiminnasta on lapsesta lähtevää, ei aikuisjohtoista sekä yksilöiden erilaisuutta ja omanlaisuutta korostavaa. Emme voi tarjota lapselle mahdollisuutta luoda yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tarjoamalla heille omaa minä- ja maailmankuvaamme vaan meidän tulee toimia niin, että lapsi saa itse luoda itsensä. Tämä ajatus perustuu minäkuvasa esiintyvään vuorovaikutukseen sekä maailmankuvaan liittyvään sosiaaliseen prosessiin ja henkilökohtaiseen tulkintaan todellisuudesta, joka on jokaisella erilainen (Aho 1996, 26; Kuvajainen 2019, 17-18). Kuten Aho (1996, 49) on todennut: ”Aikuinen ei tiedä kaikkea eikä hänellä ainakaan ole oikeutta sanoa sitä lapselle. Aikuisen todellisuus ei ole välttämättä ainoa oikea todellisuus.” Yksinkertaisesti sanottuna kasvattaja ei voi tukea esimerkiksi lapsen yksilöllistä maailmankuvaa kertomalla millainen maailma hänen mielestään on. Lapsi ei voi luoda omaa maailmaansa, jos kasvattaja sanoo, millainen lapsen maailman tulee hänen näkemyksensä mukaan olla. Sen sijaan kasvattajan tulee olla mahdollistaja, seuraaja, kuuntelija, kyselijä ja vuoropuhelija (Koskinen 2005, 42, 60). Hänen tulee työskennellä niin, että lapsen omat ajatukset pääsevät esiin (Wallinin 2000, 7) ja lapsi saa olla oma itsensä (Aho 1996, 48).

Yksi tärkeä asia kasvattajan kuvallisen ilmaisun pedagogisessa toiminnassa on pedagoginen ympäristö sekä ilmapiiri. Tiedämme, että ”...maailmankuva on kuin silmälasit, joiden lävitse tarkastelemme ympärillämme olevaa todellisuutta” ja tiedämme myös että ”nämä silmälasit ovat erikoiset siinä mielessä, että katsomme niillä myös, sisällämme olevaa todellisuutta” (Kuvajainen 2019, 17). Tärkeää on myös muistaa, että nämä maailmankuvalasit ovat sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna meillä jokaisella erilaiset, vähemmässä tai suuremmassa määrin (Kuvajainen 2019, 17).

Reggio Emilia pedagogiikassa ajatellaan, että opettajana toimii myös ympäristö. Ympäristön tulee innostaa ja antaa virikkeitä sekä haasteita lasten ajatuksille ja mielikuvitukselle. Sen tulee rohkaista lapsia monenlaisiin tiedon mahdollisuuksiin. (Wallin 2000, 24.) Ilmapiiriin tulee olla psykologisesti turvallinen, sellainen, jossa lapsi saa olla oma itsensä ilman pelkoa vähättelystä, hylkäämisestä, nöyryytyksestä tai pilkasta (Aho 1996, 48). Tässä pedagogiikassa luodaan ympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuden tarkastella maailmaa sekä itseään monesta näkökulmasta käsin, sillä todellisuus ei ole aina sellainen miltä se ensinäkemältä näyttää. Lukuisista esimerkeistä tähän liittyen nostan esiin kaksi: erivärisillä pleksilaseilla rakennetun pyramidin sekä peilit. Pyramidin sisältä katsoessaan lapsi pystyy näkemään ympäristönsä ja siellä olevat ihmiset eri värein. Todellisuus siis muuttuu pleksilasin värin vaihtuessa. Peilien kautta, muodostivat ne sitten kolmion muotoisen majan, vääristyneen kuvan tai olivatpa ne lattialla, lapsi voi kohdata itsensä, erilaisia muunnelmia minäkuvastaan ja täten muodostaa vastausta kysymykseen kuka minä olen? (Wallin 2000, 20-21.)

Pedagogisesti luodun ympäristön lisäksi on tärkeää tarkastella myös jo olemassa olevaa ympäristöä ja siinä näkyviä asioita monesta näkökulmasta käsin. Tästä esimerkkinä mainittakoon päivänkakkaroiden piirtämisen, josta Wallin (2000) kertoi kirjassaan ”Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä”. Päivänkakkara-projektin parissa kasvattajat näyttivät lapsille päivänkakkaroita aluksi maljakossa täydessä kukassa, tämän jälkeen luonnossa ja lopuksi vielä kolmessa eri maljakossa, joissa yhdessä kukat olivat nupuillaan, toisessa täydessä kukassa ja kolmannessa kuihtuneita. (Wallin 2000, 65-73.) Tässä on hyvä oivallus lapsen yksilöllisyyttä tukevan minä- ja maailmankuvan näkökulmasta. Tarjoamalla mahdollisuuden maailman ja minäkuvan tarkasteluun erilaisista näkökulmista käsin voimme innostaa, virittää lapsen mielikuvitusta ja ajatuksia myös kuvallisen ilmaisun toimintaa varten. Voimme rohkaista lasta luomaan omaa minä- ja maailmankuvaa monesta näkökulmasta käsin myös kuvallisen ilmaisun toiminnalla.

Toinen tärkeä asia, josta Salminen (Koskinen 2005, 52, 58-59) kirjoitti artikkeleissaan useaan otteeseen, on lasten kuvien luokittelu epänormistuneiksi. Aikuisen voi olla vaikea vapautua aikuisen kuvanormeista katsellessaan lasten piirroksia. Hän voi pitää lapsen tekemässä kuvassa olevia piirteitä virheinä ja saattaa jopa yrittää korjata niitä. Näistä niin sanotuista virheistä on moni tutkijakin laatinut pitkiä luetteloita merkiten niihin esimerkiksi osien poisjättämisen, virheellisen sijoittelun, perspektiivin puuttumisen, luonnottomat mittasuhteet sekä realismin puuttumisen. Lasten kuvia tarkastellaankin useimmiten siitä näkökulmasta, että mitä niistä puuttuu. Salminen kirjoittaa kuinka kannattaisi mieluummin uhrata aikaa sen miettimisellä, että mitä lasten kuvat tarjoavat. Lasten piirrokset pitävät sisällään mielenkiintoisia ja tärkeitä ideoita, jotka aikuinenkin huomaa, kunhan hän oppii niin sanotusti näkemään niiden taakse. Tämä voi olla vaikeaa vain katsomalla lapsen tekemää kuvaa, sillä lasten taito tai tarve tehdä sellaisia kuvia, jotka suoraan paljastaisivat kokonaisuudessaan kuvassa olevan tarinan, on vain harvoilla lapsilla.

Kuinka sitten lasten kuvien ”taakse” katsotaan? Tässä asiassa auttaa kuvien syntytilanteessa mukana oleminen, sillä kuvan tekeminen on tilannesidonnaista. Kasvattajan ollessa mukana kuvan syntytilanteessa voi hän havaita, että mitkä tapahtumat ja tunnelmat synnyttävät lapsen piirroksen. Hän pääsee myös näkemään kuvan tekemiseen liittyvän kommunikaation lapsen oman minän ja kuvan välillä. Lapsella tekeillä oleva ja valmis kuva ei nimittäin ole hiljainen, erillinen osa lasta, vaan sitä tukee lapsen puhe, huudahdukset, eleet ja ilmeet. Myöhemmässä vaiheessa myös selittävä kirjoitus. Jotta lapsen kuvaa voitaisiin tulkita oikein, vaatii se syntytilanteen sekä lapsen pyrkimyksen tuntemista. (Koskinen 2005, 13, 58.)

Vaikka seuraaminen ja kuunteleminen ovat tärkeitä lapsen toteuttaessa kuvallista ilmaisua, ei aikuisen tule olla pelkästään hiljaa lapsen kuvallisen toiminnan yhteydessä. Vuoropuhelu ja kysymykset ovat myös tärkeä osa lapsen kuvallisen ilmaisun toimintaa. (Koskinen 2005, 42, 60.) Myös avoin vuorovaikutus sekä palaute on tärkeää, sillä se edistää positiivisen minäkuvan kehittymistä (Aho 1996, 26-28). Näitä asioita korostaa myös Wallin (2000, 18, 36, 85) kertomalla kuinka Reggio Emilia pedagogiikka perustuu muun muassa vuoropuheluun. Tärkeässä roolissa ovat myös aikuisen esittämät kysymykset, joiden on hyvä olla avoimia ja uteliaita lapsen vastauksille. Vasta vuoropuhelun ja siihen liittyvien kysymysten kautta paljastuu aikuiselle usein lapsuuden omanleimainen todellisuuskäsitys (Koskinen 2005, 60). Salminen (Koskinen 2005, 60) kertoo kuinka ”kysymyksiä on pidetty lapsen minää ja luovuutta tuhoavina”, mutta hänen mukaansa näin ei kuitenkaan ole. Kysymykset sekä tukevat lapsen mielikuvitusta ja kertomisen lahjoja, että vakuuttavat lapsen aikuisen kiinnostuneisuudesta hänen kuvallista ilmaisuaan kohtaan ja tarjoavat aikuiselle mahdollisuuden osallistua lapsen kuvamaailmaan. Kysymysten kautta voimme myös alkaa ymmärtämään, ettei lasten toteuttamien kuvien epätäydellisyys johdu lapsen kyvyttömyydestä tai tietämättömyydestä. Lapsen toteuttama kuva voi olla pätevä ja toimiva vaikkei se kopioi toteutettavaa kohdetta täydellisesti. Lapsen kuvallinen ilmaisu ei rajoitu jäljittelyyn, vaan lapsi havainnoi, arvioi, valikoi ja tulkitsee ympäristöään kuin älykäs taiteilija. (Koskinen 2005, 60.)

## 5 Kehittämistyön menetelmät

Tämä kappale avaa ja perustelee teoriaan pohjautuen kehittämistyössäni käytettyjä menetelmiä eli tapaustutkimusta, kyselyä sekä sisällönanalyysia. Tarkempi kuvaus kyselyn ja sisällönanalyysin toteutuksesta tapahtuu kohdassa 6 Kehittämistyön toteutus.

### 5.1 Tapaustutkimus

Lähestyn kehittämiskohdettani tapaustutkimuksen mukaisesti. Tapaustutkimuksen lähtökohdat ovat tieteellisessä tutkimuksessa, mutta se soveltuu myös kehittämistyön lähestymistavaksi, jos tarkoituksena on kehittämisehdotusten ja -ideoiden tuottaminen.

Tapaustutkimuksessa kehittämistyön tarkoituksena on siis uuden tiedon tuottaminen kehittämisen tueksi. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2015, 52-53.) Tässä kehittämistyössä tämä tarkoittaa lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisan oppaan tuottamista.

Tapaustutkimus soveltuu kehittämistyöni lähestymistavaksi hyvin, sillä tapaustutkimukselle on tyypillistä syvällisen ja yksityiskohtaisen tiedon tuottaminen tutkittavasta tapauksesta (Ojasalo ym. 2015, 52; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 123). Tapaustutkimus ei siis pyri yksinkertaistamaan kehitettävää ilmiötä liikaa vaan antaa tilaa sen monimuotoisuudelle. (Ojasalo ym. 2015, 52). Koska kehittämistyöni pitää sisällään laajoja käsitteitä, antaa tapaustutkimus lähestymistapana tilaa näiden käsitteiden laajuudelle ja työni monimuotoisuudelle. Kehittämistyöni kohdistuu vain yhteen Espoossa sijaitsevaan päiväkotiin. Myös tämä soveltuu tapaustutkimukselle ominaisiin piirteisiin, sillä tapaustutkimuksella ei pyritä tilastolliseen yleistämiseen eikä tapaus ole otos mistään isommasta joukosta. (Ojasalo ym. 2015, 53.)

Vaikka tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteita on yleensä vain yksi, kuten yksilö, ihmisryhmä tai toiminto, se voi myös kohdistua useampaankin tapaukseen ja sitä voidaan käyttää myös kahden tai useamman tapauksen vertailuna (Ojasalo ym. 2015, 53). Tässä kehittämistyössä tutkimuksen kohteena on toiminto eli kuvallinen ilmaisu. Oleellista tapaustutkimuksessa on, että tapaus ymmärretään kokonaisuutena, tapauksena ja että kohde voidaan rajata joko kategorisesti, funktionaalisesti tai situationaalisesti. Kehittämistyössäni kehittämiskohde rajataan funktionaalisesti. Funktionaalinen rajaaminen tarkoittaa toiminnallisen kokonaisuuden, prosessin, tapahtuman tai tapahtumasarjan erottamista tutkimuskohteeksi. (Ojasalo ym. 2015, 53.)

Tapaustutkimuksessa kehittämistyötä ei aloiteta tyhjästä, vaan työ nojautuu aina teorioihin, metodeihin sekä aiempiin tutkimuksiin (Ojasalo ym. 2015, 53) aivan kuten kehittämistyöni. Tutustumalla kirjallisuuteen tutustutaan samalla myös omaan lähestymiseen eli omia ajatuksia verrataan toisten ihmisten ajatuksiin. Tärkeintä on, että löydetään jo olemassa olevasta oman tehtävän kannalta olennaiset asiat. (Ojasalo ym. 2015, 54.) Tämä on ollut kehittämistyössäni hyvin olennainen asia. Ilman aiempaa teoriaa ja tutkimuksia en olisi pystynyt muodostamaan teoreettista viitekehystä, tuottamaani opasta tai ensimmäistä kyselytutkimusta.

Vaikka esimerkiksi kirjallisuuteen tutustuminen on tapaustutkimuksessa olennaista, ei yleinen teorian tieto ole kuitenkaan ainut, josta tapaustutkimuksessa lähdetään liikkeelle vaan tapaustutkimus alkaa tyypillisesti myös analysoitavasta tai tutkittavasta tapauksesta (Ojasalo ym. 2015, 54). Minulla oli kehittämistyötä aloittaessani jo aiempaa tietoa tutkittavasta

ilmiöstä mikä on tapaustutkimuksessa tyypillistä (Ojasalo ym. 2015, 54). Aiempi tieto on mahdollistajana alustavan kehittämistehtävän määrittelyssä (Ojasalo ym. 2015, 54).

Tapaustutkimuksessa prosessin ensimmäisenä vaiheena ei ole kuitenkaan aina tarkan kehittämiskohteen valinta sillä kehittämiskohde täsmentyy, kun prosessi etenee. Se voi myös muuttua tai muokkaantua prosessin edetessä. Tämä on luonnollinen osa kehittämisprosessia. (Ojasalo ym. 2015, 54.) Alla oleva kuvio 5 havainnollistaa tapaustutkimuksen etenemisen vaiheet.



Kuvio 5: Tapaustutkimuksen vaiheet (Ojasalo ym. 2015, 54).

Tapaustutkimukselle tyypillistä on monenlaisten menetelmien käyttäminen. Monenlaisten menetelmien avulla tutkittavasta tapauksesta saadaan syvälinen, monipuolinen ja kokonaisvaltainen kuva. (Ojasalo ym. 2015, 55.) Kehittämistyössäni menetelmänä käytetään vain kyselylomaketta, joten tältä osin työni ei ole tyypillinen tapaustutkimus. Kehittämistyöni on kuitenkin laadullinen tutkimus mihin tapaustutkimus usein liitetään (Ojasalo ym. 2015, 55). Tapaustutkimuksessa aineiston keruu tapahtuu yleensä luonnollisissa tilanteissa. (Ojasalo ym. 2015, 55; Hirsjärvi 2003, 123.) Tämä ei kuitenkaan ole kehittämissiinä mahdollista vallitsevan korona tilanteen vuoksi. Siksi tapaustutkimukselle ominaisia aineiston keruun piirteitä on sähköistetty tässä kehittämissiinä. Tämä tarkoittaa sitä, että tuottamani kyselyt toteutetaan sekä sähköisenä että paperisena, ilman minun läsnäoloani.

## 5.2 Kysely

Tässä kehittämissiinä aineistoa kerätään kyselyiden avulla. Kysely onkin Hirsjärven ym. (2003, 180) mukaan yksi tapa kerätä aineistoa. Kyselytutkimuksella voidaan kerätä ja tarkastella tietoa esimerkiksi erilaisista yhteiskunnan ilmiöistä sekä ihmisten toiminnasta ja mielipiteistä (Vehkalahti 2019, 11). Kyselytutkimus pyrkii järjestelmällisten havaintojen avulla kuvailemaan sekä selittämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Ojasalo ym. 2015, 122).

Kyselyn mittausvälineenä toimii kyselylomake (Vehkalahti 2019, 11) ja sen mittauksen kohteita nimetään havaintoyksiköiksi. Havaintoyksiköiden joukko muodostaa tutkimuksen perusjoukon. Luotettavinta tietoa kyselyllä saadaan, kun mitataan ominaisuuksia kaikista havaintoyksiköistä, jotka kuuluvat perusjoukkoon. Perusjoukon ollessa pieni voi kyselyssä toteuttaa kokonaistutkimuksen tarkoittaen tiedon keräämistä kaikista perusjoukon jäsenistä.

(Ojasalo ym. 2015, 122, 124.) Kehittämistyössäni toteutetaan kokonaistutkimus, sillä perusjoukko on pieni.

Kyselyn kautta voidaan saada laajaa tutkimusaineistoa ja sitä pidetään nopeana ja tehokkaana menetelmänä. Yksi perusvaatimus kyselylle on aiemman tiedon riittävyys. Ilman riittävää aiempaa tietoa, kyselylomakkeen suunnittelu on vaikeaa tai jopa mahdotonta, jolloin kysymysten vastaukset muuttuvat epäluotettavaksi. (Ojasalo ym. 2015, 121-122.) Kehittämistyöni koostuu laajasta aiemmasta tiedosta. Tämä tieto muodostuu aiemmin toteuttamistani projekteista sekä kattavasta teoreettisesta tiedosta. Näiden kautta on pyritty varmistamaan vastausten luotettavuutta.

Kyselyn painopiste on useimmiten määrällisen tiedon (suljetut kysymykset) tuottamisessa eli tyypillisesti kyselyt tuottavat paljon numeroihin perustuvia tuloksia, joiden käsittely voidaan toteuttaa tilastollisesti, mutta sillä voidaan tuottaa myös laadullista (avoimet kysymykset) tietoa. (Ojasalo ym. 2015, 122, 134.) Kyselyissä voi lisäksi käyttää monivalintakysymyksiä, jotka ovat strukturoidun kysymyksen ja avoimen kysymyksen välimuoto (Hirsjärvi 2003, 186). Kehittämistyössäni painopiste on laadullisessa tiedossa, mutta kyselyillä tuotetaan myös määrällistä tietoa. Kyselyissä käytetään siis sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä.

Sekä suljetuilla että avoimilla kysymyksillä on hyvät ja huonot puolensa. Suljetuissa kysymyksissä olevat valmiit vastausvaihtoehdot selkeyttävät mittausta ja helpottavat tietojen käsittelyä. (Vehkalahti 2019, 25.) Vakiotulkinnan mukaan niiden kautta saadaan pinnallista mutta luotettavaa tietoa (Ojasalo ym. 2015, 121). Avointen kysymysten kautta saatuja sanallisia vastauksia on työläämpi käsitellä mutta tietyissä tilanteissa ne toimivat paremmin kuin suljetut kysymykset. Esimerkiksi tilanteissa, joissa vaihtoehtoja ei haluta tai niitä ei voida luetella, vaihtoehtoja on liikaa tai niitä ei ole mahdollista rajata etukäteen on syytä käyttää avoimia kysymyksiä. (Vehkalahti 2019, 25.)

Kehittämistyössäni käsitteiden laajuuden vuoksi kaikkia kysymyksiä ei ole hyödyllistä esittää suljetuilla kysymyksillä. Muun muassa tämän vuoksi kyselyissä käytetään myös avoimia kysymyksiä. Avoimia kysymyksiä hyödynnetään lisäksi myös sen vuoksi, että niiden kautta voidaan saada tutkimuksen kannalta sellaista tärkeää tietoa esiin, joka muuten voisi jäädä kokonaan havaitsematta (Vehkalahti 2019, 25). Avointen kysymysten kautta voidaan saada syvällistä tietoa, mutta huonona puolena tässä pidetään sitä, että tieto on huonosti yleistettävää. Positiivisena asiana on kuitenkin se, että avointen kysymysten kautta voidaan paikata kyselyn keskeisenä heikkoutena pidettyä tuotetun tiedon pinnallisuutta. (Ojasalo ym. 2015, 121.)

Heikkoutena kyselyissä pidetään myös sitä, ettei kyetä arvioimaan kuinka vakavasti vastaajat ovat tutkimukseen suhtautuneet, ovatko annetut vastausvaihtoehdot olleet vastaajien näkökulmasta onnistuneita, miten tietoisia vastaajat ovat aiheesta tai kuinka perehtyneitä he



siihen ovat. (Ojasalo ym. 2015, 121.) Vastausvaihtoehtojen onnistuneisuutta pyritään kasvattamaan sillä, että kyselyt testataan ennen lähettämistä.

Kyselyillä voidaan kerätä tietoa muun muassa postitse lähetettävän kyselylomakkeen, internetissä täytettävän kyselyn tai puhelimitse sekä kasvokkain tehtävän kyselyn kautta (Ojasalo ym. 2015, 121). Kehittämistyössäni käytetään sekä sähköistä että paperista kyselylomaketta. Tiedonkeruutekniikka vaikuttaa kyselyssä esitettävien kysymysten mahdollisuuksiin sekä vastausten ja tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttaviin tekijöihin. Esimerkiksi internetkyselyssä (minun tapauksessani sähköpostitse lähetettävässä kyselyssä) epävarmuustekijänä on se, ettei kyselyn tekijä ole avustamassa ja valvomassa vastaamista. (Ojasalo ym. 2015, 121.) Tätä epävarmuustekijää pyritään tässä kehittämistyössä minimoimaan sillä, että vastaajille annetaan mahdollisuus ottaa minuun yhteyttä, mikäli kysely herättää kysymyksiä.

Itse kyselylomake vaikuttaa myös kyselyn laadukkuuteen ja työn tavoitteiden saavuttamiseen. Kyselyssä tulee muun muassa kysyä kaikki sellaiset ja vain sellaiset kysymykset, joita todella tarvitaan, lomakkeen ulkoasu tulee olla selkeä eikä lomake saa olla liian pitkä. Muun muassa liian pitkä lomake vaikuttaa vastaajan vastaushalukkuuteen. (Ojasalo ym. 2015, 128, 130-131.) Myös nämä asiat huomioidaan kehittämistyössäni kyselylomakkeita suunniteltaessa.

### 5.3 Sisällönanalyysi

Tutkimuksen ydinasia on kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko. Analyysitavan valintaan ei ole mekaanista sääntöä. Myöskään siihen, että milloin kerätty aineisto analysoidaan, ei ole vain yhtä tapaa. Analyysi voidaan toteuttaa, kun aineisto on kerätty ja järjestetty (mm. strukturoidut lomakkeet) tai sitä voidaan tehdä pitkin matkaa (mm. kenttätutkimus). (Hirsjärvi 2003, 207-208.) Tässä kehittämistyössä aineiston analyysi toteutetaan sisällönanalyysillä. Analyysi tapahtuu aineiston keräämisen ja järjestämisen jälkeen.

Sisällönanalyysia voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sen avulla voidaan analysoida melkein mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79, 87.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai teorialähtöiseen analyysiin. Erot näissä kolmessa analyysimuodossa liittyvät tutkittavaa ilmiötä kuvaavan teorian ohjaavuuteen aineiston hankinnassa, analyysissa ja raportoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Tässä kehittämistyössä analyysi toteutetaan teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Teorialähtöinen analyysi tarkoittaa sitä, että se mitä ilmiöstä jo tiedetään, määrittelee

aineiston hankinnan järjestämisen sekä tutkittavan ilmiön käsitteen määrittelemisen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.)

Sisällönanalyysissa voidaan käyttää luokittelua, teemoittelua ja tyypittelyä. Luokittelu on aineiston yksinkertaisin järjestämisen muoto. Alkeellisimmillaan luokittelu tapahtuu aineiston määrittelemisellä luokkiin, jonka jälkeen lasketaan, kuinka monta kertaa jokainen luokka aineistossa esiintyy. Tällainen luokiteltu aineisto pystytään esittämään taulukkona. Teemoittelu, joka on tämän kehittämistyön sisällönanalyysin tapa, on luokituksen kaltaista. Erona luokitteluun on kuitenkin se, että siinä painottuu mitä kustakin teemasta on sanottu. Se on laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.) Tätä toteutetaan kyselytutkimusteni tuottamaan aineistoon. Sen tarkoituksena on vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä keräämässäni aineistossa. Tyypittelyssä aineisto ryhmitetään tietyiksi tyypeiksi muun muassa siten että tiettyjen teemojen sisältä pyritään löytämään näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia, joista muodostetaan lopuksi eräänlainen yleistys, tyyppiesimerkki. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.)

## 6 Kehittämistyön toteutus

### 6.1 Kehittämistyön eteneminen

Tämän kehittämistyön aihe alkoi muotoutumaan vuonna 2018, kuten olen aiemmin maininnut. Varsinainen kehittämistyö toteutettiin vuoden 2020 aikana. Työn etenemistä havainnollistaa alla oleva kuvio 6.



Kuvio 6: Opinnäytetyön eteneminen

Kehittämistyö alkoi varhaiskasvatusyksikön johtajan kanssa käydyn keskustelun myötä ja sen jälkeen toteutetun yhteistyökumppanuuden allekirjoittamisella alkuvuonna 2020. Varhaiskasvatusyksikön johtajan (2020) kanssa käydyn keskustelun kautta ilmeni Espoossa sijaitsevan päiväkodin kuvallisen ilmaisun kehittämistarve. Varhaiskasvatusyksikön johtajan mukaan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen kaivattiin yhtenäistä toimintamallia. Yhtenäisen toimintamallin puute näkyi ryhmien eroavaisuuksissa kuvallisen ilmaisun toteuttamisen osalta siten, että kuvallista ilmaisua toteutettiin eri tavalla ryhmästä riippuen.

Keskustelun kautta esille nousseiden asioiden pohjalta sovimme varhaiskasvatusyksikön johtajan kanssa, että tuotan heidän päiväkodilleen oppaan, jonka tarkoituksena on tarjota yhteistyökumppaninani toimivan päiväkodin työntekijöille yhtäläiset valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen. Yhtäläiset valmiudet tarkoittivat tässä tilanteessa sitä, että yhteistyökumppanini päiväkodin työntekijöillä olisi yhtäläinen mahdollisuus tämänkaltaisen kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen. Päiväkodilla olisi siis yhtenäinen toimintamalli kyseisen kuvallisen ilmaisun osalta.

Varhaiskasvatusyksikön johtajan kanssa toteutetun keskustelun jälkeen tarkensin kehittämistyöni käsitteitä, rajasin aiheitani sekä laadin kehittämistyön suunnitelman tutustumalla aiheeseen liittyvään teoriaan, tutkimuksiin ja asiakirjoihin. Tämän lisäksi tutustuin myös erilaisiin aineistonkeruumenetelmiin. Näiden vaiheiden jälkeen aloin kirjoittamaan teoreettista viitekehystä. Viitekehysten jälkeen toteutin ensimmäisen aineistonkeruun vaiheen eli alkukartoituskyselyn, siihen liittyvän analysoinnin ja aloin tekemään opasta. Oppaan tuottamisen ja jakamisen jälkeen toteutin aineistonkeruun toisen vaiheen eli palautekyselyn, siihen liittyvän analysoinnin ja saatoin kehittämistyöni päätökseen.

Tässä kehittämistyössä toteutettu tutkimus oli tapaustutkimus. Kaikki kehittämistyön vaiheet, joita edellä kuvailin, ovat edenneet lineaarisen mallin ja spiraalimallin yhdistelmällä kohti tavoitettaan. Yksinkertaisimmillaan kehittämistyöni etenemistä voisi kuvata lineaarisen mallin mukaisesti. Lineaarinen malli etenee tavoitteen määrittelystä suunnitteluun, toteutukseen ja lopuksi päättämiseen ja arviointiin. Tavoitteen määrittely on tässä mallissa projektin perusta ja sen varaan rakentuu projektin myöhempi prosessi (Toikko & Rantanen 2009, 64.) Myös minun kehittämistyössäni prosessi rakentui tavoitteen määrittelyn varaan. Minulla ja yhteistyökumppanillani oli selkeä tavoite, jota kohti kulkea, eli oppaan tuottaminen. Kaikki kehittämistyön toiminta pyrki tätä tavoitetta kohti.

Kehittämistyöni ei edennyt kuitenkaan kokonaan lineaarisen mallin mukaisesti. Eroavaisuus kyseiseen malliin tuli siinä, kuinka tavoitetta kohti kuljettiin. Tässä vaiheessa kehittämistyön lineaarinen malli yhdistyi spiraalimalliin, sillä tavoitetta ei saavutettu vain yhdellä lineaarisen mallin mukaisella etenemiskaavalla vaan se vaati spiraalimallin mukaisesti toteutettavia useita, toisiaan seuraavia kehiä (Toikko & Rantanen 2009, 66). Nämä kehät muodostuvat spiraalimallissa perusteluvaiheesta, organisoinnista, toteutuksesta ja arvioinnista. Joka kehän päättävä arviointivaihe täsmentää seuraavan kehän perusteluvaihetta, organisointia ja toteutusta. Kehittämistoiminta onkin spiraalimallissa jatkuva prosessi, jossa samoja asioita tarkistetaan uusien kehien aikana ja nämä uudet kehät täydentävät aina seuraavia kehiä. (Toikko & Rantanen 2009, 66-67.) Tämän kehittämistyön kohdalla tämä tarkoitti sitä, että

jokainen kehittämistyön vaihe päättyi aina arviointiin. Arviointivaihe kohdistui työssäni suurimmalta osin aineiston keruuseen.

Aineistonkeruun menetelmiksi valikoitui tässä kehittämistyössä yksi sähköpostitse lähetettävä kyselylomake eli alkukartoituskysely sekä yksi paperinen kyselylomake eli palautekysely, joka annettiin oppaan jakamisen yhteydessä. Alkukartoituksena toteutetun kyselylomakkeen tavoitteena oli saada selville, että mitä kasvattajat tietävät jo aiheesta lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen kuvallisen ilmaisun keinoin ja kuinka tällainen kuvallinen ilmaisu kasvattajien päiväkodissa toteutuu. Tavoitteena oli myös tarkastella kasvattajan pedagogisen osaamisen riittävyyttä kyseiseen aiheeseen liittyen. Tämän kyselyn tarkoituksena oli tarjota tietoa tuottamaan opasta varten. Kehittämistyön lopussa tehdyn palautekyselyn tavoitteena oli arvioida tuottamaani opasta sekä sen vaikutuksia siltä osin mitä lyhyessä aikavälissä oli nähtävissä.

Kehittämistoimintani ei ollut loputon vaan se päättyi lineaarisen mallin mukaisesti selkeään päätepisteeseen kuten Toikko ja Rantanen (2009, 65) sen päättymistä kuvaavat. Tämä päätepiste oli työssäni viimeistely opas ja opinnäytetyö. Projekteilla on taipumus jatkaa esiin nousseiden kehitysehdotusten toteuttamisten myötä. Nämä tehtävät voidaan kuitenkin toteuttaa erikseen (Toikko & Rantanen 2009, 65), jolloin minun kehittämistyöni päättyi suunnitellusti työn viimeistelyyn.

## 6.2 Alkukartoituskysely kasvattajille

Tämän opinnäytetyön ensimmäisenä tutkimusmenetelmänä käytettiin sähköistä kyselylomaketta (Liite 1). Alkukartoituskyselyn tavoitteena oli saada selville, että mitä kasvattajat tietävät jo aiheesta lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen kuvallisen ilmaisun keinoin ja kuinka tällainen kuvallinen ilmaisu kasvattajien päiväkodissa toteutuu. Tavoitteena oli myös tarkastella kasvattajan pedagogisen osaamisen riittävyyttä kyseiseen aiheeseen liittyen. Alkukartoituksen tarkoituksena oli tarjota tietoa tekeillä olevaa opasta (Liite 3) varten. Tämän tiedon kautta luotiin kuva siitä, että onko oppaalle tarvetta ja jos on, niin kuinka laajaa ja millaista tietoa oppaassa olisi hyvä olla.

Kyselylomake lähetettiin sähköpostitse elokuussa 2020 14:lle Espoossa sijaitsevan päiväkodin kasvattajalle. Lomake sisälsi saatekirjeen (Liite 1), jossa avattiin kehittämistyön aihe, tavoite ja tarkoitus sekä vastausten luottamuksellisuus ja anonymisuus. Saatekirjeessä oli yhteystietoni mahdollisten tarkennuksien esittämistä varten. Kyselylomake testattiin tutun perhepäivähoitajan avulla ennen lähettämistä, jotta voitiin varmistua lomakkeen toimivuudesta.

Sähköisessä muodossa toteutettu kysely sisälsi yhdeksän strukturoitua kysymystä, joista seitsemää täydensi avoin kysymys. Tämän lisäksi kysely sisälsi kaksi avointa kysymystä ilman

strukturoituja kysymyksiä sekä kohdan: Muuta huomioitavaa. Vehkalahden (2019, 25) mukaan avoimet kysymykset toimivat tietyissä tilanteissa paremmin kuin suljetut kysymykset. Esimerkiksi tilanteissa, joissa vaihtoehtoja ei haluta tai ei voida luetella, vaihtoehtoja on liikaa tai niitä ei ole mahdollista rajata etukäteen on syytä käyttää avoimia kysymyksiä. Ojasalo ym. (2015, 121) puolestaan sanovat, että avointen kysymysten kautta voidaan paikata kyselyn keskeisenä heikkoutena pidettyä tuotetun tiedon pinnallisuutta. Tässä kyselytutkimuksessa käsitteiden laajuuden vuoksi kaikkia kysymyksiä ei ollut hyödyllistä esittää pelkästään suljetuilla kysymyksillä. Avoimien kysymysten tarkoituksena oli lisäksi täydentää suljettujen kysymysten tuottamaa tietoa.

Kyselylomake jaettiin lomakkeen selkeyttämisen vuoksi kolmeen teemaan: kuvalliseen ilmaisuun, lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukemiseen sekä kasvattajan pedagogiseen toimintaan. Kussakin teemassa kysyttiin kehittämistyön kannalta vain oleellimmat kysymykset pitäen kyselylomake mahdollisimman lyhyenä. Lomakkeen selkeys, oleellisten kysymysten kysyminen sekä sopivan mittainen lomake on Ojasalon ym. (2015, 121, 128, 130-131) mukaan tärkeää. Muun muassa liian pitkä lomake vaikuttaa vastaajan vastaushalukkuuteen.

Kysely alkoi kartoittamalla kasvattajien kuvallisen ilmaisun toimintaa sekä sen yhteyttä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Seuraava teema käsitteli kasvattajien ajatuksia lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan liittyen sekä näiden käsitteiden yhteyttä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja kasvattajan toteuttamaan kuvalliseen ilmaisuun. Kyselylomakkeen kolmas teema kartoitti kasvattajien pedagogisen toiminnan vaikutuksia lapsen kuvalliseen ilmaisuun sekä lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan. Tässä osassa kysyttiin myös kasvattajan toteuttaman lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osaamisen riittävyttä. Kyselylomakkeen lopuksi kasvattajille annettiin mahdollisuus tuoda esille muita aiheeseen liittyviä huomioita.

### 6.3 Palautekysely kasvattajille

Tämän opinnäytetyön toisena tutkimusmenetelmänä käytettiin paperista kyselylomaketta (Liite 2). Palautekyselynä toteutetun kyselyn tavoitteena oli arvioida tuottamaani opasta sekä sen vaikutuksia. 14 kappaletta kyselylomakkeita jaettiin oppaan yhteydessä Espoossa sijaitsevaan päiväkotiin lokakuussa 2020. Kyselylomake sisälsi saatekirjeen (Liite 2), jossa kerrottiin tuottamastani oppaasta ja sen tarkoituksesta, kyselylomakkeen tarkoituksesta sekä muistutettiin kyselyyn osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä anonyymiuudesta. Saatekirjeessä oli lisäksi yhteistietoni mahdollisia tarkentavia kysymyksiä varten.

Paperinen kyselylomake sisälsi kuusi strukturoitua kysymystä, joista kolmea täydensi avoin kysymys. Avointen kysymysten tarkoituksena oli syventää strukturoitujen kysymysten vastauksia. Kuten Ojasalo ym. (2015, 121) toteavat, avoimilla kysymyksillä voidaan paikata

tuotetun tiedon pinnallisuutta. Tämän lisäksi kyselylomakkeessa oli kohta: Muuta huomioitavaa, johon kasvattajalla oli mahdollisuus kirjoittaa vapaasti mieleen tulleita asioita.

Kyselylomake jaettiin kahteen teemaan lomakkeen selkeyttämisen vuoksi: oppaan rakenteeseen sekä oppaan vaikutusten arviointiin. Teemassa oppaan rakenne, kartoitettiin kasvattajien ajatuksia oppaan selkeyteen liittyen sekä siihen, että poistaisivatko tai lisäisivätkö he oppaaseen jotain. Oppaan vaikutusten arvioinnissa kartoitettiin oppaan vaikutusta kasvattajan pedagogiseen osaamiseen lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta, oppaan tarjoamaa valmiutta toteuttaa lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaa kuvallista ilmaisua sekä oppaan käytännönesimerkkien toteuttamiskelpoisuutta. Kyselylomakkeen lopuksi kasvattajille annettiin mahdollisuus tuoda esille muita aiheeseen liittyviä huomioita.

#### 6.4 Aineistojen analyysit

Koska tämän opinnäytetyön aineistot kerättiin laadullista menetelmää käyttäen, myös aineistojen analyysit pyrittiin toteuttamaan valitulle menetelmälle sopivalla tavalla. Kyselytutkimus tuottaa tyypillisesti numeroihin perustuvia tuloksia, mutta sillä voidaan tuottaa myös laadullista tietoa (Ojasalo ym. 2015, 134). Laadullista tietoa voidaan analysoida sisällönanalyysillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Molempien kyselylomakkeiden analysointi tapahtui sisällönanalyysillä. Alkukartoituskyselyssä sisällönanalyysi oli teorialähtöinen tarkoittaen sitä, että se mitä aiheesta jo teoreettisen tiedon kautta tiedettiin ohjasi aineiston analyysia ja raportointia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83).

##### Alkukartoituskyselyn analyysi

Kasvattajille tehdyn alkukartoituskyselyn aineiston käsittelyn aloitin lomakkeiden tarkistamisella ja aineiston läpikäymisellä. Tämän jälkeen numeroin kyselylomakkeet kasvattaja yhdestä = K1 kasvattaja neljään = K4. Numeroinnin jälkeen yhdistin kaikkien vastaukset Word-tiedostoon lomakkeen mukaisten teemojen alle. Vastausten yhdistämisen jälkeen jatkoin analysointia teemoittelulla. Lomakkeen pääteemojen kysymykset muokkasin alateemoiksi. Alateemojen alle lähdin pilkkomaan ja ryhmittelemään aineistoa. Tämän tarkoituksena oli löytää samankaltaisten teemojen esiintymistä aineistossa. Aineistossa tarkasteltiin myös eroavaisuuksia siinä tapauksessa, että ne olivat merkittävästi esillä. Teemoittelun jälkeen muokkasin aineiston kirjalliseen muotoon yhdistäen siihen suoria lainauksia. Kirjallisessa muodossa olevassa aineistossa eli kohdassa 7.1 Alkukartoituskysely, keskitytään samankaltaisuuksiin. Eroavaisuus vastauksissa mainitaan, jos sellaista on.

## Palautekyselyn analyysi

Kasvattajille tehdyn palautekyselyn aineiston käsittelyn aloitin myös lomakkeiden tarkistamisella ja aineiston läpikäymisellä. Tämän jälkeen numeroin kyselylomakkeet kasvattaja yhdestä = K1 kasvattaja viiteen = K5. Numeroinnin jälkeen yhdistin kasvattajien vastaukset Word-tiedostoon lomakkeen mukaisten teemojen alle. Yhdistämisen jälkeen jatkoin analysointia teemoittelulla. Pilkoin ja ryhmittelin aineiston tarkoituksena löytää samankaltaisten teemojen esiintymistä aineistossa. Teemoittelun jälkeen muokkasin aineiston kirjalliseen muotoon yhdistäen siihen suoria lainauksia.

## 7 Tulokset

### 7.1 Alkukartoituskysely

Alkukartoituksena toteutettu kyselylomake lähetettiin 14:lle kasvattajalle ja vastauksia saatiin neljältä kasvattajalta. Vastausten alhainen määrä vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Kyselylomakkeen pääteemat olivat kuvallinen ilmaisu, lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen sekä kasvattajan pedagoginen toiminta.

Kuvallista ilmaisua tarkasteltiin seuraavien alateemojen kautta:

- Kuvallisen ilmaisun toteuttaminen ja tavoitteet
- Kuvallisen ilmaisun ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden yhteys
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkyminen kasvattajan kuvallisen ilmaisun toiminnassa

Kaikki kyselylomakkeeseen vastanneet kasvattajat kertoivat toteuttavansa kuvallista ilmaisua työssään. Jokainen kyselylomakkeeseen vastannut kasvattaja tiedosti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja kuvallisen ilmaisun yhteyden ja kyseiset perusteet näkyivät heidän toteuttamassaan kuvallisessa ilmaisussa.

Kasvattajien vastauksista voidaan päätellä kuvallisen ilmaisun olevan monipuolista. Heidän toteuttamassaan kuvallisessa ilmaisussa näkyi sekä samankaltaisuutta että eroavaisuutta. Vastauksista käy ilmi, että kasvattajien kuvallinen ilmaisu pitää samankaltaisuuden osalta sisällään sekä vapaata kuvallista ilmaisua että ohjattua toimintaa. Kasvattajat kokivat tärkeäksi lapsen mahdollisuuden toteuttaa kuvallista ilmaisua päivittäisessä arjessa, jonka mahdollistaa välineiden vapaa saatavuus ja esillä oleminen. Kuten yksi kasvattajista totesi: ”Minulle on tärkeää, että lapselle on mahdollisuus kuvalliseen ilmaisuun päivittäisessä arjessa. Ryhmän tilassa välineet kuvalliseen ilmaisuun on lasten saatavilla ja näkyvillä.”



Kasvattajat pitivät tärkeinä kuvallisen ilmaisun tavoitteina lapsen itseilmaisun kehittämistä, luovuuden tukemista sekä eri tekniikoihin tutustuttamista. Kasvattajien mielestä on myös tärkeää ”... tuottaa uusia elämyksiä lapselle, ja erilaisia aistimuksia. Silmän ja käden yhteistyötä kehittää ym. Tutustuttaa lapsia eri taiteenlajeihin. Ympäristön tarkkailu ja tutkiminen.”

Kasvattajat mainitsivat Varhaiskasvatuksen perusteiden olevan jatkuva työkalu päiväkodin arjen työssä. Kuvallista ilmaisua toteutetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuen. Se, että millaista kuvallista ilmaisua Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuen toteutetaan, vaihteli vastaajien kesken.

Lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvan tukemista tarkasteltiin seuraavien alateemojen kautta:

- Kasvattajan näkemys lapsen yksilöllisestä minä- ja maailmankuvasta
- Lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttaminen
- Lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukemisen ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden yhteys

Kasvattajien vastauksissa minäkuvaan liittyen löytyi keskenään sekä samankaltaisuutta että eroavaisuutta. Kasvattajien mielestä lapsen yksilöllinen minäkuva tarkoittaa lapsen ymmärrystä itsestään sekä oman itsensä arvostamisen oppimista. ”Ymmärrän lapsen yksilöllisen minäkuvan sellaisena, miten lapsi näkee ja kokee itsensä. Miltä hän omasta mielestään näyttää, mistä hän pitää/ei pidä, missä asioissa hän on hyvä, mitä hän ei osaa tai haluaa harjoitella ja oppia.” Lapsen minäkuvan ajateltiin rakentuvan ja muokkautuvan koko päivähoiton ajan.

Kasvattajien ajatuksista lapsen yksilölliseen maailmankuvaan liittyen löytyi enemmän hajontaa kuin minäkuvaan liittyen. Lapsen yksilöllisen maailmankuvan ajateltiin tarkoittavan lapsen ymmärrystä omasta itsestä suhteessa muihin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Kasvattajat totesivat lapsen muodostavan omaa maailmankuvaansa katsomalla, minkälainen ihminen hän on suhteessa muihin sekä tarkkailemalla vanhempiaan. Osassa vastauksissa taas ajateltiin maailmankuvan tarkoittavan sitä, että miten lapsi hahmottaa maailmaa ympärillään ja millainen maailmankatsomus hänellä on.

Kolme vastaajista koki, että heidän toteuttamansa kuvallinen ilmaisu tuki lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa. Kuvallisen ilmaisun katsottiin tukevan lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa, kun huomioidaan lapsen ikä, kyvyt ja taidot. Yksi vastaajista koki kysymykseen vastaamisen vaikeaksi ja pohti aihetta seuraavasti:

”Tähän on vaikea vastata. En voi väittää että yksilöllinen minä- ja maailmankuva olisi jatkuvasti/aktiivisesti mielessäni kuvallista ilmaisuja toteuttaessa, mutta toisaalta en myöskään koe toiminnallani sitä estäväni. Lapsi saa kuvallista ilmaisuja toteuttaessaan tehdä asioita juuri siten kuin hän itse näkee ja kokee, eikä pyrkimyksenäni ole koskaan saada jotakin tiettyä aikaansaannosta. Omakuvat/perhekuvat tai esim. piirros siitä mitä lapsi teki joululomalla tukevat mielestäni lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa ja tällaisissa tehtävissä tarkoituksena onkin, että lapsi saa tuottaa juuri sellaisen näkemyksen itsestään yms. kuin hän kokee.”

Kaikki kyselyyn vastanneet kasvattajat tiedostivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukemisen yhteyden. Kuten yksi kasvattajista totesi: ”Suoraan ei tule mieleen mitään tiettyjä kohtia vasusta, mutta ylipäättään koko asiakirja välittää mielestäni kokonaisuudessaan ajatusta lapsen minäkuvan tukemisesta.” ja toinen kasvattaja arvioi: ”Oppimisen osa-alueissa minä ja meidän yhteisömme tukee maailmankuvan kehittymistä.”

Kasvattajan pedagogista toimintaa tarkasteltiin seuraavien alateemojen kautta:

- Kasvattajan pedagogisen toiminnan vaikutus lapsen kuvalliseen ilmaisuun
- Kasvattajan pedagogisen toiminnan vaikutus lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan
- Kasvattajan yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun pedagogisen osaamisen riittävyys

Kaikki kyselylomakkeeseen vastanneet kokivat kasvattajan pedagogisen toiminnan vaikuttavan lapsen kuvalliseen ilmaisuun. Kasvattajan omalla esimerkillä, valinnoilla ja jopa puhetyylillä koettiin olevan merkitystä lapsen kuvallisen ilmaisun toteutuksessa. ”Kasvattaja mahdollistaa omalla toiminnallaan lapsen kuvallista ilmaisuja kaikin tavoin: Tarjoamalla mahdollisuuden omaehtoiseen ilmaisuun, opettamalla tekniikoita, kannustamalla luovuuteen ja heittäytymiseen.”

Kolme vastaajista koki kasvattajan pedagogisen toiminnan vaikuttavan lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan. Yksi kasvattajista vastasi kysymykseen en osaa sanoa. Kasvattajan pedagogisella toiminnalla koettiin olevan aikuisen antaman esimerkin, aikuisen jakaman tiedon, arvojen ja asenteiden kautta vaikutusta lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan. Kasvattajat totesivat voivansa päivittäisessä toiminnassaan tukea lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan kehittymistä sillä, miten kasvattajat suhtautuvat itseensä ja toisiin tai miten he puhuvat tai kohtelevat toisiaan.

Kyselylomakkeen lopuksi kasvattajilta tiedusteltiin heidän kokemustaan yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun pedagogisen osaamisen riittävydestä. Kolme

kyselylomakkeeseen vastanneesta koki pedagogisen osaamisen olevan riittävää ja yksi kasvattajista ei kokenut osaamisensa olevan riittävää.

## 7.2 Oppaan muodostuminen

Tässä kehittämistyössä painopiste oli lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun oppaan toteuttamisessa. Kuvallisen ilmaisun oppaan oli tarkoitus muodostua teoreettista viitekehystä sekä alkukartoituskyselyssä saatua aineistoa yhdisteleväksi. Alkukartoituskyselyn tarkoituksena oli tarjota tietoa oppaan muodostumiseen. Tämä tarkoitti sitä, että sen kautta pyrittiin saamaan selville mitä kasvattajat tietävät jo aiheesta lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen kuvallisen ilmaisun keinoin ja kuinka tällainen kuvallinen ilmaisu kasvattajien päiväkodissa toteutuu. Tavoitteena oli myös tarkastella kasvattajan pedagogisen osaamisen riittävyyttä kyseiseen aiheeseen liittyen.

Kasvattajien tietämyksen oli tarkoitus määrittää sen, kuinka paljon ja millaista tietoa oppaassa tarvittaisiin. Pedagogisen osaamisen riittävyyden kokemuksella pyrittiin tarkastelemaan sitä, että onko oppaalle tarvetta. Alkukartoituskyselyssä yksi neljästä vastaajasta ei kokenut lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun pedagogisen osaamisen olevan riittävää. Kolme muuta vastaajaa kokivat osaamisen olevan riittävää. Tarvetta oppaalle oli siis ainakin yhden vastauksen perusteella.

Teoreettinen viitekehys muodostettiin ennen alkukartoituskyselyn toteuttamista. Alkukartoituskyselyn sisällönanalyysi oli siis teorialähtöinen. Tämä tarkoitti sitä, että se mitä aiheesta jo aiemmin tiedettiin ohjasi aineiston analyysia ja raportointia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Kasvattajien alkukartoituskyselyn vastauksia peilattiin siis teoreettiseen viitekehykseen. Tämä näkyy tuottamassani oppaassa sekä johtopäätöksissä. Tuottamani oppaan teoreettinen tieto pitää siis sisällään myös alkukartoituskyselyssä esille nousseita asioita, vaikka näitä kohtia ei kyseisessä oppaassa erikseen mainita. Alkukartoituskyselyn vastauksista löytyi siis samankaltaisuutta teoreettisen viitekehýkseni kanssa.

Alkukartoituskysely vaikutti myös oppaan muodostumiseen. Tuottamani opas muodostui huomattavasti teoriapainotteisemmaksi kuin mitä alun perin oli tarkoitus. Tämä johtuu siitä, että vaikka alkukartoituskyselyn kautta saatiin hyvää aineistoa ei tätä aineistoa kertynyt kovinkaan paljon. Alkukartoituskyselyyn vastasi 14:stä kasvattajasta neljä ja siksi tuloksia ei voinut yleistää koskettamaan koko päiväkotia. Tulokset kertoivat enemmänkin kyselyyn vastanneiden näkemyksistä (Ojasalo ym. 2015, 123). Eli vaikka alkukartoituksen tulokset antoivat kuvaa siitä, että kasvattajien ymmärrys lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta oli hyvää koin, että en voinut tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä tämän asian suhteen. En voinut siis omasta mielestäni muodostaa teoreettisesti vähäistä opasta.

Tuottamani opas noudatteli pääsääntöisesti opinnäytetyöni rakennetta. Se käsitteli kaikkia sellaisia asioita, joiden kautta kasvattaja saa mielestäni hyvän yleiskuvan käsiteltävästä aiheesta. Ajatuksen tästä hyvästä yleiskuvasta olen muodostanut laajan teoreettisen viitekehyksen kautta. Olen yhdistellyt opinnäytetyössäni eri teoreettisia lähteitä ja muodostanut näiden kautta ymmärryksen lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen. Näiden teoreettisten lähteiden yhdistämisellä muodostui myös tuottamani opas, jonka rakenne on seuraavanlainen:

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet oppaan perustana
- Minä- ja maailmankuva - yhteys kuvalliseen ilmaisuun
- Kuvallisen ilmaisun toteuttaminen
- Kasvattajan pedagoginen toiminta
- Käytännön esimerkit

Tuottamani opas piti sisällään myös käytännön esimerkkejä. Nämä käytännön esimerkit ovat muunnelmia Wallinin (2000) esittämistä toiminnoista ja niissä on otettu huomioon teoreettinen tieto niin kuvalliseen ilmaisuun, minäkuvaan kuin maailmankuvaankin liittyen. Opas löytyy liitteenä tämän opinnäytetyön lopusta (Liite 3).

### 7.3 Palautekysely

Palautekyselynä toteutettu kyselylomake jaettiin 14:lle kasvattajalle ja vastauksia saatiin viisi. Vastausten alhainen määrä vaikuttaa tulosten luotettavuuteen alentavasti. Kyselylomake oli jaettu kahteen teemaan: oppaan rakenteeseen sekä oppaan vaikutusten arviointiin.

Teemassa: Oppaan rakenne, tarkasteltiin kasvattajien ajatuksia seuraaviin asioihin liittyen:

- Oppaan selkeys
- Tulisiko oppaasta poistaa jotakin
- Tulisiko oppaaseen lisätä jotakin

Kaikki kyselylomakkeeseen vastanneet kasvattajat pitivät opasta selkeänä. Kysyttäessä, että poistaisiko kasvattaja oppaasta jotakin, jakautuivat vastaukset tasan, sillä yksi kasvattajista oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Kaksi kasvattajaa poistaisi oppaasta jotakin ja kaksi kasvattajaa ei poistaisi. Vastausten perusteella oppaasta poistettaisiin seuraavat asiat: ”Tiivistäisin teoriaosuutta hiukan” sekä ”Muokkaisin alkusanoja, että henkilöt varmasti pysyvät anonyymeinä”.

Kysyttäessä, että lisäisikö kasvattaja oppaaseen jotakin saatiin seuraavanlaisia vastauksia. Kolme kasvattajaa lisäisi oppaaseen enemmän käytännön esimerkkejä. Yksi kasvattaja ei lisäisi oppaaseen mitään ja yksi ei vastannut kysymykseen lainkaan.

Teemassa: Oppaan vaikutusten arviointi, tarkasteltiin kasvattajien ajatuksia seuraaviin asioihin liittyen:

- Vahvistiko opas pedagogista osaamista lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta
- Tarjosiko opas valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen
- Olivatko oppaassa esitetyt käytännön esimerkit toteuttamiskelpoisia

Kolme kyselyyn vastannutta kasvattajaa koki oppaan vahvistaneen pedagogista osaamista lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta. Opas oli herättänyt ajatuksia. Se oli saanut ajattelemaan asioita eri tavalla / eri näkökulmista käsin ja saanut pohtimaan myös omaa toimintaa kasvattajana. Opas oli myös selkeyttänyt käsitteiden sisältöä. Yksi kasvattajista koki, että opas ei vahvistanut pedagogista osaamista lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta vaan se: ”Vahvisti paremminkin käsitystäni, etten ole kuvallista ilmaisua ajatellut koskaan näin syvällisesti ja siinä osa-alueessa minulla vielä paljon opittavaa.”. Yksi kasvattaja vastasi kysymykseen en osaa sanoa.

Kaikkien kyselylomakkeeseen vastanneiden kasvattajien mielestä opas tarjosi valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen.

Neljän vastaajan mielestä oppaassa esitetyt käytännön esimerkit olivat toteuttamiskelpoisia. Yksi vastaaja oli lisännyt lomakkeeseen kohdan osittain. Hänen mukaansa toinen käytännön esimerkki ei ollut välttämättä helposti toteutettavissa johtuen siitä, että ohjatussa toiminnassa on usein mukana useampi lapsi sekä siitä, että kyseiseen toimintaan soveltuvia peilejä ei päiväkodista ja ryhmistä välttämättä löydy.

Kasvattajat nostivat kohdassa ”Muuta huomioitavaa” esille seuraavia asioita: aiheesta kiinnostuttiin ja se koettiin tärkeäksi, käytännön esimerkit olivat hyviä ja niitä aiottiin kokeilla sopivalla hetkellä.

## 8 Pohdinta

### 8.1 Johtopäätökset

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää Espoossa sijaitsevan päiväkodin kuvallista ilmaisua lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaksi. Opinnäytetyön tuotoksena syntyi lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukeva kuvallisen ilmaisun opas kasvattajien toiminnan tueksi. Oppaan tarkoituksena oli tarjota yhteistyökumppaninani toimivan

päiväkodin työntekijöille yhtäläiset valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen. Painopiste tässä opinnäytetyössä oli siis lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun oppaan tuottamisessa.

Kehittämistyössä toteutettu alkukartoituskysely tarjosi tietoa oppaan muodostumiseen ja tarpeellisuuteen. Alkukartoituskysely antoi tietoa siitä, että kasvattajilla oli ymmärrystä lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaan kuvalliseen ilmaisuun liittyen. Kasvattajien vastauksissa löytyi tähän aiheeseen liittyen keskenään paljon samankaltaisuutta, mutta pieniä eroavaisuuksiakin näkyi. Alkukartoituskysely lähetettiin 14:lle ja vastauksia saatiin neljä.

Toteuttamani alkukartoituskyselyn kautta kävi ilmi, että kaikki kyselylomakkeeseen vastanneet kasvattajat kertoivat toteuttavansa kuvallista ilmaisua työssään. Jokainen kyselylomakkeeseen vastannut kasvattaja tiedosti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja kuvallisen ilmaisun yhteyden. Vastaaajien mukaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet näkyivät heidän toteuttamassaan kuvallisessa ilmaisussa. Se, että millaista kuvallista ilmaisua he Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuen toteuttivat, vaihteli vastaajien kesken. Heidän toteuttamassaan kuvallisen ilmaisun toiminnassa oli sekä samankaltaisuutta että eroavaisuutta.

Syynä kasvattajien kuvallisen ilmaisun eroavaisuuksiin voi olla se, että kuvallinen ilmaisu on laaja käsite. Sen toteuttamisessa on monia mahdollisuuksia. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 42-44) määrittävät sen toteuttamiselle monia tavoitteita. Vastausten eroavaisuus on rikkaus, jos kyselylomakkeeseen vastanneet toimivat samassa päiväkotiryhmässä. Tällöin heidän toimintansa voi täydentää toisiaan. Jos he kuitenkin tulevat eri ryhmistä voidaan tehdä tulkinta, että varhaiskasvatusyksikön johtajan ajatus yhtenäisen toimintamallin puutteesta piti paikkaansa. Koska kyselytutkimus toteutettiin täysin anonymisti ja alkukartoituskyselyn vastaajamäärä oli suhteellisen alhainen, ei tähän asiaan voida tehdä luotettavia johtopäätöksiä.

Alkukartoituskysely tarjosi tietoa myös kasvattajien ajatuksista lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaan kuvalliseen ilmaisuun liittyen. Näitä vastauksia on peilattu opinnäytetyöni teoreettiseen viitekehykseen, sillä aineiston analyysi tapahtui teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.

Kasvattajien vastauksissa minäkuvaan liittyen löytyi alkukartoituskyselyn kautta keskenään sekä samankaltaisuutta että eroavaisuutta. Maailmankuvaan liittyen vastauksissa oli enemmän hajontaa kuin minäkuvaan liittyen. Vastausten eroavaisuus ja hajonta voivat johtua siitä, että kyseiset käsitteet ovat laajoja eikä niiden määrittelemiseen ole yhtä tiettyä tapaa (DeWitt 2010, 7, Kuvajainen 2019, 18 mukaan; Aho 1996, 8; Lehtovaara 1992, 29). Tässä työssä maailmankuvaa tarkasteltiin teoreettisessa viitekehyksessä sosiologian näkökulmasta ja

minäkuvaa kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Maailmankuva määriteltiin työssäni meidän henkilökohtaisena tulkintanamme todellisuudesta. Me emme tarkastele maailmankuvassa vain ympärillämme olevaa todellisuutta vaan myös sisällämme olevaa todellisuutta (Kuvajainen 2019, 17), jota tässä työssä kutsutaan minäkuvaksi. Minäkuva on yksilön kokonaisnäkemys itsestään. Se on todellisuutemme keskeisin osa. (Aho 1996, 9-10.)

Nämä edellä kuvailemat näkökulmat ovat vain kaksi näkökulmaa tähän aiheeseen liittyen, eivät siis koko totuus. Koska sisällönanalyysi oli teorialähtöinen, peilattiin kasvattajien vastauksia näihin näkemyksiin. Alkukartoituskyselyn vastaukset antoivat tietoa siitä, että vastaajilla oli samankaltaisia ajatuksia käsitteisiin minäkuva ja maailmankuva liittyen kuin mitä tämän työn teoreettisessa viitekehysessä oli esitetty.

Alkukartoituskyselyn kautta kävi lisäksi ilmi, että kolme alkukartoituskyselyyn vastanneista koki, että heidän toteuttamansa kuvallinen ilmaisu tukee lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa. Perusteluista tähän liittyen löytyi samankaltaisuuksia teoreettisen viitekehyseni kanssa. Myös vastaaja, joka koki kysymykseen vastaamisen vaikeaksi, nosti esiin samoja asioita kuin teoreettinen viitekehyseni. Vaikka samankaltaisuutta löytyi, oli kasvattajien vastauksissa keskenään eroavaisuutta. Myös nämä tulokset voivat kertoa siitä, kuinka laajoista käsitteistä on kyse.

Toinen selittävä tekijä vastausten eroavaisuuksiin voi mahdollisesti olla kyseisten käsitteiden määrittelemättömyys. Minäkuva ja maailmankuva nousevat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esiin. Teoreettista tietoa tutkiessani kävi ilmi, että itseasiassa myös hyvin moni kuvallisesta ilmaisusta kertova teos mainitsee kyseiset käsitteet, mutta avaava teksti käsitteisiin liittyen kyseisistä teoksista puuttuu. Kuvallisen ilmaisun tarjoamat mahdollisuudet minä- ja maailmankuvaan liittyen siis tiedostetaan, mutta niitä ei määritellä teoksissa lainkaan. Tässä työssä ne on määritelty valitsemistani näkökulmista käsin.

Käsitteiden määrittelemättömyys voi liittyä myös alkukartoituskyselyn vastaajamäärän alhaisuuteen. Ojasalon ym. (2015, 121) mukaan kyselyiden heikkoutena pidetään esimerkiksi sitä, ettei kyetä arvioimaan miten tietoisia vastaajat ovat tutkitusta aiheesta ja kuinka perehtyneitä he siihen ovat. Koska kyselytutkimus testattiin ennen lähettämistä, voidaan tietyltä osin sulkea pois se vaihtoehto, että kysely ei olisi ollut toimiva. Voi siis olla, että vaikka käsitteet minäkuva ja maailmankuva tiedostetaan ei niitä välttämättä ymmärretä. Tätä tukee kehittämistyön lopussa toteutetun palautekyselyn tarjoama vastaus, jossa kerrottiin, että tuottamani opas oli tarjonnut selkeyttä käsitteiden sisältöön.

Alkukartoituskyselyn lopussa tarkasteltiin kasvattajan pedagogisen toiminnan vaikutusta lapsen kuvalliseen ilmaisuun sekä lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan liittyen. Kaikki kyselylomakkeeseen vastanneet kokivat kasvattajan pedagogisen toiminnan vaikuttavan lapsen kuvalliseen ilmaisuun. Kolme kyselyyn vastanneista koki kasvattajan pedagogisen

toiminnan vaikuttavan lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan. Yksi kasvattajista vastasi kysymykseen en osaa sanoa. Kuten tämän työn teoreettisessa viitekehyksessä on todettu, kasvattajan pedagogisella toiminnalla on vaikutusta, kun toteutetaan lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa. Alkukartoituskyselyn tulokset antavat kuvan siitä, että myös Espoossa sijaitsevan päiväkodin kasvattajat tiedostavat nämä vaikutukset.

Alkukartoituskyselyn lopussa tiedusteltiin myös kasvattajien kokemuksia lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun pedagogisen osaamisen riittävydestä. Alkukartoituskyselyssä yksi neljästä vastaajasta ei kokenut kuvallisen ilmaisun pedagogisen osaamisen olevan riittävää. Kolme muuta vastaajaa kokivat osaamisen olevan riittävää. Tarvetta oppaalle oli siis ainakin yhden vastauksen perusteella.

Vaikka alkukartoituskyselyn kautta saatiin hyvää aineistoa, ei tätä aineistoa kertynyt kovinkaan paljon. Aineiston vähäisyyden vuoksi tuloksia ei voinut yleistää koskettamaan koko päiväkotia. Tulokset kertoivat enemmänkin kyselyyn vastanneiden näkemyksistä (Ojasalo ym. 2015, 123). Eli vaikka alkukartoituksen tulokset antoivat kuvaa siitä, että kasvattajien ymmärrys lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta oli hyvää koin, että en voinut tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä tämän asian suhteen. Tämän vuoksi päätin muodostaa teoreettisesti kattavan oppaan. Teoriapainotteisuuden vuoksi käytännön esimerkit ja aineistosta saadut tulokset jäivät oppaassa vähäisemmäksi kuin mitä alun perin oli tarkoitus. Tuottamani oppaan teoreettinen tieto pitää sisällään myös alkukartoituskyselyssä esille nousseita asioita, sillä kasvattajien vastauksissa oli samankaltaisuutta teoreettisen viitekeh്യkseni kanssa. Alkukartoituskyselyn tulokset vaikuttivat myös oppaan muodostumiseen.

Kehittämistyön lopussa toteutettu palautekysely arvioi tuottamani opasta sekä sen vaikutuksia. Kyselylomake jaettiin 14:lle kasvattajalle ja vastauksia saatiin viisi. Tämän kyselylomakkeen kautta kävi ilmi, että tuottamani opas oli selkiyttänyt käsitteitä minäkuva ja maailmankuva. Opas oli myös saanut kasvattajia ajattelemaan asioita eri tavalla ja eri näkökulmista käsin sekä saanut pohtimaan heidän omaa toimintaansa kasvattajana. Yksi kasvattajista totesi lisäksi, ettei hän ollut ajatellut kuvallista ilmaisua koskaan näin syvällisesti. Näiden pohjalta voidaan tehdä tulkinta, että opas on tarjonnut kasvattajille syvällisempää tietoa kuvalliseen ilmaisuun ja sen toteuttamiseen liittyen.

Palautekysely tarjosi tietoa myös siitä, että toteuttamani opas oli vahvistanut kasvattajien pedagogista osaamista lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta. Se oli myös tarjonnut valmiudet kyseisen kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen. Eli vaikka alkukartoituskysely tarjosi tietoa siitä, että kasvattajien ymmärrys lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaan kuvalliseen ilmaisuun liittyen oli hyvää, oli opas vahvistanut tähän aiheeseen liittyvää pedagogista osaamista ja tarjonnut valmiuksia sen



toteuttamiseen. Koska molemmat kyselyt toteutettiin täysin anonyymisti, ei voida tietää onko sama henkilö vastannut sekä alkukartoituskyselyyn että palautekyselyyn.

Palautekyselyn kautta kävi lisäksi ilmi, että opasta pidettiin selkeänä ja oppaassa esitetyt käytännön esimerkit koettiin pääsääntöisesti toteuttamiskelpoisiksi. Kyselyn kautta saadun tiedon pohjalta voidaan siis todeta, että opas on saavuttanut tavoitteensa: tarjonnut Espoossa sijaitsevan päiväkodin kasvattajille valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen.

Oppaaseen olisi palautekyselystä saadun tiedon mukaan haluttu lisää käytännön esimerkkejä. Kuten aiemmin totesin niin tämä ei toteutunut, koska koin etten voinut yleistää alkukartoituskyselyn aineiston tuloksia koko päiväkotia koskettavaksi. Tämän vuoksi päätin muodostaa teoriapainotteisen oppaan. Opas käsitteli kaikkia sellaisia asioita, joiden kautta kasvattaja kykenee mielestäni saamaan hyvän yleiskuvan käsiteltävästä aiheesta. Ajatuksen tästä hyvästä yleiskuvasta olen muodostanut laajan teoreettisen viitekehyksen kautta.

## 8.2 Kehittämistyön eettisyys ja luotettavuus

Hirsjärven ym. (1997, 213) mukaan kaikissa tutkimuksissa pyritään tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen. Tämä tapahtuu yleensä reliabeliuden ja validiuden kautta. Reliabelius tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta eli tutkimuksen kykyä tarjota ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validius tarkoittaa pätevyyttä eli sitä, että onko tutkimus mitannut sitä, mitä sen on ollut tarkoitus mitata.

Läpi opinnäytetyön on pyritty tekemään valintoja, jotka noudattivat eettisiä ja tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtia. Opinnäytetyö on toteutettu rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Nämä kuuluvat Ojasalon ym. (2005, 48) mukaan kehittämistyön eettisiin sääntöihin. Työ on saavuttanut halutut tulokset. Opinnäytetyön pohjalta toteutettu opas tarjosi Espoossa sijaitsevan päiväkodin kasvattajille valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen.

Tutkimusmenetelmien valintaan vaikutti vallitseva korona tilanne ja sen tuomat haasteet. Tutkimusmenetelmät toteutettiin sähköisenä vallitsevien koronaohjeistuksien vuoksi. Kyselylomake valikoitui tutkimusmenetelmäksi sillä perusteella, että sen ajateltiin tuovan mahdollisimman paljon tietoa pienestä joukosta vastaajia. Kuten aiemmin on jo todettu tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa pieni vastaajamäärä. Tutkimuksen validiutta olisi voinut tarkentaa useampia menetelmiä käyttämällä. (Hirsjärvi ym. 1997, 215). Tämä ei kuitenkaan tutkimuksessani onnistunut aineiston keruun viivästymisen vuoksi.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen kohteena olevat tietävät mitä ollaan kehittämässä, mitkä kehittämisen tavoitteet ovat ja mikä rooli kohderyhmällä on

kehittämistyössä. Myös kohderyhmän tietoisuus anonyymiudesta on tärkeää. (Ojasalo ym. 2005, 48.) Molemmat kyselylomakkeeni sisälsivät saatekirjeen, jossa nämä eettisyyden kannalta tärkeät asiat nostettiin esiin.

Saatekirjeessä painotettiin myös kyselytutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja luottamuksellisuutta. Lisäksi siinä informoitiin siitä, että mihin tietoa kerätään sekä miten sitä käytetään ja säilytetään. Myös nämä ovat Ojasalon ym. (2005, 48-49) mukaan tärkeitä.

### 8.3 Kehittämisehdotukset

Tämä opinnäytetyö sekä siitä muodostuva opas yhdisti minäkuvan, maailmankuvan ja kuvallisen ilmaisun toisiinsa. Yhdistämisen lisäksi työ avasi minäkuvan ja maailmankuvan käsitteet. Tämä avaus oli tarpeellinen, sillä käsitteitä ei keräämäni teoreettisen tiedon perusteella ole aiemmin kuvalliseen ilmaisuun liittyen avattu.

Tuottamaani oppaaseen kaivattiin palautekyselyn perusteella lisää käytännön esimerkkejä. Yksi kehittämisehdotukseni onkin se, että tuotettaisiin sellainen opas, jossa näitä käytännön esimerkkejä olisi enemmän. Oppaan tuottamisen pohjana voisi käyttää joko minun tuottamaani tietoa lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen liittyen tai tarkastella kyseistä aihetta eri näkökulmasta käsin.

Toinen kehittämisehdotukseni on laajempi tutkimus lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukemisen sekä kiusaamisen välillä. Kiusaamisen ehkäisemiseksi pyritään jatkuvasti kehittämään uusia toimintatapoja. Kiusaamista näkyy kouluissa (Hassinen 2003), mutta myös varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa ilmenevästä kiusaamisesta kertoo esimerkiksi Karvi-arviointi (2019, 158), jossa kävi ilmi, että 21 % kyselyyn vastanneista kertoi, että heidän ryhmässään on lapsi tai lapsia ilman kavereita. Yksi kiusaamisen muoto onkin kaveriporukan ulkopuolelle jättäminen. Olen tehnyt tässä opinnäytetyössä havainnon, että yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukemisella on mahdollista kasvattaa erilaisuudensietokykyä ja koska erilaisuudensietokyvyn puute nousee esiin esimerkiksi koulukiusaamisessa (Hassinen 2003, 25-26) voisi tässä olla yksi mahdollisuus kiusaamisen vähentämiseen.

## Lähteet

### Painetut

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. painos. Helsinki: Tammi

Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2000. Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Koskinen, I. (toim.) 2005. Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Antero Salminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Tampereen yliopisto.

Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Suomentaja Heinimaa, E. Helsinki: Lasten Keskus Oy.

### Sähköiset

Espoon varhaiskasvatussuunnitelma. 2017. Espoon kaupunki, Suomenkielinen varhaiskasvatus. Viitattu 16.10.2018. fi-

le:///C:/Users/tiiv/Downloads/ESPOON%20VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA%202017.pdf

Hassinen, L. 2003. Koulukiusaaminen. Kohdistuksia kontekstiin, analysointia olennaisesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Jyväskylä. Viitattu 3.5.2020.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10232/1/G0000220.pdf>

Kuvajainen, J. 2019. Monismista moneksi, näkökulmarelativistista materialistisen maailmankuvan tarkastelua. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä. Viitattu 18.7.2020.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66472/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201911214968.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2015. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. 3.-4. painos. E-kirja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 10.7.2020.

[https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)

Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino Oy. Viitattu 12.11.2020.

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80314/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suomenkielinen varhaiskasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelma. 2019. Opetus- ja varhaiskasvatuslautakunta. Viitattu 11.4.2020. fi-  
le:///C:/Users/tiiav/Downloads/Varhaiskasvatussuunnitelma%202019%20netti%20(3).pdf

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. 3. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 23.4.2020

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100802/Toikko\\_Rantanen\\_Tutkimuksellinen\\_kehittamistoiminta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100802/Toikko_Rantanen_Tutkimuksellinen_kehittamistoiminta.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. E-kirja. Helsinki: Tammi.

Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 20.5.2020.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Viitattu 20.5.2020.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus. Viitattu 3.4.2020.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

Vehkalahti, K. 2019. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Pdf painos. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

#### Julkaisemattomat

Varhaiskasvatusyksikön johtaja. 2020. Päiväkodin johtajan haastattelu. 23.1.2020. Espoon päiväkotit. Espoo.

## Kuviot

Kuvio 1: Minäkuvan kehittyminen. Kuvio pohjautuu Ahon (1996) kirjoituksiin. ....	16
Kuvio 2: Minäkuvan ja maailmankuvan yhteys. Kuvio pohjautuu Ahon (1996) sekä Kuvajaisen (2019) kirjoituksiin. ....	19
Kuvio 3: Lapsen tekemiä riimusteluita. (Opinnäytetyön tekijällä on oikeus kuvan käyttöön.)	24
Kuvio 4: Viisivuotiaan lapsen tekemä omakuva. (Opinnäytetyön tekijällä on oikeus kuvan käyttöön.) ....	26
Kuvio 5: Tapaustutkimuksen vaiheet (Ojasalo ym. 2015, 54). ....	31
Kuvio 6: Opinnäytetyön eteneminen.....	35

## Liitteet

Liite 1: Alkukartoituskysely .....	55
Liite 2: Oppaan ja sen vaikutusten arviointi .....	60
Liite 3: Opas lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen .....	64

Liite 1: Alkukartoituskysely

Saatekirje

Espoo 24.8.2020

Hyvä vastaanottaja

Opiskelen Laurea-ammattikorkeakoulussa sosionomin tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Erikoistun lastentarhanopettajaksi ja teen täten opinnäytetyötä varhaiskasvatukseen liittyen, yhteistyössä päiväkodin kanssa, jossa te työskentelette.

Opinnäytetyöni aiheena on lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen varhaiskasvatuksessa kuvallisen ilmaisun keinoin. Tarkoitukseni on kehittää päiväkotinne kuvallista ilmaisua lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaksi. Tavoitteena on luoda yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukeva kuvallisen ilmaisun käsikirja teidän kasvattajien toiminnan tueksi ja tarjota täten päiväkotinne jokaiselle kasvattajalle yhtäläiset valmiudet yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen.

Opinnäytetyöni ja käsikirja tulevat koostumaan teorian lisäksi muun muassa tästä alkukartoituskyselystä, johon kutsun sinut osallistumaan. Osallistumisesi olisi tärkeää, jotta saisin kattavan kuvan päiväkotinne tämänhetkisestä tilanteesta lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta. Vastauksenne antavat myös tärkeää materiaalia opinnäytetyötä ja käsikirjaa varten.

Osallistuminen kyselyyn on vapaaehtoista ja luottamuksellista. Päiväkoti, jossa työskentelette, pysyy työssäni nimettömänä. Myös antamanne vastaukset käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Kenenkään vastaajan tiedot eivät paljastu tuloksissa. Tutkimuksen tekemiseen on saatu asianmukainen lupa.

Kyselyyn vastaamiseen on aikaa kaksi viikkoa. Palauttakaa kysely sähköisesti varhaiskasvatustyöyksikön johtajalle ... 7.9.2020 mennessä osoitteeseen .... Pyytäisin että ette keskustelisi kyselylomakkeesta ja vastauksistanne kollegoiden kesken ennen kyselyyn vastaamista. Kyselylomakkeen täyttämiseen on mahdollista saada apua minulta lähettämällä viestiä osoitteeseen tiiaviinikka1@gmail.com.

Opinnäytetyö tullaan julkaisemaan Internetissä osoitteessa [www.theseus.fi](http://www.theseus.fi).

Ystävällisin terveisin

Tiia Viinikka

tiiaviinikka1@gmail.com

Tämä kysely on tarkoitettu tietokoneella täytettäväksi. Avointen kysymysten vastaustila on lyhyt, mutta tämä ei tarkoita, että vastauksesi tulisi olla näin lyhyt. Vastaustila laajenee kirjoittaessasi. Kirjoita siis rohkeasti kaikki tärkeäksi kokemasi asiat avoimeen kysymykseen.

Suljetuissa kysymyksissä merkitse kirjain **X** valitsemaasi vastausvaihtoehtoon.

## Kuvallinen ilmaisu

1. Toteutatko työssäsi kuvallista ilmaisua?

Kyllä \_\_\_\_

- Millaista kuvallista ilmaisua toteutat?
- Mitä tavoitteita toteuttamallasi kuvallisella ilmaisulla on?

En \_\_\_\_

- Miksi?

Jos et toteuta työssäsi kuvallista ilmaisua, voit jättää kysymykset 3, 6 ja 9 huomiotta.

2. Tiedostatko kuvallisen ilmaisun ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden yhteyden?

Kyllä \_\_\_\_

En \_\_\_\_

3. Koetko että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet näkyvät toteuttamassasi kuvallisessa ilmaisussa?

Kyllä \_\_\_\_

- Millä tavalla?

En \_\_\_\_

- Miksi?



En osaa sanoa \_\_\_\_

## Lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen

4. Mitä lapsen yksilöllinen minäkuva tarkoittaa sinulle?

5. Mitä lapsen yksilöllinen maailmankuva tarkoittaa sinulle?

6. Koetko, että toteuttamasi kuvallinen ilmaisu tukee edellä kuvailemaasi lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa?

Kyllä \_\_\_\_

- Millä tavalla?

Osittain \_\_\_\_

- Millä tavalla?

Ei \_\_\_\_

- Miksi?

En osaa sanoa \_\_\_\_

7. Tiedostatko lapsen minäkuvan tukemisen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden yhteyden?

Kyllä \_\_\_\_

- Miten minäkuvan tukeminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mielestäsi näkyy?

En \_\_\_\_

8. Tiedostatko lapsen maailmankuvan tukemisen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden yhteyden?

Kyllä \_\_\_\_

- Miten maailmankuvan tukeminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mielestäsi näkyy?

En \_\_\_\_

## Kasvattajan pedagoginen toiminta

9. Vaikuttaako kasvattajan pedagoginen toiminta mielestäsi lapsen kuvalliseen ilmaisuun?

Kyllä \_\_\_\_

- Millä tavalla?

Ei \_\_\_\_

- Miksi?

En osaa sanoa \_\_\_\_

10. Vaikuttaako kasvattajan pedagoginen toiminta mielestäsi lapsen yksilölliseen minä- ja maailmankuvaan?

Kyllä \_\_\_\_

- Millä tavalla?

Ei \_\_\_\_

- Miksi?

En osaa sanoa \_\_\_\_

Seuraava kysymys painottaa lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaa kuvallista ilmaisua. Huomioithan tämän vastatessasi kysymykseen.

11. Koetko kuvalliseen ilmaisuun liittyvän pedagogisen osaamisesi olevan riittävää?

Kyllä \_\_\_\_

En \_\_\_\_

12. Muuta huomioitavaa

Kiitos vastauksestasi

Liite 2: Oppaan ja sen vaikutusten arviointi

Saatekirje

Espoo 23.10.2020

Hyvä vastaanottaja

Olen tuottanut työpaikallesi oppaan: Tässä olen minä ja tämä on maailmani. Opas on osa opinnäytetyötäni, jonka toteutan yhteistyössä päiväkodin kanssa, jossa te työskentelette. Oppaan tarkoituksena on tarjota päiväkotinne jokaiselle kasvattajalle yhtäläiset valmiudet yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisen toteuttamiseen.

Luettuanne oppaan kutsun sinut osallistumaan tähän loppukyselyyn. Loppukyselyn tarkoituksena on oppaan ja sen vaikutusten arviointi. Osallistumisesi olisi tärkeää oppaan arvioinnin kannalta.

Osallistuminen kyselyyn on vapaaehtoista ja luottamuksellista. Päiväkoti, jossa työskentelette, pysyy työssäni nimettömänä. Myös antamanne vastaukset käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Kenenkään vastaajan tiedot eivät paljastu tuloksissa. Tutkimuksen tekemiseen on saatu asianmukainen lupa.

Kyselyyn vastaamiseen on aikaa kaksi viikkoa. Palauttakaa kysely varhaiskasvatusyksikön johtajalle ... 6.11.2020 mennessä. Kyselylomakkeen täyttämiseen on mahdollista saada apua minulta lähettämällä viestiä osoitteeseen tiiaviinikka1@gmail.com.

Opinnäytetyö ja siihen liittyvä opas tullaan julkaisemaan Internetissä osoitteessa [www.theseus.fi](http://www.theseus.fi).

Ystävällisin terveisin

Tiia Viinikka

[tiiaviinikka1@gmail.com](mailto:tiiaviinikka1@gmail.com)

## Oppaan ja sen vaikutusten arviointi

### Oppaan rakenne

1. Onko opas mielestäsi selkeä?

Kyllä \_\_\_\_

Ei \_\_\_\_

2. Poistaisitko oppaasta jotain?

Kyllä \_\_\_\_

- Mitä?

En \_\_\_\_

3. Lisäisitkö oppaaseen jotain?

Kyllä \_\_\_\_

- Mitä?

En \_\_\_\_

## Oppaan vaikutusten arviointi

4. Vahvistiko opas pedagogista osaamistasi lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun osalta?

Kyllä \_\_\_\_

- Millä tavalla?

Ei \_\_\_\_

- Miksi?

En osaa sanoa \_\_\_\_

5. Tarjosiko opas valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen?

Kyllä \_\_\_\_

Ei \_\_\_\_

En osaa sanoa \_\_\_\_

6. Onko oppaassa esitetyt käytännön esimerkit mielestäsi toteuttamiskelpoisia?

Kyllä \_\_\_\_

Ei \_\_\_\_

## 7. Muuta huomioitavaa

Kiitos vastauksestasi!

Liite 3: Opas lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen





LAPSEN YKSILÖLLISEN MINÄ-  
JA MAAILMANKUVAN  
TUKEMINEN KUVALLISEN  
ILMAISUN KEINOIN

Tiia Viinikka  
2020

TÄSSÄ OLEN MINÄ  
JA TÄMÄ ON  
MAAILMANI

## Alkusanat

Varhaiskasvatuksessa toteutettavaa kuvallista ilmaisua ja siihen liittyvää pedagogista osaamista on pyritty kehittämään erinäisten teosten kautta useamman vuoden ajan. Vieläkään ei olla saavutettu tilannetta, jossa kuvallisen ilmaisun voitaisiin todeta olevan kiitettävällä tasolla. Tästä kertoo muun muassa Karvi-arviointi (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus), joka arvioi varhaiskasvatuksen laatua vuosina 2018-2019. Karvi-arvioinnissa varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kehittämiskohteeksi nousi esimerkiksi taiteellinen ilmaisu. Tämän arvioinnin mukaan taiteellisella ilmaisulla oli heikko asema varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Esimerkiksi kuvataidekasvatus ei ollut arvioinnin mukaan osa varhaiskasvatuksen päivittäistä arkea vaan se toteutui osassa päiväkoteja ja perhepäivähoitoryhmiä satunnaisesti.

Myös opinnäytetyöni yhteistyökumppanin kuvallisessa ilmaisussa oli kehittämistarvetta. Varhaiskasvatustyöryhmän johtajan mukaan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen kaivattiin yhtenäistä toimintamallia. Yhtenäisen toimintamallin puute näkyi ryhmien eroavaisuuksissa kuvallisen ilmaisun toteuttamisen osalta siten, että kuvallista ilmaisua toteutettiin eri tavalla ryhmästä riippuen.

Tilanteen kehittämisen edistämiseksi toteutin opinnäytetyön, joka käsitteli lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukemista varhaiskasvatuksessa kuvallisen ilmaisun keinoin. Minä- ja maailmankuva mainitaan useissa kuvallista ilmaisua käsittelevissä teoksissa. Näitä käsitteitä ei kyseisissä teoksissa kuitenkaan avata lainkaan. Minäkuvan, maailmankuvan ja kuvallisen ilmaisun yhteys siis tiedostetaan, muttei minä- ja maailmankuvaa määritellä sen tarkemmin. Tämä opas mikä on luotu opinnäytetyöni pohjalta, avaa kyseiset käsitteet valitsemastani näkökulmasta käsin. Oppaan tarkoituksena on tarjota 1-6-vuotiaiden lasten parissa työskenteleville kasvattajille valmiudet lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevan kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen.

Syitä siihen miksi juuri lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen on tärkeää, on monia. Tässä työssä olen nostanut tämän aiheen painottamisen tärkeäksi erilaisuudensietokyvyn. Erilaisuus ja erilaisuudensietokyky nousevat esiin esimerkiksi koulukiusaamisessa sekä ihmisten välisissä muissakin pulmatilanteissa. Tarjoamalla mahdollisuuden tasapainoisen minäkuvan kehittymiselle, mahdollistamme yksilölle itsensä hyväksynnän ja ympäristöön sopeutumisen. Kun ihminen hyväksyy itsensä, hän myös hyväksyy muut ja sietää erilaisuutta ja ristiriitatilanteita. Tarjoamalla ymmärryksen jokaisen yksilöllistä maailmankuvaa kohtaan voimme vaikuttaa ihmisten välisten kiistojen ja väittelyiden syntyyn. Tavoitteena on siis tarjota lapselle mahdollisuus ilmaista ja luoda omaa yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa sekä antaa ymmärrystä jokaisen erilaisuutta ja yksilöllisyyttä kohtaan.

Tämä opas koostuu viidestä osasta:

- I. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet oppaan perustana
- II. Minä- ja maailmankuva - yhteys kuvalliseen ilmaisuun
- III. Kuvallisen ilmaisun toteuttaminen
- IV. Kasvattajan pedagoginen toiminta
- V. Käytännön esimerkit

## I. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet oppaan perustana

Koska Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on erilaisten lakien ja säädösten lisäksi yksi varhaiskasvatusta ja sen toteuttamista määrittävä tekijä, on tärkeää tiedostaa, kuinka tämän oppaan käsitteet kyseisessä perusteessa tulevat näkyviin. Käsitteinä tässä oppaassa ovat lapsen yksilöllinen minä- ja maailmankuva, kuvallinen ilmaisu sekä kasvattajan pedagoginen toiminta.

### Lapsen yksilöllinen minä- ja maailmankuva

Lapsen yksilöllisyys sekä minä- ja maailmankuva nousevat esiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustassa. Arvoperusta on se johon varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nojaavat.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sanotaan, kuinka varhaiskasvatuksen tulee arvoperustan mukaan perustua muun muassa käsitykseen lapsuuden itseisarvosta, ihmisenä kasvamisesta, lapsen oikeudesta sekä yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja moninaisuudesta. Varhaiskasvatuksessa tulee käsittää, kuinka jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas sellaisenaan. Jokaisen lapsen oikeutena on tulla huomioon otetuksi ja ymmärretyksi sekä kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään mutta myös yhteisönsä jäsenenä. Lapsen tulee saada niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on, ilmaista sekä itseään, mielipiteitään että ajatuksiaan ja tulla ymmärretyksi. Hänen tulee saada rakentaa käsitystä identiteetistään, itsestään ja maailmasta omista lähtökohdista käsin.

### Kuvallinen ilmaisu

Kuvallinen ilmaisu on yksi viidestä varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueista. Oppimisen alue, johon kuvallinen ilmaisu kuuluu, on ilmaisun monet muodot.

Varhaiskasvatuksessa toteutettavalla kuvallisella ilmaisulla on monia merkittäviä tehtäviä. Tämän oppaan kannalta oleellisemmat ovat:

- Varhaiskasvatuksen tulee tukea jokaisen lapsen yksilöllistä ilmaisua.
- Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät muun muassa sosiaalisia taitoja, myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa.
- Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen tarjoavat keinoja havaintojen, tunteiden ja luovan ajattelun näkyväksi tekemiseen.

### Kasvattajan pedagoginen toiminta

Arvoperusta ja oppimisen alueet, joita edellä kuvailtiin ovat merkittävä osa kasvattajan pedagogista toimintaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan pedagogiikka pohjautuu arvoperustaan sekä käsitykseen lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta. Oppimisen alueet kertovat pedagogisen toiminnan keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä sekä ohjaavat henkilöstön pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Tämän vuoksi voidaan sanoa, että oppaan aihe: lapsen yksilöllisen minä- ja maailmankuvan tukeminen kuvallisen ilmaisun keinoin, on tärkeä osa kasvattajan toteuttamaa pedagogista toimintaa.

## II. Minä- ja maailmankuva - yhteys kuvalliseen ilmaisuun

### Minäkuva

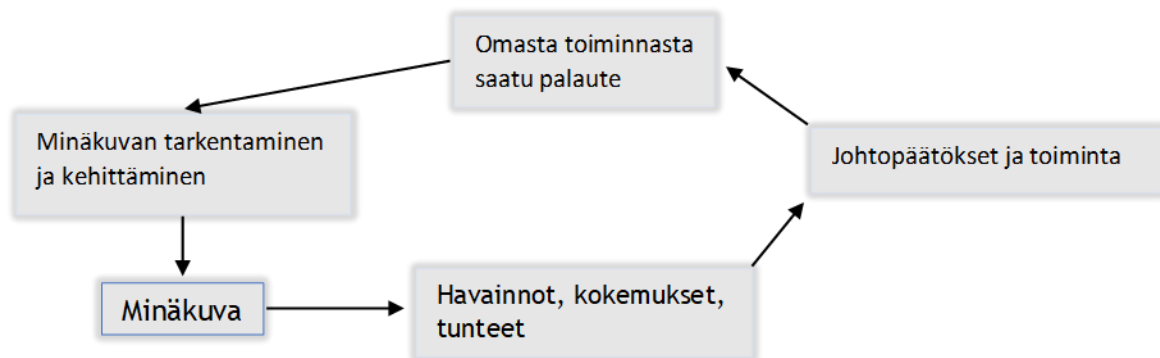
Minäkuvan tulkinnessa on erilaisia tapoja. Tässä oppaassa minäkuva tarkastellaan pääsääntöisesti Ahon (1996) kuvaileman minäkuvan näkökulmasta, kasvatustieteellisestä näkökulmasta, kiinnittämällä huomiota oppaan aiheen kannalta oleellisiin asioihin. Minäkuvan tukemisen kannalta kasvattajan on oleellista tietää mitä minäkuva tarkoittaa, ymmärtää miten minäkuva kehittyy sekä tiedostaa minäkuvan ulottuvuudet.

Minäkuva, toiselta nimeltään minäkäsitys, vastaa kysymykseen kuka minä olen. Se on yksilön kokonaisnäkemys itsestään. Tämä kokonaisnäkemys pitää sisällään yksilön ajatukset hänen taustastaan, asenteistaan, ulkonäöstään, arvoistaan, ominaisuuksistaan sekä tunteistaan. Siihen kuuluvat sekä ihmisen tiedot itsestään että affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä.

Minäkuvalla on yhteys sekä ihmisen itsetuntoon että persoonallisuuteen ja sitä pidetään ihmisen tärkeimpänä ominaisuutena. Ahon (1996, 10) mukaan vahva itsetunto ja realistisen positiivinen minäkuva ovat samaa tarkoittavia asioita. Persoonallisuuden minäkuva liittyy siten, että minäkuva pidetään persoonallisuuden ytimenä, sen keskeisimpänä alueena. Fenomenologisen näkemyksen mukaan ihmisen toimintaa kyetään ymmärtämään vain yksilön kokemusten ja tunteiden kautta. Sen kautta, että mitä hän havaitsee, miten hän asiat kokee ja mitä hän tuntee. Tätä kutsutaan ihmisen subjektiiviseksi näkemykseksi ja se on ihmisen todellisuutta. Todellisuutta, joka meillä jokaisella on omanlainen. Subjektiivisen näkemyksen kautta ihminen siis tulkitsee ja havaitsee maailmaa, luo omaa todellisuuttaan. Todellisuutemme keskeisin osa on ihmisen minäkuva.

### Minäkuvan kehittyminen

Minäkuva syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Eniten sen kehittymiseen vaikuttavat ihmiselle tärkeät toiset ihmiset. Fenomenologisen näkemyksen mukaan yksilön minäkuva kehittyy kokemusten ja havaintojen kautta, sen mukaan mitä kokemuksia ja havaintoja hän on yhteisössä toimiessaan saanut. Pelkästään menneet ja nykyiset kokemukset eivät vaikuta minäkuvan kehittymiseen vaan myös henkilökohtaiset merkitykset, joita näihin kokemuksiin liitetään. Minäkuva kehittyy siis yksilön havainnoissa ja johtopäätöksiä tehdessä ja tämän jälkeen harkintansa mukaan toimiessa. Omasta toiminnasta saadun palautteen kautta yksilö tarkentaa ja kehittää minäkuvaansa.



Kuvio 1: Minäkuvan kehittyminen

Lapsen minäkuvan kehittyminen:

- Perusta minäkuvulle luodaan jo varhaislapsuudessa hyväksytyin ja rakastetun kokemuksen myötä
- 1-2-vuotiaalla lapsella ei ole kehittynyt selvää minäkuvaa, mutta tietoisuus omasta itsestä on alkanut jo kehittyä. Tämä tapahtuu lapsen kokiessa voivansa kontrolloida ja vaikuttaa niin muihin ihmisiin kuin ympäristöönkin.
- Noin kolmevuotiaana lapsen puheeseen tulee tietoisesti minä-sana.
- 3-4-vuotiaana lapset kykenevät kuvaamaan ja arvioimaan itseään psykologisilla ominaisuuksilla. Heidän käsityksensä itsestään eivät kuitenkaan ole täysin jäsentyneitä eivätkä realistisia.
- 5-12 vuoden ikä on herkin aika minäkuvan muodostumiselle. Tämä muun muassa siksi, että lapsen havainto- ja arviointikyky kehittyvät voimakkaasti ja hänen elämänpiirinsä laajenee kodin ulkopuolelle, jolloin hän saa enemmän vertailukohteita

Minäkuvan ulottuvuudet

Ihminen ei omista vain yhtä minäkuvaa vaan se voidaan jakaa useisiin ulottuvuuksiin. Nämä ulottuvuudet ovat reaalinäkökuva, normatiivinen minäkuva sekä ihanneminäkuva. Reaalinäkökuva kuvaa käsitystä itsestään sellaisena miksi ihminen itse kokee itsensä. Normatiivinen minäkuva kuvaa käsitystä siitä minkälaisena yksilö kokee muiden henkilöiden pitävän itseään ja mitä he häneltä odottavat. Ihanneminäkuva kuvaa sitä millainen henkilö yksilö haluaisi olla. Se on ihmiselle tietynlainen tavoite, johon hän itseään vertaa.

Tavoitteena minäkuvan eri ulottuvuuksien osalta voidaan pitää sitä, että nämä ulottuvuudet olisivat samansuuntaisia, niiden välillä olisi tasapaino. Tällöin voidaan puhua täysin toimivasta yksilöstä. Yksilöstä, joka sopeutuu ympäristöönsä ja hyväksyy itsensä. Kun ihminen hyväksyy itsensä, hän myös hyväksyy muut ja sietää erilaisuutta ja ristiriitaitilanteita.

Tutustumalla näihin kaikkiin yksilön minäkuvaulottuvuuksiin, kasvattaja saa kokonaiskuvan yksilön minäkuvan ulottuvuuksista ja kykenee vertailemaan eri ulottuvuuksia keskenään mikä antaa kasvattajalle paljon informaatiota lapsen psyykestä. Tällä tavoin hän voi siis tukea yksilön minäkuvaulottuvuuksien kehittymistä tasapainoon. Koska lapsen kohdalla esimerkiksi ihanneminäkuvan ja reaalinäkökuvan tasapainon mittaaminen ei ole järkevää, sillä nämä eriytyvät vasta kehityksen myötä, en painota tällaista toimintaa tässä oppaassa. Sen sijaan painotan näiden ulottuvuuksien tiedostamista ja kasvattajan roolia minäkuvan tukemisessa. Myös Ahon (1996, 48) mukaan kasvattajan rooli on tärkeä.

### Maailmankuva

Maailmankuvan määrittelyyn ei ole yhtä tiettyä tapaa aivan kuten ei minäkuvankaan. Tässä oppaassa maailmankuva määritellään sosiologian näkökulmasta viitaten Kuvajaisen maisterintutkielmaan (2019). Kuvajaisen kuvailemassa maailmankuvassa on paljon samankaltaisuutta Ahon (1996) kertoman minäkuvan kanssa, etenkin fenomenologisesta näkökulmasta tarkastellun minäkuvan kanssa, jossa nousi esiin myös ihmisen todellisuus, maailmankuva.

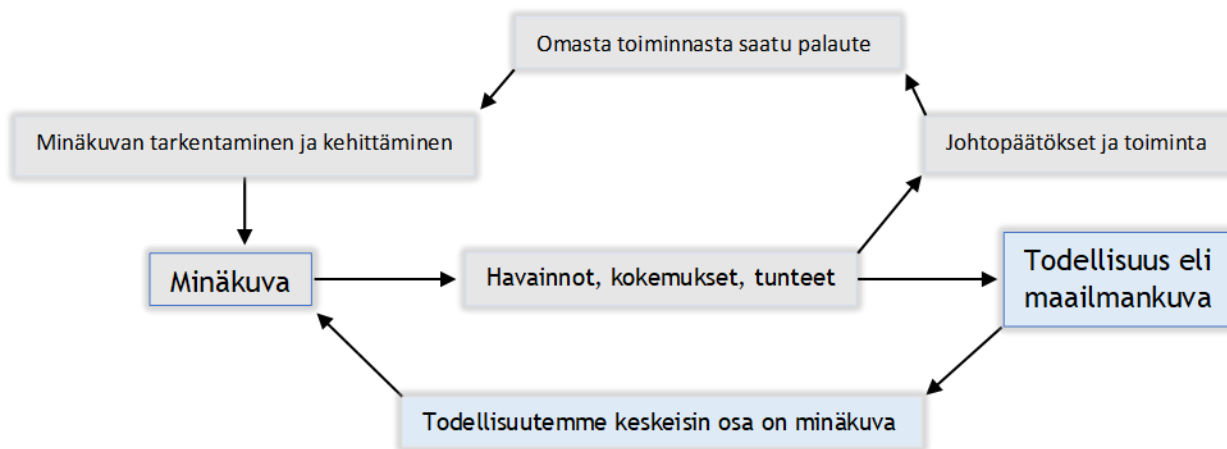
Kuvajaisen mukaan maailmankuva on meidän henkilökohtainen tulkintamme todellisuudesta. Tämä tulkinta pitää sisällään sekä subjektiivisia että objektiivisia elementtejä. Maisterintutkielmassaan Kuvajainen (2019, 17) kirjoittaa: "...maailmankuva on kuin silmälasit, joiden lävitse tarkastelemme ympärillämme olevaa todellisuutta. Mutta nämä silmälasit ovat erikoiset siinä mielessä, että katsomme niillä myös sisällämme olevaa todellisuutta." Kuvajaisen mukaan nämä maailmankuvalasit ovat sosiologisesta näkökulmasta

tarkasteltuna meillä jokaisella erilaiset, vähemmässä tai suuremmassa määrin. Emme siis näe tai koe todellisuutta samalla tavalla eikä meillä kukaan ole sellaisia silmälaseja, joiden kautta näkisimme todellisuuden niin kuin se todellisuudessa on.

Myös lapsen ja aikuisen maailmankuvasta voidaan löytää eroavaisuuksia. Varhaislapsuuden maailmankuva on eriytymättömämpi ja harvakuteisempi kuin aikuisen. Aikuisen maailmankuva rakentuu monimutkaisista havainto- ja käsite-erotteluista, kun taas varhaislapsuudessa nämä havainto- ja käsite-erottelut ovat määrällisesti niukempia, rakenteellisesti yksilotteisempia sekä kestollisesti häilyvämpiä. Aikuinen pyrkii loputtomilla erotteluilla jäsentämään jokahetkistä havaitsemisen virtaa ja elää täten huomattavasti leikki-ikäistä lasta enemmän omien mielikuvien ja käsitteiden ohjaamana. Lapsella ei ole samanlaista sisäistä kokemuksen karttaa kuin aikuisella. Aikuiset suhteuttavat kunkin hetkiset havainnot automaattisesti sisäisen kokemuksen karttaan, kun taas lasten raja unen ja valveen, toden ja leikin, kuvan ja sen kohteen sekä minän ja maailman välillä on liukuva.

Sen lisäksi että maailmankuva on yksilön oma näkemys todellisuudesta, on se myös jonkin ryhmän, yhteisön tai kokonaisen kansakunnan todellisuuskäsite. Tällainen todellisuuskäsite muodostuu valinnoista, joita pidetään yhteisöllisesti tosina. Nämä valinnat vaikuttavat yksilön maailmankuvan rakentumiseen jo vastasyntyneestä lähtien, välittömästi sosialisoinnin myötä. Maailmankuva on siis myös sosiaalisen prosessin tulos. Kenelläkään meistä ei ole sellaista maailmankuvaa, johon sosiaalinen todellisuus ei olisi vaikuttanut.

Koska sekä yksilön oma että johonkin laajempaan joukkoon perustuvat maailmankuvat ovat erilaisia, syntyy meidän ihmisten välillä kiistoja ja väittelyitä. Saatamme vähätellä tai leimata hölmöksi ne näkemykset, jotka poikkeavat omasta maailmankuvastamme. Tämä johtuu siitä, ettemme aina ymmärrä sitä, ettei toinen näe todellisuutta kuten me itse sen näemme sekä siitä, että maailmankuvamme on erittäin kiinteä osa persoonallisuuttamme. Meidän yksilöiden sosiaalinen maailma sekä persoonallisuus rakentuu maailmankuvamme varaan tarkoittaen sitä, että maailmankuvamme kautta me sekä ymmärrämme että kommunikoidemme.



Kuvio 2: Minäkuvan ja maailmankuvan yhteys

## Minä- ja maailmankuvan yhteys kuvalliseen ilmaisuun

Maailmankuva määritellään tässä työssä meidän henkilökohtaisena tulkintanamme todellisuudesta. Me emme tarkastele maailmankuvassa vain ympärillämme olevaa todellisuutta vaan myös sisällämme olevaa todellisuutta, jota tässä työssä kutsutaan minäkuvaksi. Minäkuva on todellisuutemme keskeisin osa. Myös lapsen kuvalliseen ilmaisuun ja siinä ilmentyvään minä- ja maailmankuvaan liittyy todellisuus.

Kuvan tekemisellä on monia motiiveja, mutta yksi perusmotiivi kuvan tekemiseen on todellisuuden tutkiminen. Kuvan tekemisen kautta lapsi rakentaa käsitystään sekä omasta minästään että todellisuudesta.

Taidepsykologit Hans ja Shulamith Kreitler (1972, Koskisen 2005, 70) sanovat, että taiteilija voi tutkia kuvissaan todellisuutta neljällä eri aspektilla. Nämä heidän määrittämät neljä todellisuus aspektia ovat jokapäiväinen, arkeologinen, normatiivinen sekä profeetallinen todellisuus. Jo pienen lapsen kuvallisesta työskentelystä voidaan löytää nämä perusmotiivit kuvan tekemiseen.

Lasten piirroksilla on aina jokin yhteys hänen **jokapäiväiseen todellisuuteensa**. Niissä saattaa näkyä esimerkiksi lapsen yritys kuvailla yksityiskohtia, ihmisten välisiä suhteita, kasvamisen ihmettä tai muita vaikeasti ymmärrettäviä asioita. Tähän todellisuuteen liittyy siis kaikki minäkuvan ulottuvuudet sekä maailmankuva.

**Arkeologinen todellisuus** on oman minän ulottuvuuksien määrittelyä. Siinä tutkitaan, että kuka minä olen ja miksi minä olen. Tätä tapahtuu jo silloin kun aikuinen ei vielä pysty tunnistamaan lapsen kuvista mitään esittävää. Käsitystä omasta minästä ei aina yritetä kuvata oman fyysisen olemuksen mukaan vaan lapsen minän korvikkeina voi piirroksissa toimia erilaiset hahmot. Pelkästään lasten itsensä tekemät kuvat eivät ole tärkeitä lapsen minäkuvan muodostumisen kannalta, vaan myös esimerkiksi perhealbumin valokuvat. Tähän todellisuuteen liittyy minäkuvan ulottuvuuksista reaalinäkuva.

**Normatiivinen todellisuus** kuvailee maailmaa esimerkiksi ”hyvän ja pahan, oikean ja väärän, oikeuden ja oikeudettomuuden sekä ruman ja kauniin” kautta (Koskinen 2005, 71). Aikuiset pyrkivät saamaan lapset toimimaan heidän haluamallaan tavalla, mutta lapset haluavat kokeilla mikä käyttäytyminen on sopivaa ja mikä ei. Tämä kokeilu on turvallista mm. piirroksissa. Näissä lapset keksivät uusia standardeja oikeaan ja väärään sekä rumaan ja kauniiseen maailmaan, sillä todellisuudessa tällainen normien rikkominen voi aiheuttaa hankaluuksia. Piirustusten kautta lapset siis määrittelevät, että millaisia he voisivat olla ja millaisia heidän tulisi olla. Tässä todellisuudessa näkyy normatiivinen minäkuva sekä maailmankuva.

**Profeetallinen todellisuus** tarkoittaa kuvissa näkyvää tulevaisuuden mallitilanteiden hahmottamista. Piirrosten kautta lapsella on mahdollisuus kuvailla omaa tulevaa minäänsä, tekojaan ja mahdollisia maailmoja. Tämä todellisuus liittyy ihanneminäkuvaan ja maailmankuvaan.

*”Omakuvat/perhe kuvat tai esim. piirros siitä mitä lapsi teki joululomalla tukevat mielestäni lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa ja tällaisissa tehtävissä tarkoituksena onkin, että lapsi saa tuottaa juuri sellaisen näkemyksen itsestään yms. kuin hän kokee.”*

-Kasvattaja-

### III. Kuvallisen ilmaisun toteuttaminen

#### Kuvan muodostumiseen vaikuttavat tekijät

Tapa, jolla ihminen kokee ja hahmottaa ympäristönsä vaikuttaa tapaan, jolla hän ympäristön esineitä ja tapahtumia pyrkii piirroksissaan kuvaamaan. Lasten hahmottamistavan ja maailmankuvan ymmärtäminen luo siis ymmärryksen siihen miksi ja miten lapset piirtävät.

Kuten kohdassa Maailmankuva kerrottiin, varhaislapsuuden maailmankuva on eriytymättömämpi ja harvakuteisempi kuin aikuisen. Varhaislapsuuden havainto ja käsite-erottelut ovat määrältään niukempia, rakenteeltaan yksilotteisempia sekä kestoltaan häilyvämpiä. Pienen lapsen tapaa havaita luonnehditaan käsitteellä keskittäminen. Hän kohtaa vain yhden asian kerrallaan sellaisena kuin se on, eriytymättömänä. Tämä yksi asia vangitsee koko tarkkaavaisuuden.

Eleanor J. Gibson (1969, Koskisen 2005, 22-23 mukaan) kuvailee havaitsemisen oppimista kolmella rinnakkaisella kehityssuunnalla. Ensimmäiselle havaitsemisen oppimisen kehityssuunnalle on Eleanor J. Gibsonin mukaan tunnusomaista eri aistien havainnon tarkkuuden asteittainen lisääntyminen. Myös reaktioaika, jota tarvitaan havaintoesineiden erottamisessa, lyhenee. Toisessa kehityssuunnassa lapsi oppii pikkuhiljaa kiinnittämään omaa tarkkaavaisuuttaan niihin asioihin mitkä ympäristön esineissä ja tapahtumissa on merkittävää. Hän oppii myös jättämään huomiotta epäolennaiset ominaisuudet havaintoesineissä. Tarkkaavaisuuden kesto nousee tämän kehityssuunnan mukaan noin nelin- tai viisinkertaiseksi kaksivuotiaasta kuusivuotiaaseen mentäessä. Esikouluiän aikana tarkkaavaisuus muuttuu entistä enemmän lapsen tahdosta riippuvaiseksi. Kolmannessa kehityssuunnassa lapset oppivat sekä erottamaan ympäristön esineitä toisistaan entistä pienemmän ominaisuusjoukon perusteella että muodostamaan havaintokohteista yhä jäsentyneempiä rakenteita ja kokonaisuuksia.

#### Kuvallisen ilmaisun toteuttaminen

Lapsen kuvallisen ilmaisun toteuttamista tarkastellaan pääsääntöisesti kahden ensimmäisen kehitysvaiheen näkökulmasta, sillä nämä kehitysvaiheet koskettavat oppaan ikähaarukkaa. Kappaleessa avataan myös lyhyesti ensimmäiseen vaiheeseen johtavaa kuvallisen ilmaisun toimintaa, sillä tämä toiminta koskettaa alle kaksivuotiaasta lasta. Tarkasteltavat vaiheet ovat toiminnan ilon vaihe sekä kertomisen ilon vaihe.

Kuvallisen toiminnan alku on laajasti ymmärrettyä lapsen moniaistisissa kokemuksissa, joita hän saa ollessaan ympäristönsä kanssa käytännön vuorovaikutuksessa. Kuvallisen toiminnan alku ei siis välttämättä ole pysyvän kuvan tuottamisessa, vaan lapsen näköaistiin liittyvät elämykset voidaan rinnastaa taiteelliseen toimintaan.

Kun taiteen näkemiseen on ensimmäisen ikävuoden aikana kerätty riittävästi kokemuksia, alkaa varsinainen piirtämistoiminta, toiminnan ilon vaihe, mikä pitää sisällään riimustelut. Riimustelut eivät ole merkityksettömiä eivätkä satunnaisia jälkiä, vaan lapsi pyrkii esittämään niillä jotain tarkoituksellista. Riimustelut alkavat tavallisesti toisen elinvuoden aikana ja jatkuvat kolmanteen, neljänteen tai viidenteen ikävuoteen saakka, lomittuneena seuraavaan kehitysjaksoon asti.

Riimustelut ovat aluksi hajanaisia kynänvetoja, jotka saattavat muodostaa myös satunnaisten merkkien muotoja. Lapsen riimustelu kehittyy nopeasti niin, että paperille alkaa muodostumaan muun muassa kaariviivoja, pisteitä, ympyrä- ja spiraalimuotoja, eri suuntaisia viivoja sekä aaltoviivoja. Riimusteluvaiheen loppupuolella lapsen työhön alkaa ilmestymään geometrisempiä muotoja kuten kolmioita, nelikulmioita tai ristejä. Lapsen aloittaessa monimutkaisempien piirrosten tekemisen, yhdistelee hän näitä riimustelun perusmuotoja.



Riimusteluita ei toteuteta pelkästään paperille vaan niitä voi tehdä esimerkiksi hiekkaan, huonekaluihin tai puurolautaselle. Pinnan ei siis tule olla kuvalliseen ilmaisuun tarkoitettu.



Lapsen tekemiä riimusteluita. Kuvan tekemisen aikana lapsi muun muassa naurooi, lauloi, puhui sekä ihmetteli ja järjesteli kyniä.

Seuraava kuvallisen ilmaisun vaihe, kertomisen ilon vaihe, alkaa noin kolmen tai neljän vuoden iässä. Tämä vaihe ja siihen liittyvä piktografien, kuvamerkkien, ilmaantumisen eli symbolifunktion herääminen on tärkeä vaihe lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksessä. Symbolifunktio tarkoittaa sitä, että ihminen kykenee esittämään ulkomaailman kohteita, näiden kohteiden ominaisuuksia sekä niiden välisiä suhteita jollain toisella tavalla kuin itse näillä kohteilla. Kuvallinen ilmaisu toimii tässä vaiheessa siis pääasiassa lapsen kommunikaatiokeinona. Kommunikaationa toisten ihmisten, mutta myös oman minän sekä kuvan välillä. Tällä tarkoitetaan kuvaamistapahtuman tilannesidonnaisuutta: tekeillä oleva ja valmis kuva ei ole hiljainen, erillinen osa lasta, vaan sitä tukevat lapsen puhe, huudahdukset, eleet ja ilmeet. Jotta lapsen kuvaa voitaisiin tulkita oikein, vaatii se syntytilanteen sekä lapsen pyrkimyksen tuntemista. Myös aikuisen esittämät kysymykset ovat tärkeitä.

Kertomisen ilon vaiheessa lapsen piirrookset, piktografit, ovat yksinkertaisia, kaavamaisia ja kaksiulotteisia muotoja, jotka muistuttavat ulkomaailman esineitä ja kohteita suhteellisen pienellä rakenteellisella vastaavuudella. Tähän vaiheeseen kuuluu muun muassa seuraavat asiat:

- Lapsi käyttää samaa muotoa erilaisten kohteiden kuvaamiseen

- Lapsi voi kuvata kohdetta monesta näkökulmasta käsin
- Lapsen tuotoksissa voidaan havaita läpinäkyvyyttä sekä inhimillistämistä
- Varhaisimmissa piirroksissa ei ole nähtävissä selvää suuntaajua.



Viisivuotiaan lapsen tekemä piirustus itsestään. Kuvan tekemisen aikana lapsi ei puhunut vaan hän keskittyi piirtämiseen ja valikoi värit tarkasti. Kuvan valmistumisen jälkeen hän kertoi, että kuvassa on siniset hiukset, koska se on hänen lempiväriinsä. Punainen kohta kuvassa on hänen kieltensä, koska hän näyttää kieltä.

#### IV. Kasvattajan pedagoginen toiminta

Minäkuvaan vaikuttavat ihmisen temperamentin ja sisäisen kehitysmekanismin lisäksi vuorovaikutus. Maailmankuvaan liittyy sekä ihmisen henkilökohtainen tulkinta todellisuudesta että sosiaalinen prosessi. Lapsen yksilöllisyyden muodostuminen sekä kuvallinen ilmaisu on paljolti sidoksissa muun muassa vuorovaikutukseen. Näihin käsitteisiin liittyvän vuorovaikutuksen ja sosiaalisen prosessin vuoksi voidaan todeta, että kasvattajan pedagogisella toiminnalla on merkitystä, kun toteutetaan lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaa kuvallista ilmaisua. Tällaisessa kuvallisessa ilmaisussa kasvattajan tulee olla mahdollistaja, seuraaja, kuuntelija, kyselijä ja vuoropuhelija. Hänen tulee työskennellä niin että lapsen omat ajatukset pääsevät esiin ja lapsi saa olla oma itsensä.

Kun toteutetaan lapsen yksilöllistä minä- ja maailmankuvaa tukevaa kuvallista ilmaisua, kasvattajan on tärkeää:

- Kiinnittää huomiota pedagogiseen ympäristöön sekä ilmapiiriin
- Välttää kuvien luokittelemista epäonnistuneiksi
- Olla mukana kuvan syntytilanteessa
- Toteuttaa vuoropuhelua ja esittää kysymyksiä

Yksi tärkeä asia kasvattajan kuvallisen ilmaisun pedagogisessa toiminnassa on pedagoginen ympäristö sekä ilmapiiri. Ilmapiiriin tulee olla psykologisesti turvallinen, sellainen, jossa lapsi saa olla oma itsensä ilman pelkoa vähättelystä, hylkäämisestä, nöyryytyksestä tai pilkasta. Ympäristön tulee innostaa ja antaa virikkeitä sekä haasteita lasten ajatuksille ja mielikuvitukselle. Sen tulee rohkaista lapsia monenlaisiin tiedon mahdollisuuksiin. Sen tulee tarjota lapselle mahdollisuuden tarkastella maailmaa sekä itseään monesta näkökulmasta käsin, niin pedagogisesti luodun ympäristön kuin jo olemassa olevan ympäristön kautta.

Toinen tärkeä asia, minkä tiedostaminen ja välttäminen on tärkeää, on lasten kuvien luokittelemisen epäonnistuneiksi. Aikuisen voi olla vaikea vapautua aikuisen kuvanormeista katsellessaan lasten piirroksia. Hän voi pitää lapsen tekemässä kuvassa olevia piirteitä virheinä ja saattaa jopa yrittää korjata niitä. Lasten kuvia tarkastellaan useimmiten siitä näkökulmasta, että mitä niistä puuttuu. Tämän sijaan kannattaisi mieluummin uhrata aikaa sen miettimisellä, että mitä lasten kuvat tarjoavat. Lasten piirrokset pitävät sisällään mielenkiintoisia ja tärkeitä ideoita, jotka aikuinenkin huomaa, kunhan hän oppii niin sanotusti näkemään niiden taakse. Tämä voi olla vaikeaa vain katsomalla lapsen tekemää kuvaa, sillä lasten taito tai tarve tehdä sellaisia kuvia, jotka suoraan paljastaisivat kokonaisuudessaan kuvassa olevan tarinan, on vain harvoilla lapsilla.

Kuinka sitten lasten kuvien ”taakse” katsotaan? Tässä asiassa auttaa kuvien syntytilanteessa mukana oleminen, sillä kuvan tekeminen on tilannesidonnaista. Kasvattajan ollessa mukana kuvan syntytilanteessa voi hän havaita, että mitkä tapahtumat ja tunnelmat synnyttävät lapsen piirroksen. Hän pääsee myös näkemään kuvan tekemiseen liittyvän kommunikaation lapsen oman minän ja kuvan välillä.

Vaikka seuraaminen ja kuunteleminen ovat tärkeitä lapsen toteuttaessa kuvallista ilmaisua, ei aikuisen tule olla pelkästään hiljaa lapsen kuvallisen toiminnan yhteydessä. Vuoropuhelu ja kysymykset ovat myös tärkeä osa lapsen kuvallisen ilmaisun toimintaa. Vasta vuoropuhelun ja siihen liittyvien kysymysten kautta paljastuu aikuiselle usein lapsuuden omanleimainen todellisuuden käsitys. Myös avoin vuorovaikutus sekä palaute on tärkeää, sillä se edistää positiivisen minäkuvan kehittymistä.

Kysymysten on hyvä olla avoimia ja uteliaita lapsen vastauksille. Kysymykset sekä tukevat lapsen mielikuvitusta ja kertomisen lahjoja, että vakuuttavat lapsen aikuisen kiinnostuneisuudesta hänen kuvallista ilmaisuaan kohtaan ja tarjoavat aikuiselle mahdollisuuden osallistua lapsen kuvamaailmaan. Kysymysten kautta voimme myös alkaa ymmärtämään, ettei lasten toteuttamien kuvien epätäydellisyys johdu lapsen kyvyttömyydestä tai tietämättömyydestä. Lapsen toteuttama kuva voi olla pätevä ja toimiva vaikkei se kopioi

toteutettavaa kohdetta täydellisesti. Lapsen kuvallinen ilmaisu ei rajoitu jäljittelyyn vaan hän havainnoi, arvioi, valikoi ja tulkitsee ympäristöään kuin älykäs taiteilija.

## V. Käytännön esimerkit

Painotan tässä oppaassa sekä lapsen omatoimista ja vapaata kuvallista ilmaisua että ohjattua toimintaa. Ohjattu toiminta ei sulje pois vapaata kuvallista ilmaisua vaan se antaa toiminnalle raamin. Lapsen vapaassa kuvallisessa ilmaisussa kuten kuvan tekemisessä kasvattajan on tärkeä olla mahdollistaja, seuraaja, kuuntelija, kyselijä ja vuoropuhelija, kuten edellisessä kappaleessa totesin.

Koska alle kaksivuotiaan lapsen kuvallinen toiminta ei ole pääsääntöisesti pysyvän kuvan tuottamisessa, kannustan kasvattajia toimimaan tämän ikäisten lasten kanssa ohjatun toiminnan lisäksi niin, että he saavat taiteen näkemiseen ensimmäisen ikävuoden aikana riittävästi kokemuksia. Näitä kokemuksia he saavat näköaistiin liittyvien elämysten kautta. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi pienen vauvan havaintoja kaareutuvista ja risteävistä viivoista ilmassa, joita hän itse tuottaa liikuttaessaan tahattomasti käsiään ja jalkojaan.

Ohjattuun toimintaan olen luonut kaksi käytännön esimerkkiä. Nämä esimerkit ovat muunnelmia Wallinin (2000) esittämistä toiminnoista.

### Minäkuvan eri muunnelmat

Minäkuvan eri muunnelmat -toiminta on peilien kautta tapahtuvaa kuvallista ilmaisua. Peilien kautta lapsi voi kohdata itsensä, erilaisia muunnelmia minäkuvastaan ja täten muodostaa vastausta kysymykseen kuka minä olen? Tämä toiminta tarjoaa mahdollisuuden tarkastella itseään monesta näkökulmasta käsin. Pienempien lasten kanssa toiminnan voi toteuttaa ilman maaleja, tarkastelemalla itseään esimerkiksi eri paikkoihin sijoitetuista tai kuvaa muuntavista peileistä.

Toiminnassa tarvittavat välineet:

- Peili
- Maali (esimerkiksi sormivärit)
- Paletti
- Suoja
- Esiliina
- Käsipaperia tai kosteuspyyhkeitä (käsien puhdistus)
- Kamera (dokumentointia varten)
- Peilin puhdistukseen tarvittavat välineet

Toteutus:

Ennen toteutusta on tärkeää kertoa ja ehkä jopa havainnollistaa lapsille, että mitä toiminnassa ollaan tekemässä. Työssä ei ole tarkkoja sääntöjä, joita lapsen tulee noudattaa vaan tarkoituksena on antaa lapsen katsella itseään peilistä ja maalata omaan peilikuvaan mitä lapsi itse haluaa. Aikuisen tehtävänä on toimia apuna ja dokumentoijana. Dokumentointi tapahtuu lapsen puheen, eleiden, ilmeiden yms. ylös kirjoittamisella sekä valmiin maalauksen valokuvaamisella. Valokuvassa on tärkeää näkyä lapsi / lapsen kasvot, jos mahdollista.

Työn voi toteuttaa esimerkiksi isolle seinällä olevalle peilille tai pienemmälle lattialle asetettavalle peilille. Molemmissa tapauksissa suojaa työtila hyvin. Myös toimintaa toteuttava lapsi on hyvä suojata elleivät vaatteet ole sellaiset, jotka saavat likaantua. Nosta esille riittävä määrä erivärisiä maaleja ja anna lapsen itse valita haluamansa värit. Pienten lasten kohdalla on hyvä käyttää maaleja, joiden joutuminen suuhun ei ole haitallista. Maalit voi esimerkiksi tehdä itse erilaisista ruoka-aineista.

Värien valitsemisen jälkeen lapsi saa maalata vapaasti peilin pinnalle. Jokainen väriläiskä peilissä muuttaa lapsen peilikuvaa. Lapsen ilmoittaessa työn olevan valmis, dokumentoi teos. Toiminnan lopussa puhdistu peili ja työympäristö yhdessä lapsen kanssa.



### Miten minä näen

Miten minä näen -toiminnan tarkoituksena on tarkastella maailmaa eri näkökulmista käsin. Kuten todettu, me emme näe tai koe todellisuutta samalla tavalla. Tämä toiminta tuo esille erilaisia näkökulmia siitä ympäristöstä, jossa toimintaa toteutetaan. Sen kautta voimme havainnollistaa lapsille, kuinka monella eri tavalla saman ympäristön voi nähdä ja kuinka moneen eri asiaan voi huomiota kiinnittää. Toiminnan voi toteuttaa esimerkiksi joko valokuvaamalla tai kuvaa tuottamalla kuten piirtämällä. Valitkaa kuvallisen ilmaisun muoto lasten mielenkiinto ja kehitystaso huomioiden. Voitte myös toteuttaa toiminnan ensin valokuvaamalla, jonka jälkeen valokuva jäljitetään paperille piirtäen.

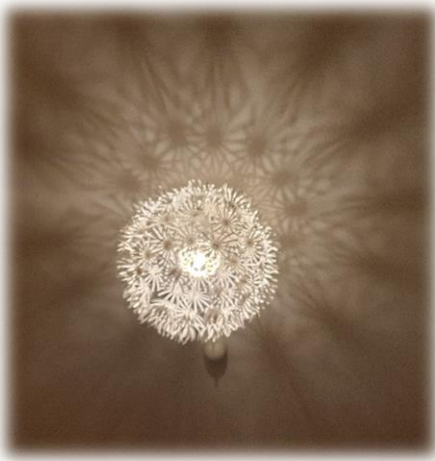
Toiminnassa tarvittavat välineet:

- Kamera tai
- kuvan tuottamiseen tarvittavat välineet eli piirustuslauta, paperi ja kynät

### Toteutus:

Ennen toteutusta on tärkeää kertoa ja ehkä jopa havainnollistaa lapsille, että mitä toiminnassa ollaan tekemässä. Toiminnan tarkoituksena on, että lapset tarkastelevat valitsemaanne ympäristöä eri näkökulmista käsin. Yksi voi tarkastella ympäristöä korkealta, toinen matalalta, kolmas sivuttaain jne. Lapset saavat itse valita mitä kohdetta / kohtaa he ympäristöstä tarkastelevat. Näin tulee esille heidän itsensä havaitsemat asiat kyseisestä ympäristöstä.

Kun näkökulmat on päätetty, saa lapsi joko ottaa valokuvan tarkastelemastaan kohteesta tai piirtää kyseisen asian paperille. Töiden valmistuttua on yhteisen keskustelun aika. Yhteisessä keskustelussa on tärkeää, että jokainen lapsi saa halutessaan näyttää tuottamansa kuvan sekä tuoda omia ajatuksiaan esille. Keskustelun lisäksi voitte tarkastella kuvista sitä, että kuinka erilaiselta tai samanlaisesta kyseinen ympäristö eri näkökulmista käsin näyttää. On hyvä myös pohtia esimerkiksi erilaisuuteen johtavia syitä sekä sitä, ettei kenenkään työ ole vääränlainen, vaikka se poikkeaa toisen työstä. Me jokainen olemme erilaisia ja siksi myös tapamme nähdä tämä maailma on erilainen.



Neljävuotiaan lapsen ottamat kuvat makuuasennossa, seisoaltaan sekä korkealta.

## Lähteet

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Espoon varhaiskasvatussuunnitelma. 2017. Espoon kaupunki, Suomenkielinen varhaiskasvatus. Viitattu 16.10.2018. fi-le:///C:/Users/tiiav/Downloads/ESPOON%20VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA%202017.pdf

Hassinen, L. 2003. Koulukiusaaminen. Kohdistuksia kontekstiin, analysointia olennaisesta. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Jyväskylä. Viitattu 3.5.2020. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10232/1/G0000220.pdf>

Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2000. Elämysten alkupuolilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Koskinen, I. (toim.) 2005. Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Antero Salminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77.

Kuvajainen, J. 2019. Monismista moneksi, näkökulmarelativistista materialistisen maailmankuvan tarkastelua. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä. Viitattu 18.7.2020. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66472/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201911214968.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 10.7.2020. [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)

Suomenkielinen varhaiskasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelma. 2019. Opetus- ja varhaiskasvatuslautakunta. Viitattu 11.4.2020. fi-le:///C:/Users/tiiav/Downloads/Varhaiskasvatussuunnitelma%202019%20netti%20(3).pdf

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus. Viitattu 3.4.2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

Varhaiskasvatusyksikön johtaja. 2020. Päiväkodin johtajan haastattelu. 23.1.2020. Espoon päiväkoti. Espoo.

Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Suomentaja Heinimaa, E. Helsinki: Lasten Keskus Oy.