

# Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö päiväkodissa

Outi Halenius  
Helsingin yliopisto  
Käyttämistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2012  
Ohjaaja Annu Brotherus



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos/Institution – Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä/Författare – Author Outi Halenius			
Työn nimi / Arbetets titel – Title Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö päiväkodissa			
Oppiaine / Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika/Datum – Month and year Huhtikuu 2012	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 92 + 15
Tiivistelmä/Referat – Abstract <p>Kuvallista materiaalia on aina käytetty osana varhaiskasvatuksen menetelmiä, mutta sitä on tutkittu hyvin vähän. Perinteisen opetuksellisen käytön rinnalla on yleistymässä kuvan käyttäminen toiminnan ohjauksen ja kommunikaation tukena. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kuvallisen materiaalin pedagogista käyttöä päiväkodin varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, minkälainen päiväkodin kuvallinen ympäristö on sekä minkälaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on kuvallisen materiaalin käytöstä toiminnassa lasten kanssa ja miten he suunnittelevat kuvallista ympäristöä.</p> <p>Tutkimuksessa käytettiin laadullisia menetelmiä. Tutkimusaineisto koottiin teemahaastatteluilta ja valokuvadokumentoinnilla. Aineisto koostui 15 lastentarhanopettajan haastattelusta ja 613 valokuvasta, jotka oli otettu tutkimukseen osallistuneiden lapsiryhmien tiloista. Aineisto kerättiin marras- ja joulukuussa 2010 eräästä eteläsuomalaisesta kunnasta. Aineisto analysoitiin käyttäen teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.</p> <p>Päiväkodin kuvallisessa ympäristössä hyvin näkyvällä sijalla olivat toimintaan liittyvät kuvat: päivä- ja viikko-ohjelmat, leikinvalintakuvat sekä kuvalliset toimintaohjeet. Myös lasten töitä oli esillä jokaisessa lapsiryhmässä. Tutkimus osoitti, että lastentarhanopettajat olivat kokeneet kuvallisen materiaalin erityisen tärkeäksi erityistä tukea tarvitsevien ja suomea toisena kielenä puhuvien lasten kehityksen tukemisessa. Lastentarhanopettajat kertoivat kuitenkin kuvallisen materiaalin käytön hyödyistä kaikkien lasten kanssa ja monenlaisessa toiminnassa. Kuvallista materiaalia käytettiin varsinkin toiminnan jäsentämiseen, leikin ohjaamiseen sekä kielellisen kehityksen tukemiseen. Etenkin integroiduissa erityisryhmissä korostui kuvallisen materiaalin merkitys kommunikaation ja osallistumisen vahvistamisessa. Lastentarhanopettajat esittivät lapsilähtöisiä, toimintalähtöisiä ja esteettisiä perusteita kuvallisen ympäristön suunnittelulle. Keskeisimpänä suunnittelun lähtökohtana olivat yksittäisten lasten tai lapsiryhmän tarpeet.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords kuva, kuvallinen materiaali, varhaiskasvatus, erityiskasvatus, kuvataidekasvatus, oppimisympäristö			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Behavioural Sciences		Laitos/Institution– Department Teacher Education	
Tekijä/Författare – Author Outi Halenius			
Pedagogical use of pictorial material in day care center			
Oppiaine /Läroämne – Subject Education			
Työn laji/Arbetets art – Level Masters' thesis		Aika/Datum – Month and year April 2012	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 92 + 15
Tiivistelmä/Referat – Abstract <p>The purpose of this study was to examine the pedagogical use of illustrative material in early childhood education. While pictorial material is widely used in early childhood education, there is little research on the topic. The application of pictorial material in supporting communication and structuring everyday function is gaining recognition in early childhood education. The aim of this study was to investigate the pictorial environment of day care centers and the experience of using pictorial material in interactions with children from the kindergarten teachers' perspective. Furthermore, the study examines how kindergarten teachers use pictorial material in early childhood education and how they plan the pictorial environment.</p> <p>The research design was qualitative. The research material was collected by theme interviews and photographic documentation. The data included 15 interviews of kindergarten teachers and 613 photographs of their classes. The research material collected end of 2010 in a city in southern Finland. The method used in analyzing both the interviews and the photograph material was theory-guided content analysis.</p> <p>The pictures displayed in the day care environments particularly emphasized everyday functions such as day or week schedules, dressing, eating and play in day care groups. In addition, children's artwork was on display in every classroom. The study suggests that the kindergarten teachers find the pictorial material essential particularly when teaching children with special needs and children who speak Finnish as a second language. However, the teachers noted that they considered the pictorial material beneficial to all children. Kindergarten teachers used pictorial material in everyday life, principally to structure function, guide children's play and support language development. Especially within integrated special groups the communication and participation through pictorial material was seen essential. Kindergarten teachers highlighted that the pictorial environment planning is based on child oriented, function oriented or aesthetic perspectives. The key emphasis in planning the environment is the needs of a particular child or group of children.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords picture, pictorial material, early childhood education, special education, visual arts education, learning environment			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited City Centre Campus Library / Behavioural Sciences / Minerva			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## Sisältö

1 Johdanto.....	6
2 Lapsi kuvan katsojana .....	8
2.1 Havaitsemisesta ymmärtämiseen ja tulkintaan.....	8
2.2 Symbolin ymmärtäminen .....	10
2.3 Kuvanlukutaito .....	11
2.4 Mielikuvat ja kuvallinen ajattelu .....	12
3 Kuva osana oppimisympäristöä.....	14
3.1 Esteettinen ja innostava oppimisympäristö .....	14
3.2 Osallisuuden tukeminen oppimisympäristössä.....	16
4 Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö .....	18
4.1 Kuvataidekasvatus .....	18
4.1.1 Esteettinen näkökulma maailmaan .....	18
4.1.2 Lasten omat kuvat.....	20
4.2 Kuvakirjat .....	21
4.3 Varhaiserityiskasvatus .....	22
4.3.1 Arjen kuntouttavat elementit .....	22
4.3.2 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio .....	24
4.4 Suomi toisena kielenä.....	25
5 Tutkimuksen tarkoitus ja sen suorittaminen.....	27
5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	27
5.2 Laadullinen tutkimusote .....	28
5.3 Aineistonkeruumenetelmät.....	30
5.3.1 Teemahaastattelu .....	30
5.3.2 Valokuvaus .....	30
5.4 Aineiston kerääminen ja aineisto.....	31
5.6 Aineiston analyysi .....	33
5.7 Yhteenveto.....	35
6 Tulokset.....	37
6.1 Päiväkotiryhmien kuvallinen ympäristö.....	37
6.1.1 Esillä oleva kuvallinen materiaali .....	37
6.1.2 Kuvallisen materiaalin asettelu ryhmätiloissa .....	41
6.2 Kuvallisen materiaalin käyttö .....	42

6.2.1 Osa arkea .....	42
6.2.2 Leikki.....	46
6.2.3 Ohjatut toimintahetket.....	47
6.3 Kokemukset kuvallisen materiaalin käytöstä .....	51
6.3.1 Kielen kehityksen ja vuorovaikutuksen tukeminen.....	51
6.3.2 Ajattelu ja oppiminen .....	54
6.3.3 Osallistuminen.....	56
6.3.4 Oman toiminnan ohjaus.....	58
6.3.5 Tunteiden käsittely ja tunnetaidot .....	60
6.3.6 Leikki ja leikin ohjaaminen .....	62
6.3.7 Taiteellinen kokeminen .....	64
6.3.8 Kuvallinen materiaali aikuisen työvälineenä.....	65
6.4 Kuvallisen ympäristön suunnittelu .....	69
6.4.1 Suunnitteluprosessi.....	69
6.4.2 Suunnittelun lähtökohdat.....	71
7 Tulosten kokoavaa tarkastelua .....	76
8 Pohdinta.....	81
8.1 Luotettavuuden arviointi.....	81
8.2 Haasteita .....	83
Lähteet .....	87

## Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Liite 2: Kirje päivähoitoyksiköiden esimiehille

Liite 3: Näyte pelkistetyistä ilmauksista ja luokittelusta

Liite 4: Toimintakuvat

Liite 5: Opetuskuvat

Liite 6: Dekoratiiviset kuvat

Liite 7: Kuvien sijoittelu ryhmätiloissa

## Taulukot

Taulukko 1. Informanttien taustatiedot.

Taulukko 2. Tutkimuskysymys, aineistonkeruumenetelmä, aineisto, aineiston analyysi.

Taulukko 3. Kuvallisen materiaalin sisällölliset elementit.

## 1 Johdanto

Joka puolelta tulvii visuaalisia viestejä. Kuvia on kaikkialla. Pienen lapsen kyky hahmottaa ja ymmärtää näkemäänsä on vasta kehittymässä. Päiväkodin kuvallinen ympäristö on tai pitäisi ainakin olla suunniteltu lasta varten, lapsen kehityksellisiä ja oppimisen tarpeita vastaavaksi. Kuvallista materiaalia käytetään kasvatuksen ja opetuksen välineenä.

Tässä työssä selvitän kuvallisen materiaalin merkitystä päiväkodin varhaiskasvatuksessa. Minkälainen kuvallinen ympäristö päiväkotiki on? Millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on kuvallisen materiaalin käytöstä? Miten lastentarhanopettajat käyttävät kuvallista materiaalia toiminnassa lasten kanssa ja minkälaisena he näkevät sen merkityksen sekä miten he suunnittelevat kuvallista ympäristöä?

Kiinnostukseni aiheeseen lähti liikkeelle työstäni integroidun erityisryhmän erityislastentarhanopettajana. Integroiduissa erityisryhmissä käytetään paljon erilaisia kuvia lasten ajattelun, kielen ja oman toiminnan ohjauksen tukemisessa. Kuvien merkitys korostuu lapsilla, joiden on vaikea ymmärtää puhetta ja tulla ymmärretyksi puheen avulla. Viimeisten parin vuoden aikana minulla on ollut erittäin hyviä kokemuksia kuvien käytön suunnittelusta yhdessä puheterapeutin ja vanhempien kanssa, mikä on entisestään lisännyt kiinnostustani aihetta kohtaan.

Kuvallinen materiaali on aina ollut osa opetusta. Sillä on ollut myös muita tehtäviä, kuten viihdyttäminen ja esteettisten elämysten tarjoaminen. Päiväkodin kuvallinen ympäristö on osa lapsen oppimisympäristöä. Kuvat herättävät lapsen kiinnostuksen ja kuvia ja niiden merkityksiä voidaan tarkastella yhdessä aikuisen kanssa. Pienen lapsen kanssa kuvia tunnistetaan ja nimetään, kielellisten taitojen kehittyessä kuva saa uusia merkityksiä ja ulottuvuuksia. Kuvat herättävät tunteita ja kysymyksiä. Kuvallinen ympäristö muodostaa osan lapsen esteettistä maailmaa.

Eri aikakaudet tarjoavat lapsille erilaista kuvastoa. Nykyisin lasten kasvuympäristöt ovat visuaalisesti runsaita ja sisältävät monenlaista kuvallista informaatiota. Osa tästä informaatiosta on suunnattu nimenomaan lapsille. Sillä on myös erilaisia tehtäviä, joista eräs on markkinointi. Päiväkotiki poikkeaa monella tavalla lasten muusta elinympäristöstä, mutta se ei ole muusta yhteiskunnasta irrallinen saareke, jonne ympäristön vaikutteet eivät ulottuisi. Voisiko päiväkotiki kuitenkin tarjota myös lepoa jatkuvasta visuaalisten ärsykkeiden tulvasta?

Integroiduissa erityisryhmissä kuvallisen materiaalin käyttö erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukemisessa on jo melko vakiintunut menetelmä. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia on lähes jokaisessa lapsiryhmässä. Samoin yhä useammassa päiväkotiryhmässä on myös lapsia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Kuvallisen materiaalin käyttö toiminnan jäsentämisessä ja kielen kehityksen tukemisessa tavallisissakin lapsiryhmissä on ehkä lisääntynyt uusien tarpeiden ja tiedon myötä. Erilaista kuvallista materiaalia on myös aiempaa helpommin saatavilla.

Kuvallisen materiaalin käyttöä varhaiskasvatuksessa on tutkittu vähän. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaation käyttöä käsitteleviä opinnäytetöitä ovat tehneet muun muassa Pollari (2011), Halme-Kivinen (2009) sekä Hildén ja Merikoski (2006). Varhaiskasvatuksen oppikirjoissakin on melko niukasti mainintoja kuvallisen materiaalin käytöstä tai tietoa siitä, kuinka kuvallista materiaalia voidaan käyttää opetuksessa ja kasvatuksessa. Taidekasvatuksen näkökulmasta kuvaa on tarkasteltu enemmän. (mm. Puurula 2001; Salminen 2005; Sava 2007.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään konkreettiseen, katseltavaan ja kosketeltavaan kuvaan. Kuva on kuitenkin myös ajattelun väline (Forsman & Piironen 2006, 112). Kallio (2005) on väitöskirjatutkimuksessaan pohtinut ajattelussa esiintyvien kuvien merkitystä kasvatuksen kontekstissa. Käsite ja kuva on modernissa tieteessä nähty toistensa vastakohtina. Kielellistä ja käsitteellistä ajattelua on pidetty arvokkaampana kuin kuvallista ajattelua. Käytännön kasvatustyössä kuva ja kuvittelu ovat olleet aina läsnä, vaikka ne eivät ole näkyneet kasvatuksen teoriassa. (Kallio 2005, 108.)

## 2 Lapsi kuvan katsojana

### 2.1 Havaitsemisesta ymmärtämiseen ja tulkintaan

DeLoache, Pierroutsakos ja Uttal (2003) puhuvat kuvallisesta kompetenssista, joka sisältää useita tekijöitä: havaitseminen, tulkinta, ymmärtäminen ja kuvien käyttäminen. Kuvallinen kompetenssi kehittyy asteittain lapsen ensimmäisten ikävuosien aikana. (DeLoache, Pierroutsakos & Uttal 2003, 114.)

Havaitseminen on luonteeltaan moniaistimuksellista ja monikanavaista. Pienten lasten havaitsemisessa keskeisiä ovat havaituskeskeiset eli autosentriset aistit, joita ovat maku-, haju-, kosketus-, lämpö- ja lihasaistit. Kohdekeskeisiä eli allosentrisiä aisteja ovat kuulo- ja näköaisti. Salminen (1980/2005) esittää, että nämä aistit muuttuvat hallitseviksi lapsen omaksuessa kulttuurin tapoja. Näköaisti on aisteista hallitsevin, mutta autosentriset aistit ovat havaitsemisessa mukana usein tiedostamattomalla tasolla. (Salminen 1980/2005, 137–138.)

Salminen (1983/2005) viittaa Gibsoniin (1969), jonka mukaan havaitsemisen oppimisessa on erotettavissa kolme kehityssuuntaa, jotka etenevät rinnakkain. Aistien havainnon tarkkuus lisääntyy asteittaisesti ja havaintoesineiden erottamiseen tarvittava reaktioaika lyhenee. Toiseksi lapsi oppii erottamaan merkitsevät ja epäolennaiset asiat ympäristön esineistä ja tapahtumista. Kolmanneksi lapsi muodostaa yhä jäsentyneempiä kokonaisuuksia havaintokohteista ja tarvitsee entistä vähemmän vihjeitä erottaakseen esineet toisistaan. (Salminen 1983/2005, 22–23.)

Kuvien tulkinta ja ymmärtäminen kehittyvät kokemusten myötä. Lapsella on vähemmän kokemuksia kuvista kuin aikuisella. Tämän vuoksi on luultavaa, että lapsi myös katsoo kuvia hieman eri tavoin kuin aikuinen. DeLoache ym. (2003) ovat todenneet, että 18 kuukauden ikäiset lapset eivät häiriinny siitä, jos heille esitetty kuva on ylösalaisin. Kun lapselle annetaan kuvakirja väärin päin, hän yleensä alkaa tutkia kuvia välittämättä siitä, että ne ovat ylösalaisin. Väärin päin olevat esineet lapset taas tavallisesti kääntävät oikein päin. (DeLoache ym. 2003, 117.)

Toisaalta jo pienelle lapselle on ehtinyt kertyä kokemuksia monenlaisista kuvista. Alle kouluikäisetkin lapset viettävät paljon aikaa erilaisten medioiden kuvakulttuurin parissa. Lapsille suunnattuja mainoksia on lehdissä, TV:ssä ja internetissä. Medioista tutut hahmot



näkyvät kaikkialla arjen esineissä kuten vaatteissa ja astioissa. Lapset oppivat varhain tunnistamaan erilaisia brändilogoja. Osittain näiden kuvien perusteella lapset luovat mielikuvia hyvästä ja kauniista. (Partanen & Lahikainen 2008, 62.)

Lasten tekemät kuvat heijastelevat historiallista aikaa ja kulttuuria, jossa lapset elävät. Niissä näkyvät lasten kuvamedioista saamat vaikutteet. Rusanen ja Torkki (2011) viittaavat Darrasiin ja Kindleriin (1997), joiden mukaan lapsen kehitykselle on tyypillinen vaihe, jossa he pyrkivät toistamaan muun muassa populaarikulttuurista ja toisten lasten töistä poimimiaan teemoja. Kulttuurin vaikutuksesta lasten kuviin kertoo myös se, että tyttöjen ja poikien on havaittu tekevän erilaisia kuvia. (Löfstedt 2001, 213; Rusanen & Torkki 2011, 90–91.)

Erilaisen kuvallisen materiaalin vaikutuksesta oppimiseen on tehty melko vähän tutkimusta. DeLoache ym. (2003) ovat havainneet, että 9 kuukauden ikäiset lapset käsittelevät innokkaammin värikuvia kuin mustavalkoisia. He ovat myös innokkaampia tunnustelemaan valokuvia kuin ääriiviipiiroksia. (DeLoache ym. 2003, 116.) Myöhemmin Tare, Chiong, Ganea ja DeLoache (2010) ovat tutkineet pienten lasten (20–36 kk) nimekkeiden ja faktatietojen oppimista tavallisten kuvakirjojen ja sellaisten kirjojen avulla, joissa on kosketeltavia elementtejä. He tulivat siihen tulokseen, että pelkkä kuva oli tehokkaampi kuin koskettelukirja. Edelleen tiedot jäivät lasten mieleen paremmin kirjoista, joissa oli realistisia valokuvia kuin piirroksia. (Tare, Chiong, Ganea & DeLoache 2010, 398–399.)

Marley ja Szabo (2010) ovat tutkimuksessaan verranneet sitä, miten lapset muistavat tarinan sisällön, kun heille näytetään kuvia tai kun he saavat käsitellä tarinan kulkuun liittyviä esineitä kuunnellessaan tarinaa. Konkreettisten hahmojen käsittely auttoi palauttamaan tarinan mieleen paremmin kuin kuvien katsominen. Marleyn ja Szabon tutkimukseen osallistui sekä päiväkotikäisiä että juuri koulun aloittaneita lapsia. Tutkimuksesta kävi ilmi, että nuoremmat lapset hyötyvät konkreettisten hahmojen käsittelystä vanhempia lapsia enemmän. (Marley & Szabo 2010, 227, 232–236.)

Loizou (2006) on tutkinut sitä, miten 5–6-vuotiaat lapset selittävät kuvallista huumoria. Tutkimus osoitti, että lapset pystyvät tunnistamaan ja käsittämään visuaalisia ristiriitaisuuksia kuvissa ja selittämään, miksi kuvat ovat heistä hassuja. Loizou totesi, että toisin kuin joissain aiemmissä tutkimuksissa, sukupuolten välillä ei ollut eroa siinä, miten lapset selittivät hassuja kuvia. Loizoun mukaan ristiriitaisuuksia sisältävät kuvat ja niiden

sisältämä huumori kehittävät lasten havainnointikykyä, joka on tärkeää kaikessa oppimisessa ja kehityksessä. (Loizou 2006, 430.)

## 2.2 Symbolin ymmärtäminen

Kuva ja kieli nivoutuvat monimutkaisella tavalla yhteen. Kuvat voivat olla symboleita samoin kuin sanatkin. Kuvia voidaan nimetä. Sanoista syntyy mielikuvia. Kuva voi ilmaista jotain yhtä syvällistä kuin sana (Jämsä 2001, 283).

Kuvalla on myös kaksoismerkitys. Se on itsenäinen objekti, mutta viittaa samalla johonkin toiseen kohteeseen. Jo pienet lapset voivat oppivat ymmärtämään, että kuva voi edustaa jotakin konkreettista esinettä tai asiaa. (DeLoache ym. 2003, 114; Jolley 2010, 129.) Jo vastasyntynyt erottaa kuvan ja kolmiulotteisen kohteen toisistaan. Samankaltaisuuden havaitseminen näiden välillä kehittyy vasta myöhemmin. Jolley viittaa DeLoachen ym. (1979) tutkimukseen, jonka mukaan jo viiden kuukauden ikäinen lapsi tunnistaa samankaltaisuuden objektin ja siihen viittaavan kuvan välillä. (Jolley 2010, 130–131; DeLoache ym. 2003, 115.)

Kuvan ja kohteen yhdistäminen saattaa perustua assosiaatioon. Lapsi havaitsee esimerkiksi kuvassa ja esineessä samankaltaisuutta ja yhdistää ne siten toisiinsa. Tai lapsi on oppinut kuvan (samoin kuin sanan) esiintyvän yhdessä tietyn tapahtuman tai esineen yhteydessä. Tämä ei vielä tarkoita, että lapsi olisi oppinut sen, että kuva viittaa johonkin ympäröivän todellisuuden kohteeseen. (Preissler & Carey 2004, 185–190.) DeLoachen ym. (2003) mukaan 9 kuukauden ikäinen lapsi käsittelee kuvaa enimmäkseen kolmiulotteisen esineen tapaan, kun taas 15 kuukauden iässä lapsi osoittaa kuvaa sormella yhtä paljon kuin tunnustelee käsillään. Merkittävä muutos tästä tapahtuu 19 kuukauden iässä, jolloin lapsi enimmäkseen osoittaa kuvaa ja vain harvoin tutkii sitä tunnustelemalla, rapsuttelemalla tai taputtelemalla. (De Loache ym. 2003, 117.)

Preissler ja Carey (2004) ovat tutkineet, miten 18 ja 24 kuukauden ikäiset lapset ymmärtävät kuvan symbolimerkitystä. Tutkimuksessa lapsille esitettiin viivapiirros ennestään tuntemattomasta esineestä ja nimettiin se vispiläksi (”whisk”). Myöhemmin lapsille näytettiin sekä kuva että sitä vastaava esine ja pyydettiin heitä osoittamaan, mikä on ”whisk”. Lapset osoittivat aina joko pelkkää esinettä tai sekä esinettä että kuvaa, eivät koskaan pelkkää kuvaa, vaikka esineen nimi oli opetettu heille siitä. Tästä voidaan päätellä, että lapset olivat ajatelleet kuvan viittaavaan esineeseen ja edelleen, että jo 18

kuukauden iässä lapset voivat ymmärtää kuvan symbolina. (Preissler & Carey 2004, 191–195.)

Kuvia voidaan käyttää kommunikaatioon ja uuden tiedon hankkimiseen. Peralta ja Salsa (2009) ovat tutkineet, kuinka kaksivuotiaat lapset pystyvät käyttämään kuvia symboleina kommunikaatiossa ja tiedonhankinnassa. He selvittivät, miten hyvin lapset pystyvät näyttämään huonetta esittävästä kuvasta, minne he olivat nähneet oikeassa huoneessa lelun piilotettavan. Heidän tutkimuksensa osoitti, että lapset osasivat käyttää kuvaa kommunikaatioon eli he pystyivät osoittamaan kuvasta, minne lelu oli piilotettu. Vaikeampi tehtävä kaksivuotiaalle on käyttää kuvaa tiedonlähteenä, mikä on todettu myös muissa tutkimuksissa. Lapset eivät useinkaan osanneet etsiä lelua oikeasta paikasta, kun heille näytettiin sen sijainti kuvasta. Kuitenkin, kun he olivat harjaantuneet näyttämään kuvasta piilotetun esineen paikka, he oppivat helpommin myös etsimään lelua kuvan perusteella. Kuvan kommunikatiivisen käytön taidot näyttivät siis kehittävän tiedon hankkimisen oivaltamista. (Peralta & Salsa 2009, 801–811.)

Stephensonin (2010) mukaan lapsen kyky käyttää kuvaa symbolina kehittyy hitaasti, aivan samoin kuin ymmärrys sanasta symbolina. Hän esittää myös, että vaikka lapsi käyttäisi sanaa symbolina, hän ei välttämättä ymmärrä kuvan symbolimerkitystä. Kuvan symbolimerkityksen oppiminen tapahtuu jaetun tarkkaavuuden avulla, kokeneemman kuvan käyttäjän ohjauksella. (Stephenson 2010, 266.)

### **2.3 Kuvanlukutaito**

Kun kuvallinen ympäristö on muuttunut hyvin runsaaksi, on alettu puhua yhä enemmän kuvanlukutaidosta. Kuvanlukutaito on osa visuaalista lukutaitoa (Seppänen 2002, 149). Sinatra (1986) määrittelee visuaalisen lukutaidon siten, että siinä rakennetaan aiempia visuaalisia kokemuksia uusien visuaalisten viestien pohjalta merkityksen saavuttamiseksi. Sinatran mukaan ensimmäinen lukutaito, jonka ihminen oppii, on visuaalinen lukutaito. Tämän primaarisen lukutaidon rinnalla kehittyy puhutun kielen taito ja kolmantena kirjoitetun kielen lukutaito. (Sinatra 1986, 5–19.) Neljäs lukutaidon alue on representationaalinen kommunikaatio, joka on visuaalisen lukutaidon toinen taso. Se perustuu ihmisen tarpeeseen esittää merkityksiä nonverbaalisella, luovalla ja symbolisella tavalla. Neljänteen lukutaitoon sisältyvät kuvataiteet, media ja estetiikka. Lukutaidon osa-

alueet vaikuttavat toisiinsa. Yhdeltä lukutaidon alueelta saadut kokemukset ja oivallukset rikastuttavat muiden osa-alueiden taitoja ja kokemista. (Sinatra 1986, 28–29.)

Löfstedt (2001) viittaa Nodrströmiin (1972), jonka mukaan kuvakieli on verrattavissa verbaaliseen kieleen. Kuvia tehdään ja tulkitaan koodeilla, jotka muistuttavat verbaalisen kielen tulkintatapoja. Kuvallisten koodien tulkinnan opettaminen lapsille on tärkeää. (Löfstedt, 27.)

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen nivoutuu monella tavalla kuvaan ja visuaaliseen havaitsemiseen. Salmisen (1979/2005) käsityksen mukaan lukeminen ei liity ainoastaan kieleen. Se on ihmisen biologinen tarve antaa merkitys maailmalle. (Salminen 1979/2005, 212.) Myös lukemaan opettamisen menetelmät hyödyntävät kuvia. Analyttisissä lukemaan opettamisen menetelmissä edetään kokonaisuudesta osiin. Näitä menetelmiä on käytetty lukemaan opettamisessa pitkään. Amos Comeniuksen *Orbis Pictus* ('Kuvamaailma') -aapinen vuodelta 1657 perustui kuviin, joissa olevat esineet oli yhdistetty sanoihin numeroilla. (Jämsä 2001, 264.)

## **2.4 Mielikuvat ja kuvallinen ajattelu**

Ihminen ajattelee paitsi kielen, myös kuvien avulla. Mielikuviutus yhdistetään usein satuihin ja fantasiaan, mutta kuvittelua ja mielikuvia tarvitaan kaikessa älyllisessä toiminnassa. Mielikuvien avulla voidaan suunnitella toimintaa. Mielikuvat mahdollistavat myös asettumisen toisen ihmisen asemaan. (Forsman & Piironen 2006, 112; Vygotsky 1964/2004, 13–20.)

Vygotskyn (1964/2004) mukaan kaikki mielikuviutuksen ja kuvittelun tuotteet syntyvät todellisuuden elementeistä. Ihminen voi kuvitella sellaista, mitä ei ole olemassa, mutta nämä mielikuvat perustuvat aikaisempiin kokemuksiin. Vygotsky johtaa tästä ajatuksen, jonka mukaan mielikuviutuksen luovuus on suoraan riippuvainen ihmisen kokemusten rikkaudesta ja moninaisuudesta. Tämän vuoksi aikuisella on rikkaampi mielikuviutus kuin lapsella. Kasvatuksen näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että lapsen mielikuviutuksen ja luovuuden tukeminen edellyttää lapsen kokemusmaailman laajentamista. (Vygotsky 1964/2004, 13–15.)

Vygotsky näkee kuvittelun ja todellisuuden välillä myös muita yhteyksiä. Aiempia kokemuksia yhdistämällä ihminen voi kuvitella sellaisia todellisia tapahtumia, joita joku

toinen ihminen on nähnyt. Tunteet vaikuttavat mielikuvien syntymiseen. Mielessä muodostuu assosiaatioita sellaisten asioiden välille, jotka eivät muutoin ole sidoksissa toisiinsa. Jokainen mielikuva vaikuttaa tunteisiin. Vaikka mielikuvalla ei itsessään olisi yhteyttä todellisuuteen, sen herättämät tunteet ovat kuitenkin todellisia. Tämä selittää sitä, miksi taide, jonka taiteilijan mielikuviutus on synnyttänyt, vaikuttaa niin voimakkaasti toisen ihmisen tunteisiin. Edelleen Vygotsky esittää kuvittelun ja mielikuvituksen myös muuttavan todellisuutta, kun ihminen keksii jotain uutta ja muuttaa sen konkreettiseen muotoon. Mielikuvituksen ja todellisuuden yhteys on näin kehämäinen: mielikuviutus saa rakennusaineensa todellisuudesta, ja konkreettiseksi tuotokseksi muutettu mielikuva muuttaa todellisuutta. (Vygotsky 1964/2004, 17–20.) Monia ilmiöitä on vaikea kuvitella pelkästään sanallisen kuvauksen perusteella. Konkreettiset kuvat laajentavat mielikuvia todellisuudesta.

### **3 Kuva osana oppimisympäristöä**

#### **3.1 Esteettinen ja innostava oppimisympäristö**

Oppimisympäristön määritelmät ja siitä käytettävät nimitykset vaihtelevat käyttöyhteyden mukaan ja muuttuvat ajan kuluessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan varhaiskasvatusympäristöstä, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään käsitettä oppimisympäristö. Näiden lisäksi on puhuttu muun muassa lapsen toimintaympäristöstä, hoito- ja kasvuympäristöstä ja rajatummin esimerkiksi leikkiympäristöstä. (Brotherus 2004, 31–33; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10–11; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17–18.) Käytän tässä oppimisympäristön käsitettä, vaikka se on suppeampi kuin esimerkiksi varhaiskasvatusympäristö. Käsittelen lapsen ympäristöä nimenomaan oppimisen näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen erityisesti fyysistä oppimisympäristöä ja sen pedagogista merkitystä.

Fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät nivoutuvat yhteen oppimisympäristön suunnittelussa. Päiväkodin ympäristö suunnitellaan palvelemaan lapsen hyvinvointia ja oppimista. Fyysisen ympäristön tarkoitus on aktivoida lapsen psyykkisiä ja kognitiivisia prosesseja. Saadakseen fyysisestä ympäristöstä rakennusaineita oppimiseensa lapset tarvitsevat aikuisen ohjausta ja toisia lapsia. Päiväkodin oppimisympäristön tarkoituksena on tukea myös lapsen sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Turvallinen, hyväksyvä ja oppimiseen innostava ilmapiiri voidaan luoda monenlaisissa fyysisissä olosuhteissa. Fyysisen oppimisympäristön tarkastelussa on siis pidettävä mielessä myös siihen liittyvät psyykkiset ja sosiaaliset näkökulmat.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sanotaan, että oppimisympäristön suunnittelussa tulisi ottaa huomioon sekä toiminnalliset että esteettiset näkökulmat. Esteettinen ympäristö voi olla lapselle sinällään taide-elämys. Lisäksi oppimisympäristön tulisi tarjota lapselle mahdollisuus kokea taiteellisia elämyksiä ja ilmaista itseään taiteen eri keinoin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18–26.) Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että oppimisympäristön tulee olla esteettisesti miellyttävä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 11). Suunnitelmissa korostetaan, että hyvä oppimisympäristö tukee lapsen uteliaisuutta ja oppimismotivaatiota. Samoin pidetään tärkeänä, että oppimisympäristö ohjaa lapsia aktiiviseen toimintaan ja

itsensä ilmaisemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10.)

Hyvä oppimisympäristö on suunniteltu lapsen oppimista silmällä pitäen. Ympäristön esteettiset tekijät vaikuttavat oppimiseen. Fyysisen ympäristön on nähty vaikuttavan jopa identiteetin rakentumiseen. (Vecchi 2010, 82.) Huomion kiinnittäminen ympäristön esteettisyyteen kertoo myös arvostuksesta. Eri ihmiset kokevat erilaiset asiat kauniina. Kun aikuiset kiinnittävät huomiota ympäristön kauneuteen ja viihtyisyyteen, he viestittävät lapsille, että omasta elinympäristöstä huolehtiminen on tärkeä asia. Ympäristön esteettisyydestä huolehtiminen kertoo siellä toimivien ihmisten arvostamisesta. Turvallisuus, esteettisyys, innostavuus ja toiminnallisuus voivat hyvässä oppimisympäristössä toteutua samanaikaisesti.

Kalliala ja Tahkokallio (2001) ovat todenneet, että vaikka oppimisympäristön käsite kuuluu nykyisin tiiviisti varhaispedagogiseen keskusteluun, sitä ei päiväkodeissa kuitenkaan käsitetä dynaamiseksi, jatkuvasti kehitettäväksi ja uudistuvaksi osaksi toimintaa. Heidän mukaansa ainakaan vielä vuosituhannen alussa ajatus oppimisympäristöstä olennaisena osana pedagogiikkaa ei ollut juurtunut suomalaisiin päiväkodeihin. (Kalliala & Tahkokallio 2001, 33.) Myös Brotheruksen (2004) tutkimuksessa esiopetuksen oppimisympäristöistä käy ilmi, että ympäristöä muokataan vain vähän lapsen kehityksellisten tarpeiden mukaan. Lisäksi oppimisympäristön käyttö pedagogisen ohjauksen välineenä oli tutkimuksen mukaan vähäistä tai yksipuolista. (Brotherus 2004, 257, 280–281.) Reunamon (2007) mukaan varhaiskasvatuksen suunnittelu on vaikeutunut, kun ympäristö on muuttunut aiempaa nopeatempoisemmaksi (Reunamo 2007, 127).

Taidekasvatuksellisen oppimisympäristön lähtökohtana ovat Ruokosen ja Rusasen (2009) mukaan lapsen kehitystaso ja aiemmat kokemukset. Oppimisympäristössä otetaan huomioon lapsen tapa kokea todellisuutta. (Ruokonen & Rusanen 2009, 12.) McLean (1975) on esittänyt koulun taiteellisen ympäristön arvioimiseksi viisi kriteeriä: 1) määrä (quantity), 2) monimuotoisuus (diversity), 3) erinomaisuus (excellence), 4) alkuperäisyys (originality) ja 5) elinvoimaisuus (vitality). Määrä ja monimuotoisuus viittaavat siihen, että esillä on paljon erilaista taidetta. Esillä olevan taide on laadultaan korkeatasoista. Myös alkuperäistä taidetta on esillä. Elinvoimaisuudella McLean tarkoittaa sitä, että ympäristö elää ja muuttuu. (McLean 1975, 42–44.)

Oppimisympäristöön kohdistuu siis muospaineita kahdelta taholta. Ympäröivän yhteiskunnan muutokset ja kulttuurin pirstaloituminen vaikuttavat päiväkodin oppimisympäristöön ja edellyttävät näihin muutoksiin vastaamista. Toisaalta oppimisympäristön luonne pedagogisena välineenä edellyttää sen jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Tällöin oppimisympäristön muutoksen perusteet lähtevät kasvatuksen sisältä: lasten tarpeista, kasvatustavoitteista ja niiden saavuttamiseksi käytettävien menetelmien kehittämisestä. (Brotherus 2004, 257, 280–281; Kalliala & Tahkokallio 2001, 33; Reunamo 2007, 127.) Edelleen päiväkodin oppimisympäristössä on tärkeää turvallisen ilmapiirin luominen ja kasvurauhan takaaminen. Optimaalisessa oppimisympäristössä toteutuvat siis yhtäältä uudistuminen ja elinvoimaisuus, toisaalta pysyvyys ja säilyttäminen.

### **3.2 Osallisuuden tukeminen oppimisympäristössä**

Osallisuutta ja oppimisympäristöä voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensiksikin hyvä oppimisympäristö tarjoaa lapselle mahdollisuuden osallistua. Tarkoituksenmukaisessa oppimisympäristössä lapsen on helppo toimia. Kun oppimisympäristö on turvallinen, lapsi voi leikkiä, tutkia ja oppia. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuksia lapsen aktiiviselle toiminnalle ja sen kautta tapahtuvalle oppimiselle. Toiseksi oppimisympäristöä voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, miten lapset ovat osallisia sen luomiseen ja kehittämiseen. Reunamon (2007) mukaan jokainen lapsi kokee varhaiskasvatusympäristön omalla tavallaan ja suhtautuu siihen omien mielikuviansa mukaisella tavalla. Lasten osallisuus ei ole ainoastaan valinta vaan välttämättömyys. Lasten suuntautumisella on aina vaikutusta ympäristöön ja sen toimintaan. (Reunamo 2007, 29, 105.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osallisuus tulee esille leikkiympäristön muokkaamisen yhteydessä. Ympäristön luomisessa otetaan huomioon lasten ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet. Myös lapset osallistuvat ympäristön muokkaamiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22.) Samoin esiopetussuunnitelman perusteissa korostetaan lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaympäristöön sekä lisäksi omaan ja yhteiseen työskentelyyn. Merkittävänä nähdään kannustava vuorovaikutus, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto. Osallisuus tukee lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Osallisuuden ajatellaan myös edistävän lapsen kasvamista vastuulliseksi



ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10.)

Leinonen, Ojala ja Venninen (2011) ovat tutkineet päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. He tuovat esille, että lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa liittyy kiinteästi päiväkodin arkeen. Tutkimuksessa kartoitettiin myös niitä asioita, jotka päivähoiton työntekijät kokevat osallisuuden esteiksi. Tutkijat jaottelivat esteet viiteen ryhmään, joista yhden muodostivat lasten erityistarpeisiin liittyvät esteet. Tällaisia esteitä olivat mm. lasten kieli- ja puhetaidon puutteet sekä erityisen tuen tarpeet. (Leinonen, Ojala & Venninen 2011, 83–98.) Kuvallisen materiaalin käytöllä voidaan helpottaa lapsen osallistumista silloin, kun puhetta ei vielä ole ja toisaalta tukea kielen kehitystä, jotta lapsi saisi lisää mahdollisuuksia vaikuttaa puhutun kielen avulla.

Keskeinen elementti osallisuudessa on yhteisöllisyys. Yhteisöllisyys mahdollistuu lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä aikuisten ja lasten vuorovaikutuksessa. (Leinonen ym. 2011, 83–98.) Aikuinen mahdollistaa lapsen osallistumisen toimintaan ja vuorovaikutukseen muun muassa luomalla sellaisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön, jossa jokaisella lapsella on mahdollisuus tulla osalliseksi yhteisön toiminnasta.

## 4 Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö

### 4.1 Kuvataidekasvatus

#### 4.1.1 Esteettinen näkökulma maailmaan

Taidekasvatuksen asemasta ja merkityksestä käydään jatkuvasti keskustelua. Taidekasvatuksen merkitystä voidaan perustella suotuisalla vaikutuksella muuhun oppimiseen. Taide vaikuttaa ihmiseen monipuolisesti. Aistit, mielikuvitus, ajattelu, tunne, tieto ja tahto ovat läsnä taiteen kokemisessa. Taito- ja taideaineet voidaan nähdä itsessään tärkeinä, lapsen elämän ja kokonaisvaltaisen ihmiseksi kasvamisen edellytyksinä. Taide vaikuttaa maailmankatsomuksen muodostumiseen ja tunteisiin, jotka ohjaavat suhtautumista toisiin ihmisiin. (Salminen 1979/2005; Sava 2007, 91–92.) Taiteen käsite on muuttunut monimuotoisemmaksi. Taiteen ja ei-taiteen raja on hämärtynyt. Sen vuoksi myös kuvataidekasvatuksen sisältöä joudutaan pohtimaan ja rajaamaan uudelleen. (Sava 2007, 91–92.)

Varhaiskasvatuksessa kuvataiteen merkitystä ja oikeutusta ei yleensä jouduta perustelemaan samalla tavoin kuin perusopetuksessa. Kuvataidekasvatus on varhaiskasvatuksen olennainen osa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan lapselle ominaisesta tavasta toimia. Taiteellinen kokeminen ja ilmaisu nostetaan leikin, liikkumisen ja tutkimisen ohella lapsen toiminnan tärkeäksi elementiksi. Tämän tulisi näkyä kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksen muodoissa ja kasvattajayhteisön tavassa toimia lasten kanssa. Lisäksi esteettinen orientaatio on yksi kuudesta sisällöllisestä orientaatiosta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–24, 26.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetään tarkemmin, mitä lapsen taiteellisen kokemisen ja ilmaisun huomioonottaminen edellyttää kasvattajien toiminnalta. Lapsen luovuuden ja mielikuvituksen sekä omien valintojen ja havaintojen kunnioittaminen on tärkeää. Kasvattajien tulisi dokumentoida lasten taiteellista toimintaa ja järjestää tilaisuuksia taiteellisten tuotosten esittämiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26.)

Puurula (2001) nimittää peruskokemuksiksi arkipäivän tilanteissa tapahtuvia elämyksiä, joihin lapsi uppoutuu kokonaisvaltaisesti. Peruskokemus voi syntyä yhtä lailla lapsen

ollessa taiteen vastaanottajana tai tekijänä. Peruskokemukset ovat yksilöllisiä ja moniaistisia. Ne ovat keskeisiä elementtejä taidekasvatuksessa, koska niiden pohjalta syntyvät lapsen taidemieltymykset ja kulttuuriset arvostukset. (Puurula 2001, 171–174.)

Hollon (1918) mukaan esteettinen kasvatus ja mielikuvituksen kehittäminen kuuluvat ”välttämättömästi ja elimellisesti” yhteen. Lapsessa on luontaista esteettistä suhtautumiskykyä, jota kasvattajan on pyrittävä herkistämään ja voimistamaan. Lapsi tekee esteettisiä löytöjä kaikkialta ympäristöstään, luonnosta ja esineistä. Hollon mukaan nämä löydöt ovat merkityksellisiä lapsen esteettiselle kehitymiselle. Niistä lapselle kertyy mielikuvituksen kasvua edistävää kuva-aineistoa. Hollo puhuu esteettisten arvojen hiljaisesta vaikutuksesta, joka tapahtuu lapsen omassa elämänpiirissään tekemissä löytöretkissä. (Hollo 1918, 159–162.)

Sava (2007) näkee visuaalisen taidekasvatuksen tehtäväksi aistimaan ja näkemään saattamisen. Visuaalinen havaitseminen on aktiivinen prosessi, johon kuuluvat myös muut aistihavainnot, ajattelu ja kuvittelu. Kauneuden tiedostaminen ja siitä nauttiminen, kuten luominenkin, edellyttävät valmiutta ja taitoja esteettiseen aistimiseen. Näiden valmiuksien kehittymiseksi tarvitaan kasvatuksen tukea. (Sava 2007, 97–100.) Salminen (1979/2005) tuo esille, että ihmisen esteettisiä taipumuksia voidaan syventää ja monipuolistaa, jolloin ne kehittyvät esteettisiksi ja taiteelliseksi tarpeiksi ja kyvyiksi. Esteettinen näkökulma on yksi tapa suhtautua ympäröivään maailmaan. (Salminen 1979/2005, 212.)

Sava (2007) puhuu elämysperusteisesta taiteellisesta oppimisesta. Savan mukaan katsojassa heräävät tunnekokemukset ovat aina taiteen ja taidekasvatuksen avulla toteutuvan oppimistapahtuman alku. Sitä seuraa kokemusten yhteinen jakaminen: kuunnellaan, miten muut ovat nähneet ja kokeneet teoksen. Lisäksi tarvitaan tietoa taiteilijan intentioista sekä esimerkiksi teoksen historiallisista yhteyksistä. Sava esittää, että nämä kaikki vaiheet tarvitaan, jotta voidaan päästä sellaiseen dialogiseen kohtaamisen tilaan, joka tekee näkyväksi taideteoksen ja sen esittämän todellisuuden. (Sava 2007, 116.) Taiteen kokeminen perustuu siis henkilökohtaiseen kokemukseen, mutta on luonteeltaan vahvasti yhteisöllistä.

Forsman ja Piironen (2006) näkevät kuvataiteen merkittävänä identiteetin rakentajana. Lasten ja nuorten kulttuurissa vaikuttavat vahvasti viihdeteollisuuden kauneusihanteet ja tavaraestetiiikka. Yhteys omaan kulttuuriseen menneisyyteen ja perinteeseen sekä tieto vieraista kulttuureista auttavat lasta luomaan omaa identiteettiään. Omien juurten

tunteminen ja tieto uuden kotimaan kulttuuriperinnöstä on tärkeää maahanmuuttajillekin. (Forsman & Piironen 2006, 8.)

Kauneus ja rumuus liittyvät myös hyvään ja pahaan. Esteettisyys ja eettisyys ovat yhteydessä toisiinsa. Lapset kohtaavat monenlaisia kuvia, myös sellaisia, jotka sisältävät pahuutta ja väkivaltaa. Kasvattajan tehtävänä on suojata lasta, mutta sensuroimista tärkeämpää on ohjata kasvavaa ihmistä katsomaan, tulkitsemaan ja lukemaan kriittisesti visuaalisen kulttuurin tarjontaa ja valitsemaan hyvää olemista tukevaa ainesta. (Sava 2007 100–106.) Lapsi kohtaa joka päivä valtavan määrän erilaista kuvamateriaalia. Kuvista keskustelemalla voidaan ohjata lapsia tutkimaan kuvia pohtien, arvioiden ja vertaillen. Taidekuvien tarkastelu opettaa arvioimaan ja tulkitsemaan myös kuvamedioiden kautta tulevaa visuaalista informaatiota. (Granö 1996, 20–21.) Taidekokemuksen käsittelyyn tarvitaan aikaa. Mahdollisuus tuoda esille omia ajatuksia ja mielipiteitä voi syntyä vain kiireettömässä ilmapiirissä. (Forsman & Piironen 2006, 140.)

#### **4.1.2 Lasten omat kuvat**

Lasten taiteelliset tuotokset muodostavat merkittävän osan päiväkodin kuvallisesta ympäristöstä. Lasten tekemiä kuvia on alettu pitää taiteena 1900-luvun alusta lähtien. Lasten työt vastaavat modernin taidenäkömyksen käsitystä kuvataiteesta. Lasten tekemät kuvat ovat heidän itsensä tuottamaa lastenkulttuuria. (Rusanen & Torkki 2001, 89.)

Lasten tekemien kuvien tarkastelu on osa kuvataidekasvatusta. Lasten omien kuvien yhteinen tarkastelu keskittyy niihin asioihin, jotka lapsen kuvantekemisessä ovat sillä hetkellä ajankohtaisia. Aivan pienen lapsen kuvantekeminen keskittyy enemmän prosessiin kuin tuotokseen: sillä, mitä kuva esittää, ei tässä vaiheessa ole lapselle merkitystä. Myöhemmin lapset oppivat kertomaan konkreettisista asioista, joita he ovat piirtäneet tai maalanneet. Tällöin aikuinen voi alkaa kiinnittää lapsen huomiota myös kuvien esteettisiin ominaisuuksiin: väreihin, sävyihin, muotoihin tai kynän jälkeen. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 72–73.)

Lasten tekemiä kuvia voidaan tarkastella ryhmässä tai kahden kesken aikuisen kanssa. Kuvat voidaan asettaa näytteille ja odottaa, että lapset alkavat spontaanisti keskustella kuvista. Aikaisemmin tehtyihin kuviin voidaan palata myös jonkin ajan kuluttua. Kun lasten tekemät kuvat taltioidaan, lapset oppivat arvostamaan omia tuotoksiaan ja voivat myös myöhemmin seurata taitojensa kehittymistä. (Hakkola ym. 1991, 73–74.)

Visuaalinen tuotos on tärkeä kuvataiteessa. Valmiit työt eivät tuo esille itse oppimisprosessia. Varhaiskasvattajan dokumentoidessa toimintaa ja työskentelyä myös prosessi tulee näkyväksi. (Rintakorpi 2009, 84–85.)

## 4.2 Kuvakirjat

Kuvakirja on usein lapsen ensimmäinen kosketus paitsi kirjallisuuteen myös kuvataiteeseen (Edwards 2008, 24). Kuvat herättävät tunteita. Kirjoista tulee lapselle tärkeitä. Varhaiset kuvakokemukset ovat merkityksellisiä: lapsuudesta tutut kuvakirjan kuvat tuovat usein aikuisen mieleen jonkin voimakkaan tunteen. Lapsen ensimmäiset kirjat perustuvat pelkkään kuvaan. Kirja on esine, jota lapsi tutkii kaikilla aisteillaan. Puhuttu kieli tulee mukaan, kun kirjaa tutkitaan yhdessä aikuisen kanssa.

Kuvakirjojen katselu ja satujen lukeminen kehittävät lapsen kuuntelemisen ja keskittymisen taitoja. Kuvakirjat auttavat lasta luomaan mielikuvia ja tukevat kielen ja puheen kehitystä. Kuva- ja satukirjoja tarkastellaan lasten kanssa monella tavalla. Lapsi tai aikuinen voi osoittaa sormella kirjassa esiintyviä henkilöitä, esineitä tai tapahtumia. Kirjan kuvista voidaan esittää kysymyksiä lukemisen yhteydessä tai sen jälkeen. Kuka-, mikä-, missä- ja miksi-kysymysten lisäksi lapsen voi antaa valita kahdesta vaihtoehdosta, jos halutaan opetella tiettyjä käsitteitä tai lapsen on vaikea vastata avoimiin kysymyksiin. Lasta voi myös rohkaista kertomaan kuvista omin sanoin tai laajentaa kuvien tapahtumia yhdistämällä niitä lapsen omaan elämänpiiriin. Samalla tavoin minkä tahansa kuvan tarkastelussa voidaan käyttää samanlaisia keinoja kuin kuva- ja satukirjoja luettaessa. (Suvanto 2011, 282.)

Myös kuvanlukutaitoa on harjoiteltava samaan tapaan kuin luetunymmärtämistä. Mitä enemmän kuvia tarkastellaan, sitä enemmän niillä on kerrottavaa. Lapsi oppii tulkitsemaan kuvia ja ymmärtämään visuaalista kieltä, kun kuvakirjoja luetaan aktiivisesti keskustellen. (Edwards 2008, 104). Suojalan (2009) mukaan tutkimuksissa on todettu, että päiväkodeissa kirjoista keskustellaan useimmiten lukemisen jälkeen. Ennen lukemista kirjoja ja niiden kuvia tarkastellaan vähemmän. Kirjan kansikuvasta tai jostain muusta kuvasta keskustelemalla ennen lukemista voidaan harjoitella ennakoivan lukustrategian käyttöä. (Suojala 2009, 43.)

Van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard ja Boid (2009) ovat kuvanneet artikkelissaan, kuinka kuvakirjoja voidaan käyttää tukemaan lasten matemaattista ajattelua.

Kiinnostavalla tarinalla kiinnitetään lasten huomiota matemaattisiin ilmiöihin. Van den Heuvel-Panhuizen ym. tuovat esille myös muutamia muita näkökulmia, jotka pätevät yhtäläillä matemaattisten taitojen kuin muidenkin sisältöjen oppimiseen ja opettamiseen. Kirjojen lukeminen lapsiryhmässä kohdistaa lasten huomion saman aiheen ympärille ja voi näin edistää myös lasten välistä vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista. Oppiminen edellyttää aina harjoitusta ja toistoa. Lasten sitouttaminen opeteltavan asian äärelle voi olla joskus vaikeaa, mutta kuvakirjoja lapset pyytävät usein lukemaan yhä uudelleen. (van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard & Boid 2009, 37–38.)

### **4.3 Varhaiserityiskasvatus**

#### **4.3.1 Arjen kuntouttavat elementit**

Lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen tapahtuu arkipäivän tilanteissa aikuisen ja lapsen välisessä ja lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Uusien taitojen oppiminen ja yleistyminen vaativat toistoa. Tämä edellyttää kasvattajien toiminnalta johdonmukaisuutta ja pitkäjänteisyyttä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukitoimet perustuvat ympäristön mukauttamiseen lapselle sopivaksi. Arjen kuntouttavia elementtejä kuten struktuuria, vuorovaikutusta, lapsen oman toiminnan ohjausta ja ryhmätoimintaa vahvistetaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut oppimisen ja kasvun tukemisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 18.)

Jokainen lapsi on erilainen. Lapsen kehitykselliset tarpeet muuttuvat. Lapsen kehitystä tukeva ympäristö ei näin ollen voi pysyä muuttumattomana, vaan sitä on kehitettävä muuttuvien tarpeiden mukaan. Tämä edellyttää sekä lasten että ympäristön havainnointia. Oppimisympäristön laatu vaikuttaa lapsen kehityksen suuntaan sekä siihen, miten lapsi pääsee osalliseksi toiminnasta. Lapsen ja oppimisympäristön suhde ei ole yksisuuntainen siten, että vain ympäristö vaikuttaisi lapsen toimintaan ja oppimiseen. Jokainen lapsi vaikuttaa omalla toiminnallaan ympäristöön. Lapsen vuorovaikutustaidot ja tapa olla vuorovaikutuksessa heijastuvat siihen tapaan, jolla toiset lapset ja aikuiset kohtaavat lapsen. Lapsen aktiivisuuden ja kommunikaatiokeinojen vahvistaminen ovat olennaisen

tärkeitä lapsen oppimista ja kasvua tukevan ympäristön suunnittelussa. (Launonen 2003, 83–84; Räihä 2001, 71; von Tetzchner 2003, 8–9.)

Kuvallisen materiaalin käytöllä voidaan muokata lapsen oppimisympäristöä hallittavaksi ja aktiivista toimintaa ja vuorovaikutusta tukevaksi. Kerola (2003) kuvailee artikkelissaan visuaalisten menetelmien käyttöä toiminnassa autististen lasten kanssa. Kuvat toimivat samaan tapaan myös muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukemisessa. Kuvitettu päiväjärjestys luo turvallisuutta. Lapsi seuraa kuvista, mitä päivän aikana tapahtuu. Joidenkin lasten on vaikea ymmärtää kuvia, jolloin struktuuria kuvataan aluksi esinesymbolein. Kuva auttaa lasta jäsentämään ympäristöä ja aikaa. Kuva tukee sekä kommunikointia että ajattelua. (Kerola 2003, 175, 183)

Kuvitetulla struktuurilla autetaan lasta ennakoimaan päivän, viikon tai tietyn tilanteen etenemistä. Päivä- ja viikko-ohjelmat koostuvat usein yksittäisistä kuvista. Sarjakuvittamisessa lapselle piirretään useamman kuvan sarjana menneitä tai tulevia tapahtumia tai sosiaalisia tilanteita. Kuvat auttavat jäsentämään tilanteita ja ymmärtämään syitä ja seurauksia. Sosiaalisista tilanteista ja arjen toimista piirretyillä sarjakuvilla tuetaan kommunikaatiota ja oman toiminnan ohjausta. (Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 210–212.)

Leikki on keskeinen kuntouttava elementti päiväkodin varhaiskasvatuksessa. Lapsi oppii leikkiessään, mutta leikin tehtävä ei ole opettaa. Leikin tarkoitus on leikki itsessään. Leikki on merkittävin lasten välisen vuorovaikutuksen näyttämö. Aikuisen tehtävänä on leikkiympäristön rakentaminen innostavaksi ja leikkiä eteenpäin vieväksi. Leikkiä ja leikkitaitojen kehittymistä tuetaan myös kuvallisen materiaalin avulla. Kuvien avulla ohjataan leikin suunnittelua ja etenemistä. Kuvat toimivat aikuisen ohjauksessa myös lasten välisen kommunikaation tukena tai ristiriitatilanteiden selvittelyssä. Kuvia käytetään leikin valinnan apuna sekä leikkipaikkojen ja lelujen paikkojen merkitsemiseen. (Kontu 2001, 105–106; Soto & von Tetzchner 2003, 289–290.)

Kuvallisen materiaalin avulla helpotetaan lapsen oppimista. Tehtävät voidaan pilkkoa pienempiin osiin ja esittää kuvallisessa muodossa, jolloin tehtävän rakenne hahmottuu lapselle helpommin. Lapsen ei myöskään tarvitse pitää kaikkea informaatiota mielessään, jolloin kognitiivista kapasiteettia vapautuu tehtävän ratkaisemiseen. Lapset tarvitsevat kuitenkin myös järjestelmällistä ohjausta siihen, kuinka keskittää huomionsa olennaiseen asiaan kuvassa. (Kyttälä 2008, 61.)

### 4.3.2 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio

Itsensä ilmaiseminen on tärkeää kaikissa elämänvaiheissa. Vaikeudet kommunikaatiossa heijastuvat monella tavoin lapsen toimintaan ja kehitykseen. Jos lapsen kielenkehitys on viivästynyt tai lapsella on jokin muu kehityksellinen tai hankittu kielihäiriö, tarvitaan puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota (AAC, Augmentative and Alternative Communication) ymmärtämisen ja ilmaisun tueksi. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 13–15.)

Puhuttua kieltä voidaan täydentää tai korvata käyttämällä muita kommunikoinnin keinoja kuten kuvia, esineitä tai viittomia. Kommunikaation tukeminen suunnitellaan yksilöllisesti lapsen tarpeiden pohjalta. Joillekin, esimerkiksi autistisille tai syvästi kehitysvammaisille ihmisille, puhetta korvaavasta kommunikaatiosta tulee kieli, jota he käyttävät koko elämänsä. Puhetta tukevan kommunikaation ei ole yleensä tarkoitus korvata puhuttua kieltä. Sen tarkoituksena on edistää lapsen puheen kehitystä ja puheilmaisua. Tärkeintä on, että puhetta tukevan kommunikaation avulla vahvistetaan puheen ymmärtämistä ja tuottamista. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20–21, 82–83.)

Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaation oppiminen vaatii harjoittelua. Se on usein hidasta ja työlästä. Kommunikaatiotaitojen yleistymisen edellyttää kieliympäristön muokkaamista siten, että lapsi voi harjoitella kommunikaatiotaitoja arkipäivän toiminnassa luonnollisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. On tärkeää, että lapsen lähiympäristön ihmiset osaavat käyttää lapsen käyttämää kommunikaatiomenetelmää. (von Tetzchner 1999, 107, 311–312.)

Kommunikaatiossa käytettävät kuvat voivat olla piirroksia, valokuvia tai lehdistä leikattuja kuvia tai erilaisilla kuvaohjelmilla tehtyjä kuvia. PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ovat yksinkertaisia ääriivapiirroksia, joissa usein lukee niiden merkitysvastine. Kuvat kootaan kommunikaatiotauluun tai kansioon. Kuvien määrä ja sisältö määräytyvät lapsen tarpeiden ja taitojen mukaan. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 31–38.)

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käyttävien lasten kielenkehityksestä on von Tetzchnerin ja Groven (2003) mukaan tehty vähän tutkimusta. Perustietoa vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä käyttävien lasten kehityksestä ja kommunikaatiokeinojen omaksumisesta ei ole, mikä vaikeuttaa interventioiden ja lapsen kehitystä tukevan ympäristön suunnittelua. Lisää tutkimusta tarvitaan erilaisten kielellisten



ympäristöjen ja interventioiden vaikutuksesta lapsen kehitykseen. (Launonen 2003, 86; von Tetzchner & Groven 2003, 2–4.)

#### **4.4 Suomi toisena kielenä**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että suomea tai ruotsia toisena kielenä puhuvilla tulisi olla mahdollisuus oppia kieltä luonnollisissa tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Arkipäivän oppimistilanteiden lisäksi tarvitaan järjestelmällistä ohjausta kielen omaksumiseen ja käyttöön. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan maahanmuuttajien opetuksesta. Opetuksella tuetaan suomen tai ruotsin kielen kehittymistä luonnollisissa viestintätilanteissa ja ohjauksessa. Lapsen omaan kulttuuriin kuuluvat asiat näkyvät esiopetuksen arkipäivässä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2005, 50.)

Aalto, Mustonen ja Tukia (2009) ovat todenneet, että suomi toisena kielenä -opetuksen pedagogiikasta on olemassa melko vähän tutkimusta. Eri kouluasteilla ja eri ikäisten kielenoppijoiden opetuksessa tarvitaan erilaista sisällöllistä ja pedagogista osaamista. S2-opetus poikkeaa sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksesta. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 402–403.)

Toisen kielen opetuksessa on yleistynyt funktionaalinen oppimiskäsitys, joka painottaa kielen käytötilanteita oppijan tarpeiden näkökulmasta. Kielenoppijalla on henkilökohtaisia kommunikatiivisia tavoitteita, jotka suuntaavat oppimista. Varsinaisen S2-opetuksen ulkopuolella tapahtuva oppiminen nähdään keskeisenä. (Aalto ym. 2009, 403–409; Mitchell & Myles 2004, 131.) Funktionaalisen kielenoppimisen periaatteet ovat hyvin yhteneviä varhaiskasvatuksen pedagogisten lähtökohtien kanssa. Vaikka päiväkodeissa järjestetään yhä enemmän erillistä suomi toisena kielenä -opetusta, on kielen ja sosiaalisten taitojen tukeminen arjen vuorovaikutustilanteissa ensiarvoisen tärkeää. Kuvallisen materiaalin käyttö on yksi keino edistää kielenoppimista. Mucca -tutkimushankkeessa kävi ilmi, että päiväkodeissa käytetään kuvia selventämään päivän kulkua ja sanoittamaan arkea. Kuvia käytetään myös vuorovaikutuksen tukena. (Kuusisto 2010, 60–89.)

Mucca -tutkimushankkeen loppuraportissa tuodaan esille, että fyysisen oppimisympäristön selkiyttäminen voi auttaa päivähoidossa aloittavaa maahanmuuttajataustaista lasta ottamaan päiväkotitilaa haltuun (Kuusisto 2010, 60). Ongelmallisena asian päiväkodin oppimisympäristössä nähtiin se, että päiväkodissa esillä oleva kulttuurinen kuvasto ja

esineistö sulkevat erilaisuuden ulkopuolelle. Tähän on kuitenkin alettu kiinnittää huomiota kuvakirjoja, leluja ja muuta materiaalia hankittaessa. (Kuusisto 2010, 100.) Toisaalta kun päiväkotiryhmät ovat muuttuneet kulttuurisesti monimuotoisemmiksi, päiväkodin toiminnasta ja kuvastosta on saatettu pyrkiä poistamaan sellaisia elementtejä, jotka eivät sovi jonkun lapsen katsomukseen (Kuusisto 2010, 28).

Kuvallista materiaalia käytetään paitsi kielen oppimisen tukena myös kulttuuristen asioiden selventämiseen sekä niiden asioiden käsittelyyn, joita maahanmuuttajaperheen lapsi saattaa kohdata uudessa kotimaassaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan myös lapsen oman kulttuurin tukeminen yhdeksi tavoitteeksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 50.). Baghbanin (2007) mukaan kuvakirjojen avulla käsitellään maahanmuuttoon liittyviä kysymyksiä kuten erilaisuutta, suurista ja pienistä muutoksista selviämistä, uuden kielen oppimista ja vanhojen perinteiden säilyttämistä. Lapsi saa kokea, että joku muukin on kokenut samanlaisia asioita. Samalla viestitetään lapselle, että näiden asioiden käsitteleminen on tärkeää. (Baghban 2007, 71).

Myös Rastas (2008) tuo esille, että rasismien, erilaisuuden ja epätasa-arvon käsitteleminen kuvakirjoissa ja muussa lastenkulttuurissa on tärkeää. Hän kiinnittää huomiota siihen, että ihonväritään erilaisten ihmisten tulisi näkyä kuvissa myös muuten kuin uhreina tai ihmisinä, joita täytyy suvaita. Lapselle on tärkeää löytää kirjojen kuvista itsensä näköisiä ihmisiä, satujen tai arkipäivän sankareita, joihin on helppo samaistua. Vasta aivan viime aikoina on alkanut ilmestyä suomenkielistä lastenkirjallisuutta, jossa erilaista ihonväriä edustavat ihmiset nähdään samanarvoisina. (Rastas 2008, 258.)

## 5 Tutkimuksen tarkoitus ja sen suorittaminen

### 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymysten laatiminen perustui olettamukseen, että varhaiskasvatuksessa käytetään kuvallista materiaalia pedagogisena menetelmänä ja että kuvallinen materiaali muodostaa olennaisen osan päiväkodin oppimisympäristöä.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata lastentarhanopettajien kokemuksia kuvallisen materiaalin käytöstä omassa päiväkotiryhmässään. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää myös sitä, miten kuvallinen materiaali näkyy päiväkodin oppimisympäristössä. Näitä asioita tutkin seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Minkälainen kuvallinen ympäristö päiväkotiryhmä on?
  - 1.1. Minkälaista kuvallista materiaalia päiväkodin ryhmätiloissa on esillä?
  - 1.2. Miten kuvallinen materiaali on aseteltu päiväkodin ryhmätiloissa?
2. Miten lastentarhanopettajat käyttävät kuvallista materiaalia toiminnassa lasten kanssa?
3. Minkälaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on kuvallisen materiaalin käytöstä toiminnassa lasten kanssa?
4. Miten lastentarhanopettajat suunnittelevat päiväkodin ryhmätilojen kuvallista ympäristöä?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä hain vastausta siihen, millaista kuvallista materiaalia päiväkotiryhmissä on esillä ja miten kuvat on aseteltu päiväkotiryhmän tiloihin. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitetään kuvallisen materiaalin pedagogista käyttöä lapsiryhmissä. Halusin saada selville, minkälaisissa tilanteissa lastentarhanopettajat käyttävät kuvallista materiaalia, mitä käytetty materiaali on, ja minkälaisia pedagogisia perusteita lastentarhanopettajat esittävät kuvien käytölle. Lastentarhanopettajien kokemukset kuvallisen materiaalin käytöstä toiminnassa lasten kanssa kertovat myös siitä, miten kuvallisen materiaalin käytöllä voidaan vaikuttaa lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Lisäksi olin kiinnostunut siitä, kuinka lastentarhanopettajat suunnittelevat kuvallista ympäristöä.

## 5.2 Laadullinen tutkimusote

Kun halutaan tietoa siitä, mitä merkityksiä ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille, on tarkoituksenmukaista käyttää kvalitatiivisia menetelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 28.) Laadullisessa tutkimuksessa yritetään ymmärtää ihmisten tapaa pohtia asioita. Tarkoituksena on selvittää, kuinka ihmiset kokevat jonkin asian. (Trost 2010, 32.)

Merkitykset ovat ihmisen tapa hahmottaa maailmaa ja tehdä sitä ymmärrettäväksi. Kulttuurisesti jaetut merkitykset mahdollistavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ihmisten välillä, ja merkityksiä myös luodaan ja vahvistetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 44–52.) Tässä tutkimuksessa olen perehtynyt myös niihin merkityksiin, joita lastentarhanopettajat antavat kuvalliselle materiaalille pedagogisessa kontekstissa. Päiväkodin varhaiskasvatus muodostaa oman kulttuurisen ympäristönsä, joka sisältää paljon ammatillisesti jaettuja merkityksiä. Osa näistä merkityksistä on johdettavissa suoraan esimerkiksi koulutukseen tai yhteisesti sovittuihin toimintatapoihin tai sääntöihin. Suuri osa merkityksistä syntyy kuitenkin arkipäivän vuorovaikutuksessa ja ne vaikuttavat toimintaan ilman, että niitä tuodaan ilmi sanallisesti. Kuvallisen materiaalin käytöstä on olemassa melko vähän ohjeita tai määritelmiä. Kuvallisen materiaalin käyttöön liittyvät menetelmät perusteluineen ovat syntyneet pitkälti käytännön työssä, kokemusten ja havaintojen pohjalta. Tämän vuoksi olen halunnut selvittää lastentarhanopettajien kuvallisen materiaalin käyttöön liittämiä merkityksiä laadullisen tutkimuksen keinoin.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää harkinnanvaraista otantaa tai näytettä. Valitsin tämän tutkimuksen informanteiksi lastentarhanopettajat, koska he vastaavat lapsiryhmiensä toiminnan pedagogisesta suunnittelusta. Tarkoituksena ei ole ollut vertailla esimerkiksi kuvallisen materiaalin käyttöä erilaisissa lapsiryhmissä tai eri ammattikuntien kokemuksista ja käsityksistä kuvallisen materiaalin käytöstä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että kohteena on pieni määrä tapauksia, mutta näitä pyritään analysoimaan perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Omien ennakko-olettamusten tiedostaminen on tärkeä osa laadullista tutkimusprosessia. Tällöin tutkija voi löytää tutkittavasta kohteesta aidosti uutta tietoa ja uusia näkökulmia. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ennakolta asetettujen hypoteesien testaamisen sijaan luomaan uusia olettamuksia kerätyn aineiston ja sen analyysin pohjalta. (Auerbach & Silverstein 2003, 4–9; Eskola & Suoranta 1998, 19–20.) Tutkimukseni on lähtenyt

liikkeelle omista arkihavainnoistani kuvallisen materiaalin käytöstä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa perehdyin aihetta koskevaan kirjallisuuteen laajentaakseni kokemusteni pohjalta luomiani olettamuksia kuvallisen materiaalin käytöstä ja päiväkodista kuvallisena ympäristönä.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää myös selvittää tarkasti tutkimuksen kulku ja tutkimuksen aikana tehdyt valinnat, jotka koskevat esimerkiksi aineiston keräämistä ja analyysiä (Hatch 2007, 236–240). Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston keruun ja analyysin etenemisen mahdollisimman tarkasti.

Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa aineistoa käsitellään usein yhtenä kokonaisuutena, vaikka se muodostuisi esimerkiksi useista eri haastatteluista. Havaintoja pelkistämällä pyritään muodostamaan koko aineistoa koskevia säännönmukaisuuksia ja etsimään samankaltaisia ajatusrakenteita, käsitteitä tai teemoja. (Alasuutari 2011, 38–41; Rubin & Rubin 1995, 238.) Analyysin alkuvaiheessa käsittelin haastattelu- ja valokuvamateriaalia irrallaan toisistaan. Tuloksia tulkitessani pyrin yhdistämään molemmista aineistosta saamiani tietoja.

Tutkimuksen vaiheet voivat olla osittain päällekkäisiä, eikä tutkimusprosessi etene aina suoraviivaisesti. Samoin aineiston analyysissä voidaan erottaa tietyt vaiheet, mutta ne voivat olla osittain päällekkäisiä. (Eskola & Suoranta 1998, 15–19; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–13). Olen tutustunut tutkimuksen aihepiiriin liittyvään kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin koko prosessin ajan. Aineiston analyysi ei ole kuitenkaan perustunut tiettyyn teoreettiseen malliin. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi on lähimpänä teoriasidonnaista analyysiä, jossa analyysin alkuvaiheessa edetään aineistolähtöisesti, mutta lopuksi aineistoa tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen valossa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98–99.)

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksenmukaiset tutkimuskysymykset ovat ratkaisevia. Tutkimuskysymykset voivat muuttua tutkimusprosessin kuluessa. Ne antavat tutkimukselle suunnan ja ohjaavat aineistonkeruuta ja analyysiä. Tutkimuskysymyksiin on hyödyllistä palata tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Hatch 2007, 230–232.) Omassa tutkimuksessani tutkimuskysymykset muuttuivat jonkin verran etenkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa, vaikka tutkimuskysymysten keskeinen sisältö säilyi samana. Edelleen tutkimuskysymykset tarkentuivat aineiston keräämisen jälkeen.

## 5.3 Aineistonkeruumenetelmät

### 5.3.1 Teemahaastattelu

Haastattelun avulla pyritään selvittämään, mitä ihmiset ajattelevat tutkittavasta aiheesta. Laadullinen haastattelu on keino saada selville, kuinka ihmiset ymmärtävät ja kokevat maailman, jossa he elävät ja työskentelevät. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Rubin & Rubin 1995, 1–3.) Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää nimenomaan lastentarhanopettajien ajatuksia kuvallisen materiaalin käytöstä ja sen pedagogisesta merkityksestä. Siksi olen valinnut aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun.

Teemahaastattelussa keskitytään tiettyihin ennalta määriteltyihin teemoihin, joista haastattelussa keskustellaan. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, joka on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelun pohjana on haastattelurunko, joka sisältää etukäteen valittuja teemoja. Teemoihin liittyvät tarkentavat kysymykset on johdettu tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimuskysymyksistä. Kysymysten järjestys ja muoto voivat teemahaastattelussa vaihdella. Haastattelu etenee tutkijan määrittelemässä aihepiirissä ja järjestyksessä, mutta se syntyy samalla vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä. (Hatch 2007, 237; Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–78; Tuomi & Sarajärvi 2006, 77–78.) Omassa tutkimuksessani etenin haastatteluissa teemahaastattelurungon (Liite 1) mukaisessa järjestyksessä. Kävin haastattelun aikana kaikki teemat läpi. En kuitenkaan kysynyt kaikilta haastateltavilta kysymyksiä samassa järjestyksessä, mikäli he itse kertoivat jo aikaisemmin aiheesta, josta minun oli tarkoitus kysyä myöhemmin. Välillä pyysin haastateltavaa kertomaan tarkemmin jostain mainitsemastaan asiasta tai kuvaamaan asiaa jollain esimerkillä.

### 5.3.2 Valokuvaus

Valokuvat ovat empiiristä aineistoa, mutta eivät edusta täysin objektiivista totuutta. Valokuvaa ottaessaan tutkija tekee valintoja ja tulkintojakin. Hän valitsee näkökulman ja tekee ratkaisuja siitä, mikä on tärkeää. Valokuva on rajattu. Kuvaan ei mahdu kaikki se, minkä ihmissilmä näkee. (Harper 2000, 721.)

Kuvallisen ympäristön tutkimisessa valokuvauksen valinta aineistonkeruumenetelmäksi oli luonteva. Haastattelut kertovat lastentarhanopettajien kokemuksista ja ajatuksista kuvallisen materiaalin käytöstä. Valokuvadokumentoinnin avulla lähestytään samaa aihetta

eri näkökulmasta. Koska pelkät valokuvat eivät kuitenkaan kerro siitä, miten esillä olevaa materiaalia käytetään tai mikä sen tarkoitus on, haastattelut tarjoavat informaatiota tästä aiheesta.

#### **5.4 Aineiston kerääminen ja aineisto**

Keräsin aineiston eräässä eteläsuomalaisessa kunnassa marras-joulukuun aikana 2010. Tutkimusluvan saatuaani otin sähköpostitse yhteyttä päiväkotien johtajiin (Liite 2). Kerroin tutkimusaiheestani ja kysyin, löytyisikö heidän päivähoitoyksiköstään tutkimukseen halukkaita lastentarhanopettajia. Heti viestin lähettämisen jälkeen sain vastauksen muutamalta lastentarhanopettajalta ja sovin heidän kanssaan haastatteluajat. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja tein kolme koehaastattelua, minkä jälkeen muokkasin vielä teemahaastattelurunkoa.

Käytin tutkimusaineiston hankinnassa lopulta erilaisia otantamenetelmiä. Osa haastateltavista löytyi nk. lumipallo-otannan kautta, kun haastateltavat ehdottivat, että haastattelin jotain toista lastentarhanopettajaa samasta yksiköstä (Metsämuuronen 2006, 47). Kun haastattelupyyntöön vastaamisen määräaika oli kulunut, lähetin esimiehille vielä muistutusviestin asiasta. Kun haastateltavia ei ollut vielä tarpeeksi, menin itse käymään joissakin päiväkodeissa. Kävin päiväkodeissa päiväkahvin aikaan ja kerroin, että tarvitsen vielä haastateltavia tutkimukseeni. Tätä kautta sain vielä neljä haastateltavaa lisää.

Haastateltavina oli 16 lastentarhanopettajaa: 15 naista ja yksi mies. Jätin tutkimuksesta pois yhden haastattelun, koska haastateltavan henkilöllisyys olisi voinut paljastua taustatiedoista. Näin ollen aineisto koostuu viidestätoista haastattelusta ja viidentoista lapsiryhmän tiloista otetuista valokuvista. Taulukossa 1 on koottuna tiedot informanteista.

Tutkimushenkilöt työskentelivät haastatteluhetkellä lastentarhanopettajan (9) tai erityislastentarhanopettajan (6) tehtävässä. Haastateltavista 11 oli koulutukseltaan lastentarhanopettajia. Heistä kolmella oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Erityislastentarhanopettajan koulutus tutkimukseen osallistuneista oli kahdella, yksi oli sosionomi ja yksi sosiaalikasvattaja. Haastateltavat olivat toimineet lastentarhanopettajan tai erityislastentarhanopettajan työssä puolestatoista vuodesta 37 vuoteen.

Haastateltavat työskentelivät tutkimushetkellä integroidussa erityisryhmässä (6), 3–5 -vuotiaiden lasten ryhmässä (4), alle kolmevuotiaiden ryhmässä (2) sekä 3–6 -vuotiaiden

lasten ryhmässä (2), joissa haastateltavat vastasivat pääasiassa esiopetuksen toteutuksesta. Yksi haastateltava toimi lapsiryhmässä, jossa oli vain esiopetusikäisiä lapsia.

**Taulukko 1.** Informanttien taustatiedot.

Nro	Informantti	Koulutus	Työkokemus	Lapsiryhmä	Tehtävä ryhmässä
1	Toini	erityislastentarhanopettaja	37 vuotta	integroitu erityisryhmä	elto
2	Raisa	erityislastentarhanopettaja, FM	2 vuotta	integroitu erityisryhmä	elto
3	Essi	lastentarhanopettaja, KK, TM	9 vuotta	integroitu erityisryhmä	elto
4	Laura	lastentarhanopettaja, KK	5 vuotta	2–5-vuotiaiden lasten ryhmä	lto
5	Lea	lastentarhanopettaja, KK	1,5 vuotta	alle 3-vuotiaiden lasten ryhmä	lto
6	Terhi	lastentarhanopettaja	22 vuotta	esiopetusryhmä	lto
7	Senja	lastentarhanopettaja	20 vuotta	integroitu erityisryhmä	elto
8	Paula	lastentarhanopettaja	20 vuotta	integroitu erityisryhmä	elto
9	Riitta	lastentarhanopettaja	19 vuotta	3–6-vuotiaiden ryhmä, erityisesti esiopetus	lto
10	Aune	lastentarhanopettaja	17 vuotta	3–5-vuotiaiden lasten ryhmä	lto
11	Titta	lastentarhanopettaja	16 vuotta	integroitu erityisryhmä	elto
12	Anna	lastentarhanopettaja	16 vuotta	alle 3-vuotiaiden lasten ryhmä	lto
13	Ilmo	lastentarhanopettaja	15 vuotta	3–6-vuotiaiden ryhmä, erityisesti esiopetus	lto
14	Saara	sosionomi	2 vuotta	3–5-vuotiaiden lasten ryhmä	lto
15	Heli	sosiaalikasvattaja	6 vuotta	3–5-vuotiaiden lasten ryhmä	lto

Kaikki haastattelut tehtiin päiväkodin omissa tiloissa joko erillisessä työhuoneessa tai ryhmän omissa tiloissa. Nauhoitin kaikki haastattelut. Haastateltavat eivät saaneet kysymyksiä etukäteen nähtäväkseen. Heillä oli ennakolta tiedossaan ainoastaan haastattelun aihe sekä arvio haastatteluun kuluvasta ajasta. Lyhin haastattelu kesti 15 minuuttia (Anna) ja pisin 47 minuuttia (Laura).



Valokuvasin ryhmätilat osassa tutkimuskohteista ennen haastattelua ja osassa haastattelun jälkeen. Jos lapsiryhmän toiminnan kannalta oli mahdollista, valokuvasin tilat ennen haastattelua, jolloin pystyin haastattelussa kysymään tarkentavia kysymyksiä kuvallisesta materiaalista, jota olin ryhmätiloissa nähnyt. Kaikissa ryhmissä en päässyt valokuvaamaan kaikkia tiloja, jos olin haastattelemassa esimerkiksi päiväuniaikaan. Valokuvasin ryhmän omassa käytössä olevat tilat sekä sellaiset ryhmien yhteiskäytössä olevat tilat, joissa lastentarhanopettajat kertoivat toimivansa lasten kanssa.

Otin ryhmätiloista sekä yleiskuvia että yksityiskohtakuvia kuvamateriaaleista. Yleiskuvista käy ilmi kuvallisen materiaalin sijoittelu. Yksityiskohtaiset kuvat kertovat kuvallisen materiaalin sisällöstä. Valokuvasin ryhmätilojen seinillä esillä olevaa kuvallista materiaalia sekä materiaalia, joka ei ollut esillä ryhmätiloissa, mutta jota lastentarhanopettajat esittelivät minulle, ja jonka käytöstä he kertoivat.

Haastatteluaineiston purkamiseen on useita tapoja. Teemojen koodaaminen voidaan tehdä suoraan tallennetusta aineistosta tai aineisto voidaan kirjoittaa tekstiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 138.) Päädyin kirjoittamaan haastattelut puhtaaksi mahdollisimman tarkasti siten kuin haastateltavat puhuivat. Aineisto on näin kokonaisuutena helpommin hahmotettavissa kuin äänitallenteina.

Litteroin haastattelutallenteet kokonaisuudessaan. Kirjoitin haastateltavien vastausten lisäksi tekstiin myös omat kysymykseni ja kommenttini. En kuitenkaan merkinnyt kohtia, joissa puhuimme päällekkäin haastateltavan kanssa. En myöskään kirjoittanut kaikkia ”joo”, ”mm” ja ”niin” sanoja koska arvioin, että ne eivät vaikuttaneet merkittävästi haastateltavan puheen sisältöön. Niiden merkitseminen olisi tehnyt haastattelupuheenvuoroista vaikeasti luettavia. En merkinnyt systemaattisesti esimerkiksi taukoja, äänenpainoja tai hengitystä. Puhtaaksikirjoituksen yhteydessä tulkitsin kuitenkin jo aineistoa siten, että merkitsin pilkun siihen kohtaan, jossa puhuja piti tauon enkä siihen kohtaan, johon se olisi kieliopillisesti kuulunut. Haastatteluaineistosta kertyi litteroituna 102 liuskaa tekstiä (Times New Roman, pistekoko 12, riviväli 1, yksi tyhjä rivi puheenvuorojen välissä).

## **5.6 Aineiston analyysi**

Analysoin aineiston noin vuoden päästä haastattelu- ja valokuva-aineiston keräämisestä. Aineiston litterointi ajoittui tälle välille, jolloin palasin aineiston pariin tasaisin väliajoin.

Puhtaaksikirjoittamisen jälkeen luin aineiston läpi saadakseni kokonaiskuvan sisällöstä. Ensimmäisellä lukukerralla aloin jo hahmottaa joitakin haastatteluissa toistuvia aihekokonaisuuksia.

Käytin aineiston analyysissä apuna ATLAS.ti -ohjelmaa. Siirsin puhtaaksikirjoitetut haastatteluaineistot ohjelmaan yhdeksi kokonaisuudeksi (hermeneuttiseksi yksiköksi). Siirsin myös valokuva-aineiston samaan hermeneuttiseen yksikköön haastatteluaineistojen kanssa. Poistin epäonnistuneet kuvat sekä samasta kohteesta otetut samansisältöiset kuvat. Poistin aineistosta myös sellaiset valokuvat, joissa näkyi ihminen.

Sisällönanalyysin avulla pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen. Aineistosta etsitään merkityskokonaisuuksia, joista luodaan pelkistetty ilmaus. Pelkistetyssä ilmauksessa on tiivistettynä merkityskokonaisuuden sisältö. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 111–112.)

Määrittelin haastatteluaineiston analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka oli yhteydestä riippuen joko yksittäinen sana, lause tai useampien lauseiden muodostama merkityskokonaisuus. Tavallisimmin yhden sanan merkityskokonaisuudet koskivat kuvallisen materiaalin käyttötapaa tai -tilannetta. Lauseen tai pidemmän katkelman muodostamisessa kokonaisuuksissa haastateltavat kuvasivat kokemuksiaan kuvallisen materiaalin käytöstä (esim. hyödyistä tai perusteista) ja suunnittelusta.

Valokuvamateriaalin analyysissä käytin kahta tapaa analyysiyksikön määrittelyssä. Selvittäessäni minkälaista kuvallista materiaalia ryhmissä oli esillä asetin analyysiyksiköksi yksittäisen kuvallisen elementin (esim. juliste tai kuva käsienpesusta) tai usean kuvan muodostaman kokonaisuuden (esim. kuvallinen päiväohjelma tai leikinvalintataulu). Kuvien asettelua ja esillepanoa analysoidessani käytin analyysiyksikkönä kokonaista valokuvaa, jossa näkyi esimerkiksi yhden huoneen koko seinä.

Etsin aineistosta merkityskokonaisuuksia ja tiivistin ne pelkistetyiksi ilmauksiksi eli koodeiksi. Jaoin pelkistetyt ilmaukset tutkimuskysymysten mukaisiin ryhmiin (materiaali, käyttö, kokemus, suunnittelu). Aineiston luokittelussa oli näiden teemojen sisällä vielä useita vaihtoehtoja, jotka vielä tässä vaiheessa pidin vielä avoimina. Kävin koko aineiston ja pelkistetyt ilmaukset toistamiseen läpi. Ensimmäisen analyysivaiheen edetessä

käyttämäni koodit muuttuivat ja lisääntyivät. Tarkistin ensimmäisessä vaiheessa tekemiäni ratkaisuja aineiston toisella käsittelykerralla.

Sisällönanalyysin seuraavassa vaiheessa pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroja. Tämän erittelyn pohjalta luodaan alaluokkia, joita yhdistämällä muodostetaan yläluokkia. Yläluokat yhdistetään pääluokiksi ja edelleen yhdistäväksi käsitteeksi. Kaikissa prosessin vaiheissa aineisto tiivistyy ja tuo esille aineiston sisältöön liittyvät käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 110–115.) Omassa tutkimuksessani pääluokat muodostuivat tutkimuksen teemoista. Aineisto jakautui vielä ala- ja yläluokkiin. Liitteessä 3 on näyte pelkistetyistä ilmauksista ja luokittelusta. Liitteestä käy ilmi myös se, miten joistakin lainauksista on noussut useampia, eri luokkiin kuuluvia pelkistettyjä ilmauksia.

Hirsjärvi ja Hurme (2010) jakavat aineiston käsittelyn kahteen vaiheeseen: analyysiin ja synteysiin. Analyysivaiheessa tarkoituksena on jakaa aineisto kokonaisuudesta osiin, luokitella se ja yhdistellä luokkia. Synteesissä edetään takaisin kokonaisuuteen. Aineiston analyysin pohjalta tehdään tulkintoja ja hahmotetaan ilmiötä uudelleen teoreettisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 143–144.) Tuomi ja Sarajärvi (2006) kuvaavat sisällönanalyysiprosessia eri käsittein, mutta samaan tapaan. Sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan ensin osiin, joista pyritään muodostamaan looginen kokonaisuus ja mielekkäitä johtopäätöksiä. Olennaisia ovat tulkinnat, joita tutkija tekee järjestettyään aineiston. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 105–110.) Aineistosta tekemäni tulkinnat syntyivät sekä analyysiprosessin aikana että sen jälkeen käydessäni tuloksia läpi. Kirjoitin analyysivaiheessa ylös kysymyksiä, joita aineisto herätti. Palasin näihin kysymyksiin uudelleen saatua aineiston tiivistettyyn muotoon.

## 5.7 Yhteenveto

Taulukkoon 2 olen koonnut tiedot tutkimuskysymyksittäin aineistonkeruumenetelmästä, tutkimusaineistosta ja aineiston analyysistä. Valokuva-aineiston avulla etsin vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka koski päiväkotiryhmää kuvallisena ympäristönä. Aineisto sisälsi yhteensä 613 valokuvaa. Lastentarhanopettajien ajatuksia kuvallisen materiaalin käyttötavoista, merkityksestä ja kuvallisen ympäristön suunnittelusta selvitin teemahaastattelun avulla. Tämän aineiston avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin 2–4. Haastatteluaineisto koostui yhteensä 15 haastattelusta. Sekä

haastattelu- että valokuvamateriaalin analysoinnissa käytin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.

**Taulukko 2.** Tutkimuskysymys, aineistonkeruumenetelmä, aineisto, aineiston analyysi.

<b>Tutkimuskysymys</b>	<b>Aineistonkeruumenetelmä</b>	<b>Tutkimusaineisto</b>	<b>Aineiston analyysi</b>
1. Minkälainen kuvallinen ympäristö päiväkotiryhmä on?	Valokuvaaminen	Valokuvat 613 kpl	Sisällönanalyysi
2. Miten lastentarhanopettajat käyttävät kuvallista materiaalia toiminnassa lasten kanssa?	Teemahaastattelu	Haastattelu 15 kpl	Sisällönanalyysi
3. Minkälaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on kuvallisen materiaalin käytöstä?	Teemahaastattelu	Haastattelu 15 kpl	Sisällönanalyysi
4. Miten lastentarhanopettajat suunnittelevat päiväkodin kuvallista ympäristöä?	Teemahaastattelu	Haastattelu 15 kpl	Sisällönanalyysi

## 6 Tulokset

Käsittelen tuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan päiväkodin kuvallista ympäristöä valokuvadokumenteista saamani tiedon pohjalta. Jälkimmäiset kolme alalukua käsittelevät lastentarhanopettajien kokemuksia ja ajatuksia kuvallisen materiaalin käytöstä ja suunnittelusta.

### 6.1 Päiväkotiryhmien kuvallinen ympäristö

#### 6.1.1 Esillä oleva kuvallinen materiaali

Olen jakanut ryhmätiloissa olevien kuvien sisällön kolmeen ryhmään: 1) toimintakuviin, 2) opetuskuviin ja 3) dekoratiivisiin kuviin. Toimintakuvat liittyvät kaikki jollain tavalla päivittäisen toiminnan järjestämiseen ja ohjaamiseen. Sekä toiminta- että opetuskuvat ovat kasvatuksen ja opetuksen välineitä. Dekoratiiviset kuvat ovat itsenäisiä kuvia, jotka luovat tunnelmaa, viihdyttävät tai tarjoavat esteettisiä elämyksiä. Taulukossa 3 on esitettyinä kuvallisen materiaalin sisällölliset elementit tekemäni ryhmittelyn mukaan.

**Taulukko 3.** Kuvallisen materiaalin sisällölliset elementit.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Kuvallisen materiaalin sisällölliset elementit	Toimintakuvat	Struktuuri Toimintaohje Leikki Dokumentointi / tiedotus Kommunikaatio
	Opetuskuvat	Akateemisiin taitoihin liittyvät kuvat Esiopetusmateriaalin kuvat Ympäristö- ja luonnontieto Laulut ja lorut Aikaan liittyvät kuvat
	Dekoratiiviset kuvat	Painokuvat taideteoksista Valokuvat ja piirroksot ihmisistä Satuhahmot Luontokuvat ja eläimet Suuret seinäkuvat

Toimintakuvista näkyvimpinä olivat esillä struktuuriin liittyvät kuvat. Päivä- tai viikkorytmi oli jossain muodossa näkyvillä kaikissa tutkituissa ryhmissä yhtä lukuun ottamatta. Integroiduissa erityisryhmissä oli yhteisten päiväohjelmien lisäksi esillä lasten henkilökohtaisia päivä- ja viikko-ohjelmia. Päivä- ja viikko-ohjelmien kuvat olivat

enimmäkseen kuvaohjelmilla tehtyjä pelkistettyjä kuvia. Muutamissa viikko-ohjelmissa oli myös valokuvia tai aikuisten piirtämiä kuvia. Viikoppäivien kuvat olivat monessa ryhmässä samat: mansikka-maanantai, tikkari-tiistai, ketsuppi-keskiviikko, tomaatti-torstai, peruna-perjantai, lakritsi- / lanttu-lauantai ja suklaa-sunnuntai. Monissa ryhmissä eri viikoppäivät oli vielä merkitty värein. (Liite 4, kuva 1)

Toimintaohjeet liittyivät tavallisimmin päivittäisiin toimintoihin: pukemiseen, ruokailuun ja wc:ssä käyntiin. Ohjeet kuvasivat usein jonkin toiminnan sisäistä struktuuria. Tyypillinen vaiheittainen ohje koski käsien pesua, pukemisjärjestystä tai ruokailun etenemistä. (Liite 4, kuvat 2 ja 3) Ryhmissä oli esillä myös kuvitettuja sääntöjä ja yksittäisiä käyttäytymistä ohjaavia kuvia (Liite 4, kuva 4). Joissakin ryhmissä tavaroiden paikat oli merkitty kuvin (Liite 4, kuva 5).

Monessa ryhmässä oli esillä jonkinlainen leikinvalintataulu. Leikinvalintatauluissa oli enimmäkseen kuvaohjelmilla tehtyjä kuvia, mutta myös valokuvia, piirroksia ja lehdistä leikattuja kuvia. (Liite 4, kuvat 6 ja 7) Kahdessa ryhmässä oli leikinvalintataulun lisäksi toinen toiminnanvalintataulu, jonka avulla lapsi voi valita lähinnä pöydän ääressä tehtäviä kuten muovailua, pelaamista, maalausta tai piirustusta. Leikinvalintataulun yhteydessä oli lasten nimet nimilapuilla tai pyykkipoikiin kirjoitettuna. Joissakin ryhmissä lapsilla oli käytössä kuvalliset merkit tai pienet valokuvat, joilla he voivat merkitä menevänsä tiettyyn leikkiin.

Muutamassa ryhmässä oli myös leikkipaikoissa tiettyyn leikkiin liittyviä kuvia. Kahdessa ryhmässä oli esillä kuvaohjelmilla tehtyjä leikin sisältöön, esimerkiksi autoleikkiin, kotileikkiin tai lääkärileikkiin liittyviä kuvatauluja (Liite 4, kuvat 8 ja 9).

Dokumentointiin ja tiedottamiseen liittyviä kuvia olivat toiminnasta kertovat valokuvat, eteisen ilmoitustauluilla olevat kuvitetut viikko-ohjelmat ja kuvalliset viestilaput vanhemmille. Tähän ryhmään kuuluivat myös ryhmäkuvat, yksittäisten lasten valokuvat ja lasten tekemät pienryhmien kuvat. Neljässä ryhmässä oli esillä toiminnasta kertovia valokuvia. Kahdeksassa ryhmässä oli esillä ryhmäkuva tai ryhmän lasten yksittäiskuvia.

Integroiduissa erityisryhmissä oli esillä myös kommunikaatioon liittyviä kuvia. Tällaisia olivat keskustelutaulut, joihin oli koottu tiettyyn aiheeseen, esimerkiksi joulun, tunteisiin tai ruokailuun liittyviä kuvia (Liite 4, kuvat 10 ja 11). Integroitujen erityisryhmien seinillä

oli kuvia viittomista (Liite 4, kuva 12). Kahdessa ryhmässä oli esillä myös kuvitettuja mallilauseita.

Lisäksi jaoin lasten tuotokset dekoratiivisiin kuviin ja toimintakuviin. Valtaosa lasten tekemistä kuvista oli taiteellisia tuotoksia. Toimintaan liittyvää kuvallista materiaalia oli vähän. Joissakin ryhmissä lapset olivat kuvittaneet sääntöjä ja tehneet esimerkiksi pienryhmien tunnuksia. (Liite 4, kuva 13)

Opetuskuvia olivat akateemisiin taitoihin liittyvät kuvat (kirjaimet ja kuvat, numeromerkit ja lukumäärät), esiopetusmateriaalin kuvat, ympäristö- ja luonnontietoon liittyvät kuvat (esim. kierrätys, sää). Kirjaimet ja numerot olivat kuvitettuina monen ryhmän seinällä (Liite 5, kuva 14). Neljän ryhmän seinällä oli kartta. Esillä olevat laulu- ja lorukuvat olen myös sisällyttänyt opetuskuviin. Niitä oli muutaman ryhmän seinällä. (Liite 5, kuva 15) Aikaan liittyviä kuvia olivat kuvat vuodenajoista ja kuukausista ja viikoppäivistä. Näitä kuvia oli jonkin verran esillä myös muuten kuin päivä- tai viikkorytmin yhteydessä.

Näkyvimmän osan dekoratiivisista kuvista muodostivat lasten työt. Kaikissa ryhmissä oli seinillä jotain lasten tekemää. Yhdessä ryhmässä oli hyvin paljon maalauksia ja piirustuksia seinillä, koska vanhemmille oli järjestetty näyttely. Osassa ryhmistä lasten töitä oli esillä niukasti. Kahdessa ryhmässä oli ainoastaan yhteistyönä tehty suuri maisemakuva. Yhdessä ryhmässä taas oli ympäristökasvatukseen liittyvä käsitekartta, johon lapset olivat piirtäneet kuvia. Monessa muussakin ryhmässä lasten töitä oli esillä vain vähän.

Lasten työt olivat enimmäkseen maalauksia tai piirustuksia sekä joitakin esimerkiksi kollaasi-tekniikalla tehtyjä töitä. Esille laitettut työt olivat enimmäkseen keskenään samalla tekniikalla tehtyjä. Kuvia, joiden olisi voinut ajatella syntyneen spontaanisti, lapsen omasta aloitteesta ohjattujen hetkien ulkopuolella, oli esillä hyvin vähän. Lasten töiden lisäksi ryhmissä ei ollut alkuperäisiä kuvataideteoksia. Muutamassa ryhmässä oli painokuvia taidekuvista. Nämä kuvat esittivät lapsia tai eläimiä.

Tyypillistä dekoratiivista kuvamateriaalia olivat suuret maisemakuvat, jotka olivat joko aikuisten tekemiä tai toteutettu lasten ja aikuisten yhteistyönä. Näitä kuvia oli aineistossa kaikkiaan yhdeksässä ryhmässä. (Liite 6, kuva 16) Yksittäinen usein toistuva elementti oli myös suuri puu.

Ryhmän lasten kuvien ja kuvaohjelmilla tehtyjen kuvien lisäksi ryhmätiloissa oli melko vähän kuvia ihmisistä. Ihmisiä oli kuvattuna esiopetusmateriaalin kuvissa, julisteissa ja taidekuvissa. Kuvien ihmiset olivat enimmäkseen lapsia. Kuvissa olevat ihmiset olivat yleensä valkoihoisia. Tummaihoisia lapsia oli yhdessä Askeleittain -ohjelman valokuvassa sekä kolmessa piirretyssä julisteessa.

Eläinten kuvia oli kaikkien lapsiryhmien seinillä. Kuvat olivat sekä piirroksia että valokuvia. Piirretyt eläinten kuvat muistuttivat tavallisesti sarjakuva- tai satuhahmoja. Yhdessä ryhmässä oli realistisesti piirrettyjä metsän eläimiä ja niiden jälkiä. Yhdessä ryhmässä oli juliste, jossa kuvattiin päiväperhosia. Kahdeksassa ryhmässä oli eläimiä esittäviä valokuvia. Eläimet olivat enimmäkseen suomalaisia metsän eläimiä. (Liite 6, kuva 17) Parissa ryhmässä oli koti- tai lemmikkieläinten kuvia.

Melko useassa ryhmässä oli ruokaa esittäviä kuvia sekä dekoratiivisina kuvina että toimintaan liittyvinä (päivän ruoka). Dekoratiiviset ruokakuvat esittivät tavallisesti vihanneksia ja hedelmiä.

Monen ryhmän tiloissa oli kuvia satuhahmoista. Useimmiten satuhahmot olivat televisiosta, elokuvista ja kirjoista tuttuja. Nalle Puhin ja Muumien hahmoja oli monessa ryhmässä. Yksittäisiä ryhmien seinillä olleita kirjoista, elokuvista tai tv-sarjoista tuttuja hahmoja olivat Rasmus Nalle, Disneyn prinsessat, Rikhard Scarryn eläinhahmot, Peppi Pitkätossu, Herra Hakkarainen sekä Viiru ja Pesonen. Muita satuhahmoja olivat nallet, peikot ja tontut. Yhdessä ryhmässä oli suurimmaksi osaksi lasten tekemä kuva Pekka Töpöhännästä kaupungissaan. Toisen ryhmän seinällä oli myös yhteistyönä tehty maisema, jossa seikkailivat kolme porsasta ja iso paha susi.

Kuvien sisällön lisäksi tarkastelin sitä, minkälaisia ryhmätiloissa esillä olevat kuvat olivat muodoltaan. Kaikissa ryhmissä oli esillä valokuvia. Ne olivat ryhmän lasten tai aikuisten kuvia, julisteita, lehdistä leikattuja kuvia tai postikortteja. Myös julisteita, joissa oli piirroskuvia, oli monen ryhmän seinällä.

Kuvapankeista otettuja (esim. Papunet) tai kuvaohjelmilla tehtyjä (Picture Communication Symbols tai Symbolikirjoitus) kuvia oli jokaisen ryhmän seinillä. Parissa ryhmässä oli näkyvillä jossain tietyssä tilanteessa, kuten aamupiirillä piirrettyjä kuvia. Hieman useammassa ryhmässä oli esillä muita, pysyvämpään käyttöön tarkoitettuja, aikuisen



piirtämiä kuvia esimerkiksi laulu- tai lorukuvia. Muutamassa ryhmässä oli näkyvillä ainoastaan painettua tai tulostettua kuvamateriaalia.

### **6.1.2 Kuvallisen materiaalin asettelu ryhmätiloissa**

Suurimmassa osassa ryhmiä tilojen seinillä oli paljon erilaista kuvamateriaalia. Parissa ryhmässä kuvallista materiaalia oli esillä niukasti. Neljässä ryhmässä oli kuvaushetkellä yksi tai useampi täysin tyhjä seinä. Ryhmätiloissa oli melko vähän yhtenäisiä seinäpintoja. Ikkunat, ovet ja huonekalut täyttivät monessa tilassa suuren osan seinästä. Paitsi seinille, kuvallista materiaalia oli kiinnitetty myös huoneiden ja kaappien oviin ja ja muihin huonekaluihin.

Lasten työt oli usein sijoitettu siten, että samasta aihepiiristä tai samalla tekniikalla tehdyt työt oli koottu yhteen. (Liite 7, kuva 18) Seinätilan puuttuessa lasten töitä oli laitettu esille esimerkiksi naulakoiden yläpuolelle. (Liite 7, kuva 19) Myös ovet ja kaappien sivut oli käytetty hyödyksi lasten töiden näytteille asettamisessa. (Liite 7, kuva 20)

Toimintaan liittyvät kuvat olivat pääsääntöisesti lasten katseen korkeudella. Hyvin ylös oli aseteltu esimerkiksi kirjainten tai numeroiden kuvia. Nämä kuvat olivat sellaisia, jotka muodostivat pitkän rivin, joten niiden sijoittaminen jonnekin muualle olisi ollut vaikeaa.

Kuvallinen materiaali oli aseteltu enimmäkseen siten, että tiettyyn toimintaan tai kokonaisuuteen kuuluvat kuvat oli sijoitettu samaan yhteyteen, lähelle toisiaan. Parissa ryhmässä, joissa oli myös määrällisesti eniten kuvallista materiaalia, oli samalla seinällä hyvin erilaisia ja eri aihepiireihin kuuluvia kuvia.

Eteistiloissa, WC:ssä ja ruokailutilassa oli näissä tiloissa tapahtuviin toimintoihin liittyviä kuvia. Monessa ryhmässä päivän struktuuri oli esillä joko ruokailutilassa tai lepohuoneessa piiripaikalla ja lisäksi eteisessä. (Liite 7, kuva 21) Myös lasten henkilökohtaiset viikko- tai päiväohjelmat olivat eteisessä.

Kuvien yleisen sijoittelun lisäksi olen tarkastellut yksityiskohtaisemmin päivä- ja viikko-ohjelmakuvien sijoittelua piiripaikalla tai ruokailutilassa. Päivä- ja viikko-ohjelmien asettelu oli ratkaistu jokaisessa ryhmässä hieman eri tavoin. Kolmessa ryhmässä sekä viikko- että päivärytmin kuvat olivat rivissä allekkain (Liite 7, kuva 22). Kahdessa ryhmässä toinen kuvasarja oli ylhäältä alas ja toinen vasemmalta oikealle. (Liite 7, kuva 23) Yhdessä ryhmässä päivä- ja viikko-ohjelmat oli yhdistetty siten, että päivät kulkivat

ylhäältä alas taulun vasemmassa reunassa ja jokaisen päivän kohdalla oli tilaa päivän ohjelmalle. (Liite 7, kuva 24) Päivä- ja viikko-ohjelmien yhteyteen oli joissakin ryhmissä liitetty vuodenaikojen ja kuukausien kuvia, kuukausikalenteri tai sääkuvia. (Liite 7, kuva 25) Leikinvalintataulu oli usein päivä- tai viikko-ohjelman läheisyydessä.

## 6.2 Kuvallisen materiaalin käyttö

### 6.2.1 Osa arkea

Haastatteluaineisto täydentää valokuva-aineistosta saatua tietoa käytössä olevasta kuvallisesta materiaalista. Valokuvadokumenteista saatiin tietoa siitä, minkälaista kuvallista materiaalia ryhmätiloissa on esillä. Haastateltavat kertoivat myös sellaisesta materiaalista, joka ei aina ole ryhmätiloissa esillä. Haastatteluissa lastentarhanopettajat kertoivat siitä, miten ja minkälaisissa tilanteissa he käyttävät kuvallista materiaalia.

Tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista suurin osa kertoi käyttävänsä kuvallista materiaalia työssään säännöllisesti. Moni sanoi käyttävänsä kuvallista materiaalia päivittäin. Heli kertoi, että kuvallista materiaalia käytetään melkein kaikessa toiminnassa. Laura kuvasi, kuinka kuvia käytetään aamupiiriltä lähtien. Päivän toiminta katsotaan kuvista. Kuvat ovat apuna siirtymätilanteissa ja toimintahetkillä. Myös Titta kertoi käyttävänsä kuvallista materiaalia melkein kaikessa: siirtymätilanteissa, leikkien valitsemisessa ja leikeissä, ruokailussa ja päiväpiirissä.

*”No me käytetään melkeen tota niin ni, melkeen kaikessa toiminnassa oikeestaan.” (Heli)*

*”No me käytetään ihan päivittäin, että aamupiir- tai siis meillä ku on toimii pienryhmätoiminta, ni meillä on siinä ikäänku sit se oma aamupiiri, et me ei pidetä sellasta kokoryhmän, koska meil on hyvin niinku laidast laitaan eri ikäsiä ja. Ja totani pienryhmis toimitaan ja niissä sitte siis päivän toiminta katotaan kuvilla, ja totanin. Sit ne on meil ihan joka tilantees apuna täällä pitkin matkaa siirtymätilanteissa ja muissa. Mm, ja sit tietenki siis kaikki kuvallinen toimintahetkillä, riippuen nyt mitä tehdää ni ainahan, usein on kuva tukena. Lauhuissa, loruissa, lasten lokeromerkit, vaate-, kenkäpaikat, kai- niit on varmaan niin paljo, ettei ehkä äkkiseltään kaikkee tuu ees mieleen.” (Laura)*

*Mä käytän itse asiassa ihan oikeestaan melkein kaikessa, koska tota niin mä autan sillä lapsii ymmärtämään ne tilanteet ja eipä se oo pahitteeks noille tukilapsillekaan, eli siirtymätilanteet, sitten ihan leikin valitseminen, leikitilanteet, jopa leikkei kuvitetaan, ihan ruokailutilanteet ja sit tietenki päiväpiirissä. Meil ei oo aamupiiri, meil on se päiväpiiri se niinku, ni meil on siin kans koko aika joka päivälle ja kuvitettu materiaali ni. (Titta)*

Haastateltavista kolme viittasi jollain tavalla siihen, että he käyttävät kuvallista materiaalia melko vähän. Ilmo kertoi käyttävänsä kuvallista materiaalia eniten opetustilanteissa. Muissa tilanteissa hän ei ole tänä vuonna kokenut kuvien käyttöä kovin tarpeelliseksi. Myös Anna, joka työskenteli alle kolmevuotiaiden ryhmässä, arvioi kuvallisen materiaalin käytön melko vähäiseksi. Kirjojen katselu ja päivärytmin satunnainen läpikäyminen ovat olleet lähinnä niitä tilanteita, joissa kuvia on käytetty.

*”No tossa, tossa ryhmässä eniten, eniten tommoses puhtaasti opetuksillissa tilanteissa. Muihi, muihi ei kuvii kauheesti, en oo kokenu, että tänä vuonna tarvitsisi.” (Ilmo)*

*”Miten käytän kuvallista materiaalia, nyt on tullu käytetty lähinnä mitä kirjoja katellaan, että. Ja sitte jonkin verran on, käydään päivärytmiä kuvien kanssa. Eipä juur, nyt ei oo muuten tullu käytetty tässä.” (Anna)*

Lastentarhanopettajat kuvasivat kuvallisen materiaalin säännöllistä käyttöä. Kuvat jäsentävät toimintaa ja luovat struktuuria. Päivä- ja viikko-ohjelmaa seurataan monessa ryhmässä päivittäin. Heli kertoi, että viikko- ja päiväohjelmat on laitettu niin, että lapset näkevät ne. Päiväohjelma on myös piiripaikalla näkyvillä. Siitä katsotaan, mitä tehdään seuraavaksi. Myös Senja kertoi, että kuvilla käydään läpi päivän tehtävät ja viikon varrella olevat teemapäivät. Lauran ryhmässä päivärytmiä seurataan kuvista pitkin päivää. Siirtymätilanteissa kuvista katsotaan, mitä seuraavaksi tapahtuu.

*”Elikä meil on tota niin ni, päiväohjelmat, tos on kuvallisesti tehty. Ja sitte viikko-ohjelmat on kuvallisesti tehty. Et lapset osaa kattoo, ne on laitettu sillee, et ne on lasten tasolla ja lasten, lapset näkee ne. Ja sitte tota niin ni, sitte meil on, sitte päiväohjelma sitte piirissä on vielä kanssa ihan seinällä, missä nähdään, mitä tehään seuraavaks, käydään kuvallisesti läpi.” (Heli)*

*”Mutta kuvilla, me käytetään tota, käydään läpi päivän tehtävät, mitä tossa on, päiväjärjestys ja mitä viikossa on eri teemapäiviä, ne käydään läpi.” (Senja)*

*”Ja sitte käytetään siirtymissä esimerkiks just sitte, se on hirveen hyvä semmosena sarjana. Että ku lähetään jostain, on leik- katotaan, että ollaan tässä nyt vaikka leikitty tai ollaan askarreltu, ni mitäs seuraavaks tapahtuu niin, et siellä sitte vaikka että vessa ja pukemaan ja ulos. Niin sit käytetään myös sillä lailla niit päivärytmin kuvia ihan kesken päivää.” (Laura)*

Seitsemän haastateltavaa kertoi kuvallisen materiaalin käytöstä pukemistilanteessa. Essin ryhmässä kuvat laitetaan liuskaksi, kuvista tehdään vaatepolku. Siitä katsotaan, missä järjestyksessä vaatteet puetaan tai riisutaan. Myös Lea kertoi, että kuvien avulla mietitään pukemisjärjestystä. Vaatekuvien lisäksi on myös sääkuvia, joista lapsi voi itse päätellä, mitä pitää pukea ulos lähdetessä.

*”Et me ihan selkeesti niinkun, esimerkiks pukemis- riisumistilanteet, eli tehdään kuvista- kuvista vaatepolku, eli semmonen kuva- kuva- tämmönen liuska, missä on tota, sit siihen kiinitetään esimerkiks pipo, kaulaliina, hanskat, haalarin kuva, villasukkien kuva... tossujen kuva, jollon niinku voidaan käyttää sitä liuskaa et näyttää että ota, ota nyt hattu pois, hanskat pois ja nyt on puvun vuoro, nyt laitetaan tossut jalkaan. Eli ihan tällanen.” (Essi)*

*”Siel on vaatteet siinä ja sit ne voi koota sellaselle pohjalle ni... sit... et poika saa itte ettii, et mis on vaikka housut, mist alotetaa ja sä voit laittaa sen tohon taustalle ja meepä nyt ettii omat housut ja... voit pukee ja, sillee edetää ja siin on joku sääki että, hän sa miettii tosi taitavasti osaa et jos on mikä keli et mitä laitetaa päälle ni..” (Lea)*

Kuvien avulla voidaan jäsentää toiminnan sisäistä struktuuria. Essin ryhmässä on käytössä ensin-sitten -taulut, joiden avulla voidaan esimerkiksi kertoa lapselle, että ensin pelataan, sitten leikitään. Myös Toini on kokenut toimintaa jäsentävät kuvasarjat hyviksi.

*”Et meil on niinku käytös myös niinkun ensin-sitten-taulut. Eli paperi, mis on kahta eri väriä. Ja sit käydään lapselle, vaikka et ensin pelataan, sitten leikitään.” (Essi)*

*”Ja on jossain tehtävissä, jos tehdään jotain tommost peliäki ni, nyt pelataan tää peli ja sen jälkeen sä pääset vast toisee hommaa. Semmoset sarjat, kuvasarjat on hyviä.” (Toini)*

Neljä lastentarhanopettajaa kertoi, että heidän ryhmässään käytetään kuvallista materiaalia toiminnasta tiedottamiseen. Vanhemmat, jotka eivät osaa suomen kieltä, saavat esimerkiksi kuvitetusta viikko-ohjelmasta tietoa tulevasta toiminnasta. Essi kertoi, että 3–5 -vuotiaiden ryhmässä on paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia. Siellä on vanhemmille viikko-ohjelma isona kuvatauluna. Siitä huonosti suomea puhuvatkin vanhemmat näkevät esimerkiksi mitkä ovat luistimet. Kuvien avulla vanhemmille voidaan selittää myös esimerkiksi suomalaisiin juhlapyyhiin liittyviä perinteitä.

*”Ja sitte myös niinku vanhempien kanssa tehtävän niinku yhteistyön apuna. Eli mä oon kans tossa kolme-viisvuotiailla on paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia, ni myös meil on siinä myös niinku vanhempien, vanhempien viikko-ohjelma isona kuvatauluna. Eli se, niinku on havainnu myös että, että tota huonosti suomea puhuvien vanhempien kanssa ne kuvat, että mitä tapahtuu ja mihin me ollaan menossa ja, mitkä on luistimet. Mä näytän sulle kuvan, mitkä on niinku luistimet. Tai tota, tai ku selitetään vaikka totaa, jollekki tota, vaikka somalialaiselle perheelle niinku pääsiäiseen liittyviä perinteitä, ni sul on ne kaikki siinä, on vaikka lehdest leikattuja kuvia ja kuvaohjelmal otettuja kuvia, et hei tällasia asioita liitty niinku pääsiäiseen tai joulun.” (Essi)*

Kolme haastateltavaa viittasi kuvallisen materiaalin käyttöön toiminnan dokumentoinnissa. Laura kertoi, että esimerkiksi retkiltä otetaan valokuvia, joita laitetaan lasten kansioihin ja seinälle. Nämä kuvat ovat lapsille tärkeitä.

*”Meil on, joo valokuvia, et otetaan retkiltä kuvia, meil on kamera käytössä ja, ja tota lapsille tulee kansioihin. Tai heil on omat kansiot, et sinne on voitu laittaa valokuvia. Ja sitte tietysti meil on täällä seinillä, niinku tuolla oli metsäretkeltä kuvia ja, pienten maalaushetkeltä niin kuvia. Ja lapset tykkää hurjan paljon katsoo its- sieltä, missä itse on ja sitte he nimee kavereita sitä kautta ja ne on tosi tärkeitä ne omat kuvat ja ryhmän kuvat lapsille.” (Laura)*

Kaikissa integroiduissa erityisryhmissä ja yhdessä tavallisessa lapsiryhmässä joillakin lapsilla oli käytössä myös henkilökohtaisia kuvia. Kuvakommunikaatiokansion käytöstä kertoi neljä haastateltavaa. Toinin ryhmässä neljällä lapsella on käytössä kuvakommunikaatiokansio. Ryhmässä sitä on kuitenkin hankala käyttää. Sitä käytetäänkin silloin, kun voidaan tehdä jotain lapsen kanssa kahden kesken.

*”Nyt mejän lapsil on muutamalla lapsel on tommonen kuvakansio, neljällä lapsella on kuvakansio, mitä opetellaan käyttämään, mutta sekin on erittäin hankala, hankala ryhmissä vaan se on kahden kesken ku tehdään ni, mitä voidaan käyttää.” (Toini)*

Kahden ryhmän lastentarhanopettaja mainitsi lasten henkilökohtaiset päiväohjelmat. Essi kertoi, että heillä on joillakin lapsilla oma kuvitettu päiväjärjestys. Osalle lapsista riittää, että päiväjärjestyksessä on vain ydinasiat, toisilla taas koko päivä on kuvitettu hyvin tarkkaan. Kaksi haastateltavaa kertoi, että lasten kanssa tehdään kuvitettua päiväkirjaa, jonka avulla lapsi voi kertoa kotona päivän tapahtumista. Senja sanoi, että heidän

ryhmässään joillakin lapsilla on kuvalliset päiväkirjat, johon laitetaan päivän tapahtumat muutamalla kuvalla.

*”Ja mitäköhän muu semmonen ihan selkee tilanne, ja sitte tietenki, että nää kuvitettu päiväjärjestys mikä on että, lapsi siitä että, missä järjestyksessä minäki tai niinku päivänä tapahtuu et aamupala, riisuminen tai pukeminen, uloslähtö, riisuminen, käsienspesu, et vähän lapsesta riippuen sitte, erityislapsilla että kuinka, kuinka tarkkaan esimerkiks yhden päivän päiväjärjestys on, on et joillekki lapsille riittää et siel on vaan ne ydinasiat, mitä tapahtuu, ja joillekki sitte on ihan kuvitettu koko päivä, ihan ne kaikki vaiheet, missä mennään vessaan ja, missä pestään kädet ja, mitä tapahtuu.”*  
(Essi)

*”Ja sit meillä on kuvalliset päiväkirjat on joillaki lapsilla, johon laitetaan sit päivän tapahtumat yhdellä kahella kolmella kuvalla.”* (Senja)

## 6.2.2 Leikki

Yksitoista lastentarhanopettajaa kertoi, että heidän ryhmässään on käytössä leikinvalintataulu (tai aktivointi- / toiminnanvalintataulu). Saara totesi, että leikinvalinta taulu on heidän ryhmässään kovassa käytössä, ja lapset ovat oppineet käyttämään sitä. Se on mieleinen ja toimiva. Laura kertoi, että leikkitaluun on koottu kaikki ryhmätilasta tai sen läheisyydestä löytyvät leikit. Lapset valitsevat leikin laittamalla omalla merkkillään varustetun pyykkipojan sen leikin kohdalle, johon haluavat mennä. Leikinvalintataulua käytetään aamupalan tai välipalan jälkeen, kun jakaannutaan leikkeihin.

*”Ja no niin sit on niinku, sit on toi leikkitalu on ollu meil nyt kovassa käytössä, että kuvin valitaan se leikki. Ja se on nyt semmonen niinku mist lapset on, niin oppinu sitä käyttämään ja se on niinku mieleinen ja on toimiva.”* (Saara)

*”Leikkitalusta. No se on toiminu meillä niin että, et tota esimerkiks aamupalan jälkeen ku jakaannutaan leikkiin tai välipalan jälkeen, ku jakaannutaan leikeihin niin, lapsilla on omat pyykkipojat, jossa on niiden lokeromerkki. Se sama merkki, mikä on heillä laatikoissa, kenkäpaikoilla, naulakoissa, niin sillä pyykkipojalla, he voi niinku mennä valitsemaan sen leikin, minkä haluaa. Siin on kaikki leikit, mitä löytyy mejän ryhmätilasta tai sen läheisyydestä. Ja, ja sillä lailla sitten he voi niinku valita sen leikin.”*  
(Laura)

Kuvitetuista leikeistä kertoi neljä haastateltavaa. Toini kertoi, että kotileikkiin ja kaikkiin muihinkin leikkeihin on leikin sisältöön liittyviä kuvatauluja. Saara kertoi, että heillä on

käytössä melko paljon kuvin tuettuja leikkejä. He ovat lainanneet niitä toisesta ryhmästä. Kaksi haastateltavista mainitsi käyttäneensä Kuttu- menetelmää eli kuvin tuettua leikkiä. Senjan ryhmässä sitä toteutetaan kerran viikossa.

*”Joo, meil on ihan kotileikkeihin. Joo ja meil on kaikkeen muuhunki leikkeihin täällä vielä lisää näit kuvia, ootas nyt ku tässä. Tääl on kotileikkiin tai onks tää nukkeleikkiin.” (Toini)*

*No onhan tietysti leikeissä, niinku meil on aika paljon niitä kuvin tuettuja leikkejä, tai mitä on lainattu tuolta (toisesta ryhmästä), ni niitä on mukana ja. (Saara)*

*Sit meil on sitä kuvin tuettuu leikkii kerran, kerran viikossa. (Senja)*

Neljä haastateltavaa mainitsi, että leikkipaikoissa on leikkiin liittyviä kuvia. Laura kertoi, että heillä on ollut kotileikissä kotiin liittyviä kuvia seinällä ja viidakkoleikissä eläinten kuvia. Saaran ryhmässä on pyritty merkitsemään kuvilla lelujen ja leikkien paikkoja. Kuvien tarkoituksena on opastaa lapsia löytämään leikit ja palauttamaan lelut paikoilleen.

*”Ja sen mä unohdinki mainita, et leikkipaikois on ollu myös sit jotaki, on ollu kuvia että, et meil on ollu täs kaikenlaisia erilaisia leikkejä, tietenki neki vaihtuu, mut on tehty siit leikkiympäristöstki on yritetty saada, et meil on ollu kotileikki ja sielläki on ollu seinillä kotiin liittyviä kuvia, ja sitten on ollu joskus viidakkoleikki, ni siellä oli sitte eläimiä ja muita.” (Laura)*

*”No sitten on myös, no nyt kun mä mietin ni, ni sit ollaan pyritty laittaan tavallaan kuvilla myös lelujen ja leikkien paikkoja, jotka sit opastaa niinku lapsia, että missä paikassa on mikäki leikki tai mistä kaapista löytyy ja sitte myös et palautetaan paikaalleen ja.” (Saara)*

### 6.2.3 Ohjatut toimintahetket

Haastateltavat kertoivat paljon kuvallisen materiaalin käytöstä ohjatuilla toimintahetkillä. Kahdeksan haastateltavaa mainitsi käyttävänsä kuvallista materiaalia aamu- tai päiväpiirillä. Toini kertoi, että aamupiirillä käydään piirtämällä läpi, mitä pienryhmissä tehdään. Titan ryhmässä päiväpiirissä on joka päivälle kuvitettu materiaali. Saara mainitsi, että päiväpiirillä käytetään esimerkiksi viikonpäivä- ja sääkuvia. Raisa kertoi, että päiväpiirillä käydään läpi kuvitettu ruokalista.

*”No meil on, mä käytän ihan etupäässä, kaikkein tärkein on nopee piirtäminen, jota me tehdään aamulla, joka aamu. Ku meil on aamupiiri ni me katotaan*

*mitä kukaki ryhmä tekee ja lähetään siitä, et me piirretään mitä meil on ja sit me piirretään se, mitä me tehdään, nopeesti taululle.” (Toini)*

*”...sit tietenki päiväpiirissä. Meil ei oo aamupiiri, meil on se päiväpiiri se niinku, ni meil on siin kans koko aika joka päivälle ja kuvitettu materiaali ni.” (Titta)*

*”Päiväpiirissä meillä on esimerkiks viikonpäiväkuvat ja sääkuvia, mitä me käytetään.” (Saara)*

*”No sit se, tuli nyt yht’äkkiä mieleen, et meil on niinku ruokalista niinku kans kuvitettuna, et siihen aina joka päivä merkataan kuvilla, että mitä on ruokana ja. Se käydään sit päiväpiirillä läpi ja.” (Raisa)*

Alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä toimivat lastentarhanopettajat Lea ja Anna kuvasivat opetuksellista kuvallisen materiaalin käyttöä arjen tilanteissa esimerkiksi keskustelun virittäjänä. Anna kertoi, että vessassa on vessassa käymiseen liittyviä kuvia, joista jutellaan usein. Lea on tehnyt paljon lorukortteja ja seinillä on kuvia, että tulisi keskustelua ja nimeämistä.

*”No meil on esimerkiks tuolla vessassa on paljon kuvia, jotka liittyy tähän vessassa käymiseen. Siellä istutaan potalla ja siel istutaan pytyllä ja niistä usein jutellaan sitten... (Anna)*

*”Sit mä ite kyl tota... tosi paljon oon tuottanu noit lorukortteja ja kaikenlaisii seinillä on kuvii, et tulis keskustelua ja nimeämistä ja...” (Lea)*

Moni kertoi käyttävänsä ohjatuilla tuokioilla kuvallisia toimintaohjeita. Askartelujen kuvittamisesta kertoi neljä haastateltavaa. Kuusi haastateltavaa mainitsi kuvallisen materiaalin käytöstä liikuntahetkillä. Titta kertoi, että he pyrkivät kuvittamaan askartelut vaiheittain. Terhin ryhmässä käytetään liikunnassa paljon kuvia. Paula kertoi, että tietyt jumppaliikkeet ja välineet ovat kuvina. Laura sanoi, että jumpan leikkejä voi olla kuvitettuna tai kuvia voi olla merkkeinä.

*Mutta tota, sitte esimerkiks jos meil on askartelu, ni pyritään kuvittamaan. Siis jos on aikaa, ni pyritään kuvittamaan ne askartelun eri kohdat, et mitä nyt tehdään, mitä seuraavaksi tehdään. (Titta)*

*”Liikunnassa käytetään hyvin paljo.” (Terhi)*

*”No jossain jumpassa, tietyt jumppaliikkeet on kuvina, välineet.” (Paula)*

*”Than vaikka jonkun jumpan leikit, missä voi olla, sitte käyttää kuvia joinain merkkeinä tai muuta, joo.” (Laura)*



Kahdeksan lastentarhanopettajaa mainitsi kuvakirjojen lukemisen kertoessaan kuvallisen materiaalin käytöstä. Ilmo kertoi, että kaikkein tyypillisin kuvallisen materiaalin käyttötilanne on kirjojen lukeminen. Aune sanoi käyttävänsä kuvakirjoja myös opetustaulujen tapaan.

*”Eli eli, mitkähän ne suurimmat tilanteet? Kyllä kaikkein tyypillisin on ku luetaan, luetaan vielä, no luetaan sekä sekä että: kirjoja kuvien kanssa ja ilman kuvia... Se on se yleisin kuvallinen materiaali varmaan meillä.” (Ilmo)*

*”Ja usein niinku saatetaan palatakki johonki kuvaan tai sitte just, mä esimerkiks usein teen niin, että jos on joku kuva että, et mä laitanki sen kuvan pois ja vähän testaan että miten lapset, että huomasitteko, minkä värinen kukka siinä oli tai montako pupua siinä oli tai näin, et vähän niinku tsekkaa sitä sit et miten ne lapsetki on sitte huomannu, mitä ne on huomannu siitä kuvasta ja näin että tota. Että, et itseasias paljon niinku nyt ku miettii ni mä käytän niitä kuvakirjoja just sillee niinku ennen vanhaan käytettiin, puhuttiin näistä opetustauluista ja tämmösistä. Ni ehkä nää kuvakirjat on ottanu vähän nyt sen, sen aseman sitte ja sen, että tota niitä, niitä tulee käytettyä sillee.” (Aune)*

Titta ja Senja kertoivat käyttävänsä apukuvia kuvakirjoissa ymmärtämisen tukena. Seuraavassa lainauksessa Titta kuvaili apukuvien käyttöä tarkemmin. Kuvakirjoihin kiinnitetään symbolikirjoitusohjelmalla tehtyjä, kirjan sisältöön liittyviä kuvia. Esimerkiksi kuvaan, jossa muumimamma leipoo, lisätään vielä leipomista esittävä kuva.

*”Siis me tota, otetaan tuolta, ku meil on se symbolikirjoitusohjelma, niin, kun on aikaa niin on kuvakirja, ja sitten tota, sitte sieltä otetaan viel jotain sellasii apu- apusanoja esimerkiks, no vaikka et muumimamma leipoo, niin leipomiskuvan, mikä laitetaan ihan vaan leikataan ja sinitarralla siihen kirjan sivuille tai sit siihen sun viereen, jos ne pysyy jotenki järjestyksessä et sä pystyt niitä auttamaan, niillä auttamaan.” (Titta)*

Haastateltavat kertoivat myös piirtävänsä satuja kertoessaan tai käyttävänsä kuvitettuja satuja, jolloin johonkin satuun on piirretty tai tehty kuvaohjelmalla yksinkertaiset kuvat. Satujen kuvittamisen tällä tavoin mainitsi viisi haastateltavaa. Raisa kertoi, että sadusta voidaan kuvittaa lähes kaikki sanat tai ymmärtämisen kannalta keskeisimmät.

*”Eli, no esimerkiks satuja on sillee ite tehty, sillä sybolikirjotuksella kuvitettu, kuvitettu niitä, ihan niinku tavallaa aaneloselle. Et siellä, osa saduista on sillee, että on niinku varmaan niinku melkeen joka sana kuvalla. Mut osa on sitte että niinku ne keskeisimmät, ymmärtämisen kannalta keskeisimmät kuvat*

*sitte siellä näkyy ja, ja tota, no periaattees lorut ja laulut on sitte ihan vastaavalla idealla, että osasta on kaikki sanat ja osasta sitte, sit niinku ne keskeisimmät.” (Raisa)*

Laulujen tai lorujen kuvittamisen mainitsi kymmenen lastentarhanopettajaa. Titta kertoi, että heillä on kaikkiin lauluhetkellä kuunneltaviin tai esitettäviin lauluihin kuvalliset materiaalit. Aunen ryhmässä on jonkin verran kuvitettuja lauluja. Jos jostain laulusta ei ole kuvia, aikuinen saattaa piirtää ne. Aune oli suunnitellut, että hän kertoo ja kuvittaa uuden, joulujuhlaa varten harjoiteltavan laulun lapsille ensin satuna. Hän ajatteli, että laulu jää näin helpommin lasten mieleen. Myös Paulan ryhmässä monet laulut on kuvitettuna. Osassa lauluista on lisäksi viittomien kuvat, joista on apua laulattajille.

*”Joo ja samoin torstailauluun meil on kuvitetut laulut, että, me ollaan tehty ihan, ihan niinku niihin lauluihin mitä me, mitä me tota esitetään ja kuunnellaan, ni meil on kaikkeen sitte ihan kuvalliset materiaalit. (Titta)*

*”...lauluja meil on jonkin verran kuvitettuna, et niitä me käytetään. Tai sit jos ei oo kuvitettuja ni me tosiaan saatetaan sit itse tässä piirtää sitte. Ja nyt mä just aattelin, et ku me ruetaan joulujuhlaan harjottelemaa uutta laulua, ni tota, mä aion tehdä sen niin, et me ensin, se mene-, mä kuvitan sen lapsille ikään ku satuna, ja kerron sen niinku tavallaan tarinana ja kuvitan, jollon mä aattelen, et se vois jäädä lapsille ehkä helpommin mieleen, kun on se visuaalinen tuki siellä sitte.” (Aune)*

*”No sitte on laulut. Monet niistä on tällä hetkellä kuvitettuna ja viittomatki osin on niinku vähän niinku apuna meille, laulattajille.” (Paula)*

Saara sanoi, että kuvallista materiaalia käytetään lauluissa ja lorukorteissa. Näytetään kuvaa ja lähdetään siitä muistelemaan laulua tai lorua. Raisa mainitsi, että heillä on paljon kaikkea kuvitettua satumateriaalia, loruja, lauluja ja liikuntakuvia, joita hän pyrkii hyödyntämään paljon.

*”Ja sitten on, no ihan niinku lauluissa ja lorukorteissa. Niin nii, että näytetään se kuva ja, ja sitte siitä lähetään muistelemaan sitä.” (Saara)*

*”No sit meil on tosi paljon kaikkea kuvitettua satumateriaalia, loruja, lauluja, liikuntakuvia. Et niitä kyllä kans pyrkii hyödyntämään tosi paljon.” (Raisa)*

## 6.3 Kokemukset kuvallisen materiaalin käytöstä

### 6.3.1 Kielen kehityksen ja vuorovaikutuksen tukeminen

Kaikki haastateltavat viittasivat jollain tavalla kielellisen kehityksen tai kommunikaation tukemiseen kertoessaan kokemuksistaan kuvallisen materiaalin käytöstä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja suomea toisena kielenä puhuvien lasten katsottiin hyötyvän eniten kuvallisen materiaalin käytöstä. Neljä lastentarhanopettajaa mainitsi myös, että kuvallisen materiaalin käytöstä on hyötyä kaikille lapsille. Laura kertoi, että heidän ryhmässään on sekä suomea toisena kielenä puhuvia että kielen kehityksessä erityistä tukea tarvitsevia lapsia, jotka hyötyvät kuvallisen materiaalin käytöstä. Hänen mielestään kuvista on kuitenkin hyötyä kaikille lapsille. Saara oli kokenut kuvallisen materiaalin käytön toimivaksi, hyväksi ja hyödylliseksi. Hän perusteli kuvallisen materiaalin käyttöä sillä, että kaikilla lapsilla olisi parhaat mahdolliset avut kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen.

*”No meillä tietenkin ihan nois päivittäisis, no yks ju- tai siis yks syy on, et meil on tosiaan ihan se kieli, niist on apua lapsille, joilla on joku muu, tai äidinkieli muu kuin suomi. No niist on hyötyä, no mun mielest ensinnäki niist on hyötyä kaikille lapsille, sit etenki sitte niille, niille tota joilla on sitten vaikka suomi toisena kielenä. Sit meil on myös tukee tarvitseviä lapsii, joil on niinku kielellistä probleemaa siellä taustalla niin, niin he ihan tarvitsee sen visuaalisen tuen, sille ohjeelle, sanalle.” (Laura)*

*”Oon kokenut sen (kuvallisen materiaalin käytön) toimivaksi ja hyväksi ja hyödylliseksi. Koska kaikilla lapsilla pitää kaikissa kehitysvaiheessa olla parhaat mahdolliset avut sen niinku kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen ja semmoseen.” (Saara)*

Moni toi esille, että kuvallisen materiaalin käytöstä on hyötyä lapsille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Haastateltavat sanoivat, että kuvallisesta materiaalista on hyötyä suomea toisena kielenä -opetuksessa ja yleisemmin suomen kielen oppimisessa. Lisäksi osa haastateltavista kertoi kuvallisen materiaalin helpottavan lapsen toimintaa ja osallistumista silloin, kun lapsi ei vielä ole oppinut suomen kieltä. Aune ajatteli, että varsinkin maahanmuuttajalapsset hyötyvät kuvallisesta päiväohjelmasta. Jos puhutaan esimerkiksi askartelusta, lapset eivät ehkä ymmärrä, mitä se tarkoittaa. Kun he näkevät saksien tai kynän kuvan, he pääsevät paremmin perille siitä, mitä tehdään ja mitä tulee tapahtumaan.

*”...mut siis aamupiirissä katotaan niinku et aina sen päivän to- ohjelma laitetaan sit aina tohon, että tota, se on joillekki lapsille niinku, varsinkin*

*esimerkiks maahanmuuttajalapsille saattaa, et jos puhutaan jostain askartelusta, ni ei he välttämättä niinku ymmärrä, mitä se tarkoittaa, mut sit ku siit tulee se kuva, et jos on jotkut sakset tai kynän kuva, ni heki sit niinku pääsee paremmin kärryille, et mitä tänään on tiedossa ja mitä tehdään...”*  
(Aune)

Riitta kertoi, että kuvallisen materiaalin käyttö hyödyttää lapsia, jotka opettelevat suomen kieltä. Essi arveli, että kuvallisen materiaalin käyttö on lisääntynyt kaikissa ryhmissä vuosituhannen vaihteen jälkeen, kun päiväkoteihin on tullut enemmän maahanmuuttajataustaisia lapsia. Saara oli kokenut, että kuvat auttavat lasta rakentamaan puhumatontakin kieltä. Lapsen kielen osaaminen saattaa olla hyvin tilannesidonnaista, eivätkä aikuiset vielä tiedä, miten hyvin lapsi ymmärtää suomen kieltä. Kuvista on hyötyä siinäkin tilanteessa.

*”No kylhän se, esimerkiks ku meilläki on näitä, ulkomaalaistaustaisia, jotka opettelee sitä suomee, ni heille se tietenkin tukee sitä suomen kielen oppimista.”* (Riitta)

*”No erityisryhmäs on niinku aina käytetty kuvia, mut et sitte kakstuhattaluvulla mitä enemmän on tullu niinku maahanmuuttajataustaisia lapsia, ni se on sitte kasvanu niinku, kasvanu niinku potenssiin X se kuvien käyttö ihan joka ryhmässä”* (Essi)

*”No nyt jos mä ajattelen vaikka tota noita mejän S2-lapsia tai sitte ihan ni semmosta lasta, jolla ei oo sitä suomen kielen ymmärrystä vielä. Tai ehkä luullaan, että se on mutta, mutta se on niin tilannesidonnaista, et sit huomaaki uudes tilanteessa että se ei, et tavallaan sitä ei vielä niinku tiedä itsekkään, et mikä se kielen ymmärtäminen on, ni sit nää kuvat niinku tuo siihen hirveesti. Että sitten ja sitte se lapsi hakee siit kuvastakin että, et sillä sitä vastaavaa sanaa, et saattaa vaikka näyttää sitä käsienspesukorttia ja sitten mikä se on. Ni kyllä ne niinku tuo hirveesti ja sitten ne myös tavallaa auttaa lasta rakentaamaan sitä puhumatontakin kieltä.”* (Saara)

Osa haastateltavista kertoi kuvien käytöstä puhetta tukevana ja korvaavana menetelmänä. Essi sanoi, että kuvallisesta materiaalista hyötyvät varsinkin erityistä tukea tarvitsevat lapset, joilla puhuttu viesti ei ole vahvin. Kun pelkkä puhe ei riitä, käytetään kuvakommunikaatiota tukena. Senja kertoi, että kun käytetään kuvallista materiaalia, lapsen huomio kiinnittyy puheeseen. Tavoitteena on, että lapsi oppisi käyttämään kieltä. Jos puhetta ei tule, käytetään tukena kuvakommunikaatiota. Toini näki, että kuva on lapselle puhetta. Kuva ei solju ohitse samalla tavalla kuin puhe.

*”Ja, ja myös sitte ihan se, se että näillä, näillä varsinkin erityislapsilla ni, se, puhuttu- puhuttu kielellinen viesti, ei oo se vahvin. Tai sillä ei niinku mee, mee sitte viesti, viesti perille tai ei pystytä pelkästään niinku puheella, äänellä, pelaamaan ni sitte on se kuvakommunikaatio siinä tukena.” (Essi)*

*”No kyllä se on niinkun, yks on, että lapsen huomio kiinnittyy paremmin siihen, mitä puhuu. Ja sit et lapsi ymmärtäis paremmin ja, ja samalla oppis itse käyttämään kieltä. Ja myös kommunikoimaan kuvien välityksellä, jos ei muuten tuu puhetta ni.” (Senja)*

*”Siis se on ihan ehdoton lapsille se kuva, kuvan merkitys, et lapsihan ei, se ei niinku puhetta, se soljuu se ohitse, ni se kuva sille se sana. Et se on niinku sen sana, se on hänelle puhetta se kuva.” (Toini)*

Ymmärretyksi tuleminen on yksi tärkeimmistä kokemuksista, jonka lapsi voi kuvallisen materiaalin käytön avulla saada. Annan mielestä kuvallisen materiaalin käyttö helpottaa molemminpuolista ymmärtämistä. Yhteinen kieli löytyy, kun kuvat yhdistyvät sanoihin toiminnassa.

*”Kyllähän se helpottaa sitä molemminpuolista ymmärtämistä. Löydetään se yhteinen, yhteinen kieli, millä niit asioita pystytään selvittämään et, mä voin kertoa, et tässä on nyt sukka, etsipä sinä nyt se oma sukkasi. Tai sitten näytetään kuva, et minkä, mitäs minä, seuraavaksi tarvitaan, ai sinä haluat ton sukan, no etsitäänpä se sukka. Esimerkiks tällä näin että. Sekä erityistä tukea tarvitsevilla että näillä monikulttuurisesta taustasta tulevilla.” (Anna)*

Toini kuvasi ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen tuottamaa iloa. Hänen ryhmässään on lapsi, jonka kanssa käytetään kuvakansioita tai kuvasarjoja ymmärtämisen apuna. Piirillä lapsi yrittää kertoa jotain, mitä muut eivät ymmärrä, mutta kuvakansion avulla saadaan lopulta selville, että lapsi haluaa mennä viikonloppuna saunaan. Kaikki taputtavat, kun ymmärtävät, mitä lapsi halusi sanoa. Lapset myös kestävät sen, että eivät heti tule ymmärretyksi.

*”Joo, no meillä totani just tää kuvakansiot tai kuvakansiot tai kuvasarjat et täältä voi käydä hakemassa, jos ei me ymmärretä. Ku meil on lapsi, jonka on vaikee saa-, hän toistaa vaan etutavua, ni täältä hän sit etsii sen kuvan, mitä se on tarkottanu, et monta kertaa piiril tulee hauskoja tilanteita, ku ei ymmärrä ollenkaan, mut sit se hakee sen kansion ja sa et tämä ni ”Ai, sä haluat, meet viikonloppuna saunaan!”. Miten ihanaa ku sen ymmärtää ja kaikki taputtaa sulle, ku ollaa ymmärretty. Et ne on ihania lapsia, et ne jaksaa niinku sen, että kestää sen, että ei heti saa- tuu ymmärretyks.” (Toini)*

### 6.3.2 Ajattelu ja oppiminen

Haastateltavat viittasivat kuvallisen materiaalin käyttöön oppimisen edistäjänä myös muuten kuin kielen oppimisen näkökulmasta. Lea sanoi, että kuvat tuovat iloa oppimiseen. Toini ajatteli, että kuvat tukevat koko ajan lapsen toimintaa ja ajatusta. Kuvat ovat tärkeitä kaikille lapsille, mutta varsinkin niille, joilla on vaikeuksia jollain oppimisen alueella.

*”...ja tuo semmost iloo siihe oppimisee...” (Lea)*

*”Ne on ihan ehdottomia. Ne on ihan kaikille, ne pitää ajatukset siinä, asiassa ja totanoin ni. Ne on ihan, ne tukee koko ajan sitä toimintaa ja kaikkee ajatusta ja kaikkee, että... Et et se on ihan niinku, vaikka lapsi ois miten niinku tavallinenki, mut jos hänel on jotain niinku vaikeuksia... hahmotuksessa tai missä tahansa muussa vaan, ni kyllä on kuvat tärkeitä.” (Toini)*

Osa lastentarhanopettajista toi esille visuaalisen aistikanavan käytön merkityksen. Laura ajatteli, että visuaalinen ohje voi toimia paremmin kuin sanallinen. Sanalliset ohjeet voivat välillä ärsyttää lasta. Titan mielestä lapset hyötyvät kuvallisista vihjeistä esimerkiksi valintatilanteissa. Kuvallisia vaihtoehtoja on helpompi käsitellä kuin sanallisia. Lapsen ei tarvitse toimia ainoastaan kuulon varassa, vaan hän saa myös näköhavainnon.

*”...mut siis miten ollaan huomattu, et niitä, et ku antaa sen visuaalisen, niin se toimii paremmin, et mä, et se sanallinen saattaa välillä niinku ärsyttää tai, tai totanin se ei vaan toimi.” (Laura)*

*”Ja samoin tukilapsille, siis oikeesti, meidän tukilapset hyötyy ihan hirveesti näistä kuvallisist vihjeistä. Ihan niinku siis, ne asiat on paljon helpompi, jos on vaihtoehdot, ni käsitellä mielessä lapsen. Ku välil tuntuu, et itse aikuisenkin, kun sulla on kuvalliset vihjeet, et joko näin tai joko näin, kumman mä valitsen. Ku se että vaan sä kuulet ja sun pitää niinku kuulon varas tavallaan toimii, ku se että sä saat myös lisäksi sen näköhavainnon.” (Titta)*

Myös Raisa toi esille visuaalisen aistikanavan hyödyntämisen. Toisaalta hän pohti sitä, mikä kuvan merkitys on, kun kaikkien aistikanavien kautta tulee ärsykeitä.

*”Ja tavallaa et, et tota, sit aattelee sitä niinku et se niinku visuaalista niinku aistikanavaa hyödyntää, et se ei oo pelkästään niinku siihen kuuloon perustuvaa.” (Raisa)*

*”No kyl se toisaalta niinku, semmonen, et se on tavallaan, tavallaan aika rajatonta tai semmosta niinku tavallaan, että sitä on niin paljon. Tai kumminki välillä mieltii sitäki että, et niinku ylipäänsä, et ku tulee sekä visuaalii että, et niinku auditiivisia ärsykeitä tai tavallaan niinku, ja kaik- niinku ihan, ihan*

*kaikkien aistikanavien kautta ni joskus tavallaan sitä että, että mikä se kuvan merkitys niinku sit siinä on.” (Raisa)*

Paula kertoi, että monikanavaisuus auttaa lasta, joka on visuaalinen ja muistaa monet asiat paremmin kuvina kuin sanoina. Aune toi esille lasten erilaiset oppimistavat. Kasvattajien on havainnoitava, onko lapsi visuaalinen oppija vai tarvitseeko hän ehkä jotain kosketukseen liittyvää. Tässä yhteydessä Aune sanoi, että kuvat eivät välttämättä auta kaikkia lapsia.

*”No se on se monikanavaisuus mun mielestä. Ja se jää paremmin mieleen... ku se on niin visuaalinen tai sillä tavalla, et se on niin muistaa sen kuvana, ehkä monet asiat enemmän kuin sanoina.” (Paula)*

*”Se että, tietysti sille kasvattajalle se on aina vähä, et ku tulee uusi lapsi ni, se vie hetken ennen ku niinku hoksaa sen, että mikä on niinku se lapsen tapa oppia, et onko hän tämmönen visuaalinen, joka tarvii sen visuaalisen tuen vai, vai tarviiko hän jonkun kosketukseen liittyvän jutun et, että tällä hetkelki meil on taas semmossia lapsia jotka, pystyäkseen niinku keskittymään ni tarvii esimerkiks sen, meil on esimerkiks toi pallo tuol just sen takia että, että pitää olla jotain, mitä vähän näpertää ja hypertelee käsissään, et pystyy keskittymään. Että heillä ei niinkää sit välttämättä kuvat auta, vaan et se on. Mut et sit kasvattajana aina löytää se, se oikea että mikä on tälle lapselle just se juttu että tota, että tota. Mut se, se on semmost vähän niinku kantapään kautta opettelua että, ja kokeilemista, että mikä kenelleki sit toimii.” (Aune)*

Seitsemän lastentarhanopettajaa otti haastattelussa esille kuvallisen materiaalin käytön muistin tukena. Laura totesi, että kuvat tukevat muistamista. Heillä joidenkin lasten haasteena on nimenomaan muistaminen. Essi toi esille, että kuvasignaalia käytetään tukena, jos lapsen lyhykestoinen muisti on heikko.

*”Ja sitte se tukee paljon muistia myös ja muistamista että, ja joka on myös sitte meillä tukea tarvitsevien lapsien, lapsien haasteena muutamien niin se muistaminen ni, seki auttaa.” (Laura)*

*”Niin tota, tai sitte lyhykestonen muisti on sen verran heikko, että käytetään siinä se kuva- kuvasignaalia, tukena apuna.” (Essi)*

Toini kertoi, että kuvien avulla on esimerkiksi autettu lasta muistamaan, mitä ruokailutilanteessa tehdään. Pöydällä on ollut kuvat ruokailun etenemisestä: ruoka, maito, leipä, pilleri. Raisa kertoi, että lapsen kanssa on joskus piirretty joku tärkeä asia, jonka lapsi on halunnut kertoa vanhemmille. Lapsi on hätäillyt, ettei muista asiaa enää, kun

vanhemmat tulevat hakemaan. Silloin on yhdessä mietitty, mitä voitaisiin piirtää, että asia pysyisi mielessä.

*”Ja sit ku se viel pysyy siinä, ni hän muistaa, et mitä olin tekemässä. Et meil on semmonen pöydällä semmonen kuvasarja, tällä hetkel mä en nyt tiedä mihin se on joutunu, mutta jos meil on semmonen lapsi, joka ei muista syödä esimerkiks ni se on pöydällä siinä: ruoka, maito, leipä, pilleri oli sillon aikoinaan, mut se että hän, koko ajan otettiin et käännettiin sit se pois että mikä on seuraavana, mitä hänen pitää keskittyä tekemään.” (Toini)*

*”No joskus on esimerkiks ollu semmonen tilanne että, et tota lapsella on tullu mieleen joku asia, minkä se haluais niinku tavallaan välittömästi sille, niinku omalle vanhemmalle. Ja sit tavallaan, ku se ei oo siinä tilanteessa mahdollista, et se on vaikka keskellä päivää, ni tavallaan sit se, että lapsi on sit hätäilly sitä, et no miten mä muistan sen. Et vaikka niinku ollaan puhuttu että, et kerrot sitte ku näät tai sitte ku tullaan hakemaan, ni on lapsi hätäilly sitä, et no miten mä muistan enää, et mikä se asia oli, et ku se unohtuu, ni me ollaan sit piirretty joku, tavallaan, et minkä tähän vois piirtää, et tää on sulle niinku se muistiväline. Et muistin tukena myös.” (Raisa)*

### 6.3.3 Osallistuminen

Osa haastateltavista korosti kuvallisen materiaalin käytön lisäävän varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa omaan elämäänsä. Essi ajatteli, että kuvat vahvistavat lapsen kommunikaatiota sekä kykyä ja tarvetta olla aktiivinen ja tehdä aloitteita kommunikaatiossa. Hän toi myös esille, että lapsi pystyy itse päättämään omasta toiminnastaan pystyessään ilmaisemaan kuvien avulla mitä haluaa tai tuntee.

*”Niin siis siihen, et laps pystyy myös niinku itse määräämään niinku omasta toiminnastaan, et vaik siin on se niinku ominaisuus, että ei pysty ehkä hallitsemaan itseään tai pysty tuottamaan sitä kieltä, saa niinkun ajatuksiaan... tuotua esiin, ni sit hän voi niillä kuvilla näyttää, et mitä mä haluan, miltä musta tuntuu, mitä mä haluan tehdä. Ni myös semmonen niinkun, niinku lapsen, lapsen oikeus niinkun olla niinku... päättää siitä mitä, mitä mitä hän tekee ja miten haluaa niinku toimia. Et myös mä näkisin niinku sellasen, sellasen et kaikki ei vaan oo sit se, niinkun aikuinen, vaan että se myös vahvistaa sitä lapsen, lapsen niinku kommunikaatiota ja lapsen niinkun... kykyä ja tarvetta ot- tehdä aloitteita ja olla aktiivinen siinä kommunikaatiossa.” (Essi)*

Myös muut toivat esille lapsen osallistumisen mahdollisuuksien lisääntymistä nimenomaan kommunikaation vahvistumisen myötä. Kun lapsi saa mahdollisuuksia ilmaista omia halujaan ja tarpeitaan, hän saa kokemuksen itsestään aktiivisena toimijana. Seuraavassa



lainauksessa Titta kuvaa päivähoitossa aloittavaa lasta, joka ei vielä osaa suomen kieltä. Aluksi, kun ei ole mitään muuta, on kuvat. Lapsi ei ymmärrä, mitä muut puhuvat, mutta oppii nopeasti kuvan merkityksen, kun esimerkiksi näytetään maidon kuvaa ja kysytään haluaako lapsi maitoa. Samoin lapsi voi näyttää kuvasta, mitä haluaa leikkiä ja pystyy näin vaikuttamaan omaan elämäänsä.

*”Eli kyl se ihan valtavasti tukee sitä, että ku aluks ei ole mitään muuta, niin meillä on sitte kuvat. Et eihän lapsi ymmärrä mitään, mitä aikuinen puhuu tai kuka tahansa puhuu, mut sit ku sä pystyt näyttää sen kuvan, että haluatko maitoa. Ja sitten kaataa maitoa ja näyttää tässä ole hyvä maitoa tai sanoo vaan oikeestaan, me ei käytetä siin hirveesti sanoja, vaan et maitoa, nii et se lapsi, et aika nopeestikin oppii sen kuvan merkityksen. Ja leikeissä just, junarata, ku hän näkee sen junakuvan tai auto, ni hän yhdistää, et tää tarkoittaa, et nyt se näytti ton kuvan, nyt mä voin hakee tän lelulaatikon. Ja tällä me päästään, et sit se lapsi jo itte näyttää niitä kuvia, et tuon minä haluan. Eli se pystyy itte vaikuttamaan siihen omaan elämäänsä.” (Titta)*

Ainoastaan Titta kertoi koko ryhmää koskevasta, yhteisestä päätöksenteosta. Hänen ryhmässään lapset voivat valita kuvien avulla, mitä yhteisleikkejä piireillä leikitään tai mitä lauluja lauluhetkellä lauletaan.

*”Meil on, mä voin senki näyttää, nukkaris semmonen, mis on erilaisii, et lapset saa sitte osallistuu ja valita sen leikin, mitä leikitään --- mut et sillä lailla tavallaa lapset pääsee osalliseks että, et he saa itteki päättää. Mut hirveestihä me esimerkiks lauluja kysytään, et meillä rallatetaan vuodesta toisee niit samoi lempilauluja, ku lapsilta aina, et no mitäs tänään haluaisitte, et noi lauluhetketki aika pitkälle sit suunnitellaan sellasiks, et meil on hirveesti vaan sitä materiaalii ja sit lapset saa valita, et mitä sä haluat.” (Titta)*

Viisi lastentarhanopettaja kertoi lasten tekemän kuvallisen materiaalin käytöstä. Essin ryhmässä lapsi on saattanut piirtää itsekin jotain tilannetta tai tapahtumaa tarkoittavan kuvan, jota on voitu käyttää. Toini kertoi, että heillä piirretään paljon. Lapset ovat hyviä piirtämään, eivätkä aikuisetkaan voi sanoa, etteivät osaa piirtää. Joskus lapset ovat piirtäneet myös päiväjärjestyksen seinälle.

*”Ja sitte joskus joidenki lasten kohdalla on myös, laps on saattanu itse piirtää jonku kuvan tarkottamaan jotain tiettyä tilannetta tai tapahtumaa ja sit sitä on myös voitu käyttää sitte.” (Essi)*

*”Kyllä, et kuvia käytet-, kyllä että ja sitte me piirretään mejän lapset on hirveen hyvii piirtämään, me hirmusesti piirretää ja mun mielest se on se piirtäminen just, et ku ite piirtää tonne. Meillä kaikki osaa piirtää, jos sanoo et*

*ei muka osaa, ni kaikki aikuiset osaa piirtää tosi hienosti. Kyllä, ja lapset osaa piirtää todella hyvin! Nii, se on kiva se, et joskushan lapset on piirtänyki meille ihan tonne päiväjärjestyksen tonne seinälle. (Toini)*

#### 6.3.4 Oman toiminnan ohjaus

Lapsen keskittymisen ja oman toiminnan ohjaus kuvallisen materiaalin avulla nousi keskeiseksi. Lastentarhanopettajat kertoivat kuvien auttavan lasta keskittymään kuuntelemiseen ja suuntaamaan tarkkaavuuttaan toimintahetkillä.

Raisa sanoi, että kuvien avulla lapsi pystyy oppimaan toiminnanohjausta ja struktuuria. Kuvista lapsi voi seurata, mitä tehdään ensin, mitä sitten. Essi oli nähnyt kuvien tukevan ennakkointia ja toiminnanohjausta. Hänen mielestään kuvat auttavat niin erityistä tukea tarvitsevia kuin muitakin lapsia keskittymisessä. Heli oli nähnyt kuvallisen päiväohjelman auttavan tilanteiden ennakkoinnissa. Lapset oppivat päivärytmin ja pystyvät valmistautumaan siihen, mitä seuraavaksi tapahtuu.

*”Et tavallaan sitä pystyy hyödyntämään myös ja tavallaa se on semmonen, mun mielest mihin niinku tavallaan lapsiki pystyy jotenki tai tavallaan opettelemaan myös sitä niinku semmosta, tavallaan toiminnanohjausta ja sit semmosta struktuuria, periaatteessa, että mitä tehdään ensin, mitä tehään sitte.” (Raisa)*

*”Eli myös se semmonen niinkun... ennakkointi ja toiminnanohjaus ja myös tämmöst vähän sit niinku keskittymisen hallintaa, et hei, nyt meil on tää peli, keskitytääs tähän, ja sit sen jälkeen sä pääset leikkimään, nyt hei täs on tää leikkikuva. Et tämmöseen niinku ennakkointiin liittyvää... ja... ja sit mä oon niinku mun mielest myös niinku erityislapsilla, mut myös ihan niinku lainausmerkeissä normaaleilla tai niinkun näillä semmosilla kenellä ei ole erityi- erityistä tuentarvetta ni tota ni, kyllä niinku, et se hyöty on mun mielest niinku kumman- kum- kummallakin, että tota.” (Essi)*

*”No just sitä päiväohjelman, et päiväohjelman rytmittämisessä. Ja sitte ku ne tietää, mitä seuraavaks tapahtuu, ku sä kuvitat ja näytät mitä on, ni ne pystyy vähän niinku valmistautuu siihen seuraavaan ja sit me yritetään aika paljon ne rutiinitki periaattees olla päivän aikana samoja, et sit ei lapsen tarvii miettii, et mitä yleensä seuraavaks tehää, et tietynä aikana mennää ulos ja, ja sitte tietynä joku tominta ja muuta ja. Sit sen huomaa, et se niinku toimii, et se just nää kuvalliset, ku ne on selkeitä, sit he oppii sen rytmin ja pystyy aina kattoo siitäki, et mitä seuraavaks tehään ja muuta. Et tosi paljo on, kaikel tavalla, ei tuu semmost ylimääräst häslinkii.” (Heli)*

Muutama haastateltava kertoi kuvallisten sääntöjen tai käyttäytymiseen liittyvien ohjeiden käytöstä. Titan ryhmässä on kuvitetut säännöt. Myös odottamista tarkoittavia käden kuvia ja stop -merkkejä on käytössä. Senja kertoi käyttäneensä lepohekelle mentäessä kuvallisia ohjeita: pitää olla hiljaa, että toiset saavat nukkuttua.

*”Et sitä me käytetään, sit toshan on noi kuvitettuna noi meidän perussäännöt täällä että.. ketään ei jätetä yksin, eikä ketään tönitä eikä lyöä, ollaa kavereit ja mitää lelui ei rikota, et noiki on tos ihan koko ajan niinku visuaalisesti, et mm-m, kun myös meillä on näitä joka paikassa noita odota-lappuja. Et on joko tommonen käden kuva odota tai sitte näitä tämmösiä stop... et ku ei aina tarvii huutaa ku: m-mmmmm, et niinku nyt pitää pysähtyy ja...” (Titta)*

*”Niinku tapahtunu, ja nyt pitäis tehdä ja. Nukkarissa oon käyttäny sitä, et ku pitää mennä hiljaa nukkariin ja olla, et toiset saa nukkuttua. Auttaa niinku joskus.” (Senja)*

Moni haastateltava toi esille, että kuvallinen materiaali auttaa lapsia keskittymään tekemiseen ja kuuntelemiseen. Heli sanoi, että lasten mielenkiinto säilyy ja he jaksavat keskittyä, kun käytetään kuvallista materiaalia. Hän toi myös esille, että jos lapsi ei pysty käyttämään mielikuvia, kun keskustellaan jostain asiasta, lapsen ote herpaantuu. Kun mukana on kuvia tai jotain toiminnallista, lapset jaksavat olla mukana. Myös Terhi ajatteli, että jos asiat kertoo pelkästään sanallisesti, lapset saattavat puuhastella jotain muuta. Kuva kiinnittää lasten huomion. Aune toi esille, että pienten lasten on helpompi keskittyä kuuntelemaan esimerkiksi satua, kun se on kuvitettu.

*”No se on tosi, et esimerkiks mielenkiinto säilyy, ne jaksaa keskittyä, ku on kuvallista materiaali. Et mistä tahansa on kysymys, ku ne näkee sitte, ni ne jaksaa keskittyä siihen tekemiseen enemmän. Koska ne ei pysty, huomaa sen just, et näit mielikuvia ei pysty tota käyttämään, ku keskustellaan jostain asioista, ni silloin ote herpaantuu ihan täysin. Mut sit ku siin on kuvia mukana, tai sit on jotain sellast, et siin tehään samalla ite, jotain semmost toiminnallista ni sitte ne jaksaa olla mukana.” (Heli)*

*”Ja sit ne, ne keskittyä katsomaan sitä kuvaa. Jos mulla ei ole, jos mä kerron vaan verbaalisesti näin et, näin ja näin ja näin, ni eihän he, he saattaa puuhastella siel ihan jotain muuta, et se kiinnittää niiden huomion siihen kuvaan. Ja sit ne ehkä ajatteleeki enemmän sitä asiaa eikä jotain muuta. Tönni kaverii tai jotain muuta, mitä ne nyt sit kukin keksii aina sitte välillä.” (Terhi)*

*”Ja ja, ja tosiaan että osa lapsista niinku, jos meilläki on pieniä siis tämmösiä kolmevuotiaita ni, ni heille se kuva on myös just sen keskittymisen kannalta tärkeä, että he jaksaa paremmin että, että jos, jos luetaan pelkkää satua, missä ei oo kuvia ni ei he kauheen kauaa jaksa sitte istua ja keskittyä, et kyl se niinku... on siinä mielessä ihan, kans oleellinen osa sitä että...” (Aune)*

### 6.3.5 Tunteiden käsittely ja tunnetaidot

Lastentarhanopettajat toivat esille kuvallisen materiaalin käytön hyödyn tunteiden ilmaisemisessa ja käsittelyssä. Kuusi haastateltavaa mainitsi käyttäneensä kuvia tunteiden käsittelyssä. Kuvat auttavat lasta tunteiden nimeämisessä ja tunnistamisessa. Kuvallisen materiaalin avulla keskustellaan voimakkaita tunteita herättäneistä tilanteista. Ristiriitatilanteiden selvittämiseen voidaan käyttää kuvatauluja tai aikuinen voi piirtää lapsen kanssa keskustellen mitä tapahtui, miltä tuntui ja miten tilanne voitaisiin ratkaista.

Titta ajatteli, että kuvat auttavat sellaista lasta, jolla on tunne-elämän alueella tuen tarvetta. Kuvat auttavat lasta jäsentämään tilannetta. Varsinkin rajuissa tilanteissa visuaalinen vihje on lapselle helpottava.

*”...kun mun mielestä noi kuvat siis auttaa jopa lasta, kellä on tunnepuolen ongelmia, jäsentämään sitä tilannetta.--- Et nää on niinku, ihan tunnepuolen juttuja, et se jotenki auttaa kuitenkin, vaikka ei oo kielen kehitykses, mut se auttaa, ku se varsinki, ku ne tilanteet on niin rajuja, ja se lapsi käy niin ylikierroksilla, nitää visuaalinen vihje on hirveen niinku helpottava, myös hänelle.” (Titta)*

Essi kertoi, että heidän ryhmässään käytetään paljon tunnekuvia, ja niitä on joka huoneessa. Niistä hyötyvät lapset, joilla on tuen tarvetta tunteiden hallinnassa, sosiaalisella ja psyykkisellä alueella. Kuvataulujen avulla voidaan selvittää tilanteita, jos lapsi on esimerkiksi suuttunut ja heittänyt kaveria kirjalla. Tunnetaulusta voidaan katsoa, miltä lapsesta tuntuu. Se auttaa, kun lapset eivät välttämättä osaa kertoa, mikä tunne sisällä velloo. Essi kertoi myös, että kuvia on käytetty sellaisen lapsen kanssa, joka ei osaa suomen kieltä. Kun lapsi on suuttunut, on näytetty surullista tai vihaista esittävää kuvaa ja kysytty, oletko vihainen.

*”Ja sitte me paljon käytetään näitä tunnekuvia, mitä näit et oli seinällä. Joka huoneessa oli nää tunnekuvat. Eli pyritään, et ku on tämmösiä niinku hyvin, hyvin tota hyvin tunneherkkiä lapsia tai on niinku tuen tarvetta siellä niinkun tunteiden hallinnassa, sosiaalisella ja psyykkisellä puolella. Ni sitte kun, lapsi esimerkiks saa jonkun, jossain tilanteessa, jonkun niinku tota niin sanotusti raivarin tai hepulin eikä oikeen ymmärretä, että mistä nyt, et mistä sä nyt niinku suutuut tai minkä takia vaikka, nyt heitit, kirjalla kaveria. Ni sitte voidaan lähteä siitä, mennään siihen tunne- tunnetaulukon viereen, että miltä sinusta, et minkälainen olo sulla nyt on, miltä susta tuntuu. Eli kun lapset ei*

*hirveesti osaa välttämät sa- just se, et mikä se tunne siellä sisällä on mikä velloo.” (Essi)*

*”Ja tota... tai sitte just tän kielettömän lapsen kohdalla, ku jostain asiasta hän suuttuu, ni sit voidaan näyttää että, sitä itkee, surullinen-kuvaa tai vihanenkuva, et oletko nyt, nyt vihainen.” (Essi)*

Aune ja Toini kertoivat, että heidän ryhmässään tunnetaitoja harjoitellaan myös toimintahetkillä. Toini kertoi, että he käyttävät silloin tällöin sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva Askeleittain -ohjelmaa. Hänen mielestään Askeleittain -ohjelman kuvat auttavat lapsia keskittymään. Aunen ryhmässä harjoitellaan tunteiden nimeämistä laulun ja kuvallisen materiaalin avulla.

*”...joo semmone meil on, me sillan tällön tehään niitä ja... joo, niin ne ne on hyvät, ku niis on kuva, et lapsi keskittyy. Ja siinähän on muutaki materiaalia et siin ei oo pelkästään kuvat et siin on sit se puheenvuoropupu ja sit siin on se hau- villi pentu ja arka etana. Ni ne on kaikki ihania ja, tunteet on kuvina ja niitä on käsitelty ja, et se on minusta erinomainen paketti.” (Toini)*

*”Niin hei nyt sitten, nyt ku mä pääsin vauhtiin, ni yks mitä me tehdään myös paljon on, ollaan käytetty tota, ööö, tunteita. Meil on tunnekortit. Ja me ollaan sitte, tota esimerkiks laulettu. Meil lapset rakastaa, me lauletaan tota, pikkuisia kultakaloja. Mut me lauletaan se tunteilla, et iloiset kultakalat, surulliset kultakalat, vihaiset kultakalat. Sit aina on se kuva, et näytetään, et nyt tämmöset kultakalat ja sit lapset laulaa ne. Et sitä me ollaan käytetty.” (Aune)*

Kuvien avulla voidaan auttaa lasta kokemaan olonsa turvalliseksi. Kuvitetusta päiväohjelmasta voidaan lapsen kanssa seurata, mitä tehdään, mitä seuraavaksi tapahtuu ja milloin vanhemmat tulevat hakemaan. Muutamit haastateltavat toivat esille, että varsinkin päivähoiton aloituksessa kuvallinen päivärytmi tuo lapselle turvaa. Titta kerti, kuinka lapsi alkaa myös itse käydä läpi päivän kulkua, kun sitä käydään kuvallisesti läpi.

*”Ku hän ikävöi, ni hän aina näkee, et mitä minkäki jälkeen tulee ja sit vedetään rukseja aina, mitä on tehty. Semmonen pieni, aina pieni paperi käteen, vaikka muuten näkyy joka paikassa se päivän kulku, mut hänelle viel oma mitä hän voi katsoo aina sitte ni. Ni todella nopeesti on tullu se, et mitä minkäki jälkeen tulee. Hän osaa jo selittää, et päiväunien jälkeen välipala ja vähän aikaa leikki ja sitte tullaan hakemaan.” (Titta)*

Kahden ryhmän lastentarhanopettajat kertoivat käyttäneensä valokuvia lapsen perheestä, kun lapsi ikävöi. Nukkumaan meno on usein pienelle päivähoiton aloittajalle vaikea hetki.

Lauran ryhmässä perhekuvat ovat esillä lasten sänkyjen vieressä. Ne helpottavat ikävää nukkumaan mennessä.

*”Sit meil on myös noille pienille, osalla jo onkin, ni tekeillä perhekuvat. Elikkä ne on tuolla sänkyjen, ku mennään nukkumaan, ne on siellä lepo hetken, et saa katsoo isin ja äidin, siskon tai veljen kuvaa, että on tehty semmoset perhe-, perheet on itse tuonu. Me ollaan pyydetty niin kuvia ja, niist on lohtua paljo, jos tulee sitä äitiä ikävä tai muuta ni ne on taas tuolla lepo hetken puolella.”*  
(Laura)

### 6.3.6 Leikki ja leikin ohjaaminen

Leikinvalintataulun ja leikin sisältöön liittyvien kuvataulujen kuvattiin tukevan pitkäkestoista leikkiä ja helpottavan valintatilannetta. Raisan mielestä leikinvalintataulun käyttö on selkiyttänyt leikissä pysymistä ja sitä, että lapsi valitsee ja miettii, mitä haluaa leikkiä. Riitta ja Heli toivat esille, että leikinvalintataulun avulla lapset tietävät, mitä leikkejä ja leikkipaikkoja on valittavana. Riitan mielestä leikinvalintataulu rauhoittaa leikkiä. Samoin Heli ajatteli, että leikki on pitkäjänteisempää, kun lapset valitsevat leikin leikinvalintataulusta.

*”Ne on ihan hirveesti selkiyttäny niinku sitä, sitä leikissä pysymistä ja myös sitä, tavallaan niinku et, et valitsee ja miettii, et mitä mä nyt haluan leikkiä.”*  
(Raisa)

*”No se on ollu tosi hyvä joilleki lapsille. Ensinnäki se rauhoittaa leikkiä: minä olen laittanut merkkini tuohon tilaan, minä pysyn leikkimässä siellä sen sijaan, että haahuilisin ympäriinsä. Ja sitte jotkut lapset, ni ne valitsi aina saman paikan. He ei varmaan niinku jotenki hahmottanu, et tääl ois muitaki leikkipaikkoi. Nyt kun he näkee ne valokuvana, ni he muistaa, et nii joo tonneki vois mennä ja leikkii sitä, mäpä meenki tonne. Et, et se on hirveen hyvä.”* (Riitta)

*”Siin on et, lapset tietää hyvin niinku, pystyy sen kuvan kautta tiedostaa, mitä leikkei on. Mut sitte, se leikki on pitkäjänteisempää leikkiä ja se leikki valitaan, ne lapset niinko miettii ja mihin mahtuu ja ne poh-, missä leikitää, et se on niinku kaikel tavalla tosi hyvä...”* (Heli)

Myös Lauran mielestä leikinvalintataulu ohjaa lapsia pitkäkestoiseen leikkiin. Lapset pysyvät leikissä, jonka ovat valinneet laittamalla oman pyykkipoikansa leikinvalintatauluun. Lapset ovat myös oppineet leikin loputtua vaihtamaan pyykkipoijan toiseen leikkiin. Laura arveli, että leikinvalintataulu ohjaa näin myös leikin rakennetta.

*”Ja sitte ihan ohjaa ja sitte nimenomaan siihen pitkäkestoseen leikkiin, elikkä kun se on leikki valittu ja sinne on se pyykkipoika laitettu, niin, niin tota niin ollaan siin leikissä ja sitte lapset on oppinu myös sen että, että tota, sitten se leikki, kun se loppuu, ni sit samal lailla he tulee sit ottamaan sen pyykkipojan pois ja vaihtaa toiseen leikkiin elikkä sit se ohjaa ehkä sitä leikin rakennettaki että, alotusta ja lopetusta ja... ja tota näin.” (Laura)*

Aunen ryhmässä leikkikuvat oli koettu hyväksi maahanmuuttajalasten kanssa ja sellaisten lasten kanssa, joilla on kielellisiä ongelmia. Jos lapsi ei osaa kertoa, mitä hän haluaa leikkiä, hän voi näyttää kuvasta. Lapsi pystyy ilmaisemaan halujaan kuvien avulla vaikka sanat tai kieli puuttuisivat. Aune kertoi myös, että heidän ryhmässään leikkikuvia vaihdellaan välillä, jos lapset valitsevat aina saman leikin.

*”Ja, ja sitte nää leikkikuvat on samoin ollu, me ollaan koettu hirveen hyväks sillä lailla että, just tämmösten lasten kans, joilla on kieli- kielellisiä ongelmia ja maahanmuuttajalapsii, jotka, meillekki on tullu muutamia lapsia niinku tavallaan aivan ummikkoina, ni, ni tota, ei se lapsi osaa kertoa sit, et mitä hän haluaa leikkiä, mut et sit voi mennä ja näyttää ihan kuvasta, että mä haluan tämän ja, että tota se on tavallaan sille lapselleki semmonen ilmaisukeino, et kun, kun sanat tai kieli puuttuu, ni pystyy kuitenkin ilmaisemaan niitä omia halujaan näiden kuvien avulla, että mitä, mitä haluaa tehdä...” (Aune)*

*”Et pystyy vähä silläki lailla ohjaamaan näitä lasten leikkejä että, et ku välillä on tosiaan niitä lapsia, jotka vaan jämähtää johonki yhteen leikkiin, ni tota. Että niitä, niitä sitte, leikkikuvia jonkin verran vaihdellaan aina sitte vähän, vähän tilanteiden mukaan että tota.” (Aune)*

Titta kertoi tarkemmin kuvitetuista leikeistä. Esimerkiksi ritarileikki, kotileikki, kauppaleikki ja lääkarileikki ovat kuvitetuina. Kuvista lapset saavat vihjeitä siitä, minkälaisia rooleja leikissä voi olla ja mitä leikissä voi tapahtua. Myös aikuinen saa kuvista tukea leikin ohjaamiseen. Toini oli nähnyt kuvataulujen vahvistavan myös lasten välistä kommunikaatiota leikissä. Lapsi voi näyttää kuvista, mitä ajattelee leikissä tapahtuvan, jos hänellä ei ole sanoja sen kertomiseen.

*”Sit meil on leikkejä kuvitettu... Eli niinku leikkivihjeitä, et mitä voi ritarileikillä, mitä voi tehdä. Täällä ku me ollaan tätä muokattu tätä meijän salii ni, meil on täällä kotileikki, et mitä kaikkee voi kotileikis tehdä. Täältä lapset käy kat- aaaa, nyt pitääki hei tiskata kotona! Ja samoin sitte tää kauppaleikki... Et mitä kaikkee siel voi olla... Et niinku vähän, ja aikuinen pystyy noittenki avulla, aikuinenki jopa miettimään. Samoin nyt mä en... odotas nyt, mikäs tääl oli. Eiku tääl oli lääkäri leikki, mut meil oli viel kotileikist se, että mikä sinä olet kotileikis, oletko sinä äiti ja isä vai pikkusisko, ja samoin*

*lääkärileikissä. Et tää myös auttaa aikuista vähän sillee, et no mitäs, hei että... ootko sä mitannu jo kuumeen siltä tai näin et, niinku täälleen et ykskaks sillee, et aah, mitäs tässä...” (Titta)*

*”No nää- meil on niinku semmonen merkitys näillä ihan että et mejän lapset, lapset ku ne on leikkii yhdessä ni ne pystyy kommunikoimaan niitten kuvien välityksellä. Et ku toinen ei, jos ei saa itseään ymmärretyks ni siitä voi näyttää helposti, et mä olen isä ja nyt tää isä lähtee, vaikka se lähtis vaikka jonneki... sairaalaa katsomaan jotain tätiä, ni niitä kuvista voi etsiä sen ja voi puhua toiselle, kun ei, kun ei saa sanottua.” (Toini)*

### 6.3.7 Taiteellinen kokeminen

Kuvallisen materiaalin käyttöä taiteellisten kokemusten lähteenä kuvattiin vähän. Ainoastaan Aune ja Essi toivat esille kuvallisen materiaalin esteettisen elämyksen tuottajana. Aune kertoi valitsevansa kuvakirjoja kuvituksen perusteella voidakseen tarjota lapsille sitä kautta esteettisiä elämyksiä. Essin ryhmään on rakennettu metsäleikkinurkkaus, jossa on kauniita luontokuvia, joilla on myös esteettinen merkitys.

*”Ja sitte mun mielestä kyl ne kuvat on niinku semmonen esteettinen elämyskin että tota, että... se on varmaan just se yksi syy, miks mä yritän valita tietynlaisia kirjoja, et mä niinku, semmossii just mis on. Tietysti sehän on kans aina vähän makuasia, et mikä minun mielestäni on kaunis kuva mutta, mutta tavallaan tarjota lapsilleki semmossia niinku myös esteettisiä elämyksiä sen kirjan kautta että.” (Aune)*

*”Niin siinä on nyt oikeestaan, ne on myös tämmösinä niinku esteettisinä kuvina että, nyt ku on, meil on tää luonto- ja ympäristöteema tänä vuonna ... että, et sit ku on se metsäleikkinurkkaus rakennettu, ni sitte myös sitte tämmönen, et on sitä niinku, kauniita luontokuvia.” (Essi)*

Ilmo ja Riitta mainitsivat, että omat kuvalliset tuotokset ovat lapsille tärkeitä. Riitta piti myös tärkeänä sitä, että lapsi saa muodostaa esimerkiksi sadusta oman mielikuvan ennen kuin näkee taiteilijan näkemyksen esimerkiksi sadun hahmoista.

*”Joo, ne on vähän sillä lailla, et ne on lapsille, lapsille ne on kauheen tärkeitä, et tuo on nyt esillä näitä esikoululaisten tekemii kirjaimia, ku niit mennää muutama per kuukaus. Niit he kattelee kyl kauheesti, vaikka eihän, eihän ne kuvina niinkö vallan ihmeellisiä, ihmeellisiä ole mutta, kyl siellä niinkö hyvin tarkkaa he tietävät, missä on kenenki ja jopa niinkö, et kuka on onnistunu...” (Ilmo)*

*”Ja mul on itseasias ideana, että kun nyt ku me luettiin tiettyyn satuun asti, ni mä laitan lapset piirtämään niitä hahmoja, miten he näkevät ne päässänsä. Ja*



*sit ku ollaan päästy siihen vaiheeseen, ni sit mä voin näyttää, et miten tämä taiteilija on nämä nähnyt.” (Riitta)*

Osa lastentarhanopettajista viittasi jollain tavalla siihen, että lasten pitäisi saada nähdä monipuolista kuvallista materiaalia. Helin piti internetistä löytyviä valmiita kuvia tylsinä. Ne sopivat päiväohjelmaan, mutta kerrontaan Heli käyttää mieluummin esimerkiksi lehdistä leikattuja kuvia. Riitta kiinnitti huomiota siihen, että lapset näkevät paljon samantyylistä kuvamateriaalia. Hän toivoisi, että lapset saisivat luoda mahdollisimman paljon omaa, ettei ole pelkkää mallinmukaista askartelua. Myös Lean mielestä oli tärkeää, että kaikki kuvat eivät ole valmiita. Hän oli huomannut, että aikuisen itse piirtämät kuvat ovat lapsista usein kiinnostavampiakin kuin valmiit kuvat.

*”Joo, tai sitte lehdistä, valokuvat ja muita, ne on semmosii kivoi. Mä en tiedä tota, noi on ehkä vähän tylsii noi mitkä tuolta netistä löytyy ne valmiit kuvat että, ne on ehkä vähän sellasia, sellasia, ne on enemmän, ne kuuluu jotenki siihen niinku päiväohjelmaan, joo, et siitä löytyy. Mut et sit on kiva, ku jotain kertoo tai muuta et on, ne on vähä erilaisii.” (Heli)*

*”Mä olen, hirveesti niinku kannustan sitä että ei oo pelkkää valmista askartelua. Niille on oma paikkansa ja mun mun mielestä esimerkiks nyt näissä joulujutuissa ni on aika niinku vahvasti meillä. Mut muuten mä toivosin, et ois mahdollisimman paljon semmosta et lapsi saa luoda sitä omaa. Kaikki tulee aika valmiina tuolta, lapset kattoo kotona Disneyn leffoja ja, siin on aina oma tietty semmoin kuitenkin näkee sen tyylin ja. Et tulee liikaa valmista.” (Riitta)*

*”Ni se on must tosi tärkeä, ettei niinku kaikkii kuvii ota valmiina, vaa et ite tuottaa niit ja tekee ni sit monesti ne on kiinnostavampiiki lapsist huomannu ku se sarjakuvaukko vastaa sit sitä et ite on piirtäny jonku etanan tai jonkun muun tai...” (Lea)*

### **6.3.8 Kuvallinen materiaali aikuisen työvälineenä**

Toimintaan liittyvää kuvallista materiaalia oli monissa tutkituissa ryhmissä paljon. Haastateltavat kuvasivat toimintaan liittyvien kuvallisen materiaalin käyttöä osana arkipäivän toimintaa, ja osa haastateltavista kiinnitti huomiota myös kuvallisen materiaalin käytön lisääntymiseen. Laura kertoi, että kuvia käytetään arjessa ja että toimintaan liittyvät kuvat ovat tulleet jäädäkseen. Essi sanoi, että kuvallisen materiaalin käytöstä on tullut automaattista. Ne ovat olennainen osa varhaiskasvatuksen toteutusta.

*Nii, ehkä erilaisii ja lähetään pienestä, pienemmistä asioista ja sitte niitä voidaan käyttää, kasvattaa sitä kuvien käyttöö sitte. Mut ne on kyllä tullu jäädäksee. Ja ne on tossa arjessa. Ja sitä ehkä toivon että, että totani vielä enemmän me aikuiset sitte omaksuttas ja opittas käyttää ja nähtäs se merkitys lapselle, että mikä sillä kuvalla on merkitys missäki tilanteessa. Sitä huomaa pikku hiljaa koko... on se ja ainahan meil on kuitenkin se, se eihän täs me olla lopetettu puhumista suinkaa, vaikka meil on kuvat käytössä (naurua), mut et se on niinku se lisätuki sille sanalle. (Laura)*

*”Ei niinku oikeestaa että, et kyl jotenki mä ite nään et se kuvien monipuolinen kuvien käyttö, ni se on jotenki niin tai ainaki täs niinku tullu niin itsestäänselvyydeks jo, että sitä on niinku ajatellu, et miten niinkun, miten miten varhaiskasvatusta voi toteuttaakaan ilman niinku runsasta kuvien käyttöä että...” (Essi)*

Aune kertoi, että toimintaan liittyviä kuvia oli alettu käyttää sillä aikaa, kun hän oli ollut hoitovapaalla. Aluksi käyttö vaati opettelemista ja muistamista, mutta nyt esimerkiksi päiväohjelman laittaminen aamupiirillä on aivan automaattista. Aune oli kokenut kuvat isoksi avuksi työssä.

*”Et kyl mä muistan silloii joitaki vuosia sitte, ku mä palasin hoitovapaalta. Mä olin monta vuotta pois ja nää kuvat oli oikeestaan sillä aikaa tullu, ni kyl mul oli kans aina aamupiiris just se, että ai nii että, et mä en meinannu muista taas tänää laittaa sitä tai päivän ohjelmaa tai muuta että, kyl se oli aluks semmost opettelemista että aina sen muisti, mutta nyt se on jo niin selkäytimestä, et se on niinku ihan, automaattisesti aina sen hoitaa sitte että, että tota. Ja mä ainaki koen et nää kuvat on niinku semmonen hirveen iso, iso apu tässä työssä että, että tota.” (Aune)*

Kuusi lastentarhanopettajaa toi esille, että lapset pitävät kuvista tai ovat niistä kiinnostuneita. Saara oli myös huomannut, että lapset oppivat käyttämään kuvia nopeasti. Heli kertoi, että lapset tykkäävät kuvista. Laura kuvasi tilannetta, jossa päivähoidossa aloittaneet somalinkieliset lapset innostuivat katsomaan kuvia ja pyysivät aikuista yhä uudelleen sanomaan, mitä kuvat esittivät. Pian lapset alkoivat itse nimetä kuvia, ja heidän sanavarastonsa kasvoi nopeasti. Saara oli myös hämmästynyt siitä, miten nopeasti lapset oppivat käyttämään kuvia esimerkiksi pukemistilanteessa.

*”Lapset tykkää hirveesti kuvista.” (Heli)*

*”Mä muistan, hyvä esimerkki on siitä, mulle tuli somalinkieliset, -kielisiä pieniä lapsia ja, ja meidän ykkösleikki oli joka päivä se, että meil oli vaan laatikollinen kuvia. Ja he tykkäs ihan hirveesti, ku mä vaan, mun piti vaan sanoa, he ite otti niitä kuvia ja he halus, et mä sanon sen sanan aina näin. Joka*

*päivä pieni lapsi toi sen, tuli sen laatikon kanssa mun luokse ja halus, et mä vaan sanon niitä sanoja, ku se näytti mulle kuvaa. Ja tota, siin näkee, miten se lähtee jo siit lapsesta se tarve sille kuvalle. Ja sitte se kääntyy, sit jonku ajan päästä sitte niin päin että, sitte me leikittiinki niin päin että mä näytin kuvaa ja hän sanoi. Ja, ja tota täytyy sanoo, että siinä se sanavarasto kasvo ihan silmissä.” (Laura)*

*”Ja sitten myös sitä, että kun on alottanu niitä, et miten nopeesti lapset oppii käyttämään. Että ku mä menin tohon ryhmään ja siinä oli, on yks poika, joka on siinä aiemminkin ollut ja hänen kanssaan alotettu ne kuvat, ni mä olin ihan ymmälläni ku hän vei ne kuvat sinne omaan lokeroonsa ja järjesteli ja sitte aina sitä mukaa käänsi niitä, kun oli riisunu ja. Se oli jotenki mahtavaa.” (Saara)*

Kaksi haastateltavaa oli sitä mieltä, että pienet lapset eivät ehkä ymmärrä kuvia. Lea oli huomannut, että pienille lapsille esimerkiksi päivärytmiin liittyvät kuvat ovat kaukaisia. Titta sanoi, että kun ryhmään tulee uusia lapsia, he eivät välttämättä ymmärrä kuvia.

*”Than näille pienille justiin ne, aluks mä aattelin ku valmistuin et ne kaikki päivärytmi ja muut et ne on tosi jees, mutta sit huomaski et, ne onki vähä ehkä kaukasii et sitte... Pieniä kuvia, jotenki ja...” (Lea)*

*”...mut et joo et onhan niitä lapsia ja onhan toisille varsinki ku ne uutena tulee ja pieniä, noita kolmevuotiaita, et eihän ne vielä välttämättä sitä kuvaa ymmärrä.” (Titta)*

Viisi haastateltavaa toi esille kuvallisen materiaalin käytön vaikutuksia aikuisen puheeseen. Essi oli sitä mieltä, että kuvia käyttäessään aikuinen kiinnittää enemmän huomiota omaan puheeseensa ja sen selkeyteen. Toini ja Raisa toivat esille, että kuvien käyttäminen hidastaa aikuisen puhetta, jolloin lapsen on helpompi seurata sitä. Laura ajatteli, että kuvien avulla aikuinen voi vähentää puheen määrää ja lapsen sanallista ohjaamista. Titta kiinnitti huomiota siihen, että kuvien käyttäminen helpottaa aikuisen äänenkäyttöä.

*”Tai sit sä annat, annat niinku, ehkä siin, ehkä kuvien käytössä niinku siihen havahtuu myös siihen omaan puheeseen että, et mitä mä itseasias kuinka montaa sanaa käytän annas- antaessani ohjeen. Ja ihmettelen, kun se ei mene perille ja sitten kun kelaa että, niin et mitä mä itse asiassa sanoinkaan ja mitkä oli ne mun viimeiset sanat, mitkä ehkä jäi sitte siellä kaikumaan siihen lapsen muistiin...” (Essi)*

*”Ja seki vielä, että ku sä käytät kuvia ja muuta, ni sun oma puhe hidastuu. Eliikkä lapsen on paljo helpompi pysyy mukana.” (Toini)*

Haastateltavat toivat esille myös kuvallisen materiaalin käyttöön liittyviä ongelmia. Vaikeuksista puhuessaan lastentarhanopettajat viittasivat toimintaan liittyvien kuvien käyttöön. Enimmäkseen ongelmat liittyivät materiaalin hankkimiseen. Aikaa materiaalin hankkimiseen ja valmistamiseen ei ole riittävästi. Hankaluutena osa haastateltavista koki sen, ettei käytössä ole kuva-ohjelmia ja väritulostimia. Toimintaan liittyvää kuvallista materiaalia saa kiertävältä erityislastentarhanopettajalta, mutta materiaali ei ole saatavilla juuri silloin, kun sitä tarvittaisiin. Terhi sanoi, että internetistä löytyy kuvia, jos on aikaa etsiä. Senja kertoi, että heillä on paljon kuvallista materiaalia valmiina. Hänen mielestään se helpottaa työskentelyä.

*”Mut sithän netissä on semmonen kuvapankki, mikäs sen nimi nyt oli, mistä löytyy valtavasti kuvia, mut se vaatii sen, että se etukäteissuunnittelu on niin tarkkaa ja sitte pystyy menee sinne, sitomaan itsensä siihen tietokoneelle ja etsimään sieltä.”* (Terhi)

*”Mun täytyy vielä sanoo, että on lauluja on ja satuja on kuvitettu, että meillä oikeestaan hirveesti on kuvitettua materiaalia täällä valmiina, mikä helpottaa hirveesti kyllä sitä työskentelyä.”* (Senja)

Osa koki kuvallisen materiaalin runsauden ongelmallisena. Ryhmissä on käytössä paljon erilaisia kuvia, mutta tilanteeseen sopivien kuvien löytäminen on välillä hankalaa. Tarvittavat kuvat eivät aina ole saatavilla. Titta oli kokenut ongelmalliseksi sen, että kuvat eivät ole aina käsillä. Hän pohti, että pitäisi olla joku suuri kansio, joka mahtuisi pieneen tilaan, että kaikki kuvat olisivat saatavilla. He ovat kuitenkin yrittäneet ripotella kuvia eri paikkoihin. Saara kertoi, että ryhmässä on paljon kuvia kaappien kätköissä, mutta ne pitäisi järjestää, että ne olisivat helposti käytettävissä. Jos kuvia joutuu etsimään, tilanne menee jo ohi.

*”No ihan tämmöstä käytännön, et aina ne kuvat ei oo just siinä. Et vaikka on tämmöset hienot rinkulasysteemit, mut et ne kuvat ei aina oo et esimerkiks taskussa hirvee kaivaminen näin. Mutta tota, totatota, se on ehkä käytännön että, et ku ne ois jotenki, ois semmonen valtava kansio tiäks mikä mahtus pieneen tilaan, et ois aina ne kaikki kuvat. Se on, mutta kyl me ollaan yritetty ripotella.”* (Titta)

*”Ja sit ne pitäis jäsennellä ne kuvat, et sitte, helposti käy tai tuollaki ryhmäs on aika paljon kuvia, siellä kaappien kätköissä, mutta ne pitäis sitte järjestää ja että ne ois helposti käytettävissä. Et ne pitää olla helposti saatavilla, niinku sit siihe tilanteeseen, et se menee sit vähä se tilanne ohi jos alkaa ettimään.”* (Saara)

Yksittäisten kuvien käyttäminen oli Toinin mielestä hankalaa. Hän kertoikäyttävänsä niiden sijaan piirtämistä ja valmiita kuvatauluja, joihin on koottu kuvia tiettyyn aihepiiriin liittyen.

*”No meil on, mä käytän ihan etupäässä, kaikkein tärkein on nopee piirtäminen, jota me tehdään aamulla, joka aamu. Ku meil on aamupiiri ni me katotaan mitä kukaki ryhmä tekee ja lähetään siitä, et me piirretään mitä meil on ja sit me piirretään se, mitä me tehdään, nopeesti taululle. Et mä en käytä tämmösiä yksittäisiä kuvia, mä en jaksa etsiä niitä, ku mä oon todennu sen hirveen hankalaks. Mut sit meil on ku meil on tämmönen dysfaattinen lapsi, ni hänel on nää kuvataulut täällä, valmiit kuvataulut, joita me käytetään, joka on mun mielest on ihan älyttömän hyvä, pelatessa tämä, tää on peleissä.” (Toini)*

Kolme haastateltavaa toi esille, että kuvallisen materiaalin käytön tulisi olla johdonmukaista. Laura ajatteli, että kaikkien aikuisten pitäisi käyttää kuvia, että niistä olisi hyötyä. Etenkin erityistä tukea tarvitsevan lapsen kannalta olisi tärkeää, että jokainen aikuinen oppisi käyttämään kuvia. Samoin esimerkiksi leikkitaulua pitäisi kaikkien aikuisten käyttää systemaattisesti, että se toimisi.

*”Se mikä tietysti ehkä ongelma että, et kaikkien pitäs ihan kaikkien aikuisten tavallaan sit ehkä käyttää yht- niinku yhtä niitä kuvia, jotta se niinku toimis, etenkii sit varsinkii erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohalla, et jokaisen pitäs sit oppii tavallaan niihin. Ja esimerkiks leikkitauluki on semmone, et sitä pitäs käyttää aika systemaattisesti samallailla, jotta se toimis. Muuten se unohtuu lapsilta.” (Laura)*

## **6.4 Kuvallisen ympäristön suunnittelu**

Keskityn tässä osassa tarkastelemaan kuvallisen ympäristön suunnitteluun liitettyjä perusteita. Aluksi käsittelen kuitenkin haastatteluissa ilmi tulleita kuvauksia suunnittelun etenemisestä ja käytännöstä. Suunnitteluprosessin kuvaukset suhteuttavat kuvallisen ympäristön suunnittelua muuhun toiminnan suunnitteluun.

### **6.4.1 Suunnitteluprosessi**

Haastatteluaineiston perusteella kuvallista ympäristöä rakennetaan vähitellen ja yhdessä suunnitellen. Vanhan kuvallisen materiaalin rinnalle tai tilalle tuodaan uutta materiaalia. Terhi kertoi, että tiimipalaverissa pohditaan ja arvioidaan, mitä kuvallisessa ympäristössä

pitäisi muuttaa. Saaran ryhmässä oli lähdetty liikkeelle pukemiskuvien käyttämisestä. He olivat jättäneet ruokailukuvat aluksi pois ja suunnittelivat ottavansa ne käyttöön myöhemmin.

*”No, me juuri nimenomaan tiimipalavereissa sitte pohditaan ja arvioidaan näitä, et nyt meil on taas liikaa tätä materiaali seinillä, et pitäs vaihtaa ja pitäs muuttaa ja, ja kohdentaa sitä joihinki asioihin, mikä on meneillään nyt sillä hetkellä.”* (Terhi)

*”Mutta sitten, ja sitten ollaan puhuttu siitä tai sovittu niin, että lähdetään, lähdetään jostain asiasta. Ja nyt ollaan lähdetty tän ryhmän kanssa noista pukemis-vaatekuvista ja sitte niistä päivärytmin kuvista. Eli jätettiin kokonaan pois ruokailukuvat. Ja sitte jossain varmaan tossa ens vuoden alussa otetaan sitte ne mukaan.”* (Saara)

Osa lastentarhanopettajista kertoi kuvallisen ympäristön muotoutuneen ilman varsinaista suunnittelua ikään kuin itseksensä. Riitan ryhmässä osa kuvallisesta ympäristöstä on muotoutunut melko sattumanvaraisesti, mutta samanaikaisesti esimerkiksi leikkitaulua, pukemiskuvia ja joulutaulua on suunniteltu aktiivisesti.

*”Mä luulen, että toi aika paljon on niinku, no tietysti joulutaulua me suunnitellaan hirveesti mutta, aika paljon se vaan niinku saattaa tulla semmosina hetken juttuina. No, no leikkitaulu on tietenki ihan suunniteltu. Ehkä tämmöset ihan tämmöset näin niinku leikkitaulu on suunniteltu, se pukeutumisjuttu on ihan suunniteltu. Mut aika moni tulee vaan silleen, että no, toipas ois kiva tossa ja siihen se sitten jää kunnes joku toteaa, et no tot on nyt kateltu tarpeeksi.”* (Riitta)

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat joistakin suunnitteilla olevista muutoksista kuvallisessa ympäristössä. Aune sanoi, että he ovat kehittäneet kuvallista ympäristöä koulutuksista saamiensa ideoiden pohjalta. Titta kertoi, että uudet ideat pyritään aina ottamaan käyttöön.

*”Tota, mä en oikeestaan tiedä haluisinko mä hirveesti muuttaa ku, me ollaan käyty nimittäin tästä vähän keskustelua tästä kuvallisesta ympäristöstä, just viime keväänä kun, me käytiin siellä Kilossa ja, ja jotenki siellä tuli semmonen ahaa-elämys meilleki siitä että, että tota, et meilläkin oli ehkä vähän liikaa näitä kuvia täällä seinillä. Ja me karsittiin jonkin verran pois. Ja tota, ja nyt mä itseasias tässä taas palasin tähän samaan ajatukseen. Mä olin muutama viikko sitten kävin koulutuksessa, tota, varhaiserityiskasvatuskoulutuksessa. Ja tota siellä tuli tästä puhetta myös.”* (Aune)

*”Mut et ainahan niitä tulee, ja sit ku sä saat jostain jonku hyvän idean, et hei, kokeillaanko noin, et jos toi pyöris. Et kyl kaikki hyvät ideat, mitä on saatu ni ollaan yritetty ottaa tänne käyttöön.” (Titta)*

Kuvallisen materiaalin käytöstä kertoessaan haastateltavat korostivat lasten osallistumisen tukemista. Lapsen aktiivinen rooli kuvallisen ympäristön suunnittelijana ja muokkaajana ei noussut voimakkaasti esille. Anna kuvasi kuitenkin suunnittelun etenemistä alle kolmevuotiaiden ryhmässä ottaen esille myös lasten osallistumisen. Riitta kertoi suunnitelleensa kuvallista ympäristöä yhdessä esiopetusikäisten lasten kanssa.

*”Sitä ollaan pikkuhiljaa vähän näin niinku yhdessä rakennettu. Sekä niinku henkilökunta rakentanu että sitte otettu lapsia mukaan että, sen mukaan mitä he pystyvät tekemään että.” (Anna)*

*”Niin tota, nyt me voidaan sitte, suunniteltiin lasten kans just jotain kivaa jotain, et jos he vaik tekee kivoi joulusii kuvia, ni voitas ihan niitä vaikka kerätä siihen. Että lapset pääsee vähän tekemään itekki sinne, omaa ympäristöönsä kauniimmaks.” (Riitta)*

#### **6.4.2 Suunnittelun lähtökohdat**

Kuvallisen ympäristön suunnittelussa oli nähtävissä kolmenlaisia perusteita, jotka olen nimennyt seuraavasti: 1) lapsilähtöinen, 2) toimintalähtöinen ja 3) esteettinen suunnittelu. Lapsilähtöisen suunnittelun perusteena olivat yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän tarpeet. Lapsilähtöistä näkökulmaa edustivat myös maininnat, joissa kerrottiin yleisemmin lapselle hyvästä ympäristöstä. Toimintalähtöinen suunnittelu sisälsi kuvaukset, joissa haastateltavat kertoivat kuvallisen ympäristön tai kuvallisen materiaalin käytön suunnittelun lähtevän liikkeelle esimerkiksi käsillä olevasta teemasta tai muusta toiminnasta. Haastateltavat esittivät kuvallisen ympäristön suunnittelulle myös esteettisiä perusteita.

Lastentarhanopettajat suunnittelevat kuvallista ympäristöä yksittäisten lasten ja lapsiryhmän tarpeita ajatellen. Laura kertoi, että kuvien käytön suunnittelu on lähtenyt lasten tarpeista. Esimerkkinä hän mainitsi erityistä tukea tarvitsevat lapset ja lapset, joilla ei ole vielä suomen kielen taitoa. Toini kertoi, että kuvallista ympäristöä suunnitellaan joka vuosi sen mukaan, millaisia lapsi ryhmässä on.

*”...että tota, aika paljon toisen lastentarhanopettajan kans viime vuonna sit yhdessä, yhdessä suunniteltii ja ideoitii ja lapsista lähti ne ideat... Se tarve kyl*

*ihan suoraan kumpus niistä lapsista, kun oli esimerkiksi just lapsia, joilla ei ollu suomen kieltä niin, niin ihan siis pakko olla kuva, että tietää, mistä on kysymys. Et niil tota niin. Ja tietenkin sit taas erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa ni, niin tota, sitte taas, sitä, no tavallaan samasta tarpeesta, ymmärryksestä ja, ja muusta”.* (Laura)

*”Ja, mm... ja sitte meidän täytyy aina muuttaa joka vuos vähä sitä meidän lasten mukaa, et mimmosii lapsii, jos jos meil on esimerkis autistilapsi, ni me tarvitaa ihan toisenlaisille kuville tilaa, et meil on yhden autistilapsen kuvat on viel tuolla vaikka hän ei oo enää täällä, mutta meidän lapset oli niihin niin kiintynyt, et ne käyttää noita rukseja ja muita että et ne jätettiin sinne ja siitä muistoks jos joku tulee joskus ja tarvitsee niitä.”* (Toini)

Haastateltavat pohtivat myös yleisellä tasolla sitä, minkälainen kuvallinen ympäristö on lapselle hyvä. Neljä haastateltavaa kiinnitti huomiota siihen, että kuvat olisivat lasten korkeudella. Toinin ryhmässä kuvat on laitettu mahdollisimman alas, että lapset pääsevät itse katsomaan ja koskettamaan niitä. Myös Saara mainitsi, että kuvien olisi oltava lapsen saatavilla. Anna piti tärkeänä sitä, että kuvat herättäisivät lapsen kiinnostuksen.

*Nii joo, nii että me ollaan yritetty laittaa mahdollisimman lapsen lä- lapsille, lapsille alas, et lapset pääsee itekki katsomaa ja koskettelemaan.* (Toini)

*”Että meil on kuvat niinkus, pukemiskuvat ja päivärytmin kuvat aina lasten ulottuvilla ja esillä ja tiettyssä paikassa...”* (Saara)

*”Semmonen, et se herättää, herättää lapsen kiinnostusta ja saadaan siitä puhetta tuotettua keinolla tai toisella siitä että.”* (Anna)

Toimintalähtöiseen suunnitteluun vaikuttavat lastentarhanopettajien mukaan käsiteltävät teemat, vuodenajat ja tapahtumat. Helin ryhmässä kuvallista ympäristöä ja kuvallisen materiaalin käyttöä suunnitellaan esimerkiksi sen pohjalta, mitä esimerkiksi liikunnassa tai kädentöissä tehdään. Essi kertoi, että kaikessa toiminnan suunnittelussa mietitään, mitä kuvia tarvitaan.

*”No se tulee vähän sitte teemojen mukaan esimerkiksi et jos nyt tulee jotain, jotain tota niinni, ku me ruetaan nyt kunnolla kattoo näitä käsitteitä kaikel taval niinku liikunnassa, mitä sitte tulee ens vuonna, et mitä sit ollaanki aateltu, onks sitte kädentyötä tai mitä tahansa, ni me niitä käsitteitä ja muuta sitte enemmän...”* (Heli)

*”...tai missä tahansa me suunnitellaan ni sit jos meil on joku tietty tapahtuma tulossa tai, tai ollaan, mietitään tiettyä askartelua, on joku juhla tulossa, ni sit tietenkin siihen et hei et tähän täytyy tehdä kuvat. Ja sitte, sitte tota aina joku sitte meistä, meistä ne sitte tekee. Et ihan tämmösestä niinku tarv- et niinku*



*toimintalähtöisesti et ku meil on tiettyä toimintaa tulossa ja siihen tarvii kuvat.”*  
(Essi)

Aune kuvaili suunnittelun etenemistä toiminnassa tehdyistä havainnoista ratkaisun löytymiseen. Suunnittelu lähtee liikkeelle, kun joku huomaa, että esimerkiksi jokin tilanne voisi toimia paremmin, jos siinä olisi kuva mukana. Kokemusten pohjalta yritetään yhdessä löytää ratkaisuja.

*”Että, mut et aika paljon ne lähtee just sillee, et ku joku niinku tavallaan taas kantapäähän kautta ja kokemuksesta, et ku joku huomaa että, että tää, tästä puuttuu kuva tai, tai että tää juttu vois toimia paremmin jos ois kuva ni, ni tota. Et sit vaan niit yhdes vähän pohditaan ja, ja tota, yritetään aina löytää se ratkaisu siihen että miten, miten saatas toimimaan paremmin...”* (Aune)

Osa lastentarhanopettajista kertoi ottavansa suunnittelussa huomioon sen, että päivittäisessä toiminnassa tarvittavat kuvat olisivat helposti saatavilla. Senja sanoi, että kuvien on oltava helposti saatavilla, mutta niitä ei saa olla liikaa. Paula toi esille, että kuvallisen ympäristön suunnittelussa on lähdetty liikkeelle siitä, että kuvien käyttäminen olisi mahdollista kaikessa toiminnassa.

*”Mutta tota... mun mielestä se, että ne on niinku helposti saatavilla, tarvittavat kuvat, mutta ei kuitenkaan niinku liikaakaan sitte, olemassa.”* (Senja)

*”No se lähti oikeestaan varmaan siitä, että se ois jatkuvasti kaikessa toiminnassa jotenki, niinku mahdollista, niin paljon mahdollistaa, ku vaan, et sitä pystys käyttää. Et ne ois niinku niin käsillä. Ja niin simppeleitä, että niitä vois aina käyttää, eikä niin, et sulla menee aika, et sä etit äkkiä apua tähän nyt se oikea kuva, missä se on se oikee kuva.”* (Paula)

Jotkut haastateltavista kiinnittivät huomiota esteettisyyteen kertoessaan kuvallisen ympäristön suunnittelusta. Essi piti tärkeänä sitä, että päiväkodissa olisi kaunista. Lea kertoi, että esteettisyys on tärkeätä kaikille ryhmän aikuisille.

*”Sitte, hmm, ja myös ihan semmonen niinkun esteettisyys myös siinä että, että päiväkodin pitäis kuitenkin olla semmonen niinkun, niinku esteettinen, kaunis, kaunis ympäristö. Ni myös sitte sillä, että on niinku kauniita, kauniita kuvia esillä.”* (Essi)

*”Mut kyl se, sit se kuvan semmone esteettinen puoli ni se on meille tosi tärkeet kyl tossa, ryhmässä kaikille tuntuu että... ois sellast mukavan lapsennäköstä...”*  
(Lea)

Lastentarhanopettajat toivat lapsen näkökulman esille myös kuvatessaan suunnittelun esteettisiä lähtökohtia. Esteettisissä näkökulmissa korostui ajatus siitä, että hyvä kuvallinen ympäristö on selkeä ja rauhallinen. Kuvallista materiaalia ei saa olla liikaa esillä. Ympäristön selkeyden ja rauhallisuuden vaatimusta perusteltiin sillä, että lasten on helpompi hahmottaa asioita eikä ympäristöstä tule liikaa keskittymistä haittaavia aistiärsykeitä. Riitta oli miettinyt sitä, että jos kaikki lasten työt laitetaan esille, ympäristöstä voi tulla sotkuinen. Hän ajatteli myös, että jos seinillä on liikaa kuvia, lapsi voi jäädä katselemaan niitä ja unohtaa kuunnella, mitä esimerkiksi opetustuokiolla käsitellään. Essin mielestä päiväkodeissa on usein liikaa kuvia esillä. Hän ajatteli, että varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten ympäristön tulisi olla hyvin pelkistetty.

*”No se mitä mä oon joskus ite miettiny, mä oon varmaan jostain joskus lukenutkin, sen että, päiväkodeis jossain oli maininta siit just että ku päiväkodis laitetaan kaikki lasten työt näkyville, että siit voi tulla helpost semmonen niinku kauheen sotkuinen ympäristö. Että, et mäki yritän mieltä sitä että, et jos laitetaan uusi työ ni voisiko vanhan työn ottaa pois, ettei siel olis liikaa. Ja just sitä mä pelkään hirveesti tuol eskarihuoneessaki tavallaan, nyhän se on hyvin paljas, mut et ei sinne tuu liikaa tavaraa seinille, et ku pietään jotain opetustuokiota, ettei laps sitte harhaudukki vaan ihailemaan niitä kuvia. Ja unohtaa kuunnella ja olla siin hetkessä mukana. Et, et vaikka se nyt on hyvin paljas, mut toisaalta ehkä jopa se paljas on, rauhallisempi oppimisympäristö, kuin sitte kauheen täynnä oleva. (Riitta)*

*”No, oikeestaan niinkun, ää siis täähän on varmaan semmonen niinku päiväkotien niinku semmonen perus, perus niinku varmaan vois sanoo helmasynti on se että kaikki paikat työnnetään täyteen kuvia, että että tota kun sit taas varsinki erityislasten kohdalla, ni ympäristön pitäis olla myös niinku hyvin pelkistetty.” (Essi)*

Kaikessa toiminnan ja oppimisympäristön suunnittelussa tavoitteet kytkeytyvät toisiinsa. Toimintalähtöisen suunnittelun taustalla vaikuttavat lähes aina lasten tarpeista nousevat tavoitteet. Esimerkiksi askartelun vaiheet ovat kuvitettuina, jotta lapsen olisi helpompi seurata ja toimia annettujen ohjeiden mukaan. Lapsilähtöinen ja toimintalähtöinen suunnittelu eivät sulje pois sitä, että kuvallisen ympäristön suunnittelussa pyrittäisiin ottamaan huomioon myös esteettisiä näkökulmia. Toisaalta osa lastentarhanopettajista toi esille ristiriidan esteettisen ja toimintalähtöisen suunnittelun välillä. Aune kertoi, miten ryhmän kuvallista ympäristöä on pyritty selkeyttämään ja rauhoittamaan. Toimintaan liittyvät tärkeät kuvat on haluttu pitää esillä, mutta Aune pohti niidenkin sijoittelua ja

määrää. Toini harmitteli, että seinätilaa on liian vähän ja kuvia liikaa. Ryhmän aikuiset halusivat rauhoittaa ympäristöä.

*”Ni mä taas siinä sit mietin sitä, et meil on ehkä aika hyvin sillä lailla kuitenkin, et me saatiin niitä jonkin verran karsittua, et ei oo niinku ihan joka seinällä, eikä oo liikaa, koska sitte, sitte niinku, esimerkiks tätä seinää jos kattoo tässä ni tääki saattaa olla jollekki lapselle jo vähä liikaa, et siel on niinku, on, on viikko-ohjelmaa ja päiväjärjestystä ja leikkikuvia, et ku ne on kaikki tos samalla seinällä. Ni tässäki ehkä vois tehdä niin, että siirtäis nää leikkikuvat jollekki toiselle seinälle, ettei ne oo kaikki tässä, ettei, se sit saattaa jollekki hypätä sielt vähä silmille ja mennä niinku että apua että. Mutta tota, mut et siinä mieles mä oon aika tyytyväinen, et me saatii vähän, me karsittiin niitä jokin verran, et ei oo sit enää niin paljon, että tota.” (Aune)*

*”Mut meil on nii huonosti tätä seinätilaa, et meil on sit niinku ihan kauheen ahdasta näitten kanssa, ku meistä tuli niinku liian mejän mielest tääl on liikaa kuvia, et me haluttas rauhoittaa.” (Toini)*

## 7 Tulosten kokoavaa tarkastelua

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millainen päiväkodin kuvallinen ympäristö on ja miten kuvallista materiaalia käytetään varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymykset valottivat aihetta hieman eri näkökulmista. Edellisessä luvussa käsitelin tuloksia tutkimuskysymysten ja aineistosta nousseiden teemojen mukaisesti. Tässä luvussa kokoan tärkeimmät tutkimustulokset yhteen.

Kuvallista materiaalia käytetään monessa päiväkotiryhmässä säännöllisesti ja päivittäin. Toiminnan jäsentäminen on tämän tutkimuksen perusteella yksi kuvallisen materiaalin keskeinen käyttötapa ja tarkoitus. Päiväkotiryhmien kuvallisessa ympäristössä oli näkyvillä paljon lapsen toimintaa ohjaavia kuvia: päivä- ja viikko-ohjelmia, siirtymätilanteissa käytettäviä kuvia (pukeminen, riisuminen, wc:ssä käyminen) ja toiminnan valintaa ohjaavia kuvia (leikki- ja toiminnanvalintataulut). Myös haastatteluaineistossa nämä teemat nousivat keskeisinä esille. Päivän kulkuun ja toiminnan valintaan liittyvien kuvien lisäksi osa lastentarhanopettajista kertoi käyttävänsä kuvallista materiaalia myös toiminnan sisäisen struktuurin havainnollistamiseksi (vaiheittaiset askarteluohjeet, ruokailutilanteen eteneminen, ensin-sitten -kortit).

Jokaisessa tutkitussa päiväkotiryhmässä oli esillä kuvitettu viikko-ohjelma jossain muodossa. Haastateltavat eivät maininneet suoraan kuvallisesta materiaalista kertoessaan ajan hahmottamisen opettelua kuvallisen materiaalin avulla. Haastateltavat kertoivat kuitenkin päiväohjelmien auttavan lasta hahmottamaan päivän kulkua ja ennakoimaan tulevia tapahtumia.

Kielellisten taitojen, kommunikaation ja vuorovaikutuksen tukeminen nousivat hyvin keskeisinä esiin haastatteluaineistossa. Kaikki lastentarhanopettajat kertoivat kuvallisen materiaalin käytöstä kielen kehityksen näkökulmasta. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten ja suomea toisena kielenä puhuvien lasten katsottiin hyötyvän kuvista. Kuvien merkitystä tarkasteltiin kahdesta näkökulmasta: kuvallisen materiaalin avulla opetellaan kieltä ja kuvia käytetään kommunikaation tukena silloin, kun kielitaito ei syystä tai toisesta ole riittävä.

Kuvallisen materiaalin käyttöön liittyvät tarpeet ovat lisääntyneet, kun yhä useammassa ryhmässä on lapsia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Kuvallista materiaalia käytetään suomi toisena kielenä -opetuksessa sekä arkipäivän kielenoppimistilanteissa.

Kuvallisen materiaalin avulla pyritään helpottamaan lapsen toimintamahdollisuuksia ennen kuin hän on saavuttanut riittävän kielitaidon selvitäkseen arkipäivän tilanteista. Haastateltavat toivat esille, että kuvista on hyötyä myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä silloin, kun yhteinen kieli puuttuu.

Haastateltavat toivat esille, että kuvan käyttäminen kommunikaatiotilanteissa vaikuttaa myös aikuisen puheeseen. Puhe hidastuu ja ilmaisut ovat täsmällisempiä. Kuvat auttavat lasta keskittymään olennaiseen ja mahdollistavat yksilöllisen etenemisen. Hatva (2009) on eritellyt puheen tai kirjoitetun tekstin ja kuvan eroa vastaanottajan näkökulmasta. Puhe vastaanotetaan puhujan määrittelemässä järjestyksessä ja tahdissa. Kuvaa voi tarkastella kiinnostuksen mukaisessa järjestyksessä. (Hatva 2009, 45.)

Toimintaan liittyviä lasten tekemiä kuvia oli ryhmissä vähän. Sheridan (2007) on tarkastellut lasten mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa päiväkodissa. Hän toteaa, että lapset saavat harvoin mahdollisuutta vaikuttaa yleiseen järjestykseen, rutiineihin, sisältöihin ja aikuisen alulle panemaan toimintaan. (Sheridan, 2007, 214.)

Leikinvalintataulu oli esillä monessa lapsiryhmässä. Eräs sen tehtävistä on auttaa lapsia ottamaan haltuun omaa ympäristöään. Valintojen ja päätösten tekeminen on osa suunnittelutaitoja, joita leikinvalintataulun avulla myös harjoitellaan. Joskus leikinvalintataulun avulla saatetaan pyrkiä paitsi vahvistamaan lasten aktiivisuutta myös säätelemään lasten tekemiä valintoja. Tästä kertoivat maininnat, joissa todettiin esimerkiksi, että jos joku lapsi valitsee aina saman leikin, voidaan leikkikuvia vaihtaa. Tällöin lapsella ei enää ole mahdollisuutta valita, mitä hän haluaa tehdä. Lapsen valinnanvapaus on näennäistä ja aikuisen vallankäyttö epäsuoraa. Aikuinen voi milloin tahansa peruuttaa lapsen oikeuden päättää sellaisesta asiasta, josta lapsi oman kehitystasonsa puitteissa pystyisi päättämään. Puhumattomalta lapselta tällainen toiminta vie myös ilmaisukeinon.

Kuitenkin on todettava, että varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämäänsä korostettiin monissa haastatteluvastauksissa. Kuvallinen materiaali nähtiin ratkaisevana välineenä lapsen aktiivisuuden lisäämisessä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten itsenäisyyden kehittymisen tukeminen sisältää huomattavasti haasteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yksi kolmesta kasvatuksen päämäärästä on lapsen asteittaisen itsenäisyyden lisääminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13).

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut vertailla kuvallisen materiaalin käyttöä toiminnassa eri-ikäisten lasten kanssa. Myöskään lasten erilaisten tuen tarpeiden ja kuvallisen materiaalin käytön yhteyttä ei ollut tarkoitus selvittää. Sekä kuvallisessa ympäristössä että haastatteluaineistossa oli kuitenkin viitteitä näiden molempien tekijöiden vaikutuksesta. Alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivat, pääasiassa esiopetuksesta vastaavat ja integroiduissa erityisryhmissä työskentelevät lastentarhanopettajat painottivat hieman eri tavoin kuvallisen materiaalin käyttöä. Tämä tuli esille myös kuvallisen ympäristön suunnittelua koskevissa maininnoissa. Kuvallista ympäristöä suunnitellaan yksittäisten lasten ja lapsiryhmän tarpeet huomioon ottaen.

Pienten, alle kolmevuotiaiden lasten kanssa työskentelevät opettajat korostivat kuvallisen materiaalin merkitystä arkipäivän tilanteissa. Seinillä on kuvia herättämässä keskustelua. Kuvista keskustellaan arkipäivän toimintojen lomassa. Esiopetuksesta vastaavat lastentarhanopettajat kertoivat käyttävänsä kuvallista materiaalia lähinnä opetustilanteissa. Kuvallinen materiaali toimii kielellisen ymmärtämisen tukena ja virikkeenä muulle toiminnalle.

Integroiduissa erityisryhmissä työskentelevät lastentarhanopettajat kertoivat esimerkkejä kuvallisen materiaalin käytöstä ja suunnittelusta erilaisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Integroiduissa erityisryhmissä lapsilla on käytössä henkilökohtaisia kuvatauluja tai kuvakommunikaatiokansioita. Ympäristöä on kuvien avulla muokattu lapsen aktiivista toimintaa ja vuorovaikutusta tukevaksi. Myös muissa ryhmissä työskentelevillä lastentarhanopettajilla oli kokemuksia kuvallisen materiaalin käytöstä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Osa haastateltavista toi esille, että kuvallisen materiaalin käyttö on lisääntynyt, kun ryhmiin on tullut maahanmuuttajataustaisia lapsia.

Kuvallisen ympäristön suunnittelun lähtökohtina olivat lasten tarpeiden ja kiinnostuksenkohteiden lisäksi toimintaan liittyvät ja esteettiset näkökulmat. Lastentarhanopettajat kertoivat suunnittelevansa kuvallista ympäristöä sen mukaan, minkälaisia teemoja, tapahtumia tai muuta toimintaa on tulossa. Toimintalähtöisessä suunnittelussa haastateltavat ottivat huomioon myös kuvallisen materiaalin käytettävyyden. Kuvallista ympäristöä suunniteltaessa pyritään siihen, että tarvittavat kuvat olisivat helposti saatavilla.

Lastentarhanopettajat toivat melko vähän esille esteettisiä näkökulmia kertoessaan kuvallisen ympäristön suunnittelusta. Myöskään kuvallisen materiaalin

taidekasvatuksellisesta ulottuvuudesta haastateltavat eivät juuri puhuneet. Esteettisyys liittyi monen haastateltavan vastauksissa ympäristön rauhallisuuteen ja selkeyteen. Visuaalisesti rauhallisen ja pelkistetyt ympäristön katsottiin helpottavan lapsen keskittymistä. Ympäristöstä oli pyritty karsimaan liiallisia visuaalisia ärsykeitä.

Tutkittujen päiväkotiryhmien seinillä oli hyvin vähän esillä kuvataidetta lasten tekemien töiden lisäksi. Yhdessäkään tutkitussa päiväkotiryhmässä ei ollut alkuperäistä kuvataideteosta. Joissakin ryhmissä oli esillä painokuvia tunnetuista maalauksista. (vrt. McLean 1975, 42–44.) Voidaan tietenkin ajatella, että kun seinätilaa on vähän, se halutaan jättää lasten töille. Monen ryhmän seinällä oli kuitenkin muita julisteita, jotka esittivät esimerkiksi kulkuneuvoja, ruokaa tai televisio-ohjelmista ja lastenelokuvista tuttuja hahmoja. Nämä kuvat ovat varmasti lapsista kiinnostavia. Niissä on monelle lapselle tuttu tyyli ja kuvakieli. Ajattelen kuitenkin, että varhaiskasvatuksen tehtävä on laajentaa lasten kokemusta kuvista ja kuvallisesta ilmaisusta. Ruokonen ja Rusanen (2009) ovat tuoneet esille, että varhaiskasvatuksen tehtävänä on tarjota lapsille tasavertaiset mahdollisuudet kulttuuriseen kehittämiseen (Ruokonen & Rusanen 2009, 11).

Melko monessa oli esillä hyvin vähän lasten taiteellisia tuotoksia. Tätä saattaa selittää osittain se, että haastatteluaineisto kerättiin marras- ja joulukuun vaihteessa, jolloin syksyn kuvat oli ehkä riisuttu seiniltä jouluun liittyvien kuvien tieltä. Osassa ryhmiä kuvia oli esillä melko runsaasti. Aineistossa oli myös ryhmiä, joiden seinillä oli vähän sellaista tilaa, johon lasten töitä olisi mahtunut hyvin esille. Tilaisuuksia taiteellisten tuotosten esittämiseen ei tällöin ainakaan kuvataiteen osalta tarjoutu. (vrt. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26.)

Esillä olleet lasten työt vaikuttivat lähes poikkeuksetta olevan ohjatuilla toimintahetkillä tehtyjä töitä. Miksei lasten vapaan toiminnan aikana tuottamia kuvia laiteta esille? Arvostetaanko aikuisten suunnitteleman toiminnan tuloksena syntyneitä tuotoksia enemmän kuin lapsen oma-aloitteisesti tekemiä töitä vai onko kyse vain totutusta toimintatavasta päiväkotikulttuurissa? Lasten spontaanisti tuottamien kuvien puuttuminen ei toivottavasti kerro siitä, että lapsilla on vain vähän mahdollisuuksia taiteelliseen toimintaan ohjattujen toimintahetkien ulkopuolella.

Tämä tutkimus näytti viittaavan siihen, että kulttuurinen monimuotoisuus näkyy päiväkotiryhmien kuvallisessa ympäristössä hyvin vähän. Kuitenkin lähes jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä oli eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia.

Haastateltavat toivat myös esille kuvallisen materiaalin merkityksen suomen kielen oppimisessa. Kuvaohjelmilla tehdyt kuvat esittivät aina valkoihoista ihmistä. Myös muissa ihmistä esittävässä kuvissa erilainen ihonväri oli poikkeus. Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioonottavaa kuvallista materiaalia ei edelleenkään ole ehkä kovin paljon saatavilla. Tähän olisi kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota esimerkiksi kuvakirjojen valinnassa ja muun kuvallisen materiaalin hankinnassa. (vrt. Kuusisto 2010, 100.) Kuvat tai niiden puuttuminen viestivät siitä, kenelle tila kuuluu.



## 8 Pohdinta

### 8.1 Luotettavuuden arviointi

Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen suorittamisen ja tutkimusprosessin aikana tekemäni valinnat (Tuomi & Sarajärvi 2006, 131–138). Tässä osassa pyrin arvioimaan tekemiäni valintoja ja tutkimusprosessin etenemistä tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta: kuinka hyvin valitsemani tutkimusmenetelmät sopivat tutkittavaan aiheeseen ja millä tavoin tekemäni valinnat mahdollisesti vaikuttivat tutkimuksen tuloksiin.

Alasuutarin (2011) mukaan laadullista tutkimusaineistoa voidaan lähestyä kahdesta näkökulmasta: aineisto voidaan nähdä indikaattorina tai todistuksena. Lähdeä käytetään indikaattorina, kun sen avulla saadaan epäsuoraa tietoa siitä, mitä tutkitaan. Todistusnäkökulmasta aineisto on ikään kuin todistajanlausunto tutkittavasta kohteesta. (Alasuutari 2011, 95–96.) Omassa tutkimuksessani haastatteluaineisto on varta vasten tutkimusta varten tuotettua tekstiä, jota on tarkasteltava todistusnäkökulmasta. Haastateltavat kertovat oman käsityksensä kuvallisen materiaalin käytöstä. Valokuvaamani kuvallinen materiaali taas on olemassa tutkimuksesta riippumatta, joten sitä voidaan pitää indikaattorina. Nämä erilaiset aineistot nivoutuivat tutkimuksessa yhteen, kun haastateltavat kertoivat ryhmätiloissa olevasta kuvallisesta materiaalista ja sen käytöstä. Kuvallisen materiaalin käyttötilanteiden havainnointi olisi kertonut enemmän siitä, miten kuvallista materiaalia todellisuudessa päiväkodissa käytetään (tutkimuskysymys 2). Havainnoimalla ei kuitenkaan olisi saanut informaatiota lastentarhanopettajien kokemuksista kuvallisen materiaalin käytöstä (tutkimuskysymys 3) tai kuvallisen ympäristön suunnittelusta (tutkimuskysymys 4).

Alasuutari esittää myös validiteetin lisäämiseen kaksi metodia: mekanistisen ja humanistisen. Mekanistisella metodilla pyritään ehkäisemään sitä, että itse toiminta vaikuttaa saatuun informaatioon. Tällöin voidaan esimerkiksi jättää kertomatta tutkimuksen tarkoituksesta tutkittaville. Humanistisen metodin ajatuksena on, että haastateltavat kertovat asioista rehellisesti, kun heihin luodaan luottamuksellinen suhde. (Alasuutari 2011, 96–100.) Omassa tutkimuksessani haastateltavat olivat selvillä tutkimuksen tarkoituksesta. Tutkimusaineiston hankinnassa käytettiin ehkä enemmän humanistista metodia, vaikka yhden teemahaastattelun aikana ei vielä voi syntyä kovin

luottamuksellista suhdetta tutkijan ja tutkittavan välille. Toisaalta aihepiiri ei ollut kovin henkilökohtainen, joten voidaan olettaa, että haastattelutilanteessa vallitsi riittävän luotettava ilmapiiri aiheesta puhumiseen.

Alasuutarin (2011) mukaan haastateltavat tekevät aina tulkintoja haastattelutilanteesta ja haastattelukysymysten tarkoituksesta. Nämä tulkinnat vaikuttavat siihen, mitä haastateltavat kertovat ja mitä jättävät kertomatta. Kun haastateltava kertoo omasta työstään, on ymmärrettävää, että hän tahtoo antaa siitä mahdollisimman myönteisen kuvan. Itse tutkimustilanne vaikuttaa siis siihen tietoon, mitä haastateltavat tuottavat. (Alasuutari 2011, 95–99, 149.) Haastateltavat olivat tietoisia siitä, että olen erityislastentarhanopettaja. Tämä saattoi vaikuttaa vastausten luotettavuuteen ainakin kahdella tavalla. Työhön liittyy paljon oletuksia siitä, miten työtä kuuluu tehdä ”oikein”. Haastattelutilanteessa haastateltava pohtii omaa työtään ja siinä onnistumista, eikä saman ammattiryhmän edustajalle ole aina helppo myöntää omassa toiminnassa kokemiaan puutteita. Toisaalta sama ammatti saattoi myös vaikuttaa siten, että haastateltavat uskalsivat kertoa myös niistä puolista työssään, joihin he eivät itse ole täysin tyytyväisiä ajatellen, että vaikka nyt olinkin tutkijan roolissa, ymmärrän myös työhön liittyviä haasteita.

Pohdin oman ammattini vaikutusta haastatteluaineiston sisältöön ja näin ollen luotettavuuteen myös siitä näkökulmasta, arvelivatko haastateltavat minun olevan kiinnostunut nimenomaan kuvallisen materiaalin käytöstä erityispedagogisena menetelmänä. Olin kuitenkin kertonut haastattelun aluksi jokaiselle haastateltavalle, että tutkimus koskee kaikenlaista kuvallista materiaalia ja kaikenlaista kuvallisen materiaalin käyttöä.

Tutkimukseen osallistuneista ryhmistä kuusi oli integroituja erityisryhmiä. Tämä selittää varmasti osaltaan myös tuloksia, joissa painottuu erityiskasvatuksen osuus. Integroitujen erityisryhmien työntekijät olivat myös innokkaimpia osallistumaan kuvallisen materiaalin käyttöä koskevaan tutkimukseen. Aihepiiri on heille tuttu ja tärkeä. Kuvallisen materiaalin käyttö on ehkä integroiduissa erityisryhmissä keskeisemmällä sijalla kuin keskimäärin tavallisissa ryhmissä ja näissä ryhmissä esimerkiksi kuvallisen materiaalin kommunikaatiota tukeva vaikutus korostuu. Toisaalta integroiduissa erityisryhmissä toteutettavan varhaiskasvatuksen ei pitäisi olennaisilta osiltaan poiketa tavallisissa lapsiryhmissä tehtävästä työstä. Tutkimuksessa ei myöskään ollut tarkoitus vertailla kuvallisen materiaalin käyttöä erilaisissa lapsiryhmissä vaan tuottaa mahdollisimman

monipuolista tietoa siitä, millä eri tavoilla ja perusteilla kuvallista materiaalia käytetään. Tällöin voidaan pitää tutkimuksen tehtävän kannalta perusteltuna sitä, että osa haastateltavista oli erityisesti perehtynyt tähän aihealueeseen.

Voidakseen tehdä luotettavia päätelmiä ja tulkintoja aineistosta tutkijan on oltava tietoinen omista ennakko-olettamuksistaan. Tiedon hankkiminen teemahaastattelulla edellyttää, että aihepiiri on tutkijalle tuttu. Tuttuus voi kuitenkin estää näkemästä joitakin näkökulmia, joihin aihepiiriä vähemmän tunteva saattaisi kiinnittää huomiota. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.) Haastattelutilanteessa aiheen tuttuus helpotti varsinkin tarkentavien kysymysten tekemistä. Toisaalta olin tietoinen siitä, että asiat, joita pidän omien kokemusteni perusteella itsestään selvinä, eivät ehkä olekaan sitä. Varsinkin haastattelumateriaalin analyysivaiheessa huomasin, että vaarana oli lukea ja tulkita haastateltavien kommentteista sellaisia sisältöjä, joita niissä ei tarkemmin katsottuna ollut. Tutkimusraportissa esitettyjen sitaattien perusteella lukija voi nähdä, millä perusteella olen päätenyt tekemiini tulkintoihin.

Aineiston keräämisen jälkeen jäin pohtimaan, mikä vaikutus olisi ollut sillä, että kysymykset olisi annettu haastateltaville etukäteen. Alun perin päätin olla antamatta haastattelukysymyksiä etukäteen sen vuoksi, että alkuperäisissä tutkimuskysymyksissä olin päättänyt edetä tietyssä järjestyksessä. Ensiksi kysyin kuvallisen materiaalin käytöstä yleensä ja lopuksi vielä erityistä tukea tarvitsevien ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa. Käytännössä haastattelutilanteet eivät kuitenkaan edenneet tämän rungon mukaisesti, koska haastateltavat yleensä kertoivat jo hyvin alkuvaiheessa kuvallisen materiaalin käytöstä erityistä tukea tarvitsevien ja suomea toisena kielenä puhuvien lasten kanssa. Tekemissäni koehaastatteluissa tämä ei tullut esille. Ajattelen, että tutkimuskysymysten antaminen etukäteen olisi ollut tässä tapauksessa hyödyllistä. Ainakin osalle haastateltavista olisi voinut tulla mieleen erilaisia näkökulmia, jos he olisivat saaneet tutustua kysymyksiin etukäteen.

## **8.2 Haasteita**

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin kuvallisen materiaalin pedagogiseen käyttöön päiväkodin varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että päiväkodissa on esillä ja käytetään runsaasti kuvallista materiaalia.

Tässä aineistossa en havainnut haastatteluvastauksissa sellaisia eroja, joilla voisi olla yhteyttä koulutukseen tai työkokemukseen. Yleisesti ottaen integroiduissa erityisryhmissä työskentelevät lastentarhanopettajat tai erityislastentarhanopettajat kertoivat enemmän kuvallisen materiaalin käytöstä puhetta tukevana ja korvaavana menetelmänä. Integroiduissa erityisryhmissä käytettiin monipuolisimmin myös toiminnanohjausta tukevia kuvia. Kuten haastateltavat kertoivat, kuvallista ympäristöä suunnitellaan lasten tarpeiden pohjalta. Tästä näkökulmasta on luonnollista, että integroiduissa erityisryhmissä, joissa tukea tarvitsevia lapsia on eniten, on käytössä paljon lapsen toimintaa jäsentävää ja kommunikaatiota tukevaa kuvallista materiaalia.

Hiltunen ja Pihlaja (2010) ovat tutkineet lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien erityiskasvatuksen osaamista itsearviointien avulla. Tutkimuksesta kävi ilmi, että varhaiskasvattajat arvioivat osaamisensa erityiskasvatuksen alueella hyväksi. Erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien itsearvioinneissa oli kuitenkin selkeä ero. Erityislastentarhanopettajat arvioivat osaamisensa paremmaksi sekä teoreettisella että käytännöllisellä tasolla. Tutkimuksessa ei vertailtu keskenään integroiduissa erityisryhmissä ja tavallisissa ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien arvioita osaamisestaan. (Hiltunen & Pihlaja 2010, 181–182.) Kokemus ja koulutus vaikuttavat varmasti sekä osaamiseen että osaamisen arviointiin. Tähän tutkimukseen osallistuneilla integroiduissa erityisryhmissä työskentelevillä lastentarhanopettajilla oli varmasti kuvallisen materiaalin käytöstä erityiskasvatuksessa enemmän kokemuksia kuin tavallisissa lapsiryhmissä toimivilla lastentarhanopettajilla, mikä välittyi heidän näkökulmaansa kuvallisen materiaalin käytöstä.

Erityistä tukea tarvitsevia lapsia on nykyisin lähes jokaisessa lapsiryhmässä. Tavallisissakin ryhmissä saattaisi olla lapsia, jotka hyötyisivät kuvallisen materiaalin käytöstä, mutta tarvetta ei ehkä ole huomattu. Kuvallisen materiaalin käyttöön esimerkiksi puhetta tukevana ja korvaavana menetelmänä täytyy harjaantua. Säännöllisen ja johdonmukaisen kuvien käyttämisen edellytyksenä on, että kasvattaja on koulutuksen ja kokemuksen myötä vakuuttunut sen hyödyistä. Onko tietoa tarpeeksi saatavilla? Tietyn menetelmän käyttäminen edellyttää tietoa myös siitä, mihin sen vaikutus perustuu. Mikäli yhteys toiminnan perusteisiin häviää, toiminta muuttuu ulkokohtaiseksi. Tällöin käy helposti niin, että menetelmä ei enää toimi, jolloin sen käyttökään ei enää ole tarkoituksenmukaista. Kuvallisen materiaalin käytöstä lapsen kehityksen tukemisessa tarvittaisiin siis sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa.

Myös Suhonen (2009) on kiinnittänyt huomiota erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän lisääntymiseen tavallisissa lapsiryhmissä. Hän on tutkinut taaperoikäisten erityistä tukea tarvitsevien lasten sopeutumisesta päiväkodin vertaisryhmään. Tutkimukseen osallistuneista lapsista kaksi oli alle kolmevuotiaiden ryhmässä, kaksi 1–5-vuotiaiden ryhmässä ja yksi integroidussa erityisryhmässä. Näistä ryhmistä vain integroidussa erityisryhmässä päiväjärjestys oli kuvitettuna lasten nähtävillä ja lasten toiminnan ohjauksessa käytettiin kuvia ja viittomia puheen ja fyysisen ohjauksen lisäksi. (Suhonen 2009, 34, 103.) Omassa tutkimuksessani kävi ilmi, että kuvallista struktuuria päivä- ja viikko-ohjelmien muodossa käytettiin ainakin jonkin verran kaikissa ryhmissä. Kuvien käyttö vuorovaikutuksen ja kommunikaation tukemisessa painottui integroituihin erityisryhmiin. Kielen kehityksen tukemiseen kuvallisen materiaalin avulla viittasi useampi haastateltava. Moni sanoi kuvallisen materiaalin tukevan kielellistä ymmärtämistä, joka toki on osa kommunikaatiota.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat osittain Kallialan ja Tahkokallion (2001, 33.) ja Brotheruksen (2004, 257, 280–281.) havaintoja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisympäristöjen staattisuudesta. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista kuvasi kuvallisen ympäristön suunnittelua aktiivisena prosessina, jossa otetaan huomioon lasten kehitys ja tarpeet. Lisäksi monella oli mielessään jokin asia kuvallisessa ympäristössä, jota he halusivat kehittää. Osa taas kertoi, että ympäristö on muotoutunut ikään kuin itsestään tai että kuvallista ympäristöä ei paljon suunnitella. Muutamat mainitsivat myös, että jotkut kuvat ovat jääneet seinälle esimerkiksi edelliseltä vuodelta. Haastattelututkimuksen perusteella ei voida tietenkään saada tietoa siitä, miten paljon ympäristöä todellisuudessa muokataan ja kuinka monipuolisesti sitä käytetään oppimisen tukena.

Inklusioajattelun myötä on yleistynyt näkemys, jonka mukaan erityistä tukea tarvitsevaa lasta ei yritetä saada sopimaan tiettyyn muottiin vaan ympäristöä pyritään muokkaamaan niin, että jokainen lapsi voi toimia ja oppia. Varhaiskasvatuksen perinteessä on aiemminkin korostettu lapsen persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehitystä ja lähdetty siitä, että jokainen lapsi etenee omaan tahtiinsa. Todella inklusiivisessa kasvatuksessa kaikki lapset kuuluvat samaan oppijoiden yhteisöön riippumatta erilaisista kyvyistä (Soto & Tetzchner 2003, 299). Tämän tutkimuksen perusteella lastentarhanopettajat kiinnittävät paljon huomiota lapsen toimintamahdollisuuksien vahvistamiseen oppimisympäristöä muokkaamalla. Esimerkiksi suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallistumista pyritään kuvallisen materiaalin avulla tukemaan jo silloin, kun kieli ei ole vielä kehittynyt. Samoin

esimerkiksi kuvallisen struktuurin avulla voidaan auttaa lasta pysymään toiminnassa ja näin tukea uuden oppimista.

Kuvallisen materiaalin käytön pedagogiikasta on olemassa varsin vähän kirjallisuutta tai tutkimustietoa. Monet uudet esiopetusmateriaalit ja jotkut pienemmillekin lapsille suunnitellut opetusohjelmat sisältävät paljon kuvallista materiaalia. Näiden materiaalien sisällön ja kuvien käsittelyyn annettujen pedagogisten ohjeiden tutkiminen olisi mielenkiintoista.

Osa haastateltavista puhui kuvallisesta materiaalista kommunikaation välineenä. Tässä tutkimuksessa perehdyttiin niihin merkityksiin, joita lastentarhanopettajat antavat kuvallisen materiaalin käytölle. Voidakseen kommunikoida kuvien välityksellä myös lasten ja aikuisten täytyy luoda kuville yhteinen merkitys. Joissakin haastatteluvastauksissa sivuttiin hieman sitä, että lapsi saattaa käsittää kuvan merkityksen eri tavalla kuin aikuinen. Olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, kuinka aikuiset ja lapset luovat yhteisen merkityksen kuville. Tällainen tutkimus voisi tuoda tietoa myös lasten ja aikuisten tavoista luoda yhteisiä merkityksiä myös ilman kuvaa. Kuvan konkreettisuuden avulla voisi tulla näkyväksi jotain muuten piilossa olevaa.

Koska tutkimukseni on keskittynyt lähinnä kuvallisen materiaalin käytön pedagogisiin näkökulmiin, kuva on näyttäytynyt tässä tutkimuksessa välineenä jonkin tavoitteen saavuttamiseen. Jokaisella lapsella ja aikuisella on kuvaan ja kuviin omanlaisensa suhde, jota ei tässä tutkimuksessa pyritty selvittämään. Jotkut haastateltavat viittasivat siihen, että lapset saattavat käsittää kuvan merkityksen eri tavoin kuin aikuinen. Tämä tuli esille lähinnä siinä yhteydessä, kun kuva nähtiin symbolina ja kommunikaation välineenä. Kun kuva vastaa sanaa tai käsitettä, on tärkeää, että ymmärrämme sen merkityksen suurin piirtein samalla tavoin. Kuvilla on kuitenkin myös muita merkityksiä, joiden ei tarvitse olla jaettuja ja yhteisiä vaan olennaista onkin juuri henkilökohtainen ja ainutlaatuinen kokemus. Näinkin nähtynä kuvien avulla jaetaan joitain merkityksiä, tunteita tai arvostuksia, vaikka tätä yhteistä ymmärrystä ei voi muuttaa sanalliseen muotoon.

## Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdiana. *Virittäjä* 3/2009, 402–423.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. 2003. *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.
- Baghban, M. 2007. Immigration in childhood: Using picture books to cope. *Social Studies*, 98 (2), 71–76.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L. & Uttal, D. H. 2003. The Origins of Pictorial Competence. *Current Directions of Psychological Science* (Wiley-Blackwell) 12 (4), 114–118.
- Edwards, A. 2008. *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010: 27.
- Forsman, A-C., Piironen, L. 2006. *Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Granö, P. 1996. *Esikoululainen taidekuvan vastaanottajana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C, Opetusmonisteita 5. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. *Lasten taidekasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Halme-Kivinen, K. 2009. *Ei puhetta lapselle vaan puhetta lapsen kanssa. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttö päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Harper, D. 2000. *Reimagining Visual Methods. Galileo to Neuromancer*. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2. painos. CA: Sage Publications. 717–732.
- Hatch, J. A. 2007. *Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research*. Teoksessa J. A. Hatch (toim.) *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge. 223–244.

- Hatva, A. 2009. Merkityksen välittäminen kuvan avulla. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 886. Saatavilla [www-muodossa <http://acta.uta.fi>](http://acta.uta.fi). (Luettu 7.4.2012)
- van den Heuvel-Panhuizen, M., van den Boogaard, S. & Doig, B. 2009. Picture books stimulate the meaning of mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood* 34 (2), 33–39.
- Hildén, S. & Merikoski, H. 2006. "Se on nyt mun vuoro!": aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin perustana päiväkodin ryhmätuokioissa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Puhetieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Hiltunen, T. & Pihlaja, P. 2010. Erityiskasvatus päivähoidossa – lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien osaamisen arviointi. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J. Aerala (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja erityisopetukseen*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. 171–187.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hollo, J. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II*. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Jolley, R. P. 2010. *Children and Pictures. Drawing and Understanding*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Jämsä, T. 2001. Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen didaktiikan kielitieteellistä taustaa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa <http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/kipinat/>](http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/kipinat/). 254–291. (Haettu 12.3.2012)
- Kalliala, M. & Tahkokallio L. 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) *Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura. 33–61.
- Kallio, M. 2005. Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 262.
- Kerola, K. 2003. Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Palmenia-kustannus. 167–190.



- Kontu, E. 2001. Vuorovaikutuksesta leikkiin ja leikistä draamaan – ”Lähdetään yhdessä tähdenlennolle”. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14. 84–111.
- Kuusisto, A. 2010. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Tutkimuksia 2010: 3.
- Kyttälä, M. 2008. Visuaalis-spatiaalisten työmuistivalmiuksien yhteys (esi)matemaattisiin taitoihin ja merkitys osana matemaattisilta taidoiltaan heikkojen lasten ja nuorten kognitiivista profiilia. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 293.
- Launonen, K. 2003. Manual signing as a tool of communicative interaction and language: the development of children with Down syndrome and their parents. Teoksessa S. Tetzchner & N. Grove (toim.) *Augmentative and Alternative Communication Developmental Issues*. London & Philadelphia: Whurr Publishers Ltd. 83–122.
- Leinonen, J., Ojala, M. & Venninen T. 2011. Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) *Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Soccan ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 25*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <[http://www.socca.fi/kehittaminen/varhaiskasvatus\\_vkk-metro/julkaisuja\\_ja\\_materiaaleja/julkaisut/](http://www.socca.fi/kehittaminen/varhaiskasvatus_vkk-metro/julkaisuja_ja_materiaaleja/julkaisut/)>. 83–98. (Luettu 18.1.2012)
- Loizou, E. 2006. Young Children’s Explanations of Pictorial Humor. *Early Childhood Education Journal* 33 (6), 425–431.
- Löfstedt, U. 2001. *Förskolan som lärandekontext för barns bildsakapande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 153.
- Marley, S. C. & Szabo, S. 2010. Improving Children’s Listening Comprehension with a Manipulation Strategy. *The Journal of Educational Research* 103, 227–238.
- McLean, L. D. 1975. Judging the Quality of a School as a Place Where the Arts Might Thrive. Teoksessa R. Stake (toim.) *Evaluating the Arts in Education. A responsive approach*. Columbus, Ohio: Charles E Merrill Publishing Company. 41–58.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 1. laitos, 1. painos. Helsinki: International Methelp Ky. 15–77.

- Mitchell, R. & Myles, F. 1998/2004. *Second Language Learning Theories*. 2. painos. London: Hodder Arnold.
- Partanen, J. & Lahikainen, A. R. 2008. Lasten markkinat. Teoksessa A. R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & Tamminen, T. (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY. 60–79.
- Peralta, O. A., & Salsa, A. M. 2009. Means of communication and sources of information: Two-year-old children's use of pictures as symbols. *European Journal of Cognitive Psychology* 21 (6), 801–812.
- Preissler, M. A. & Carey, S. 2004. Do Both Pictures and Words Function as Symbols for 18- and 24-Month-Old Children? *Journal of Cognition and Development* 5 (2), 185–212.
- Pollari, A. 2011. AAC:n käyttö opetus- ja ohjaustilanteissa. Laadullinen tapaustutkimus AAC:n käytössä integroidussa päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Puurula, A. 2001. Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteillä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurulan & I. Ruokonen (toim.) *Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura. 170–178.
- Rastas, A. 2008. Kuinka rasismi värittää kulttuuria ja identiteettiä? Teoksessa A. R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY. 246–265.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikolainen, P-L. 2011. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 192–215.
- Reunamo, J. 2007. *Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Rintakorpi, K. 2009. Dokumentointi toiminnan kehittämisen välineenä. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 84–89.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 1995. *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Rusanen, S. & Torkki, K. 2001. Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura. 88–105.
- Ruusuvuori, J, Nikander, P & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Ruokanen, I. & Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 10–15.
- Räihä, H. 2001. Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen päivähoitossa. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali ja terveysministeriön raportteja 2001: 14. 71–83.
- Salminen, A. 1979/2005. Miksi taidekasvatusta. Näköpiiri 2/1979. Julkaistu uudelleen: I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77. 204–213.
- Salminen, A. 1980/2005. Aistit – monta kanavaa ympäristöön. Taide 6/1980. Julkaistu uudelleen: I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77. 134–147.
- Salminen, A. 1983/2005. Erään piirroksen anatomia. Lasten ja nuorten kuvataidekouluje julkaisu. Julkaistu uudelleen: I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77. 20–27.
- Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sheridan, S. 2009. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15 (2), 197–217.
- Sinatra, R. 1986. *Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Soto, G. & von Tetzchner, S. 2003. Supporting the development of alternative communication through culturally significant activities in shared educational settings. Teoksessa S. Tetzchner & N. Grove (toim.) *Augmentative and Alternative Communication Developmental Issues*. London & Philadelphia: Whurr Publishers Ltd. 287–292.

- Stephenson, J. 2010. Book Reading as an Intervention Context for Children Beginning to Use Graphic Symbols for Communication. *Journal of Developmental & Physical Disabilities* (2010) 22, 257–271.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon päiväkotiryhmään sopeutuminen: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304.
- Suojala, M. 2009. Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyyn laajentajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatusta varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 40–47.
- Suvanto, A. 2011. Leikki-ikäisen lapsen kielenkäyttötaitojen kehittäminen. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus. 285–289.
- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P. & DeLoache, J. 2010. Less is more: How manipulate features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31, 395–400.
- von Tetzchner, S. & Grove, N. 2003. The development of alternative language forms. Teoksessa S. von Tetzchner & N. Grove (toim.) *Augmentative and Alternative Communication Developmental Issues*. London & Philadelphia: Whurr Publishers Ltd. 1–27.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Suom. K. Launonen. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Trost, J. 2010. *Kvalitativa intervjuer*. 4. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. *Oppaita 56*. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Stakes.
- Vecchi, V. 2010. *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London & New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. 2004. Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 42 (1). Käänt. M. E. Sharpe Inc. Alkuperäisjulkaisu 1967.

# Liitteet

## Liite 1. Teemahaastattelurunko

### I Taustatiedot

- haastateltavan koulutus
- haastateltavan työkokemus
- minkälaisessa lapsiryhmässä haastateltava työskentelee

### II Kuvallisen materiaalin käyttö

- Minkälaisissa tilanteissa käytät kuvallista materiaalia toiminnassa lasten kanssa?

### III Kokemukset kuvallisen materiaalin käytöstä

- Miksi käytät kuvallista materiaalia toiminnassa lasten kanssa?
- Mikä on kuvallisen materiaalin merkitys?

### IV Kuvallinen materiaalin ja oppimisympäristön suunnittelu

- Millä tavalla suunnittelet kuvallista ympäristöä?

### V Muuta kuvallisesta ympäristöstä

- Tuleeko sinulle kuvallisen materiaalin käytöstä mieleen vielä jotain, mistä tässä ei ole ollut puhetta?

## **Liite 2. Kirje päivähoitoyksiköiden esimiehille**

Hyvä päivähoitoyksikön esimies,

Opiskelen Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa. Etsin nyt --- päiväkotiryhmiä ja lastentarhanopettajia, joilla olisi mahdollisuus ja kiinnostusta osallistua tutkimukseeni (yhteensä noin 15 lastentarhanopettajaa).

Teen pro gradu -työni aiheesta "Kuvallisen materiaalin pedagoginen funktio varhaiskasvatuksessa". Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälainen on päiväkodin kuvallinen ympäristö sekä miten ja miksi lastentarhanopettajat käyttävät kuvallista materiaalia työssään. Lisäksi olen kiinnostunut kuvallisen materiaalin käytöstä erityistä tukea tarvitsevien ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kehityksen tukemisessa.

Hankin tutkimuksen aineiston valokuvaamalla päiväkotiryhmän tiloja ja haastatteleamalla ryhmän lastentarhanopettajaa. Haastatteluun menee aikaa korkeintaan 40 minuuttia (tekemäni koehaastattelut ovat kestäneet 20-30 min.). Ryhmän tilojen valokuvaamisesta ja haastatteluajankohdasta pyrin sopimaan niin, että ne eivät häiritse ryhmän toimintaa.

Löytyisikö teidän päiväkodistanne yksi tai useampi ryhmä / lastentarhanopettaja, joka voisi osallistua tutkimukseen? Haastattelut on tarkoitus tehdä marraskuun aikana.

Varhaiskasvatuksen johtaja --- on myöntänyt minulle tutkimusluvan, ja olen sopinut varhaiskasvatuspäällikkö --- kanssa etsiväni kohdepäiväkoteja.

Voisitteko vastata 5. marraskuuta mennessä, oletteko käytettävissä tutkimusyhteistyöhön.

Ystävällisin terveisin,

Outi Halenius

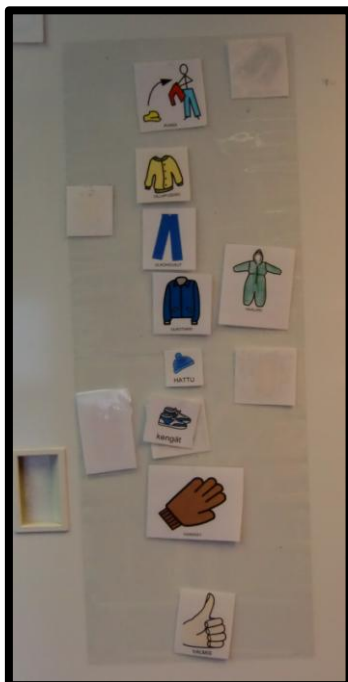
### Liite 3. Näyte pelkistetyistä ilmauksista ja luokittelusta

Lainaus	Pelkistetty ilmaus (koodi)	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<i>"Et siin on sit aina, mitä kuvii tarvii-kukaki tarvitsee."</i>	mitä kuvia kukakin tarvitsee	yksittäisen lapsen / lapsiryhmän tarve	lapsilähtöinen	suunnittelu
<i>"Mutta tota... mun mielestä se, että ne on niinku helposti saatavilla, tarvittavat kuvat, mutta ei kuitenkaan niinku liikaakaan sitte, olemassa."</i>	kuvat saatavilla	käytön mahdollistaminen	toimintalähtöinen	
<i>"No, no esimerkiksi ja sitte, no tietysti tukiviittomat mutta, mutta jotenki lapset, joilla ei oo sitä suomen kieltä, ni saattaa vaikka käyttää sitä leikkikuvaa, niinku et haluaa leikkiä. Tai sitte voi niinku kaverillekki näyttää siitä ovesta, että leikkimään."</i>	lapsi voi kuvilla näyttää, mitä haluaa	osallistuminen	hyöty lapselle	kokemus
	lapsi voi pyytää kaveria leikkimään	kieli ja vuorovaikutus		
<i>"ja tuo semmost iloo siihe oppimisee"</i>	iloa oppimiseen	tunne-elämä		
<i>"harjotellaan sitä pukemista ja saatetaan se pukemisjärjestys laittaa niinku että, et mikä ensin ni kuvin sitten se järjestys, et lapsen on helpompi se, se sitten niinku kans hahmottaa"</i>	pukemisjärjestyksen hahmottaminen	oman toiminnan ohjaus		
<i>"et mm-m, kun myös meillä on näitä joka paikassa noita odota-lappuja. Et on joko tommonen käden kuva odota tai sitte näitä tämmösiä stop... et ku ei aina tarvii huutaa ku, et niinku nyt pitää pysähtyy ja... helpottaa hirveesti, jopa omaa äänenkäyttöä."</i>	helpottaa aikuisen äänenkäyttöä		hyöty aikuiselle	

## Liite 4 (1/6). Toimintakuvat



Kuva 1. Viikonpäivät ja päiväjärjestys



Kuva 2. Pukemisjärjestys



Kuva 3. Ruokailun eteneminen

jatkuu



## Liite 4 (2/6). Toimintakuvat



Kuva 4. Toimintaohje: istu, hiljaa, kuuntele



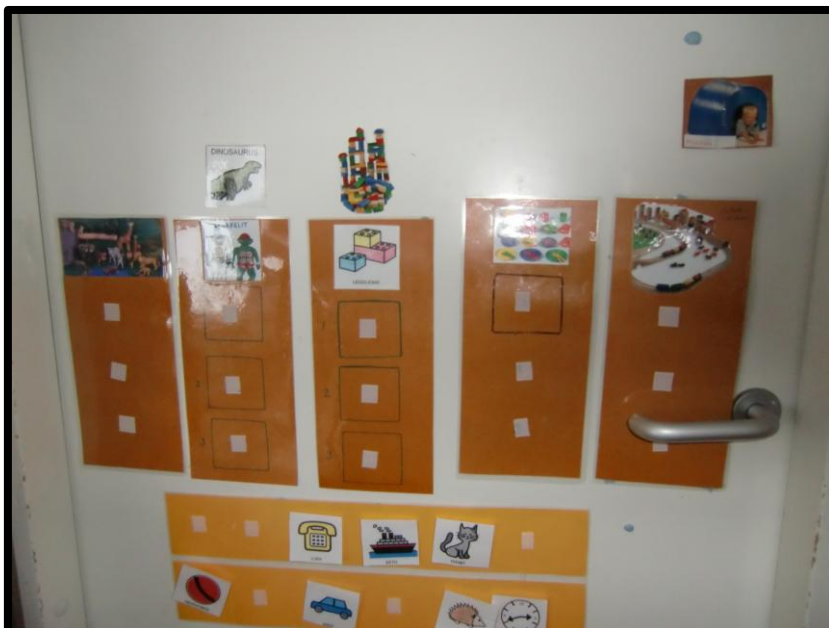
Kuva 5. Tavaroiden paikat

jatkuu

## Liite 4 (3/6). Toimintakuvat



Kuva 6. Leikinvalintataulu



Kuva 7. Leikinvalintataulu

jatkuu

## Liite 4 (4/6). Toimintakuvat



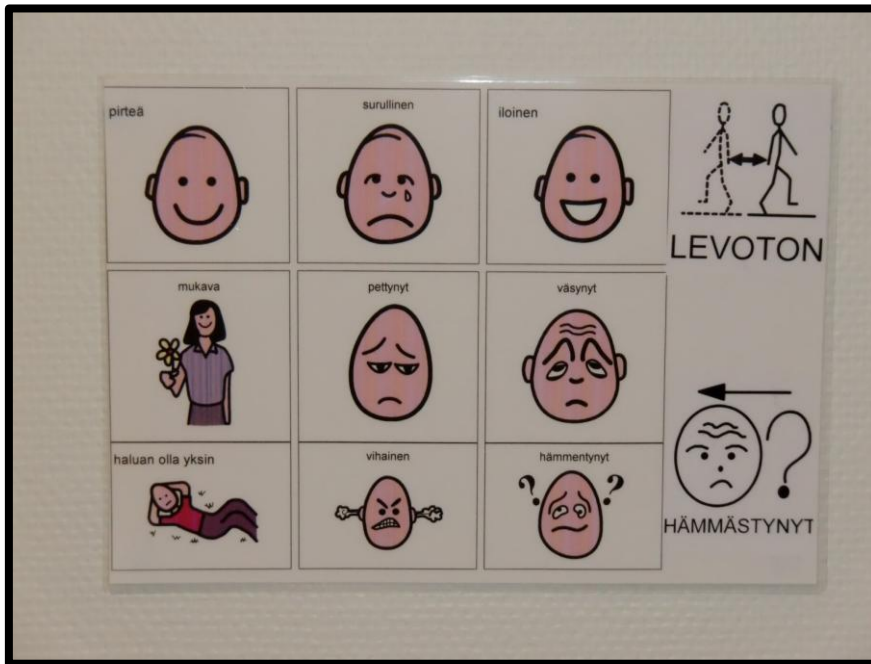
Kuva 8. Leikin sisältöön liittyvät kuvat: kotileikki



Kuva 9. Leikin sisältöön liittyvät kuvat: autoleikki

jatkuu

## Liite 4 (5/6). Toimintakuvat



Kuva 10. Keskustelukuvat: tunteet



Kuva 11. Keskustelukuvat: ruokailu

jatkuu

## Liite 4 (6/6). Toimintakuvat



Kuva 12. Viittomakuvat



Kuva 13. Lasten tekemät toimintakuvat: säännöt

## Liite 5. Opetuskuvat



Kuva 14. Kirjaimet ja kuvat



Kuva 15. Laulukuvat

## Liite 6. Dekoratiiviset kuvat



Kuva 16. Suuri maisemakuva



Kuva 17. Eläinten kuvat

## Liite 7 (1/4). Kuvien sijoittelu ryhmätiloissa



Kuva 18. Lasten työt: ryhmittely aiheen mukaan



Kuva 19. Lasten työt: naulakoiden yläpuolella

jatkuu



## Liite 7 (2/4). Kuvien sijoittelu ryhmätiloissa



Kuva 20. Lasten työt: ovesa ja kaapin sivussa



Kuva 21. Päivärytmi ovensuussa

jatkuu

## Liite 7 (3/4). Kuvien sijoittelu ryhmätiloissa



Kuva 22. Viikko- ja päiväohjelmat allekkain



Kuva 23. Viikko- ja päiväohjelmat rinnakkain

jatkuu

## Liite 7 (4/4). Kuvien sijoittelu ryhmätiloissa



Kuva 24. Yhdistetty päivä- ja viikko-ohjelma



Kuva 25. Viikko-ohjelma, kuukaudet ja kalenteri