

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta ja merkitys pedagogisessa tiimityössä
Anne Mäkelä

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkelä, Anne. 2019. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta ja merkityspedagogisessa tiimityössä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 83 sivua + liitteet.

Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien käsityksiä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien (vasu) laadinnan toteutumisesta ja lapsen vasun merkityksestä pedagogisessa tiimityössä. Tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia vahvuuksia ja haasteita on varhaiskasvatustieteen mukaisesti toteutuksessa lasten vasujen laadintaprosessissa. Lisäksi selvitettiin, millainen merkitys lapsen vasulla on pedagogiikassa varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien mielestä.

Tutkimus pohjautui laadulliseen lähestymistapaan ja sen kontekstina oli varhaiskasvatustieteen laki, jossa määritetään lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta varhaiskasvatuksen opettajan vastuulle. Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoituivat varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat (n=10). Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla (n=6), jotka toteutettiin yksilö- ja ryhmähaastatteluina.

Tuloksissa ilmenee, että lasten vasujen laadintaan liittyy vahvuuksia ja haasteita, joilla on merkitystä kasvattajien työssä jaksamiseen ja lasten edun toteutumiseen. Tutkimusaineiston perusteella lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys hahmottuu varhaiskasvatuksen opettajille ja lastenhoitajille ristiriitaisena. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma koetaan osittain hyödyllisenä, mutta samaan aikaan sen pedagogisessa soveltamisessa on rajoituksia. Riittämättömät mahdollisuudet toteuttaa pedagogista suunnittelua ja toimintaa lasten vasujen pohjalta vähentävät varhaiskasvatussuunnitelman koettua merkitystä työssä. Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää varhaiskasvatuksen pedagogiikassa, joten kasvattajatiimien vasutyötä tulee kehittää.

Hakusanat: lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, varhaiskasvatus, pedagoginen vastuu, tiimityö

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	VARHAISKASVATUSTYÖN MUUTOS	4
2.1	Lastentarhoista varhaiskasvatukseen.....	4
2.2	Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	7
2.3	Varhaiskasvatuksen tehtävä yhteiskunnassa.....	10
2.4	Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva ja sen muutos.....	11
2.5	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu.....	13
3	LAPSEN VASU OSANA PEDAGOGISTA TIIMITYÖTÄ	14
3.1	Moniammatillinen kasvattajatiimi	15
3.2	Lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma.....	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa.....	19
5.2	Tutkittavat	21
5.3	Tutkimuksen aineiston keruu ja tutkimuksen eteneminen.....	22
5.4	Aineiston analyysi	25
5.5	Aineiston keruun ja analyysin luotettavuus.....	29
5.6	Eettiset ratkaisut	32
6	TULOKSET	34
6.1	Lapsen vasun laadintaprosessiin liittyvät vahvuudet	35
6.2	Lapsen vasun laadintaprosessiin liittyvät haasteet	44
6.3	Lapsen vasun merkitys kasvattajatiimin pedagogisessa työssä	57
7	POHDINTA	63

7.1	Lapsen vasun laadintaan liittyvissä käytännöissä on kehittämiskohteita	63
7.2	Lasten vasuihin pohjautuva pedagogiikka edellyttää resursseja ja pedagogista johtamista.....	68
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	72
7.4	Jatkotutkimushaasteet.....	74
LÄHTEET		76
LIITTEET.....		84

1 JOHDANTO

Tutkimuksen aiheena on lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta ja merkitys kasvattajatiimin pedagogisessa työssä. Tässä tutkimuksessa laadinnalla tarkoitetaan lapsen vasun laadintaprosessia, jolla viitataan kasvattajien töiden organisointiin lapsen vasukeskusteluun valmistautumisesta varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamiseen. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä uudessa varhaiskasvatuslaissa säädetään, että jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatus työ eli opetus, kasvatus ja hoito tapahtuvat päiväkodeissa tiimityönä (Helenius & LummeLahti 2018, 139), jolloin tämän tutkimuksen vahvuutena on koko kasvattajatiimin näkökulman tavoittaminen. Lapsen vasun laadinnasta vastaa varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään kelpoinen henkilö, mutta laadintaan osallistuvat kaikki lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavat henkilöt (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 23; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 10).

Varhaiskasvatus luo vahvan pohjan lasten oppimiselle, sillä sen avulla tuetaan kunkin lapsen yksilöllistä kehittymistä ja mahdollistetaan lasten oppiminen yhdessä (Koivula, Eerola-Pennanen & Siippainen 2017, 9). Laadukkaalla varhaiskasvatuksella tuetaan lapsen yksilöllisten oppimisvalmiuksien kehittymistä, mikä saattaa parantaa lapsen myöhempää suoriutumista koulussa ja tasoittaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta (Burger 2010, 160–161). Lisääntynyt ymmärrys varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta ja merkityksestä lapsen oppimiselle asettaa uusia vaatimuksia käytännön työhön (Koivula ym. 2017, 9).

Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisessa pedagogiikalla on keskeinen merkitys. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) täsmentää varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017, 190; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18). Kari-

lan & Kupilan (2010, 68) mukaan työntekijöiden ammattien perusteella määrittyvät tehtäväkuvat lisäävät varhaiskasvatuksen laatua. On esimerkiksi tutkittu, että koulutettu henkilöstö toteuttaa paremmin opetussuunnitelmien mukaista pedagogiikkaa (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2004, 5).

Varhaiskasvatuslaki määrittelee aiempaa tarkemmin lapsen vasun laadintaa, sillä sen mukaan vastuu lasten vasujen laadinnasta on varhaiskasvatuksen opettajalla. Tämän vuoksi on tärkeää selvittää millaisena varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kokevat lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosessin, joka on toteutunut varhaiskasvatuslain mukaisesti. Tulosten perusteella voidaan kehittää käytäntöjä paremmiksi, jotta opettajilla on riittävästi aikaa vasutyölle ja lastenhoitajilla on mahdollisuus huolehtia laadukkaasta perustehävästä samanaikaisesti. Käytäntöjen kehittäminen on tärkeää, sillä kuten Karila ja Kupila (2010, 71) toteavat tyytymättömyys mahdollisuuksiin toteuttaa omaa ammatillisuutta heikentää työssä jaksamista. Näin ollen toimivista käytänteistä hyötyvät varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat ja lapset.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa lapsen yksilöllisyyden huomioimisella on keskeinen merkitys (Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen & Pramling Samuelsson 2015, 96), koska lasten yksilöllisillä eroilla on keskeinen vaikutus oppimiseen (Heikka, Hujala & Turja 2009, 54). Lapsen tarpeiden ja valmiuksien tunteminen luo perustan kasvatukselle (Rouvinen 2007, 41), minkä takia lapsiryhmän toiminnan suunnittelun lähtökohtana tulee olla paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman ohella lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36). Tämä tutkimus antaa tietoa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä pedagogiikassa, minkä perusteella kasvattajatiimien varhaiskasvatussuunnitelmatyötä on mahdollista kehittää. Vasutyö on tärkeä osa kasvattajatiimien työtä, koska opetussuunnitelmien mukainen toiminta on nykyisin paitsi velvoittavaa myös olennaista laadukkaana varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteutumisen kannalta.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden nimikkeisiin tuli muutoksia uuden varhaiskasvatuslain myötä. Aiemmistä lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan nimikkeistä siirrytään varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin ja lastenhoita-

jan nimikkeisiin. Tämän tutkimuksen raportoinnissa käytetään sekä varhaiskasvatuksen opettajan, että lastentarhanopettajan nimikettä, mutta niillä tarkoitetaan samaa. Lisäksi raportoinnissa käytetään sanaa kasvattajat, joilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia molempia. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta käytetään lyhennettä lapsen vasu.

Tutkimusraportissa kaksi seuraavaa päälukua rakentavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Sen jälkeen esitellään tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kuvataan tutkimuksen toteuttaminen. Luvussa kuusi käydään läpi tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa aiempaan tutkimukseen, jonka perusteella tehdään tutkimuksen johtopäätökset.

2 VARHAISKASVATUSTYÖN MUUTOS

Suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän kehitys nykyiseen muotoon on ollut pitkä prosessi. Varhaiskasvatuksella on ollut monenlaisia tehtäviä, jotka ovat painottuneet yhteiskunnassa eri tavalla eri aikoina. (OKM 2014, 8, 11.) Suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä on painottunut pitkään sosiaalihuollollinen näkökulma (esim. OKM 2014b, 12). Varhaiskasvatuksen hallintoalasiirto opetus – ja kulttuuriministeriöön tehtiin vuonna 2013. Nykyään varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja Opetushallituksen laatimista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016, 2018) on tullut velvoittava normiasiakirja (Onnismaa, Kalliolla & Tahkokallio 2017, 4). Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja opetussuunnitelmauudistukset nostavat esiin varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen merkityksen uudella tavalla (Sheridan 2011, 115). Varhaiskasvatustilalla korostetaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutukseen perustuvaa osaamista (KVTES, 2018 ohje 5), minkä seurauksena varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien työnkuvissa on tapahtunut muutoksia. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että muutokset eivät tarkoita vanhojen käytäntöjen katoamista kokonaan, vaan päiväkotien arjessa on mitä luultavimmin käytäntöjä eri aikakausilta (Nummenmaa & Karila 2011, 35).

2.1 Lastentarhoista varhaiskasvatukseen

Suomalainen varhaiskasvatus sai alkunsa, kun Uno Cygnaeuksen ehdotuksesta perustettiin lastentarha Jyväskylään vuonna 1863. Ensimmäisten lastentarhojen pedagogiikassa vaikutti Fröbelin ajatukset. Fröbelin mukaan varhaisvuosina luodaan perusta koko ihmisen elämälle. Fröbel näki lapsen olevan erilainen suhteessa aikuiseen, minkä täytyy näkyä niissä menetelmissä, joilla lapsia opetetaan. Pedagogisena ydinajatuksena oli suotuisan kasvuympäristön luominen ja leikki. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 22; Hänninen & Valli 1986, 36–37.) Nykyisin varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on vaikutteita historiasta kuten leikin keskeinen merkitys lapsen oppimisessa (Murray 2015, 1716).

Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala (2007, 101) nimeävät vaiheen lastentarha-toiminnan alusta 1960-luvulle saakka *käsityömäiseksi varhaiskasvatuksen vaiheeksi*. Samalla tavalla kuin käsityöläinen osasi valmistaa oman tuotteensa alusta loppuun, nähtiin kasvatusta kokonaisvaltaisena työnä, jota ohjasi kokemusperäinen tieto lapsesta ja kasvatuksesta. Ajattelutavan mukaisesti lastentarhanopettajien koulutuksessa painottui käytännön harjoittelu. (Hujala ym. 2007, 101.) Vuonna 1973 tuli voimaan päivähoitolaki, jossa päivähoiton tehtäväksi säädettiin sosiaalipoliittinen ja kasvatuksellinen tehtävä (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 24).

Siirryttäessä 1970-luvulle alkoi päivähoitoa ohjata opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmatyö käynnistyi osana kouluhallituksen toteuttamaa kuusi-vuotiaiden opetuskokeilua. Sosiaalhallitus julkaisi vuonna 1975 päivähoitoon toimintasuunnitelman, joka oli nimeltään Iloiset toimintatuokiot. Kyseistä suunnitelmaa täydensi 5–6-vuotiden lasten työ- ja toimintatapakartoitus. (Iloiset Toimintatuokiot, 1975.) Kuten näistä 5–6-vuotiaille lapsille suunnatuista opetussuunnitelmista voi päätellä, alkoi varhaiskasvatuksessa näkyä esikoulusuuntaus 1970-luvulla. Lasten kasvatusta ja opetusta alkoivat määrittää julkilausutut yhteiset tavoitteet, mikä oli erilaista verrattuna fröbeliläisiin opetusmenetelmiin (Alaranta 2017, 156, 132.)

Opetussuunnitelmaan kirjattiin tavoitteet motoriselle, kognitiiviselle, ja sosiaalisemotionaaliselle kehitykselle. Kunkin tavoitteen alle oli kirjattu selvitys, mitä kyseisellä tavoitteella tarkoitettiin lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Opetussuunnitelma pyrki kuvaamaan, miten eri toimintatavoilla tuetaan tavoitteiden saavuttamista. (Iloiset Toimintatuokiot 1975, 5–6.) Lisäksi pienten lasten pedagogiikkaa pidettiin tärkeänä, mistä viestii Kouluhallituksen julkaisema koulutusmateriaali alle 3-vuotiaiden lasten hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Materiaalissa kerrottiin alle kolmivuotiaan lapsen fyysisestä ja psyykkisestä kehityksestä, esitettiin ehdotuksia kasvatustavoitteista sekä annettiin käytännön toimintaesimerkkejä. (Kouluhallitus, 1979.)

Hujala ym. (2007, 101) kuvaavat vaihetta 1970–1980-luvulla *rationalisoidun kasvatustyön vaiheeksi* (Hujala, ym. 2007, 101). Kokemusperäisen tiedon rinnalla

varhaiskasvatusta ohjasi opetussuunnitelmat. Päivähoitolakiin lisättiin 1980-luvulla pykälä, jossa määriteltiin tavoitteet kasvatukselle (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 24). Osittain kasvatuksessa alkoi korostua lapsen kognitiivisen kehityksen edistäminen ja kehitysvauhdin kiihdyttäminen (Huttunen 1989, 24). Oppimisen nähtiin tapahtuvan järjestetyissä tilanteissa, joissa aikuinen kävi läpi suunnittelemaansa asioita. Leikin merkitys oppimisessa jäi vähemmälle huomiolle, koska erilaisia harjoitusohjelmia ja kehittäviä pelejä alettiin pitää hyödyllisinä kehityksen ja oppimisen kannalta (Alaranta 2017, 132; Huttunen 1989, 24.)

Varhaiskasvatuksessa suunnittelu käsitettiin 1970-luvulla ja 1980-luvun alussa toiminnan suunnitteluna. Suunnittelun tarkoituksena oli varmistaa käsiteltävien aihepiirien eli keskusaiheiden monipuolisuus ja eri sisältöalueiden linkittyminen toimintaan (Puroila 2006, 4.) Ohjelmaa suunniteltaessa tuli kuitenkin huomioida kunkin ryhmän tarpeet, ettei toiminnasta tulisi pakonomaista lapsille (Iloiset Toimintatuokioiden 1975, 5). Toiminnan tuokiokeskeisyyttä kuvastaa se, että opetussuunnitelmassa oli tarkat ohjeet toimintatuokioiden pitämistä varten. Puolipäiväryhmissä, joissa lapset olivat iältään 5–6-vuotiaita, oppitunneilla ohjeistettiin pidettävän yksi tai kaksi päivässä. Kokopäiväryhmissä niitä kehoitettiin pitämään kaksi tai kolme kertaa päivässä. Yhden oppitunnon suositeltiin kestävän noin 20–30 minuuttia. (Iloiset Toimintatuokioiden 1975, 21.)

Toiminnan aikuisjohtoisesta suunnittelusta ja toteutuksesta alettiin käydä kriittistä keskustelua 1980-luvulla. Vallitsevilla käytännöillä ei koettu voitavan vastata yksittäisen lapsen ja perheen tarpeisiin. (Puroila 2006, 5.) Hujala ym. (2007, 101) kuvaavat 1980-luvun varhaiskasvatusta *humanisoitumisen vaiheeksi*, jolloin alettiin kiinnittää huomiota lapsen yksilöllisyyteen. Kriittinen keskustelu oli käynnistänyt kehittämisen kauden, jossa käytäntöjä alettiin kehittää yksittäisen lapsen ja perheen tarpeita huomioon ottaviksi. (Hujala ym. 2007, 101.) Aikuisjohtoisesta tuokiokeskeisyydestä alettiin hiljalleen siirtyä kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Varhaiskasvatuksessa oli käytössä esiopetussuunnitelma 6-vuotiaille lapsille ja alle 3-vuotiaille lapsille kohdistettu päivähoiton toimintasuunnitelma (ks. Esiopetussuunnitelma 1984, 1986). Esiopetussuunnitelmassa nostettiin esiin kas-

vatustoiminnan suunnittelun, havainnoinnin ja arvioinnin merkitys (Esiopetus-suunnitelma, 1984.) Pedagogisella suunnittelulla varmistettiin lapsiryhmän toimivuus sekä jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Havainnoinnin kautta saatiin käsitys kustakin lapsesta yksilönä ja ryhmästä kokonaisuutena. Arviointia pidettiin kasvatustoiminnassa tärkeässä roolissa, koska uuden toiminnan suunnittelun nähtiin perustuvan aikaisemman toiminnan arvioinnille ja toiminnasta saaduille kokemuksille. (Esiopetussuunnitelma 1984, 64–65.)

Alle 3-vuotiaiden lasten opetussuunnitelman perustana oli päivähoitolaissa määritetyt kasvatustavoitteet. Erityisesti suunnitelmassa otettiin huomioon pienen lapsen siirtyminen ensimmäistä kertaa kodista päivähoitoon ja muutoksessa ilmenevät haasteet. Lasta ja hänen kasvatustaan tuli tarkastella kokonaisuutena, jolloin lapsi nähtiin päivähoitossa osana perhettään. (Esiopetussuunnitelma 1986, 9, 16.) Varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskuudessa oli havaittavissa keskenään ristiriitaisia ajattelu – ja toimintatapoja koskien pedagogiikkaa ja etenkin suunnittelua. Osa työntekijöistä näki suunnittelun olennaisena osana tavoitteellista kasvatustyötä, kun samaan aikaan osa painotti spontaania reagoitua lasten toimintaan, mikä oli sidoksissa kuhunkin tilanteeseen. (Puroila 2006, 5.)

2.2 Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Vaikka esiopetusta ja alle 3-vuotiaiden kasvatusta ja opetusta oli jo pitkään ohjattu omilla opetussuunnitelmilla, silti 2000-luvun vaihteessa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta puuttui opetussuunnitelma, joka olisi koskenut kaikkien alle kouluikäisten lasten kasvatusta ja opetusta. Kansainvälisessä varhaiskasvatuksen toteutumisen arvioinnissa OECD (*Organisation of economic co-operation and development*) totesi suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän heikkoudeksi osittain puutteellisen opetussuunnitelman. Arvioinnin seurauksena käynnistettiin toimenpideohjelma, johon sisältyi varhaiskasvatussuunnitelmatyö, eli valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden laatiminen. (Puroila 2006, 5-6.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 2003 (Puroila 2006, 5-6). Suunnitelman tavoitteena oli edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista koko maassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista tuli varhaiskasvatuksen sisällön ja laadun ohjausväline. Kyseinen asiakirja ei kuitenkaan ollut lakisääteisesti normittava, vaan se oli suositus (Puroila 2006, 5-6.) Valtakunnallinen opetussuunnitelma merkitsi suunnittelun painottumista varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä uudella tavalla ja käynnistyneestä varhaiskasvatussuunnitelmatyöstä tuli merkittävä käännekohta suomalaisen varhaiskasvatuksen kehityksessä (Puroila 2006, 6).

Nykyisin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetuksen suunnitelman perusteet ovat velvoittavia opetussuunnitelmia, joissa määrätään varhaiskasvatuksen keskeisistä tavoitteista, sisällöistä, toteutettavasta yhteistyöstä sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta ja esiopetussuunnitelmasta (Heleinius & Lummelahti 2017, 12-13). Opetushallitus vastaa opetussuunnitelmien laadinnasta, joiden pohjalta varhaiskasvatuksen järjestäjät laativat omia varhaiskasvatussuunnitelmia tarkentamaan valtakunnallisia suunnitelmia paikallisella tasolla (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 22-23).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaisessa pedagogiikassa lapsen osallisuudella on keskeinen rooli. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka kykenee pohtimaan ja suunnittelemaan omaa toimintaansa (Karila 2013, 26). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 26) mukaan lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin yhdessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa. Tärkeä edellytys lasten kuulemisen ja osallistumisen toteutumisessa on kasvattajien kyky kyseenalaistaa omia ajattelutapoja ja pedagoginen ennakkoluulottomuus tehdä asioita eri tavoilla (Heikka ym. 2009, 83). Sofoun & Tsafoksen tutkimuksessa (2010) opettajat pitivät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman vahvuutena sitä, että se jättää tilaa lapsen osallisuuden toteutumiselle. Kun opetussuunnitelma on avoin ja joustava sitä pystyy soveltamaan hyvin lasten tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. (Sofou & Tsafos 2010, 419).

Viime vuosikymmeninä kansainvälinen tutkimusperustainen tieto varhaiskasvatuksen pedagogiikasta on lisääntynyt runsaasti (Murray 2015, 1716; Karila 2013, 27). Suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria luonnehtii tutkimusperustaisuus (Alila ym. 2014, 17), mikä asettaa kasvattajille vaatimuksen kehittää pedagogisia käytäntöjään jatkuvasti (Karila 2013, 27–28). Kuvioon 1 on koottu suomalaisen varhaiskasvatuksen vaiheet lastentarhatoiminnan alusta nykypäivän varhaiskasvatukseen. Lisäksi kunkin vaiheen alle on tiivistetty tekijät, jotka painottuivat kasvatus- ja opetustyötä kyseisessä vaiheessa.

Tämän tutkimuksen aiheen kannalta yksi merkittävin muutos suomalaisen varhaiskasvatuksen kehityskulussa on ollut siirtyminen opettajajohtoisista toimintatavoista kohti lapsilähtöistä pedagogiikkaa, jossa painottuu lapsen yksilöllisyys ja osallisuus. Tutkimuksen kontekstissa on tärkeää ymmärtää edellä mainittu pedagogisen ajattelutavan muutos, koska se on vaikuttanut keskeisesti siihen, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja sen laadintaan liittyvät käytännöt ovat kehittyneet nykyiseen muotoonsa.



KUVIO 1. Suomalaisen varhaiskasvatuksen vaiheet lastentarhatoiminnan alusta nykypäivän (mukaillen Hujala, Puroila & Nivala 2007; Alila ym. 2014)

Varhaiskasvatustyön eri vaiheiden muotoutumiseen on vaikuttanut omalta osaltaan se, millaisena varhaiskasvatuksen tehtävä on nähty suomalaisessa yhteiskunnassa eri aikoina. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset muuttavat myös varhaiskasvatustyötä. Seuraavassa alaluvussa kerron varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja niiden painottumisesta eri aikoina.

2.3 Varhaiskasvatuksen tehtävä yhteiskunnassa

Alusta lähtien varhaiskasvatuksella on ollut monenlaisia tehtäviä suomalaisessa yhteiskunnassa (OKM 2014b, 11). Usein varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät jaetaan neljään luokkaan, joita ovat työvoimapoliittiset, perhepoliittiset, sosiaalipoliittiset ja koulutuspoliittiset tehtävät. (Huttunen 1989, 26–27). Yhteiskunnallisilla tehtävillä on kullakin erilainen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tarkoitukseen ja tavoitteisiin ja niitä on painotettu yhteiskunnassa eri tavoin eri aikoina (OKM 2014b, 11). Samanaikaisesti on esillä ristiriitaisia ajatuksia siitä, mikä on varhaiskasvatuksen tärkein tehtävä yhteiskunnassa (Karila 2013, 23).

Työvoimapoliittisesta näkökulmasta päivähoido mahdollistaa vanhempien työssäkäynnin huolehtimalla lastenkasvatustehtävästä vanhempien työn tai opiskelun aikana. Varhaiskasvatuksen perhepoliittinen tehtävä viittaa varhaiskasvatuksen tehtävään tukea vanhempia kasvatustehtävässä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen toteutumiseksi. Varhaiskasvatus mahdollistaa työn ja perheen yhteensovittamisen. Sosiaalipoliittisen tehtävän taustalla on varhaiskasvatuksen merkitys lapsiperheiden tukena yhdessä muiden lapsi – ja perhepalveluiden kanssa. Varhaiskasvatus on palvelu, joka toimii tukitoimena myös lastensuojelulle. (OKM 2014b, 11.) Koulutuspoliittisesta näkökulmasta varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa, jonka lähtökohtana ovat lapsen kehitystarpeet (Huttunen 1989, 27). Kaikille lapsille tulee turvata oikeus oppimiseen, joka edellyttää lapsen ohjaamista oppimiseen ja omien oppimisvalmiuksien kehittämiseen. (OKM 2014b, 11.)

Varhaiskasvatuksen hallinto on ollut opetus- ja kulttuuriministeriössä vuodesta 2013 (mm. Helenius & Lummelahti 2018, 12; Onnismaa ym. 2017, 191).

Vasta silloin varhaiskasvatus muuttui hallinnollisesti sosiaalihuoltolain mukaisesta sosiaalipalvelusta osaksi kasvatus- ja koulutuspalveluiden järjestelmää (OKM 2014, 12–13). Nykyisin varhaiskasvatusta ei nähdä ainoastaan vanhempien työpäivien aikaiseksi lasten hoidoksi, vaan se on opetussuunnitelmien mukaista pedagogista toimintaa, jolla tuetaan lasten oppimista ja kehitystä (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91).

Varhaiskasvatuslaki 540/2018 astui virallisesti voimaan 1.9.2018 korvaten päivähoitolain (36/1973). Erityisesti varhaiskasvatuslain voimaantulon myötä varhaiskasvatus nähdään vahvasti lapsen oikeutena saada suunnitelmallista ja pedagogisesti korkeatasoista hoitoa, kasvatusta ja opetusta (Eerola-Pennanen, Raittila & Vuorisalo 2017, 25–26; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7–8), mikä tarkoittaa, että perustehtävä on pedagogisesti painottunut (Onnismaa ym. 2017, 191). Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7). Sen keskeisimpiä tavoitteita on edistää lapsen elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 16).

2.4 Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva ja sen muutos

Perinteisesti päiväkodeissa lastentarhanopettaja on vastannut pedagogiikasta ja lastenhoitaja perushoidosta sekä lasten terveyteen ja turvallisuuteen liittyvistä asioista (Rouvinen 2007, 151). Päivähoitolain 36/1973 voimaantuloon aikoihin lastentarhanopettajalla oli vastuu yli 3-vuotiaiden lasten päivähoidon toteutuksesta ja pedagogiikasta (Karila 2013, 14). Ajan työtavalle oli ominaista, että lastentarhanopettajat suunnittelivat ja järjestivät lapsille toimintatuokioita (Hujala ym. 2007, 101; Keskinen & Lounassalo 2001, 228).

Siirryttäessä 1990-luvulle päiväkotien rakenteita muutettiin, mikä merkitsi ohjattujen tuokioiden vähenemistä toiminnassa. Onnismaan ym. (2017, 11) käsityksen mukaan toimintakulttuurin muutos merkitsi lastentarhanopettajille rooliristiä, koska aiemmin tärkeinä pidetyistä työtehtävistä luovuttiin. Päiväko-

teihin levisi melko laajasti työkuulttuuri, jossa työtehtävät liitettiin tiettyyn työvuoroon (Karila & Kupila 2010, 67). Toisaalta tehtäviä saatettiin jakaa vahvuuksien kuten harrastuksiin liittyvien taitojen perusteella ammatillisen koulutuksen sijasta (Puroila 2002, 106). Puroilan tutkimuksessa (2002, 140) lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työtehtävät olivat lähestulkoon samat eri ammattinimikkeestä huolimatta.

Varhaiskasvatuslain 540/2018 tarkoituksena on ollut selventää varhaiskasvatuksen työntekijöiden eri koulutustaustoihin liittyvää osaamista. Laissa ei kuitenkaan suoraan säädetä tehtävänkuvista, vaan se on työntekijöiden vastuulla (KVTES 2018, ohje 5). Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on tunnistaa kunkin lapsen yksilölliset oppimisen mahdollisuudet ja sovittaa opetusmenetelmät niihin käytännössä (Maskit & Firstater 2016, 206). Opettajan työssä arvioinnilla on keskeinen merkitys. Arviointia on kuvattu jatkuvaksi prosessiksi hankkia tietoa lasten kehityksestä ja oppimisesta. Lasten toiminnan havainnoinnin, tulkinnan ja dokumentoinnin kautta opettajalle muodostuu käsitys lasten sen hetkisestä osaamisesta ja oppimisen mahdollisuuksista. Opettajan on tärkeää kohdistaa suunnittelu lasten kypsymässä olevan osaamisen alueelle, sillä se on tehokasta oppimisen kannalta. Käytännössä opettajan työssä arviointi, opetus ja suunnittelu nivoutuvat toisiinsa. Lisäksi opettajan tulee kiinnittää huomiota lasten myönteisten oppimistaipumusten kehittymiseen. (Heikka ym. 2009, 54–56, 59, 67.)

Heikan, Halttusen ja Waniganayaken (2018, 149) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijät näkivät varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväksi opetussuunnitelmien mukaisen pedagogiikan suunnittelun ja toteuttamisen. Se pitää sisällään esimerkiksi opetusmateriaalien valintaa, tarkoituksenmukaisen päiväjärjestyksen sekä pedagogisen toiminnan suunnittelua (Sheridan ym. 2011, 427). Varhaiskasvatuksen opettaja tekee pedagogiset ratkaisut tavoitteiden toteuttamiseksi (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2018, 149). Lisäksi opettajan työhön kuuluu tärkeänä osana yhteistyö perheiden ja muiden tahojen kanssa (Sarvimäki & Siltamäki 2007, 45). Lasten tuen tarpeen havainnoinnissa ja tuen antamisessa varhaiskasvatuksen opettajalla on merkittävä rooli (Ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 54), koska tuen tarpeen tunnistamisessa, on keskeistä tieto

lapsen normaalista kehityksestä ja toiminnasta (Heikka 2009, 65). Tämä on opettajan koulutuksen tuomaa osaamista.

2.5 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu

Varhaiskasvatuksessa on ollut epäselvyyttä eri ammattiryhmille kuuluvista tehtävänkuvista, vastuista ja velvoitteista (Karila & Kupila 2010, 70; Onnismaa ym. 2017, 202–203). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta on pyritty selventämään varhaiskasvatuslailla ja uusilla opetussuunnitelmilla (Onnismaa ym. 2017, 202–203). Varhaiskasvatuslain 540/2018 ja varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteiden (2018, 18) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu.

Varhaiskasvatuksessa pedagoginen johtaminen tarkoittaa yleisesti ottaen vastuunottamista yhteisesti jaetuista tavoitteista ja toimintatavoista koskien pienten lasten oppimista ja opettamista eli pedagogiikkaa. (Heikka 2014, 35). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus käsittää yleensä oman kasvattajatiimin ja lapsiryhmän (Fonsén 2014, 187), mistä puhutaan myös opettajajohtajuutena. Opettajajohtajuuteen nähdään sisältyvän myös se, että opettaja osallistuu pedagogiseen kehittämiseen koko yksikössä. (Heikka 2016, 54–55.) Opettajan tärkeänä tehtävänä on varmistaa, että käytössä oleva pedagogiikka vastaa lasten kiinnostuksen kohteita, kykyjä ja tarpeita (Heikka 2014, 38). Vastuu koko päiväkodin pedagogiikasta on kuitenkin päiväkodin johtajalla (Fonsén 2014, 183–188).

Varhaiskasvatuksen opettajan rooli kasvattajatiimin pedagogisena johtajana on merkittävä pedagogiikan kannalta (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2018, 149, 152–153). Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan ja tavoitteiden suunnittelusta, toteuttamisesta, arvioinnista sekä kehittämisestä (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 45; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18).

Kasvattajatiimissä varhaiskasvatuksen opettaja aloittaa ja ylläpitää pedagogista keskustelua (Sheridan, William, Sandberg & Vuorinen 2011, 426). Keskustelua on tärkeää viedä kohti oman työn reflektointia ja arviointia sekä uuden oppimista (Heikka 2016, 53). Osana pedagogista vastuuta varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta ja arvioinnista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 23). Varhaiskasvatuksen opettajan tärkeä tehtävä on sovittaa yhteen kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ja lapsiryhmän tavoitteet pedagogiikassa. Opettaja voi ohjata tiimissä kuinka yksittäistä lasta tuetaan pedagogisessa toiminnassa tai lapsia ohjataan leikissä. Opettaja saattaa myös tehdä päätöksiä siitä, kuinka yksittäisen lapsen kanssa toimitaan esimerkiksi ruokailutilanteissa tai päivälevolla. (Heikka, Halttunen & Wani-ganayake 2016, 302–304).

3 LAPSEN VASU OSANA PEDAGOGISTA TIIMITYÖTÄ

Varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7–8). Käytännössä varhaiskasvatustyö toteutuu päiväkodeissa tiimityönä (Helenius & Lummelahdi 2018, 139). Laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta on tärkeää, että erilaisista ammatillisista taustoista tulevat työntekijät tunnistavat oman erityisen osaamisensa suhteessa toisiin ammattiryhmiin. Näin erilainen osaaminen on mahdollista tuoda yhteiseen käyttöön tiimissä, jolloin jaetut tavoitteet voidaan saavuttaa (Isoherranen 2005, 24–26). Tässä luvussa pureudutaan moniammatilliseen kasvattajatiimiin varhaiskasvatuksessa ja lapsen vasuun osana pedagogista tiimityötä.

3.1 Moniammatillinen kasvattajatiimi

Päiväkoti on moniammatillinen työyhteisö, jossa varhaiskasvatustyötä tehdään kasvattajatiimeissä (Nummenmaa & Karila 2011, 81; Onnismaa ym. 2017, 191). Tiimit ovat varhaiskasvatuksen työntekijöistä koostuvia pienryhmiä päiväkodin sisällä. Usein päiväkotien tiimit toimivat melko itsenäisesti, vaikka pyrkimyksenä on ryhmien välinen yhteistyö. (Venninen 2007, 24.) Päiväkodin kasvattajatiimiä voidaan kuvata käytäntöyhteisöksi (Kupila 2017, 307). Wengerin (1998, 73) mukaan käytäntöyhteisöön liittyy kolme keskeistä tekijää, jotka ovat yhteinen tehtävä (*joint enterprise*), vastavuoroinen toiminta (*mutual engagement*) ja jaetut välineet (*shared repertoire*). Yhteisenä tehtävänä kasvattajatiimi jakaa kasvatusvastuun (Isoherranen 2005, 24–26). Vastavuoroinen toiminta tarkoittaa jäsenten sitoutumista yhteisesti neuvoteltuihin käytäntöihin, jotka ylläpitävät tiimiä. Yhteisessä toiminnassa tiimi tuottaa jaettuja välineitä, joilla tarkoitetaan rutiineja, yhteistä kieltä, työvälineitä, toimintatapoja, tarinoita ja keskusteluja. (Wenger 1998, 73, 82–83.) Jaettuihin välineisiin sisältyy myös varhaiskasvatussuunnitelmatyö ja yhteisen toiminta-ajatuksen määrittäminen (Kupila 2017, 308).

Päiväkodeissa kasvattajatiimin työntekijöillä on erilainen koulutuksellinen tausta. Tiimeissä työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia, joiden lisäksi niitä saattavat täydentää erilaiset avustajat. (Karila ym. 2013, 17.) Suomessa varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään on pätevä opistotasoinen lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan tutkinnolla, yliopistossa suoritettulla vähintään kandidaattitasoisella varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksella ja ammattikorkeakoulussa suoritettulla sosionomikoulutuksella (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005 § 7 § 15). Sosionomikoulutuksen suorittaneilla varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole esiopetuspätevyyttä (Asetus 272/2005). Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään vaaditaan kasvatusta ja ohjausalan perustutkinto, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava soveltuva tutkinto (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 28).

Varhaiskasvatusalan eri koulutuksissa opiskeltava teoriapohja on erilainen. Kasvatustieteiden kandidaattien koulutus perustuu kasvatusta ja varhaiskasva-

tustieteeseen, sosionomikoulutus sosiaalitieteisiin ja lähihoitajakoulutus hoitotieteeseen (Alila ym. 2014, 17). Varhaiskasvatuksen yliopistotutkinto tuottaa vahvaa osaamista lapsen kehityksestä ja oppimisesta, vuorovaikutuksesta lasten kanssa sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta (Karila ym. 2013, 81). Kinoksen (2017, 270) mukaan lähihoitajakoulutuksessa on vähän pedagogiikkaan liittyvää osaamista. Moniammatillisuuteen sisältyy ajatus, että erilainen koulutustausta tuottaa eri ammattilaisille toisiaan täydentävää osaamista (Karila ym. 2013, 17). Kun työntekijöiden erilaiseen koulutustaustaan liittyvä osaaminen tuodaan yhteiseen käyttöön, on mahdollista luoda jotain uutta (Isoherranen 2005, 24–26).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 18) mukaan päiväkotien työntekijöiden moniammatillisuus on voimavara laadukkaassa varhaiskasvatuksessa. Venninen huomauttaa (2007, 207) että, moniammatillisuuden toteutuminen useiden ammattien tiimeissä ei kuitenkaan ole itsestään selvä asia. Päiväkodeissa on ollut havaittavissa epäselvyyksiä eri koulutuksien tuottamasta asiantuntijuudesta (Alila ym. 2014, 17). Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on lapsiryhmän pedagogiikan johtaminen, mutta tätä ei ole ymmärretty kaikissa työyhteisöissä (Onnismaa ym. 2017, 192). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden toimenkuviin liittyvä historiallinen tausta tuo omat jännitteensä moniammatilliseen kehittämistyöhön (Venninen 2007, 207).

Nykyiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018;2016,17) kuitenkin velvoittavat toteuttamaan ammattiroolit tarkoituksenmukaisesti, jolloin tehtävien ja vastuiden tulee perustua kunkin työntekijän ammatilliseen pätevyyteen. Jokaisen tiimin jäsenen on tunnistettava oma ydinosaamisensa voidakseen jakaa sen tiimin yhteiseen käyttöön (Isoherranen 2005, 24–26). Toimiva kasvattajatiimi on keskeinen asia varhaiskasvatustyön onnistumisessa. Kasvattajatiimissä on tärkeää pohtia yhdessä kasvatustyön periaatteita ja konkreettisia tapoja toimia (Parrila & Fonsén 2016, 81.) Usein tapana on tehdä tiimisopimuksia eli kirjallisia sopimuksia, joissa sovitaan yhteisistä arvoista ja toimintatavoista (Ylitapio-Mäntylä 2016, 265).

3.2 Lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma

Suomessa jokaiselle päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Sen laatimisesta vastaa päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö. (Varhaiskasvatustilaki 540/2018 § 23; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 9.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on tavoitteellinen kasvatus - ja oppimissuunnitelma toimenpiteineen, jota arvioidaan vähintään kerran vuodessa (Alasuutari 2010, 59; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 10). Lapsen oppimissuunnitelma tarkentaa yleisesti linjattua opetussuunnitelmaa, jolloin sen lähtökohtana on yksittäisen lapsen tarpeiden, vahvuuksien ja kiinnostuksen huomioiminen kehityksessä (Hangasmaa 2014, 33).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa ilmenee huoltajan ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden havainnot lapsen oppimisen ja kehityksen vaiheista sekä ryhmässä toimimisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 10). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeeseen ei ole valtakunnallisesti yhtenevää pohjaa, jonka vuoksi muoto vaihtelee eri kunnissa (Nummenmaa ym. 2007, 13–14). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 10) mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee kuitenkin sisältyä kuvaus lapsen osaamisesta, vahvuuksista, kiinnostuksenkohteista ja yksilöllisistä tarpeista.

Lapsen varhaiskasvatuskeskustelussa vanhemmat saavat tietoa siitä, miten lapsi toimii päiväkodin ryhmässä (Alasuutari 2010, 59–60; Hangasmaa 2014, 167). Keskustelussa saattaa olla tärkeää kertoa päiväkodin käytännöistä, sillä osalle vanhemmista ne saattavat olla vieraita. Keskustelutilanteessa varhaiskasvatuksen opettajan pyrkimyksenä on rakentaa vatsavuoroista keskustelua lapsen huoltajan kanssa. Vanhemman puheenvuoroille pitää antaa tarpeeksi tilaa, jotta hän tulee kuulluksi. (Turunen 2012, 325.) Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa tulee selvittää ja huomioida lapsen mielipide ja toiveet (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2018, 10). Lapsi pyritään ottamaan mukaan varhaiskasvatuskeskusteluun (Helenius & Lummelahti 2018,139).

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on kertoa, miten oppimisympäristöllä ja pedagogisilla ratkaisulla voidaan parhaalla mahdollisella tavalla tukea lapsen yksilöllisiä tarpeita (Salminen & Poikonen 2017, 64), jonka vuoksi tavoitteet kirjataan pedagogiselle toiminnalle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 10). Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien perusteella suunnitellaan lapsiryhmän toimintaa, kehitetään oppimisympäristöjä ja muokataan kasvattajien toimintatapoja, jotta voidaan vastata kunkin lapsen oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tarpeisiin (Parrila & Fonsén 2016, 80).

Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen toiminnan suunnittelussa on tärkeää, koska lapsen oppimiskokemuksen laatu riippuu siitä, miten hyvin se on sidoksissa lapsen aiempiin kokemuksiin ja ajankohtaisiin oppimistarpeisiin (Heikka ym. 2009, 54). Varhaiskasvatuksen arjessa kasvattajien tehtävänä on havainnoida ja dokumentoida ryhmän lasten varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteiden näkymistä ja mahdollista toteutumista leikeissä ja toiminnassa. Havaintojen ja dokumentoinnin pohjalta toimintaa kehitetään ja varhaiskasvatussuunnitelmia päivitetään. (Helenius & Lummelahti 2018, 139.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien käsityksiä lasten vasujen laadintaprosessista, joka on toteutunut varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaisesti. Tarkemmin kuvattuna tutkimuksessa selvitetään millaisia vahvuuksia ja haasteita varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosessissa. Tutkimuksen toisena tehtävänä on lisätä ymmärrystä siitä, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen pedagogisessa tiimityössä. Näiden tutkimuksen tehtävien pohjalta tutkimuskysymyksistä muotoiltiin seuraavat:

1. Millaisia vahvuuksia varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosessissa?
2. Millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosessissa?
3. Millainen merkitys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla on kasvattajatiimin pedagogisessa työssä?

Näillä tutkimuskysymyksillä saadaan tietoa lasten vasujen laadintaprosessin toteutumisesta ja lapsen vasun merkityksestä kasvattajatiimin pedagogisessa työssä. Varhaiskasvatustyötä tehdään päiväkodeissa moniammatillisena tiimityönä. Tämän vuoksi tutkimuskysymykset on muotoiltu niin, että niiden kautta saadaan esiin sekä varhaiskasvatuksen opettajien että lastenhoitajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien teemahaastatteluista. Tutkimuksen aineisto on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen lähestymistavasta sekä tutkittavista. Luvussa kuvataan tutkimuksen aineiston keruun ja aineiston analyysin eteneminen vaihe vaiheelta. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta aineiston keruun ja aineiston analyysin osalta sekä pohditaan tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat tietyissä tapahtumissa

mukana olleiden henkilöiden antamat subjektiiviset merkitykset tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää sekä jäsentää teoreettisesti jotakin tiettyä toimintaa tai ilmiötä. (Eskola & Suoranta 2008, 61; Hesse-Biber 2016,6; Metsämuuronen 2011,111.) Tutkimuksessa todellisuuden ajatellaan rakentuvan konstruktivisesti. Ajattelutavan lähtökohtana on, että todellisuuden nähdään rakentuvan eri tavoin fyysisesti samassa maailmassa eläville ihmisille riippuen esimerkiksi ajasta, paikasta, kulttuurista, koulutustaustasta, aiemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista. Yksilöt rakentavat todellisuutta vuorovaikutuksessaan jatkuvasti muuttuvina kertomuksina, jolloin käsitykset eivät ole pysyviä. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342–344; Metsämuuronen 2011, 240.)

Tutkimuksessa halutaan saada yksityiskohtaista tietoa lasten vasujen laadintaprosessista, vahvuuksien ja haasteiden näkökulmasta sekä lapsen vasun merkityksestä kasvattajatiimin pedagogisessa työssä. Tutkimus tarkastelee kahden päiväkodin vasutyötä tietyn kaupungin alueella, jolloin tutkimusta voidaan kuvata tapaustutkimukseksi. Tyypillisesti tapaustutkimuksessa tutkimuskohteenä on yksittäinen tapaus tai joukko tapauksia, joilla on tietoa tapahtumasta tai toiminnasta, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 125–126).

Tapaustutkimus on sopiva valinta, kun halutaan huomioida kohteeseen liittyvä konteksti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen laajempina kontekstina on varhaiskasvatuslaki, sillä tarkemmin määriteltynä kiinnostus on kohdistunut lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan, joka on toteutunut varhaiskasvatuslain mukaisesti. Usein tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on prosessi, josta muodostetaan jonkinlainen kokonaisuus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 125–126). Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena jäsentää lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvää prosessia varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta sen merkitykseen pedagogiikassa.

Tutkimuksen tulokset perustuvat tutkittavien sekä tutkijan tekemiin tulkitoihin ja antamiin merkityksiin ympäröivästä todellisuudesta. (Heikkinen, ym. 2005, 342–344). Niiden tarkoitus on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä pyrkimättä kuitenkaan yleistettävään tietoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Häikiö & Niemenmaan (2007, 48–49) huomauttavat, että vaikka yksittäisiä

tapauksia ei sellaisenaan voida yleistää antavat ne välineitä ymmärtää ilmiötä myös muissa konteksteissa.

Jokaisella varhaiskasvatuksen järjestäjällä on varhaiskasvatuslakiin kirjattu velvollisuus huolehtia lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnan toteutumisesta. Tässä tutkimuksessa lapsen vasun laadintaprosessia on tutkittu vahvuuksien ja haasteiden näkökulmasta, jolloin tutkimuksesta saatua tietoa voidaan soveltaa käytäntöjen kehittämiseen päiväkodeissa etenkin tutkimuskaupungin alueella. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä kasvattajatiimin pedagogisessa työssä. Kun saadaan tietoa millaisena kasvattajat kokevat lapsen vasun merkityksen pedagogiikassa ja millaisia rajoituksia sen hyödyntämiseen liittyy, käytäntöjä on mahdollista kehittää niin, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat saadaan aiempaa vahvemmin lähikohdaksi toiminnan pedagogiseen suunnitteluun ja oppimisympäristöjen kehittämiseen. Näin ollen kysymyksessä on kehittämis - ja arviointitutkimus, mikä luetaan myös tapaustutkimusten piiriin (Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

5.2 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen kasvattajaa kahdesta päiväkodista. Haastateltavista neljä työskenteli varhaiskasvatuksen lastenhoitajina ja kuusi varhaiskasvatuksen opettajina. Tutkimuksen kohdejoukon valitseminen perustui tarkoituksenmukaiseen otantaan (Patton 2002, 45). Haastateltaviksi valikoitui henkilöitä, joilla oli henkilökohtaista kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 98). Tutkimushenkilöiden valinnassa oli kriteerinä työskenteleminen varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan tehtävässä tutkimuskaupungissa, jolloin koulutustausta ei ollut valinnankriteerinä. Kuudesta haastatellusta varhaiskasvatuksen opettajasta neljällä oli lastentarhanopettajakoulutus. Kohdejoukoksi valikoitui sekä varhaiskasvatuksen opettajat, että lastenhoitajat, koska haluttiin kartoittaa tutkittavaa ilmiötä koko kasvattajatiimin näkökulmasta.

Tutkimuskaupunki valikoitui sen perusteella, että tutkija ei ollut työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana kyseisen kaupungin alueella, joten käytännöt olivat sopivan vieraita. Tutkimuksessa oli mukana varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia, jotka työskentelivät 0–3-vuotiaiden, 3–5-vuotiaiden sekä 5-vuotiaiden lasten ryhmissä. Näin ollen tutkimusaineistossa tuli esille käsityksiä eri-ikäisten lasten varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta ja merkityksestä.

5.3 Tutkimuksen aineiston keruu ja tutkimuksen eteneminen

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kuudesta litteroidusta teemahaastattelusta, joista kaksi haastattelua oli ryhmäkeskusteluja ja neljä yksilöhaastatteluja. Tutkimuksen aineiston keruu alkoi siitä, että tutkimuskaupungin kasvatuksen – ja koulutuksen toimialalle lähetettiin tutkimuslupahakemus syyskuussa 2018, jolla pyydettiin lupaa tutkimuksen toteuttamiselle. Hakemukseen kirjattiin yhteishenkilön, ja hän oli yhden tutkimuksessa mukana olleen päiväkodin johtaja. Kun tutkimuslupa saatiin, otettiin sen jälkeen yhteyttä sähköpostitse yhteishenkilönä toimineeseen päiväkodin johtajaan. Tutkimukseen ilmoitautui mukaan kaksi päiväkotia. Näistä päiväkodeista vapaaehtoisiksi osallistujiksi tutkimushaastatteluihin lupautui kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa ja neljä lastenhoitajaa. Testihaastattelut toteutettiin kolmelle varhaiskasvatuksen opettajalle ja kolmelle lastenhoitajalle marraskuussa 2018 haastattelun toimivuuden testaamiseksi. Myöhemmin testihaastattelut otettiin osaksi varsinaista tutkimusaineistoa. Tutkimuksen loput neljä yksilöhaastattelua toteutettiin helmikuussa 2019. Niihin osallistui kolme varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi lastenhoitaja.

Laadullista tutkimusta kuvataan prosessiksi, jonka eri vaiheita ei välttämättä voida jäsentää tarkasti etukäteen (Kiviniemi 2010, 62). Tässä tutkimuksessa eri vaiheet jäsenyivät lopulliseen muotoonsa tutkimusprosessin edetessä. Toisen tutkimuspäiväkodin tutkimushaastattelut toteutettiin tutkijan suunnitelmasta poiketen yksilöhaastatteluina. Päiväkodista oli poissa työntekijöitä, jonka

vuoksi tutkittavien oli helpompaa tulla haastatteluihin yksi kerrallaan. Myös tutkimustehtävää koskevat ratkaisut saattavat muuttua tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2010, 70). Tutkimuksen tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa vasta aineiston keruun jälkeen. Alun perin lähdettiin tutkimaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan liittyviä käytäntöjä. Haastatteluaineiston litteroimisen jälkeen havaittiin, että käytännöistä kerrottiin vahvuuksien ja haasteiden näkökulmasta, joten oli luontevaa muokata tutkimuskysymyksiä.

Tutkimushaastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina sekä yksilö-, - että ryhmäkeskusteluina. Haastatteluja oli yhteensä kuusi ja ne kestivät 20–60 minuuttia. Kuusi tutkimushenkilöä haastateltiin kolmen hengen ryhmissä ja loput neljä tutkittavaa osallistuivat yksilöhaastatteluihin. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelut perustuvat samoihin ennalta määriteltyihin teemoihin, jotka muotoutuvat tutkimuskysymysten perusteella. Eri haastattelutilanteissa kysymysten muoto ja esittämisjärjestys saattavat kuitenkin vaihdella (Metsämuuronen 2011, 247; Ruusunen & Tiittula 2005, 11), mikä koskee myös tämän tutkimuksen tutkimushaastatteluita.

Haastattelun etuna pidetään joustavuutta, sillä tutkijan on mahdollista esittää haastattelukysymykset kussakin tilanteessa parhaakseen katsomassaan järjestyksessä. Haastattelutilanteessa tutkija voi selventää kysymyksiään haastateltaville ja pyytää haastateltavilta tarkennuksia vastauksiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Tutkimushaastattelut valittiin aineistonkeruutavaksi menetelmän joustavuuden vuoksi. Haastattelutilanteessa haastateltavien ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastausten taustalla olevia merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34), mitä pidettiin menetelmän vahvuutena. Tutkimushaastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite ja se rakentuu kysymysten ja vastusten varaan (Ruusuvaori & Tiittula, 39–41).

Menetelmänä ryhmähaastattelu sopii tilanteisiin, joissa kiinnostus kohdistuu ihmisten erilaisiin tulkintoihin, merkitysten vaihteluihin ja perusteluihin. Ryhmässä osallistuvat voivat kommentoida toistensa näkökantoja, jolloin syntyy keskustelua (Pietilä 2017, 114). Tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien tulkintoihin vasujen laadintaprosessin

toteutumisesta sekä suunnitelman merkityksestä. Tutkimusaihetta haluttiin ymmärtää kummankin ammattiryhmän näkökulmasta. Yksilöhaastattelun etuna voidaan nähdä, se että haastattelijan saattaa olla helpompaa johtaa keskustelua tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin. Ryhmähaastatteluissa haastateltavat saattavat kuitenkin ilmaista näkemyksiään spontaanimmalla ollessaan osallisia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Brinkmann 2013, 27.)

Ryhmähaastatteluissa tutkijan tehtävänä oli esittää tarkentavia kysymyksiä ja ohjata keskustelua takaisin tutkimuksen tavoitteiden suuntaan, mikäli se alkoi siirtyä toisiin teemoihin. Ryhmäkeskustelun perusajatuksena on, että ryhmänvetäjä ei itse osallistu aiheesta käytävään keskusteluun, vaan se on osallistujien tehtävä (Valtonen 2005, 195). Ryhmähaastattelussa tutkijalla on mahdollista suunnata keskustelua niin, että erilaiset näkökannat tulevat esiin monipuolisesti (Pietilä 2017, 114–115).

Ryhmäkeskustelussa tulee huomioida se, että kaikkien osallistujien ääni ei välttämättä kuulu samalla tavalla, koska on mahdollista, että puheliaat osallistujat dominoivat keskustelua (Valtonen 2005, 196). Tämän tutkimuksen ryhmäkeskusteluissa osallistujat olivat toisilleen tuttuja, mikä saattoi helpottaa keskusteluun osallistumista. Osallistujat antoivat hyvin tilaa toistensa puheenvuoroille ja joissain tilanteissa paljon puhunut osallistuja saattoi suoraan kysyä toisen mielipidettä asiasta. Haastattelijana saatoin hienovaraisin elein kuten asentoa suuntaamalla tai katsekontaktilla kannustaa kaikkia osallistujia kertomaan näkemyksistään (Valtonen 2005, 196).

Jokaisen haastattelun alussa tuotiin esiin, että tutkittavien näkemykset ovat tutkimuksen kannalta arvokkaita. Tarkoituksena oli keskustella tutkimuksen teemoista eikä etsiä oikeita tai vääriä vastauksia. Ennen tutkimushaastatteluja haastateltaville oli toimitettu luettavaksi infokirje, jossa kerrottiin tutkimuksen aiheesta sekä tietosuojailmoitus. Ennen haastattelun alkamista tutkittavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen osallistumisestaan tieteelliseen tutkimukseen. Tässä muistutettiin vapaaehtoisuudesta, anonymiteetistä ja mahdollisuudesta kieltää itseään koskevan aineiston käyttö myös jälkikäteen (Eskola & Suoranta 2008, 56–57).

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa aineiston analyysi tehtiin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on yleinen tapa analysoida laadullista tutkimusaineistoa (Elo & Kyngäs 2008, 1; Vaismoradi ym. 2016, 100). Aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tiivistää sitä kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 2008, 137). Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta abstrahoinnissa tutkimusaineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineiston lähestyminen tehdään sen omilla ehdoilla, mutta analyysin edessä aineisto liitetään tiettyyn sopivaksi katsottuun ”teoriaan” tai käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Tässä tutkimuksessa taustalla ei ole tiettyä teoriaa, mutta analyysin käsitteellistämisvaiheessa aineistosta löydettyjen käsitteiden nimeämisessä on hyödynnetty aiempaa tutkimuskirjallisuutta.

Ennen varsinaisen sisällönanalyysin aloittamista tutkimusaineisto litteroitiin eli äänitallenteissa puhutut asiat kirjoitettiin ylös sanasta sanaan. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 45 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 11 ja riviväli 1,5) Litteroinnin jälkeen tutkimusaineistoa luettiin läpi useaan kertaan, jotta aineistosta muodostui kokonaisuutena mahdollisimman kattava kuva. Tutkimuksen sisällönanalyysi perustui teemoitteluun. Teemoittelussa aineistosta etsitään toistuvia ilmauksia, joista muodostetaan teemoja (Braun & Clarke 2006, 86; Vaismoradi ym. 2016, 101). Tutkimusaineistosta löytyneistä teemoista muodostettiin alaluokkia, joita tiivistettiin edelleen yläluokiksi. Teemoitteluun ei ole olemassa yhtä tiettyä tapaa, vaan tehdessään tulkintoja ja yhdistellessään teemoja, tutkija käyttää luovuuttaan ja hyödyntää aiempaa tietämystään (Vaismoradi ym. 2016, 108).

Tutkimuksen aineiston analyysi eteni kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluivat aineiston pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli käsitteellistäminen (Elo & Kyngäs 2008, 109; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tutkimuksessa aineiston analyysi noudatti kokonaisuudessaan samoja periaatteita,

mutta se toteutettiin erikseen jokaiselle tutkimuskysymykselle. Aineiston analyysi alkaa siitä, että aineistosta valitaan analyysiyksikkö. Se on yleensä yksittäinen sana tai ajatuskokonaisuus. Analysointiyksikkö perustuu tutkimuskysymykseen ja se toimii aineiston analyysiä ohjaavana tekijänä. (Elo & Kyngäs 2008, 109; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.)

Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä valittiin analysointiyksiköksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan liittyvät vahvuudet. Tämän jälkeen aineistosta etsittiin lapsen vasuprosessin käytäntöihin liittyviä vahvuuksia kuvaavat kohdat. Vahvuuksia kuvaavat ilmaisut koodattiin tietyn väriksi ja siirrettiin omaan tiedostoon. Toiseen tiedostoon siirretyt ilmaukset muokattiin tiiviimpään muotoon. Kyse on aineiston pelkistämisestä, jolloin tutkimusaineistoa tiivistetään ja sieltä karsistaan pois tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset asiat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Aineiston pelkistämistä seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Aineiston alkuperäisilmaisuisille muodostettiin niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset, jolloin kaikki uuteen tiedostoon poimitut kohdat nimettiin niitä kuvaavilla ilmaisuilla. Esimerkiksi aineistosta otettu lastenhoitajan ilmaisu: ”mut emmä halunnut et mullehan se oli helpotus” tiivistettiin muotoon ”lastenhoitajan helpotuksentunne.”

Pelkistetyt ilmaukset käytiin läpi ja samankaltaiset ilmaukset yhdistettiin luokaksi, jotka nimettiin niitä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Lasten vasujen laadintaprosessin vahvuuksista pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin samankaltaisuuksien perusteella alaluokkiin, joita tuli yhteensä 16 kappaletta. Alaluokkia yhdisteltiin edelleen samankaltaisuuksien perusteella viiteen yläluokkaan. Esimerkiksi alaluokat ”lastenhoitajien helpotuksentunne”, ”opettajien osaamisen merkitys” ja ”opettajan pedagogisen vastuu” muodostivat yläluokan ”ammattiryhmien osaamisen kohdentuminen.” Aineiston ryhmittelyä seurasi aineiston analyysin kolmas vaihe eli aineiston abstrahointi. Abstrahoinnilla tarkoitetaan käsitteellistämistä, jossa aineiston kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Ryhmittelyn voidaan ajatella olevan osa abstrahointiprosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-125.)

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaisten lasten
varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan liittyvien käytäntöjen
vahvuudet

Alaluokat 16 kpl	Yläluokat 5 kpl
Lastenhoitajien helpotuksentunne	Ammattiryhmien osaamisen kohdentumi- nen
Opettajien osaamisen merkitys	
Opettajan pedagoginen vastuu	
Tiimin käytännöt tiedonkululle	Tiimityön toteutuminen
Tiimin tuki opettajalle	
Tiimin hyvä ilmapiiri ja joustavuus	
Mahdollisuus ylitöihin	Ajankäyttöön liittyvät vahvuudet
Keskusteluiden sijoittaminen tietylle ajanjaksolle	
Keskusteluiden ajankohdan hyödylli- syys	
Keskusteluajan sopiva pituus	
Mahdollisuus vaikuttaa kirjaamisai- kaan	
Jokaiselle lapselle laaditaan vasu	Lapsen edun toteutuminen
Selkeä varhaiskasvatus- suunnitelmalomake	
Lapsen osallisuus vasuprosessissa	
Vanhempien kohtaaminen	Kasvatusyhteistyö
Vanhempien näkemysten kuulemi- nen	

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen jälkeen siirryttiin analysoimaan aineistoa toisen tutkimuskysymyksen osalta. Aineiston analyysi eteni samalla tavalla kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Aineistosta etsittiin lasten vasujen laadintaan liittyviä haasteita. Haasteita kuvanneista ilmauksista ryhmiteltiin yhteensä 24 alaluokkaa, jotka tiivistettiin viiteen yläluokkaan. Muodostetut luokat on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisten lasten
varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan liittyvien käytäntöjen
haasteet

Alaluokat 24 kpl	Yläluokat 6 kpl
Opettajan poissaolo lapsiryhmästä	Henkilöstöressurssit
Työntekijöiden vaihtuvuus	
Työntekijöiden poissaolot	
Tiukka aikataulu	Ajankäyttö
Ei aikaa tutustua lapsiin	
Keskusteluajassa pysyminen	

Keskustelujen ja kirjaamisen aikataulu- tus	
Kirjaaminen keskustelussa ei onnistu	Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kir- jaamisen haasteet
Keskustelun ja kirjaamisen välissä viive	
Päiväkotiympäristön haasteet	
Kirjoitustavan haasteet	
Tavoitteiden muodostamisen haasteet	
Opettajan huono omatunto	Psyykkiset haasteet
Opettaja ei kehtaa pyytää aikaa kirjaa- miseen	
Opettajan ulkopuolisuuden tunne	
Lastenhoitajien huoli kahden opettajan ryhmistä	
Ei ehdi pitää taukoja	Työn organisoinnin haasteet
Opettajan vaikea keskittyä toiminnan suunnitteluun	
Lastenhoitajien vähentynyt kontakti vanhempiin	Lastenhoitajien ulkopuolisuus
Vasulomaketta ei tunneta	
Lastenhoitajat eivät lue vasuja	
Lastenhoitajien vähentynyt sitoutumi- nen	
Jokaiselle lapselle vasu	Ei vaikutusmahdollisuuksia
Työajan käyttö	

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla osa luokista oli yhteisiä molemmille. Esimerkiksi yläluokka ”ajankäyttö” oli samaan aikaan lasten vasujen laadintaan liittyvä vahvuus ja haaste. Tulosluvussa näitä samoja asioita kuvataan eri näkökulmista vahvuuksina ja haasteina siten, kuinka ne näyttäytyvät aineistossa.

Viimeisenä tehtiin aineiston analyysi kolmannelle tutkimuskysymykselle eli millainen merkitys lapsen vasulla on pedagogisessa tiimityössä. Analysointiyksiköksi valittiin merkitys, jolloin aineistosta etsittiin kaikki kohdat, joissa puhuttiin lapsen vasun merkityksestä pedagogisessa työssä. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä kuvanneista alkuperäisilmauksista tiivistettiin pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin 17 alaluokkaa, jotka ryhmiteltiin neljään yläluokkaan. Muodostetut luokat on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä muodostetut luokat

Alaluokat 17 kpl	Yläluokat 4 kpl
Osa lastenhoitajista ei lue vasuja	Ristiriitainen suhtautuminen lapsen vasun merkitykseen
Alle 3-vuotiaan vasun tarpeettomuus	
Lapsen kehitys ikätasolla	
Lasten tavoitteita ei muisteta	Rajoitteet vähentämässä lasten vasujen merkitystä pedagogiikassa
Haastava ryhmärakenne	
Resurssipula	
Suunnitteluajan peruuntuminen	
Haasteet tiimityössä	
Lasten yksilölliset tarpeet/ tavoitteet	
Lapsiryhmän tavoitteet	Tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen
Arjen pedagogiset ratkaisut	
Kasvattajien toiminnan muokkaaminen	
Perusta pedagogiselle suunnittelulle	
Lapsiryhmän viikkosuunnittelu	Toiminnan pedagoginen suunnittelu
Vanhempien toiveet	
Lasten toiveet	
Lasten kiinnostuksenkohteet	

Tutkimusaineistossa merkitys tuli esiin epäsuorasti. Merkitys oli tutkittavien käsityksen mukaan melko ristiriitainen, jonka vuoksi se ei hahmottunut aineistosta yhtä suorasti kuin ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen vahvuudet ja haasteet. Tutkittavat toivat esiin rajoitteita, jotka vähensivät mahdollisuuksia hyödyntää lasten vasuja arjen pedagogiikassa. Lapsen vasun merkityksen kuvaukseen sisältyy myös se näkökulma, miten arjen rajoitteet omalta osaltaan vähentävät suunnitelman koettua merkitystä.

5.5 Aineiston keruun ja analyysin luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella *tutkimusmenetelmien* näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Tutkimusmenetelmän valitsemisessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että se on tarkoituksenmukainen tutkimuksen tavoitteisiin nähden (Braun & Clarke 2006, 80). Tutkimushaastattelut olivat sopeva tutkimusmenetelmä, koska tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien mielipiteitä tutkimusaiheesta. Kun tutkimuksessa

halutaan suoraan selvittää, miten joku ihminen ajattelee tai toimii, on parasta kysyä sitä häneltä itseltään (Eskola & Suoranta 2008, 85).

Laadullisessa haastattelututkimuksessa haastattelukysymysten muotoilemiseen tulee kiinnittää huomiota (DiCicco-Bloom & Crabtree 2016, 316). Haastattelukysymyksiä muotoiltaessa otettiin huomioon se, että ne eivät johdattele vastaamaan tietyllä tavalla. Haastattelutilanteissa johdattelusta ei kuitenkaan voinut täysin välttyä, mikä on huomioitava luotettavuudessa. Haastattelutilanteessa tutkijan tulee välttää omien kokemusten esiin tuomista ja olla tulkitsematta tutkittavien kokemuksia omiin ennakkonäkemyksiin ja kokemuksiin pohjautuen (Berger 2015, 230; Emmond 2005, 126). Haastattelutilanteissa pidättäytyttiin tuomasta esiin omia kokemuksia tutkimusaiheesta. Haastattelut äänitallennettiin ja litteroitiin, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Patton 2002, 388–390).

Onnistuneen haastattelutilanteen kannalta tutkijan ja tutkittavan välisellä luottamuksella on merkitystä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Usein miten ennen varsinaisten haastattelutilanteiden alkamista haastateltavat saapuivat paikalle hyvissä ajoin, jolloin ehdittiin keskustella hetken aikaa vapaasti. Keskustelut vapauttivat tunnelmaa ennen virallisen haastattelutilanteen aloittamista. Toisinaan monipuolisen keskustelun aikaansaaminen saattaa epäonnistua, jos keskustelijoilla on voimakkaita mielipiteitä aiheesta tai eturistiriitoja institutionaalisten asemiensa vuoksi (Pietilä 2017, 114). Ryhmähaastattelut toteutettiin niin, että varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat olivat omissa ryhmissään. Haastatteluista pyrittiin luomaan keskustelevia tilanteita, jolloin tutkittavien oli mahdollista kertoa asioista avoimesti.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella *tutkittavien valinnan* näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Tutkimuksen yhteyshenkilönä oli eräs päiväkodin johtaja tutkimuskaupungista, ja hän ilmoitti tutkimukseen vapaaehtoiset osallistujat. Tutkimushenkilöt eivät olleet yhteydessä tutkijaan, joten tutkija ei vaikuttanut tutkimushenkilöiden valintaan. Tutkimukseen osallistumisen taustalla on erilaisia syitä. Tutkimushenkilöt saattavat kokea tutkimusaiheen itselleen tärkeänä tai heillä on paljon mielipiteitä siitä, mikä on voinut vaikuttaa

haluun osallistua tutkimukseen (Hänninen 2016, 111). On mahdollista, että tutkimukseen osallistui sellaisia varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia, joilla on tutkimusaiheesta vahvoja mielipiteitä. Tutkimukseen osallistuminen saattoi tarjota tilaisuuden purkaa tuntemuksia esimerkiksi varhaiskasvatuslain mukanaan tuomista muutoksista.

Tutkimuksessa on myös hyvä pohtia, millaista kohdejoukkoa tutkimukseen osallistuneet edustavat (Hänninen 2016, 110–111). Tässä tutkimuksessa osallistujien valinnankriteerinä oli työskenteleminen varhaiskasvatuksen opettajana tai lastenhoitajana tutkimuskaupungissa. Kymmenestä tutkimushenkilöstä neljällä oli lastentarhanopettajakoulutus ja kuudella lastenhoitajan tehtävään soveltuva koulutus tai muu koulutus. Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista oli varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään päteviä henkilöitä. Tämä on tärkeää huomioida etenkin kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla, joka käsitteli lasten vasujen mukaista pedagogiikkaa. Tuloksissa painottuu sellaisten osallistujien näkemykset, joilla ei ole taustallaan pedagogista koulutusta.

Aineiston analyysi on merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Aineiston analyysin tekemisessä on tärkeää johdonmukaisuus (Kiviniemi 2010, 68; Ruusuvuori ym. 2010, 27) ja analyysin vaiheet tulee raportoida tarkasti, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Tutkijan tulee löytää perusteet, joiden kautta tiettyihin tulkintoihin on päädytty. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kuitenkin aina tulkintojen tekijä, mikä sisältää rajoituksia luotettavuuden näkökulmasta (Kiviniemi 2010, 70; Patton 2002, 553). Oleellista on se, että tutkimusraportin perusteella lukija voi arvioida onko tutkijalle muodostunut käsitys ilmiöstä uskottava ulkopuolisen näkökulmasta (Kiviniemi 2010, 70). Tutkimuksessa jokainen vaihe on kuvattu mahdollisimman tarkasti ja tehdyt ratkaisut perusteltu, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä pohditaan usein sitä, mikä on riittävä aineiston koko. Aineiston sopivaan määrään ei ole yksiselitteistä vastausta. Ennen kaikkea huomiota tulee kiinnittää aineiston laatuun. (Hänninen 2016, 113.) Tämän tutkimuksen aineisto antoi kattavan kuvan tutkimusaiheesta, koska etenkin ryhmähaastattelussa syntyi sisällöllisesti runsasta keskustelua. Haastattelussa tuli esiin monipuolisesti erilaisia näkökulmia, koska haastateltavina oli

kumpikin ammattiryhmä varhaiskasvatusalalta. Lisäksi tutkijushenkilöt työskentelivät eri iäisten lasten ryhmissä.

Tyypillisesti laadullinen tutkimus perustuu suhteelliseen pieneen otantaan (Patton 2002, 46). Teoreettisen yleistämisen perusteet tulee arvioida tutkimuskohtaisesti (Hänninen 2016, 113). Tämän tutkimuksen aineisto on pieni, sillä se koostuu kuudesta haastattelusta, joihin osallistui yhteensä kymmenen varhaiskasvatuksen opettajaa ja lastenhoitajaa. Aineistoa voidaan pitää riittävänä ottaen huomioon tutkimuksen laajuus. Laadullisessa tutkimuksessa, aineistosta ei pyritä löytämään tilastollisia säännönmukaisuuksia, vaan tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja tekemään siitä teoreettinen tulkinta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tähän tavoitteeseen päästiin saadulla tutkimusaineistolla.

5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eri vaiheisiin liittyy monia eettisiä valintoja, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon (Eskola & Suoranta 2008, 59). Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että koko prosessissa noudatetaan hyviä tieteellisiä menettelytapoja (Kuula 2006, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151). Tutkijan tulee työssään viitata toisten tutkijoiden julkaisuihin oikealla tavalla (Clarkeburn & Mustajoki 2017, 81). Käytetyt menetelmät ja tutkimustulokset tulee raportoida huolellisesti, aineiston säilytystä koskevat kysymykset määritellä sekä noudattaa avoimuutta tulosten esittämisessä ja arvioinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150).

Eskolan & Suorannan (2008, 35) mukaan tutkimusaihe on sopiva, kun se on kiinnostava, mutta ei suoraan tutkijan omasta kokemuspööristä. Tämän tutkimuksen aihe valikoitui kiinnostavuuden ja ajankohtaisuuden perusteella. Aihe oli tutkijalle osittain tuttu, mutta tutkimus päätettiin toteuttaa kaupungissa, jonka käytännöt olivat vieraita. Sopiva etäisyys tutkimusaiheeseen on etu mahdollisimman monipuolisen tarkastelukulman saavuttamiseksi (Eskola & Suoranta 2008, 35).

Tutkimuksen eettisyyttä tukeva lähtökohta oli eri tahoilta saadut tutkimusluvut. Kun tehdään tutkimusta päiväkodissa, on saatava lupa viranomaistaholta

ja henkilökunnalta (Ruoppila 1999, 35). Aluksi pyydettiin valikoituneiden päiväkotien johtajilta suostumusta tutkimuksen toteuttamiselle, jonka jälkeen lähetettiin kirjallinen tutkimuslupahakemus kaupungin kasvatuksen ja opetuksen toimialalle. Lopuksi pyydettiin suostumus henkilökunnalta ja tiedotettiin heitä tutkimuksesta ja aineiston käytöstä. Tutkittaville tulee kertoa mitä tutkitaan ja kerättävien tietojen käyttötarkoitus (Kuula 2015, 44; Patton 2002, 408). Lisäksi on tärkeää tuoda esiin, mitä tutkimukseen osallistuminen edellyttää osallistujilta, jotta he voivat tehdä päätöksen osallistumisestaan (Kuula 2015, 44).

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat valikoituivat oman vapaaehtoisuutensa perusteella. Lähtökohtaisesti haastattelutilanteessa tutkijalla on suurempi valta tutkittaviin nähden, sillä hän ohjaa keskustelua sisällöllisesti. Toisinaan tutkittavien saattaa olla vaikeaa kieltäytyä vastaamasta tutkijan esittämiin kysymyksiin tai kieltää osallistumisensa kokonaan, kun on kertaalleen luvannut osallistua haastatteluun. (Kuula 2015, 94.) Tutkija voi tuoda haastatteluun arjen vuorovaikutuksen piirteitä kuuntelemalla, osoittamalla ystävällisyyttä ja vastavuoroisuutta. Tällöin haastateltavilta ei esimerkiksi tivata sellaisia asioita, joista puhuminen tuntuu epämiellyttävältä. (Kuula & Tiitinen 2010, 378.) Tutkimukseen osallistujat olivat aikuisia, jolloin heidän voidaan ajatella ymmärtäneen tutkimuksessa käsiteltävät asiat. Näin ollen ne ihmiset, jotka eivät halua kertoa tutkimusaiheesta ovat mitä luultavimmin jättäneet osallistumasta tutkimukseen (Kuula 2015, 93).

Tutkimuksen eettisyyteen sisältyy osallistuneiden henkilöiden tunnistettavuuteen liittyvät kysymykset. Kun haastatellaan yksityishenkilöitä, on huolehdittava, ettei heidän nimensä tai taustietonsa tule ilmi (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13; Tuomi & Sarajarvi 2018, 150–151). Keskeistä on huolehtia siitä, että ulkopuolinen ei pysty yksiselitteisesti päättelemään, ketä yksittäisiä ihmisiä haastateltavat ovat (Kuula 2006, 112). Kaikki haastatteluaineiston sisältämät tunnistetiedot poistetaan, kun aineisto muutetaan tekstimuotoon analyysivaiheessa (Kuula & Tiitinen 2010, 381). Tutkimusaineistosta poistettiin kaikki siellä esiintyneiden ihmisten ja paikkojen nimet. Tutkijan on noudatettava tietosuojalain-

säädäntöä (Kuula 2011, 47). Tutkimuksessa äänitallennettiin haastateltavien puheita, jonka vuoksi tutkimuslupahakemukseen tehtiin henkilötietojen käsittelyä koskeva rekisteriseloste.

Luottamuksellisuuteen sisältyy aineiston käyttöä ja säilytystä koskevat lupaukset (Kuula 2015, 63–64). Kaupungin tutkimuslupaan tehdyn lupauksen mukaisesti saatuja tietoja käytettiin vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Käyttäjätunnuksilla ja salasanoilla tulee estää ulkopuolisten pääsy luottamuksellisiin tiedostoihin. Haastatteluaineistoa säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan salasanoin suojatuissa tiedostoissa ja tutkimuksen valmistuttua koko tutkimusaineisto hävitettiin. (Kuula 2006, 80). Valmis tutkimus lähetettiin mukana olleille päiväkodeille ja kaupungin ilmoittamaan sähköpostiosoitteeseen kuten kaupungin tutkimuslupahakemuksessa sovittiin.

6 TULOKSET

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi, joka on toteutettu varhaiskasvatustlain 540/2018 mukaisella tavalla herättää monia mielipiteitä haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien keskuudessa. Haastatellut näkevät käytännöissä sekä vahvuuksia että haasteita. Näkemykset ovat monitahoisia ja haastateltavat kokevat käytännöt eri tavoin. Sama asia saattaa sisältää kaksi puolta, jolloin se koetaan sekä vahvuutena että haasteena. Jokin asia taas näytetään toiselle haastateltavalle käytäntöjen vahvuutena, kun taas toinen haastateltava kokee sen haasteena. Varhaiskasvatuksen opettajilla ja lastenhoitajilla on ristiriitaisia mielipiteitä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä pedagogisessa työssä. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat näkevät rajoituksia lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisessa hyödyntämisessä.

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tulokset. Kaksi ensimmäistä alalukua käsittelevät varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien käsityksiä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessista, joka on toteutettu varhaiskasvatustlain

540/2018 mukaisesti. Ensin kerron tutkimukseni tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta eli millaisia vahvuuksia varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa. Seuraavaksi vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni eli millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat havaitsevat lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa. Viimeisenä käsittelen tulokset kolmannen tutkimuskysymyksen osalta eli millaisena varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen kasvattajatiimin pedagogisessa työssä.

Hyödynnän tulosten raportoinnissa aineistolainauksia varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien yksilö- ja ryhmähaastatteluista (O1-O6 ja L1-L4). Haastattelijasta käytän lyhennettä (H). Joitakin opettajien ja lastenhoitajien puheenvuoroja on lyhennetty poistamalla välistä aiheen kannalta epäolennaisia asioita. Poistetut kohdat on merkitty seuraavalla ”...” merkinnällä. Joihinkin aineistolainauksiin on laitettu tarkennuksia hakasulkeisiin, jotta lukija ymmärtää asiayhteyden.

6.1 Lapsen vasun laadintaprosessiin liittyvät vahvuudet

Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät vahvuuksia uuden varhaiskasvatuslain mukaisissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan liittyvissä käytännöissä. Olen muodostanut vahvuuksista neljä yläluokkaa, joissa jokaisessa yhdistyy tarkemmin kuvaavat alaluokat. Yläluokat ovat *ammattitiroolien osaamisen kohdentuminen, tiimityön, ajankäyttö, lapsen etu ja kasvatusyhteistyö*. Raportoin tulokset hyödyntäen tätä luokkajakoa (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Lapsen vasun laadintaprosessiin liittyvät vahvuudet varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien mukaan

Alaluokat 16 kpl	Yläluokat 5 kpl
Lastenhoitajien helpotuksentunne	Ammattiryhmien osaamisen kohdentuminen
Opettajien osaamisen merkitys	
Opettajan pedagoginen vastuu	
Tiimin käytännöt tiedonkululle	Tiimityön toteutuminen
Tiimin tuki opettajalle	

Tiimin hyvä ilmapiiri ja joustavuus	
Mahdollisuus ylittää	Ajankäyttöön liittyvät vahvuudet
Keskusteluiden sijoittaminen tietyllä ajanjaksolle	
Keskusteluiden ajankohdan hyödyllisyys	
Keskusteluajan sopiva pituus	
Mahdollisuus vaikuttaa kirjaamiskäytäntöön	
Jokaiselle lapselle laaditaan vasu	Lapsen edun toteutuminen
Selkeä varhaiskasvatussuunnitelmalomake	
Lapsen osallisuus vasuprosessissa	
Vanhempien kohtaaminen	Kasvatusyhteistyö
Vanhempien näkemysten kuuleminen	

Ammattiroolien osaamisen kohdentuminen

Kaikki neljä haastateltua varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa toivat esille olevansa helpottuneita siitä, että he eivät enää kirjaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmia (esimerkki 1 & 2). Myös haastatellut kuusi opettajaa mainitsivat tiimiensä lastenhoitajien olevan helpottuneita, että vastuu oli opettajilla. Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien työtiimeissä oli varhaiskasvatuslain (540/2018) voimaantulon jälkeen siirretty käytäntöön, jossa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta oli opettajan vastuulla. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmassa vaadittu kirjoitustapa oli taustalla siinä, miksi lastenhoitajat olivat helpottuneita. He kertoivat kokevansa haastavana kirjoitustavan, jossa tavoitteita asetetaan lapsen sijasta pedagogiselle toiminnalle (esimerkki 3).

Esimerkki 1: No meil opettaja tekee nykyään vaan. Meil olis ollut tai nyt oli tänä syksynä ekan kerran, oli tota opettaja vaan. Meil olis ollut et lastenhoitajat myös ois voinu joulukuuhun asti tehdä, mut emmä halunnut. Et mulle ihan sopi et vasut tekee opettajat. Mullehan se oli helpotus et ei mua haitannut. (H3)

Esimerkki 2: ...Lastenhoitajat mun tiimissä on tosi kiinnostuneita niistä sisällöistä ja mistä on puhuttu. Ehkä se on ainut, et ne kokee et ehkä niistä ois kiva keskustella, mutta ne ei jaksa sitä kirjaamista. Ne kokee, et hyvä et se työ on mulla. (O6)

Esimerkki 3: Kun mä luin kerran sitä ohjeistusta niin kyl mä mietin et luojan kiitos mä en joudu kirjottaa näit enää. Et kyl on pikkasen vaikeeks tehty tää kirjaamishomma... Kun enää ei saa suoraan laittaa, että tarvitsee apua ja harjoitusta tässä ja tässä. Niin ei saa kirjottaa, vaan se täytyy tuoda toisella tapaa ilmi. (H4)

Aineiston perusteella voidaan tulkita, että vahvuutena käytännössä, jossa varhaiskasvatuksen opettaja piti lapsen varhaiskasvatuskeskustelun ja kirjasi varhaiskasvatussuunnitelman oli se, että tehtävän katsottiin vastaavan opettajan osaamista. Näin ollen uusi käytäntö oli *kohdentanut ammattiryhmien osaamista*. Aineistossa pätevät varhaiskasvatuksen opettajat eivät maininneet vasuissa vaaditun kirjoitustavan tuottavan heille haasteita, kun taas lastenhoitajat kokivat sen vaikeana. Varhaiskasvatuksen opettajat saavat koulutuksessaan valmiuksia pedagogisten dokumenttien kirjaamiseen, minkä voi ajatella vaikuttavan siihen, että kirjoitustapa on heille entuudestaan tuttu. He saattavat myös koulutuksensa myötä ymmärtää paremmin, minkä vuoksi tavoitteet kirjataan pedagogiselle toiminnalle. Yksi lastenhoitaja nosti esiin hänen tiimissään työskentelevän vastavalmistuneen opettajan osaamisen mikä, tuli esiin sujuvana ja nopeana vasujen kirjaamistaitona. Haastatellun varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työparina toiminut opettaja oli kirjannut lasten varhaiskasvatussuunnitelmat puolesta tunnissa kunkin keskustelun jälkeen (esimerkki 4).

Esimerkki 4: Meil on pystyny melkein kaikki opettaja pitää silleen et se pitää puol tuntii tasan tarkkaa keskustelun ja sit puol tuntii kirjottaa, et siihen menee se tunti. Ja se johtuu siit, et se ei kirjota mitään romaania sinne ja jättää kaikki turhat luonnekuvaukset pois. Et hän osaa kiitettävästi kirjottaa. Hän onkin tullu suoraa koulusta. (H3)

Lisäksi ammattiroolien osaamisen kohdentuminen tarkoitti opettajan pedagogista vastuuta vasuprosessissa. Kaikki kuusi haastateltua varhaiskasvatuksen opettajaa tunnistivat pedagogisen vastuunsa vasuprosessissa. Opettajan vastuuksi katsottiin pitää huolta siitä, että varhaiskasvatussuunnitelma tulee tehdyksi jokaiselle lapselle. Tämän lisäksi vastuuseen sisältyi keskusteluajan sopiminen vanhempien kanssa, keskustelun pitäminen ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaaminen (esimerkki 8 & 9). Opettajan pedagoginen vastuuna on huolehtia, että kasvattajatiimissä toiminnan pedagogista suunnittelua tehdään lasten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta (esimerkki 10). Myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmien arviointi on opettajan vastuulla (esimerkki 11).

Esimerkki 8: No mun mielestä se on, et sä huolehdi, että ne niinku tulee pidettyä. Ja kyllä meillä lastenhoitajakin saattaa niitä niinku varailla, et jos niinku vanhemmat tulee et pitäis pitää se keskustelu tai et tää pitäis vaihtaa. Et ei se oo pelkästään mun et vaan minä voin sopia näitä keskusteluja. Mut kyl ne sit yleensä jättää jonkun lapun et sopiiko, että tää vaihdetaan ja muuta. Mut sit mä pidän ne ja kirjaan ne. (O5)

Esimerkki 9: No minä pidän ne. Meillä on, ne on sit varannut ihan niinku minulta et Kiia ja Mari ei oo mitenkään siihen. Et jos siitä aikataulusta ei ole mikään sopinut, niin sit ollaan henk.koht. se sovittu ja tietysti sit se kirjaaminen on et mä sit kirjaan. (O4)

Esimerkki 10: Kyl mä ainakin, kun ite pidän niitä tärkeinä ja tuon sitä esiin tiimissä et mejän suunnitellu ja toiminta pohjautuu näihin et silleen tuo ne tärkeiks siihen tiimille. Kun et jos vaan pitäisit ne ja katotaan sit keväällä, miten se meni... (O5)

Esimerkki 11: No mulla, kun oli viime vuonna noi viisi vuotiaat. Mun arviointi tapahtu vähän niinku pihakeskusteluna, et ku vanhemmat tuli hakemaan. Joskus mä sanoinkin jollekin et mä huomenna kysyn, että varaa vähän enemmän aikaa. Et ihan muistuttelin pihalla, et me laitettiin tälläset tavoitteet et mites sun mielestä. Et mä kävin ne ihan tossa vähän pihakeskusteluna, mut mun piti muistutella ne tavoitteet ja kattoo, kun ensin vanhemmat oli et ne eivät muistaneet. (O4)

Tiimityön toteutuminen

Vahvuutena varhaiskasvatuslain mukaisessa vasujen laadintaprosessissa varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät *tiimityön toteutumisen*. Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tiimin osallistumisen tärkeänä, jotta kaikkien näkökulmat tulevat esille. Kun lapsiin liittyvistä havainnoista on keskusteltu yhdessä, opettaja muistaa vasukeskustelussa ottaa käsiteltäväksi kaikki lapseen liittyvät tärkeät asiat (esimerkki 13 & 14).

Esimerkki 13: Mun mielestä hyvässä tiimissä aina yhdessä mietitään siihen vasuun asioita. Jos on jotain mitkä pitää tuoda esille käydään eka tiimissä, koska sit se on vaan mun näkökulma ja jollain toisella voi olla joku ihan toinen näkökulma. Ja yleensä aina sitten ennen, kun sen antaa vanhemmille niin työpari ennen sitä on lukenut sen. (O1)

Esimerkki 14: Se [havainnoista keskusteleminen] on musta tosi tärkeätä, koska sit voi olla et vaikka joku asia minkä itekin tietää ja on huomannut, niin ei välttämättä, kun on niin paljon niitä asioita kaikkien lapsien kohdalla, niin sit ei välttämättä muista kaikkee, mistä ois hyvä keskustella. Sit kun joku sen sanoo niin muistaa et ai niin joo toikin. Et se on must aika tärkeä osa et kaikkien kans puhutaan. (O6)

Tiimityön toteutumisesta huolehditaan tiedonkulun käytännöllä. Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kertoivat, että koko tiimi tekee havaintoja lapsista ja niitä pyritään jakamaan mahdollisuuksien mukaan, ennen jokoisen lapsen varhaiskasvatuskeskustelua. Osalla on havainnointivihko, johon kirjataan arjen lapsihavaintoja (esimerkki 15). Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat vastuunaan omalta osaltaan huolehtia siitä, että lastenhoitajat ovat mukana vasuprosessissa. Opettajat pitivät huolta lastenhoitajien osallisuudesta tiedottamalla heitä vasukeskusteluiden sisällöistä joko heti keskustelun jälkeen tai seu-

raavassa tiimipalaverissa (esimerkki 16). Opettajat myös antavat kirjatun varhaiskasvatussuunnitelman lastenhoitajien luettavaksi ja kommentoitavaksi ennen sen antamista lapsen vanhemmille (esimerkki 17).

Esimerkki 15: Me ollaan ehkä tiimipalaverissa mitä muut on ja tälleen. Ja sitte meillä oli semmonen vihkonenkin, mihin sitten sai syksyn mittaan laittaa. Jos tuli jotain huomioita, et jollain oli joku hankalaa tai joku oli tosi taitava jo jossain tai muuta tämmösiä niin laittaa siihen. (O5)

Esimerkki 16: No me ollaan sovittu et jokaisen keskustelun jälkeen, mitkä on ollu ennen tiimipalaveria, niin opettaja tuo esille mitä siel keskustelus on käyty ja mitä sielt on tullu vanhemmilta sellasta, mitä niinku me ei olla tääl puhuttu. Et ollaan pidetty huolta et me saada se tieto, mitä sielt tulee. (H4)

Esimerkki 17: Ja sit opettaja pyytää vielä lukee sen vasun sen jälkeen, et onko siihen vielä muutoksia tai halutaaks me lisätä jotain tai ollaanks me eri mieltä jne. Et pyytää lukemaan ennen, kun se menee vanhemmille. (H2)

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat kasvattajatiimin tuen esiin tärkeänä osana tiimityötä. Yksi varhaiskasvatuksen opettajista kertoi saavansa tiimin lastenhoitajalta tukea varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisen. Hän koki kirjaamisen itselleen haastavana tehtävänä ja kertoi, että he tekevät kirjaamista tiimissä yhteistyönä (esimerkki 18). Lapsiin liittyvien asioiden käsitteleminen tiimissä etukäteen koettiin merkityksellisenä siitä syystä, että kun asioista on keskusteltu yhdessä voi opettaja puhua vasukeskustelussa perheille me-muodossa koko tiimin puolesta. Tällöin opettajalla on takanaan tiimin tuki, jos vanhempien kanssa tulee haastavia tilanteita (esimerkki 19). Tiimiltä saatava tuki on konkreettista apua lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjoittamiseen sekä psyykkistä tukea, joka tuo opettajalle tunteen siitä, että ei ole yksin lasten ja perheiden asioiden kanssa.

Esimerkki 18: Tiimikeskusteluissa aina ennen niitä vasuja jaettiin havaintoja. Ja kun meillä on vähän kummallakin toi lauseen muodostaminen huonoo... Niin ollaan kirjattu yhdessä, et toinen auttanut toista. (O2)

Esimerkki 19: Anukin [lastenhoitaja] on just sanonu mulle, et sit sä voit olla siinä keskustelussa et meidän mielestä eikä silleen et minun mielestä. Et sit jos tulee joku asia et vanhemmat vaikka loukkaantuu tai semmosta, niin se ei sit kaadu mun päälle, vaan se on meidän kaikkien mielipide. (O5)

Tiimityön toteutumista edesauttoi tiimin hyvä ilmapiiri, joka ilmeni työntekijöiden joustavuutena arjessa. Moni varhaiskasvatuksen opettaja kertoi tiiminsä lastenhoitajien olevan joustavia keskusteluajkojen ja kirjaamisajan järjestämisessä. Samoin lastenhoitajat kertoivat joustaneensa ja järjestäneet lapsiryhmän arjen

niin, että opettajat ehtivät pitämään lasten vasukeskustelut ja kirjaamaan varhaiskasvatussuunnitelmat mahdollisimman hyvin (esimerkki 20 & 21).

Esimerkki 20: Meillä ainakin just varsinkin Anu siis lastenhoitaja on silleen varsinkin ilta-päivisin, jos mä oon iltavuorossa et sanoo mulle, et hän lähtee ulos ja älä sä tuu ulos vaan jäät tänne kirjaamaan. Et mulle pitää oikeesti sanoo, et se on ihan ok et sä oot tuolla ja jäät tänne kirjaamaan. ... (O5)

Esimerkki 21: No itse asiassa aika hyvin. Meidän lastentarhanopettaja lähti siis vuorotelluvapaalle ja meidän Riitta tekee nyt opettajan sijaisuutta. Ja hän on kyllä todella hienosti saanut pidettyä kaikki. Et me ollaan joustettu ihan hirveesti tietysti siinä. (H1)

Ajankäyttö

Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät vasujen laadintaprosessissa ajankäyttöön liittyviä vahvuuksia. Ajankäyttöön liittyviä asioita pohdittiin monesta näkökulmasta ja siinä havaittiin samaan aikaan sekä vahvuuksia että haasteita. Varhaiskasvatuksen opettajat sopivat keskusteluajat pääasiassa sen mukaan, miten lasten vanhemmille sopii parhaiten. Yleisimmin keskusteluun sopiva aika on aamulla tai iltapäivällä. Varhaiskasvatuksen opettajilla on ollut mahdollisuus tehdä ylitöitä, mitä pidettiin hyvänä ratkaisuna. Opettajat aloittivat työpäivän normaalia aikaisemmin tai jäivät iltapäivällä pidempään, jotta keskusteluajat saadaan sovittua vanhempien aikataulujen mukaan (esimerkki 22 & 23). Työaikojen joustavan järjestelyn vuoksi varhaiskasvatuksen opettajien ei myöskään aina tarvinnut olla poissa lapsiryhmästä keskusteluiden järjestämiseksi.

Esimerkki 22: Mä vaan sovin vanhempien kanssa. Ihan oikeestaan vanhempien juttujen mukaan mentiin. Et saatoin tehdä ylitöitä, mut me pystytään kyl ottaa ne ylityöt, et se ei oo ongelma. (O2)

Esimerkki 23. Se oltiin sovittu, et mä pidän ne [vasukeskustelut] sen viikon aikana ja muista ryhmistä on sit pakko tulla auttamaan. Et ylitöitähän siitä kerty sitten, mut se sovittiin et mä otan niitä ylityövapaina sitten. (O1)

Muutama varhaiskasvatuksen opettaja ja yksi lastenhoitaja kertoivat tiimeissään olevan käytäntönä vasukeskusteluiden sijoittaminen tietyille ajanjaksoille, jonka aikana kaikki keskustelut käydään. Kalenteriin oli merkitty esimerkiksi kahdenkolmen viikon jakso, jolloin opettaja keskittyy keskusteluiden pitämiseen ja kirjaamiseen. Tällöin ryhmään tulee avuksi henkilökuntaa toisista lapsiryhmistä, jos tarve niin vaatii. Keskusteluiden sijoittamista tietyille viikoille pidettiin hyvänä

käytäntönä, koska silloin keskustelut saadaan pidettyä tehokkaasti ja niistä aiheutuva kuormitus lapsiryhmän toimintaan on lyhytaikaista (esimerkki 24). Kirjaamisajan järjestämiseen liittyvänä vahvuutena yksi opettaja toi esiin pitävänsä siitä, että hänellä on mahdollisuus päättää yhdessä tiimin kanssa, milloin on hyvä aika kirjata. Jos kirjaamiselle olisi merkitty tietty aika työvuoroon, tuntuisi se rajoittavalta, koska aina kirjaamiseen keskittyminen ei onnistu.

Esimerkki 24: Meil on kans silleen et seinään laitettu ajat et kaheksan ja puol neljän välillä... Puol tuntii kestää ja sit meil on laitettu kolmen viikon saralle ne ajat. Et kolmes viikos pitää tulla, mikä on mun mielestä ollu hyvä käytäntö nykyään. Et kolme viikkoo tehtiin pelkästään vasuja et opettaja oli kokonaan siit ryhmästä pois. Sit ei ole loppuvuodesta enää. (H3)

Esimerkki 25: Mä tykkään siitä et voin ite miettiä milloin mulla on se aika ja milloin voin kirjata. Sit kun on sellasia päiviä, et välttämättä voi olla et se ei jostain syystä vaan lähde sujumaan. Et sit jos mulla ois, joku sanonu minulle ja osotettu joku tietty aika niin mä en siitä tykkäis... (O4)

Vasukeskusteluiden on ohjeistettu olevan kestoltaan puoli tuntia. Poikkeuksen tähän ohjeeseen tekevät ne keskustelut, joissa on mukana tulkki. Näissä tapauksissa keskustelut ovat tunnin pituisia. Keskustelutilanteet vanhempien kanssa vaihtelevat ja opettajat kokevat eri tavoin keskusteluajan riittävyyden. Yhteisesti määritelty keskusteluajan pituus koetaan kuitenkin selkeäksi käytännöksi, jonka pystyy myös etukäteen kertomaan vanhemmille. Osa opettajista kokee keskusteluajan sopivaksi, jonka puitteissa on helppo pysyä (esimerkki 27).

Esimerkki 27: Mä aina alotan sen keskustelun et meillä on puoli tuntia aikaa, et sit pysytään asiassa. Oon aika hyvin pysynyt siinä puolessa tunnissa, et se on ehkä mennyt. Tosin mä olen sanonut sen heti aluksi. (O4)

Moni varhaiskasvatuksen opettaja piti vasukeskusteluiden ajankohtaa syysluku-kaudella hyödyllisenä. He kokivat selkeäksi sen, että kaikille lapsille tehdään varhaiskasvatussuunnitelma toimintavuoden alussa. Tämä on hyödyllistä pedagogiikan kannalta, koska lasten yksilölliset tarpeet ja lapsiryhmän tavoitteet hahmottuvat kunnolla. Näin myös pedagogista suunnittelua voidaan tehdä lasten vasujen pohjalta monipuolisemmin ja vasujen mukaista toimintaa on aikaa toteuttaa koko edessä oleva toimintavuosi (esimerkki 25 ja 26).

Esimerkki 25: Kyl mä sen ryhmän toimintasuunnitelman ja tän koko toimintakauden ja vuoden kannalta ajattelen et ihan kiva, että ne on kaikel nyt syksyllä... Kun joskus piti jollekin toukokuussa vasun ja sit se vaihtokin ryhmää, niin ei se sit ehkä ohjannut sitä toimintaa. (O6)

Esimerkki 26: Se on selkeempi. Ja ihan totta, et omassa päässä jäsenyy jokasen lapsen haasteet ja tarpeet ihan eri tavalla ja pitkä kevät sit aikaa tehdä niitä asioita. (O4)

Lapsen edun toteutuminen

Varhaiskasvatustilanteissa mukaisessa vasuprosessissa varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kokivat vahvuutena *lapsen edun toteutumisen*. Yksi lastenhoitaja mainitsi lasten yhdenvertaisuuden toteutuvan nykyisessä käytännössä, jossa jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma. Hänen mukaansa lapset olisivat eriarvoisessa asemassa, jos alettaisiin valikoida, kenelle lapsista tehdään varhaiskasvatussuunnitelma. Suunnitelman laatiminen on tärkeää myös lapsen tulevaisuuden kannalta, sillä siihen on mahdollista palata myöhemmin lapsen kasvaessa (esimerkki 28).

Esimerkki 28: Mut emmä tiedä musta se vetäis eriarvoiseen, jos sitä alettais kattoon et kenelle... Et jos se pidetään niin mun mielestä se pitää pitää kaikille. Kun siinä on sit suuri riski, että noo sillä lapsellahan voi tapahtuu, vaikka myöhemmin vaikka mitä, niin sillä ei oo sit aikasemminkaan pidetty tai mitä vaan. Et musta se on eriarvosta. (H3)

Sekä varhaiskasvatuksen opettajat, että lastenhoitajat pitävät nykyistä varhaiskasvatussuunnitelmalomaketta selkeänä. Heidän mukaansa lapsen vasulomakkeessa on tapahtunut kehitystä ja nykyään sinne kirjataan pedagogiikan kannalta olennaisia asioita lapsesta. Useimmat pitävät positiivisena puolena sitä, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ei enää kirjata tulkintoja tai kuvauksia lapsen luonteesta. Kun vasussa keskitytään lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta tärkeiden asioiden kirjaamiseen on kasvattajien helpompaa pitää mielessä millaisia asioita kunkin lapsen kohdalla, tulee huomioida pedagogisessa toiminnassa (esimerkki 29). Täten vasulomakkeen selkeydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta hyötyvät sekä lapset että kasvattajat. Eräs opettaja sanoi pitävänsä erityisen hyvänä asiana jokaisen lapsen vahvuuksien kirjaamista (esimerkki 30).

Esimerkki 29: Musta ne on tosi konkreettisia nykyään ja semmosia ytimekkäitä jäseneltyjä. Et tosi paljon vaan niitä oikeesti olennaisia asioita... Et ainakin itellä pysyy hyvin mielessä, mitä on kirjattu ja mitä kunkin lapsen kohalla on niitä tärkeitä asioita, jolloin se on helpompi pitää mukana toiminnassa ja arjessa. (O6)

Esimerkki 30: Siinä vasussa, kun on ne vahvuudet niin siitä minä tykkään vahvuuspedagogiikasta. Et lapsen vahvuudet on siinä. Et vaikka pienellä ajalla, niin kyllähän sitä aina jotain jokaisen lapsen vahvuuksia huomasi. (O3)

Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa otetaan huomioon lapsen osallisuus, mikä on lapsen etu. Käytäntönä on, että ennen lapsen varhaiskasvatuskeskustelua perheille annetaan esitietolomake, johon vanhemmat kirjaavat lapsen kiinnostuksen kohteita ja toiveita varhaiskasvatukselle. Alle 3-vuotiaiden lasten kohdalla tiedot perustuvat pääosin vanhempien tekemiin havaintoihin lapsesta, kun taas etenkin 5-vuotiaita lapsia on tarkoituksena havaintojen lisäksi haastatella (esimerkki 31). Käytännössä pyritään siihen, että kaikki lapset ovat osallisia omassa vasuprosessissa iän ja kehitystason mukaan.

Osa opettajista kertoi ryhmänsä lasten osallistuvan itse omaan varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun ainakin osan aikaa. Keskustelutilanteissa jotkut lapsista ovat hiljaisia, kun taas toiset kertovat paljon omia ajatuksiaan (esimerkki 32).

Esimerkki 31: Siin [esitietolomakkeessa] on kysymys, vaikka että mitä mieltä lapsesi on päiväkodista ja henkilökunnasta ja mistä tykkää. Niin eihän ne niinku, kyl sinne saattaa tulla et tykkää tosi paljon siitä ja siitä, et jos toistelee nimee tai näin, mut eihän ne osaa viel vastata. Mut et sithän se on havainnointia. Sit jonkin verran ehkä sellasta dokumentointii ja sit sitä kautta sitten, jos tulee havaintoja. (O6)

Esimerkki 32: Toi olikin tosi tärkeä, minkä Leeni sanoi. Se lappuhan annetaan kotiin. Ja mulla on ne 5-vuotiaat, niin vanhemmat haastattelee niitä lapsia jo kotona ja myös se lapsi on mukana siinä keskustelussa. Sen mä unohdin sanoa. Eli ainakin viisi vuotiaat on siinä mukana ainakin aluksi. Et kuka enemmän juttelee, monet on ujoja ne ei sano mitään. Sit mä tietysti päästän ne nopeesti pois, mut joiltain tulee tosi paljon. Ja joku on niin innostunut et jopa pyytää, voisko toinenkin keskustelu olla. (O4)

Esimerkki 34: No kyllä ne [vasukeskustelut] on tärkeitä. Et vaikka sä tossa havainnoit lapsia ja keskustelet sun työkaveris kanssa lapsista, niin onhan sit kuitenkin se semmonen enemmän sitä yhteyttä, kun sä pääset niiden vanhempien kanssa. Et sillonhan me ei olla vaan tää tiimi, vaan me ollaan oikeesti se koko kasvattajaporukka siinä yhdessä. Ja siin on ehkä helpompi. Vaikka me täs arjes sanotaan et muistakaa ottaa hihasta kiinni, jos on jotain asiaa nii välttämättä ei aina tuu kohdattua tai sanottua et muistakaa, et jos on joku huoli. Niin täs on kuitenkin sit vanhemmilla mahdollisuus, kun istutaan yhdessä alas. Et kyl siin eri tavalla kohdataan ja pystyy vanhemmatkin sanomaan niitä asioita. (H1)

Viimeisenä vahvuutena lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessissa opettajat ja lastenhoitajat kokivat kasvatusyhteistyön toteutuminen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien välillä. Yksi haastateltu lastenhoitaja korosti vanhempien kohtaamisen merkitystä lapsen vasukeskustelussa. Hän kertoi, että keskustelutilanteessa päästään ajan kanssa paneutumaan lapsen asioihin, jolloin vanhempien saattaa olla helpompaa kertoa lapseen liittyvistä huolista luotamuksellisesti. Keskustelutilanne tekee näkyväksi kasvattajien ja vanhempien välisen kasvatusyhteistyön (esimerkki 34). Moni varhaiskasvatuksen opettaja

kertoi kasvatusyhteistyöstä siitä näkökulmasta, että vasukeskustelussa vanhemmat pääsevät kertomaan omasta lapsestaan, esittämään toiveita toiminnalle ja voivat antaa palautetta.

6.2 Lapsen vasun laadintaprosessiin liittyvät haasteet

Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät varhaiskasvatuslain mukaisessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessissa vahvuuksien ohella myös haasteita. Olen muodostanut laadintaan liittyvistä haasteista seitsemän yläluokkaa, jotka ovat *henkilöstöressit, ajankäyttö, lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisen haasteet, psyykkiset haasteet, työn organisoinnin haasteet, lastenhoitajien ulkopuolisuus ja ei vaikutusmahdollisuuksia vasuprosessiin*. Kuvaan tulokset näiden luokkien mukaisesti (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Lapsen vasun laadintaprosessiin liittyvät haasteet varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien mukaan

Alaluokat 24 kpl	Yläluokat 6 kpl
Opettajan poissaolo lapsiryhmästä	Henkilöstöressit
Työntekijöiden vaihtuvuus	
Työntekijöiden poissaolot	
Tiukka aikataulu	Ajankäyttö
Ei aikaa tutustua lapsiin	
Keskusteluajassa pysyminen	
Keskustelujen ja kirjaamisen aikataulutus	
Kirjaaminen keskustelussa ei onnistu	Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisen haasteet
Keskustelun ja kirjaamisen välissä viive	
Päiväkotiympäristön haasteet	
Kirjoitustavan haasteet	
Tavoitteiden muodostamisen haasteet	Psyykkiset haasteet
Opettajan huono omatunto	
Opettaja ei kehtaa pyytää aikaa kirjaamiseen	
Opettajan ulkopuolisuuden tunne	
Lastenhoitajien huoli kahden opettajan ryhmistä	Työn organisoinnin haasteet
Ei ehdi pitää taukoja	
Opettajan vaikea keskittyä toiminnan suunnitteluun	
Lastenhoitajien vähentynyt kontakti vanhempiin	Lastenhoitajien ulkopuolisuus
Vasulomaketta ei tunneta	

Lastenhoitajat eivät lue vasuja	Ei vaikutusmahdollisuuksia
Lastenhoitajien vähentynyt sitoutuminen	
Jokaiselle lapselle vasu	
Työajan käyttö	

Henkilöstöressit

Haastattelut varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat mainitsivat *henkilöstöressien* aiheuttavan haasteita lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta-prosessissa. Moni varhaiskasvatuksen lastenhoitaja kertoi, että opettajan vasu-töistä johtuvat poissaolot lapsiryhmästä tarkoittavat sitä, että he ottavat suuren vastuun lapsiryhmän arjesta ja toiminnan ohjaamisesta. Eräs lastenhoitaja kertoi, että hänen ryhmässään on peruttu retkiä viikolla, jolloin opettaja pitää lasten varhaiskasvatuskeskusteluja ja kirjaa varhaiskasvatussuunnitelmia. Hän mainitsi myös ohjanneensa opettajaa enemmän toimintaa kuten jumppia vasukeskusteluiden vuoksi (esimerkki 35). Kukaan haastatelluista lastenhoitajista ei kokenut, että opettajan poissaolo olisi kuormittanut ryhmää huomattavasti kyseisenä toimintavuonna. He toivat kuitenkin esiin, että lapsiryhmät ovat erilaisia. Jos ryhmässä on paljon tukea tarvitsevia lapsia, on opettajan poissaolo ryhmästä kuormittavaa. Osa lastenhoitajista kertoi, että tällainen tilanne on ollut heidän ryhmässään kyseistä toimintakautta edeltäneenä vuonna (esimerkki 36).

Esimerkki 35: Mä oon sillain, kun mä oon semmoses ryhmäs et me ollaan kahestaan ja sit on avustaja niin mullahan se on jatkuva häirintä tavallaan. Et mä oon sitten yksinään niitten kanssa. Ja sitten kun on tällänen avusteinen ryhmä, niin siel on vähän et jumpat ei puoliinnu ja sit siin jää retkiä ja muuta. Et kylhän se on vähän sellasta haasteellista, mut ei se oo kun se muutama viikko, niin kyllä sen kestää. (H3)

Esimerkki 36: Meillä se on just se, kun ei oo nyt haasteellisia lapsia niin ne menee joutuisasti. Mut viime vuonna taas, kun oli erilaisia lapsia niin siihen meni paljon enemmän aikaa, niin se haittas enemmän. Et se vaikuttaa hirveesti millasia lapsia siinä ryhmässä on. (H2)

Moni lastenhoitaja koki, että alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä työ tuntuu rankemmalta varhaiskasvatuksen opettajan tehdessä lapsiryhmän ulkopuolisia töitä verrattuna vanhempien lasten ryhmiin. Heidän mukaansa alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä työstä teki rankemman se, että siihen kuuluu enemmän lasten nostamista ja vaipan vaihtoa, mikä tekee työstä fyysistä. Tämän ohella lasten tulee olla kasvattajien näköetäisyydellä koko ajan (esimerkki 37).

Esimerkki 37: ...Se keskusteluiden järjestäminen ei mun mielestä oo ongelmallista. Mutta on se sitten kun on ne keskustelut ja se suunniteluaika menee päällekkäin. Niin kyl se silleen. No kylhän se järjestyy, mut sit se tietää mulle ja mun työparille toiselle lastenhoitajalle silleen enemmän sitä fyysistä. Varsinkin kun, meillä se on niin fyysistä tuol pienten ryhmäs. Ja sit kun tarvitaan niitä käsipareja kaikki mielellään koko ajan, ja sä et voi jättää hetkeksikään periaattees valvomatta mitään. (H4)

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja kertoi kasvattajatiimin vaihtuvien työntekijöiden olleen haaste vasujen laadintaprosessissa. Keskusteltaessa kasvattajatiimin osallisuudesta vasujen laadinnassa hän kertoi tiiminsä työntekijöissä olleen vaihtuvuutta. Sen takia opettaja oli laatinut lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ilman muiden tiimin kasvattajien tukea. Varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että kyseistä toimintavuotta edeltäneenä vuonna, osa lasten varhaiskasvatussuunnitelmista oli laadittu vasta kevätlukukaudella, koska syksyllä ryhmässä ei ollut työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastateltu opettaja oli aloittanut ryhmässä keväällä ja laatinut kaikille lapsille varhaiskasvatussuunnitelmat yhdessä lastenhoitajan kanssa (esimerkki 38).

Esimerkki 38: O1: ”... No viime syksynä oli semmonen tilanne, et mun työkaveri lähti toiseen kaupungin puolelle töihin. Et ehdittiin olla puolitoista kuukautta, mutta olin sen kanssa viime keväänkin et oli silleen tuttu tiimi. Mut et mullahan vaihtu sit työntekijät siinä... Et olin siinä sijaisten kanssa semmosen kolmisen kuukautta, vaihtuvien sijaisten kanssa. Kahtena päivänä viikossa en saanut sijaistakaan. Et siinä ei tiimin kanssa... (O1)

H: No miten ootte pystynyt huomioimaan lasten vasut pedagogisessa toiminnassa?

O1: No mähän sitouduin siihen et tulee ikätason mukainen toiminta ja vanhempien toiveet etenkin tätä ryhmässä toimimista ja ystävyyssuhteita ja tällstä... Mut mun vastuulahan se oli, kun Seuren kautta aina vaihtu ne sijaiset, et mä en koskaan tiennyt kuka tulee niin ei ne niihin vasuihin ehtinyt perehtyä. Mut jos miettii viime kevättä, kun siellä oli tää mun työpari ja siellä oli ollut kaaos sinä vuonna, kun mä en ollut vielä tullut siihen taloon, kun mä olin ulkomailla. Niin silloin me alotettiin ihan puhtaalta pöydältä myös ja sit laadittiin ne vasut ja muuta. Silloin katottiin yhdessä ne kaikki ja käytiin pikapalaveria vanhempien kanssa, koska siellä oli jäänyt pitämättä vasuja. Siellä ei ollut ketään kuka olis niitä tehnyt... Niin kyllä se sit meni hyvin et me laadittiin yhdessä ja suunniteltiin yhdessä ja toteutettiin yhdessä. (O1)

Esimerkki 39: ... Meil on ollu tosi paljon sairaana porukkaa ja vaikka on suunniteltu et mä kirjaan tossa ja tossa kohtaa, niin se ei oo sit aina toteutunu. Ja nyt on tässä vielä puoltoista viikkoo aikaa et sais ainakin pidettyä ne. O5

Viimeisenä henkilöstöresursseihin liittyvä haaste oli työntekijöiden poissaolot. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että aina hän ei ole päässyt kirjaamaan lasten vasuja suunnitellusti, koska häntä oli sairauspoissaolojen takia tarvittu lapsiryhmässä. Hän arvioi, ehtivänsä pitää lasten varhaiskasvatuskeskustelut aikataulussa, mutta suunnitelmien kirjaamisen venyvän myöhemmälle syksyyn (esimerkki 39).

Ajankäyttö

Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kuvasivat *ajankäytön* haasteita. Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat ja suurin osa lastenhoitajista pitää annettua aikataulua tiukkana. Tutkimuskaupungissa lasten varhaiskasvatuskeskusteluiden tulee olla pidettynä ja suunnitelmien kirjattuna marraskuun loppuun mennessä. Aikataulussa pysyminen edellyttää keskusteluiden aloittamista tarpeeksi ajoissa syyskuussa (esimerkki 40). Jos ryhmässä on paljon poikkeustilanteita, esimerkiksi sairauspoissaoloja niin lasten vasujen laatimisaikataulussa ei useinkaan onnistuta (esimerkki 41).

Esimerkki 40: Joo piti olla marraskuun loppuun. Ja periaatteessa siinä oli joku kahen viikon jakso, minkä aikana ne olis pitänyt tehdä, mutta kyllähän mulla meni siihen monta viikkoa. Ja alotin jo hyvissä ajoin sillan syyskuussa niitä tekee. (O2)

Esimerkki 41: Siinä on aikataulu et marraskuun loppuun täytyy kaikki olla pidetty ja kirjattu. Ja tota niin kyl siinä pitää tiukkaa tahtia pitää. Et mä mietin, et mulla ei oo nyt ollu sellasta tilannetta, mut sit jos paljon ryhmässä henkilökunta sairastaa, niin kyl se tiukille menee. Et ei se ihan tost noin vaan käy, et kyllä ne vie aikaa. Et siihen menee kyl oikeesti aikaa. (O4)

Etenkin syksyllä ryhmissään uusina varhaiskasvatuksen opettajina aloittaneet opettajat kokevat heillä olevan melko vähän aikaa tutustua lapsiin. Yksi opettajista kertoi ryhmäytymisen vievän aikaa alkusyksyllä. Hän kaipaava ryhmän muodostumiseen ja yksittäisen lapsen näkemiseen osana ryhmää enemmän aikaa (esimerkki 42). Samoin moni lastenhoitaja kuvasi varhaiskasvatuksen opettajan kiirettä ja stressiä aikataulussa pysymisestä (esimerkki 43).

Esimerkki 42: No minun mielestä se [aikataulu] on liian nopea. Varsinkin kun ite aloitti elokuussa, kun siinä oli ryhmäytymisenkin, mikä vie oman aikansa. Miten sinä näet ryhmän, miten näet yksittäisen lapsen siinä ryhmässä, vahvuudet. On se liian nopea. (O3)

Esimerkki 43: Meillä toi opettaja, niin kyl se on aika stressaantunut noista keskusteluista niitten pitämisestä ja kirjaamisesta. Sit kun siinä on tietty aikataulu, niin hirvee kiire tavallaan niinku pitää. Et ei heilläkään varmaan helpoo oo. (H2)

Osa lastenhoitajista mainitsi päiväkodissa aloittaville lapsille suunnatun aloituskeskustelun ja vasukeskustelun ajoittuvan toisiaan lähekkäin, minkä tarkoituksenmukaisuutta pohdittiin. Lapsen aloitus - ja vasukeskustelun yhdistämistä ei kuitenkaan pidetty hyvänä ratkaisuna, koska aloituskeskustelun aikaan lasta ei tunnettu vielä ollenkaan. Muutama varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja

kokivat haastavana tavoitteiden asettamisen uusille lapsille, joita ei vielä tunnettu riittävästi (esimerkki 44).

Esimerkki 44: ”H4: No sillein mä koen nää vähän hassuiks...Kun meillä on kuitenkin aloituskeskusteluja. Et sillen vuoden alussa heti elokuussa ja sit siihen perään heti pidetään vasukeskustelu... Mehän saatais pitää yhteinen alotus plus vasukeskustelu, mut siinä ajassa sä et oo ehtinyt tutustuu siihen lapseen millään tavalla, niin siin ei oo mitään järkee ympätä niit yhteen.... (H4)

H: Onko toi aloituskeskustelu vaan pienille vai kaikille, jotka tulee uutena?”

H3: Kaikille, jotka tulee uutena. (H3)

H2: Meil on myös ryhmä, joka alottaa joka vuosi... Niin se on haaste, kun puoli väkisin mietitään joillekin lapsille, kun ei oikein tunnetakkaan niin jotain tavoitteita... (H2)

Seuraavana ajankäyttöön liittyvänä haasteena varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat keskusteluajan pituuden. Yhden varhaiskasvatuskeskustelun ohjepituudeksi oli määritelty puoli tuntia ja se jakoi mielipiteitä varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa. Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin, että vanhemmat olivat erilaisia ja joidenkin kanssa keskustelu saattaa venyä pidemmäksi (esimerkki 45). Eräs opettaja kertoi, että ei ota lapsia mukaan keskusteluun sen vuoksi, että keskusteluaika ei riitä siihen (esimerkki 46). Osa opettajista koki, että puolentunnin keskusteluajassa pysyminen on haastavaa, mihin saattaa vaikuttaa keskustelun lähteminen liikkeelle hitaasti. Tällöin vanhemmat tuovat näkemyksiään esille aktiivisemmin vasta keskustelun loppupuolella, jonka vuoksi keskustelu venyy pidemmäksi (esimerkit 47).

Esimerkki 45: ...Tietysti on aina niitä vanhempia, joilta tulee sitä juttua eikä meinaa pysyä siinä puolessa tunnissa. Mut oon aika hyvin pysynyt siinä puolessa tunnissa... (O4)

Esimerkki 46: Tarkoituksenahan olis, et se lapsi olis mukana siinä keskustelussa, mut meil on niin tiukasti vedetty toi aika, et puoli tuntii sisältää keskustelun ja kirjaamisen... Lapsi ei oo mukana siinä keskustelussa ihan ajankäytön vuoksi, koska se on vedetty niin tiukille. (O1)

Esimerkki 47: Ehkä mul siin keskusteluajas, et kun se on se 30 minuuttii nii sit mä ite yritän pysyy siinä... Välillä lähtee hitaasti käyntiin se keskustelu, mut sit loppupuolella niiltä vanhemmilta alkaa tulla ulkopuolisia asioita tai jotain viel palautetta. Sit siinä se venähtää, kun niille tulee jotain mieleen ja mä oisin jo silleen et tää oli tässä. (O6)

Eräs opettaja puolestaan kertoi, että hän oli aloittanut ryhmässä uutena varhaiskasvatuksen opettajana syksyllä. Kaikki ryhmän lapset ja perheet ovat hänelle uusia ja hän koki, että ei ole ehtinyt keskustelemaan vanhempien kanssa kovinkaan paljoa. Näin ollen lapsen vasukeskustelu on ensimmäinen tilaisuus päästä

keskustelemaan vanhempien kanssa kunnolla, jonka vuoksi puolen tunnin keskustelu-aika ei aina riittänyt (esimerkki 48).

Esimerkki 48: ...Se on se puol tuntia ne keskustelut. Ja sit kun mä oon uus tossa ryhmässä et ei oo vanhempien kaa sitä muutakaa aikaa niin hirveesti keskustella, niin kyl mulla on venyny ne yli puolituntia... (O5)

Viimeisenä ajankäyttöön liittyvänä haasteena haastatellut opettajat ja lastenhoitajat mainitsivat keskusteluiden aikatauluttamisen arkeen. Opettajien pitämien varhaiskasvatuskeskusteluiden määrä vaihteli kahdentoista ja kahdenkymmenneljän välillä. Sekä varhaiskasvatuksen opettajat, että lastenhoitajat totesivat, että keskusteluiden ja etenkin kirjaamisajan järjestäminen arjessa on haaste (esimerkki 49). Miltei kaikki opettajat kertoivat, että keskustelulle ja suunnitelman kirjaamiselle pitää kummallekin järjestää oma erillinen aika arjesta, sillä useinkaan opettajalla ei ole mahdollisuutta jäädä kirjoittamaan varhaiskasvatussuunnitelmaa heti keskustelun jälkeen (esimerkki 50).

Kirjaamisajan järjestäminen koettiin sopivan keskusteluajan löytämistä haastavammaksi tehtäväksi. Haastattelujen aikaan osalla opettajista oli se tilanne, että suurin osa vasukeskusteluista oli pidetty, mutta varhaiskasvatussuunnitelmista lähes puolet oli kirjaamatta. Lähes kaikkien opettajien mielestä yhdellä opettajalla oli kirjattavia varhaiskasvatussuunnitelmia liian monta suhteessa käytettävissä olevaan aikaan (esimerkki 51 & 52).

Esimerkki 49: No kyl taas meil, kun on se kahdenkymmenen ryhmä, niin opettaja on tosi stressaantunut. Et se saa pidetty ne tietys ajas ja kirjoitettua ne ja sijotettua tähän arkeen. (H2)

Esimerkki 50: Mulla on venyny ne yli puoli tuntia ja sit ei ainakaan voi kirjata siihen päälle, kun se on sieltä ryhmästä pois. (O5)

Esimerkki 51: On se vähän liikaa yhdelle mun mielestä. Et mä en kyllä nää mitään syytä, miks lastenhoitajat ei vois niitä tehdä. (O2)

Esimerkki 52: ...Oon sanonut, että mielelläni jakaisin tuota työtä, koska sehän kuormittaa. Varsinkin se kirjaaminen. Et se vois tuota tiimityötä minusta lähentää, kun sitä vois jakaa paremmin. Et kun ei ollenkaa tee niitä, niin voi olla et on sitten vähän ulkopuolella. (O4)

Kirjaamiseen sopiva aika vaihteli arjen tilanteiden ja lapsiryhmän mukaan. Osassa ryhmistä ajan järjestäminen vaikuttaa haasteellisemmalta kuin toisissa.

Useimmat opettajat kertoivat kirjaavansa yleensä joko ulkoilun tai lepohetken aikaan. Yksi opettaja totesi, että heidän ryhmässään lepoetki ei ollut hyvä aika kirjaamiseen, koska kaikkia kasvattajia tarvittiin lepoetkellä (esimerkki 53).

Esimerkki 53: Meillä kun on niin paljon lapsia, niin siellä nukkarissa joutuu olea useampi yleensä aika pitkään tai varsinkin jos on porukkaa pois. Et siel ei yks ihminen pärjää. Niin sit joutuu olea siel aika pitkään, niin meillä aika harvoin nukkaria aikaan ainakaan kovin kauaa niinku mitään kirjaa. Mut meilläkin se iltapäivä kolmesta eteenpäin, kun mennään ulos. (O5)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisen haasteet

Monet varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat toivat esiin kirjaamisen haasteita vasujen laadintaprosessissa. Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, ettei vasun kirjaaminen onnistu keskustelussa tai heti sen jälkeen onnistu (esimerkit 54 & 55). Haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista yksi oli kirjannut kaikki lasten vasut keskusteluissa, mutta sanoi, että kaikilta opettajilta se ei onnistu (esimerkki 56).

Esimerkki 54: No se ohjehan olis et siinä samalla keskustelussa, mutta en pysty. Mä oon huono tietokoneen kans ja hidas. Et ne keskustelut on ihan ok, mutta se kirjaaminen... Se on ollu mulle vähän ongelma. (O2)

Esimerkki 55: ...Sehän ois ihanne et sen vois kirjata heti keskustelun jälkeen mutta se ei kyl onnistu. (O4)

Esimerkki 56: ...Puoli tuntii sisältää keskustelun ja kirjaamisen. Mä oon ratkassut sen niin, et mä kirjaan samaan aikaan, kun pidän sitä keskustelua. Sitten mulla on se puol tuntia aikaa. Mul se suju niin nopeesti. Kaikilla se ei ehkä onnistu. (O1)

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että viive keskustelun ja suunnitelman kirjaamisen välissä vaikeuttaa kirjaamista, koska keskustelussa käsitellyt asiat eivät ole enää tuoreessa muistissa. Tästä johtuen asioiden uudelleen mieleen paluttaminen vie enemmän aikaa (esimerkki 57).

Esimerkki 57: Keskusteluiden jälkeen tein sen [varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisen] eikä heti aina päässyt kirjaamaan... Jos se viiveellä tuli, niin joutuu sitten enemmän miettimään, että mitä siellä oli. Sitten kun se on muuttunu se vasun ulkonäkökin, et sinne kirjataan nyt enemmän niitä vahvuuksia ja miten pedagogisesti toimitaan. (O3)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan on tarkoitus kirjata lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tarpeet ja toimenpiteet. Kirjoitustavassa olennaista on, että tavoitteet asetetaan pedagogiselle. (Ks. Varhaiskasvatussuunnitel-

man perusteet 2018.) Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista ei maininnut vasujen kirjoitustapaa sinällään vaikeaksi, mutta kuvasivat sen edellyttävän aikaa, keskittymistä ja rauhallisen tilan (esimerkki 58). Päiväkotiympäristö ei ole aina otollinen keskittymistä vaativaan kirjoittamiseen, mikä saa opettajat kokemaan kirjaamisen ongelmallisena. Yksi kirjaamista häiritsevä tekijä on toisten henkilöiden aiheuttamat keskeytykset päiväkodin arjessa. Toisena kirjaamista haittaavana näkökulmana tuli ilmi se, että varhaiskasvatuksen opettajan työajasta suurin osa kuuluu lapsiryhmässä, jossa kirjaamista ei voi tehdä, koska lapsille tulee olla läsnä ja siihen liian korkea melutaso (esimerkit 59 & 60).

Esimerkki 58: Tuntuu et, ku sä laitat sen vanhemmille ja näin, niin mun pitää kyllä ihan miettiä tarkkaan et mitä mä sinne laitan... Et sit et se on jämäkkä ja siellä on ne pääkohdat. Niin ei se nyt ihan kymmenessä viidessä minuutissa mene. (O4)

Esimerkki 59: Et sit kun kotona muodosteli niitä lauseita, niin se oli vähän nopeempaa täällä se kirjaaminen, koska täl työajal aina joku tulee jotain höpöttää, ja sit katkee justii ajatus. (O2)

Esimerkki 60: O5: Mä en pysty kirjaamaan silleen et ne lapset on siinä. Meilläkin on niin pieniä, et ne tulee syliin, pyytää piirustuspaperia ja värityskuvia. Et ei se onnistu, vaan pitää olla siinä et ei oo lapsia. (O5)

O4: Ja meilläkin on niin kova häly ja meteli, ettei siinä samassa tilassa voi keskittyä. Kirjaamiselle paras aika on sillon, kun mä en oo lukemassa satua tai iltapäivällä, kun lapset on ulkona, ennen kun sit ite meen ulos neljän aikaan. (O4)

Aineistossa eräs haastateltu varhaiskasvatuksen opettaja kertoi kokevansa nimenomaan varhaiskasvatussuunnitelman kirjoittamistavan haasteena (esimerkki 61).

Esimerkki 61: Keskusteluun meni puolesta tunnista tuntiin ja kirjaamisesta en nyt osaa sanoa ihan tarkkaan. Mut sit mä tein myös sitä, että mä kotona vähän niinku omalla ajalla muodostelin niitä lauseita, kun se lauseiden muodostaminen on mulle vähän se kompastuskivi. Ja mä en oo niitä [varhaiskasvatussuunnitelmia] niin hirveesti tehny, et se ois rutiini kuitenkään. (O2)

Moni lastenhoitaja puolestaan koki lapsen vasun kirjoitustavan vaikeana. Heidän mielestään vaadittu kirjoitustapa vie opettajilta paljon aikaa. Lastenhoitajat näkivät vasujen kirjoitustavan yhtenä selityksenä sille, miksi opettajilla on haasteita laatia varhaiskasvatussuunnitelmat annetussa aikataulussa (esimerkit 61 & 62).

Esimerkki 62: En tiä pitäiskö sitä vielä vähän yksinkertaistaa, et se menis samantyyppisesti kun koulussa, että se olis se viistoista minuuttia sitä keskustelua. Et sit ei kauheen laaja-alaisesti, vaan yksinkertaisesti niin et se opettaja pystyy pitämään ja kirjaamaan. Nyt ne pyörittelee niitä sanamuotoja ja miettii niitä tavoitteita. Se tekee siitä niin kun pidemmän just sen takia. (H2)

Esimerkki 63: Nii jos oot yhtään tutustunu niin... sä joudut miettiin tosi tarkkaan et millä tavalla, kun mä luin kerran sitä ohjeistusta niin kyl mä mietin et luoja kiitos mä en joudu kirjottaa näit enää et kyl on pikkasen vaikeeks tehty tää kirjaamishomma... Pitää tosi tarkkaan miettii mitä sinne laittaa, kun enää ei saa suoraan laittaa, että tarvitsee apua ja harjoitusta tässä ja tässä. Niin ei saa kirjoittaa, vaan se täytyy tuoda toisella tapaa ilmi... (H4)

Psyykkiset haasteet

Varhaiskasvatustalain 540/2018 mukaisesti toteutettuun vasuprosessiin sisältyy psyykkisiä haasteita. Ensinnäkin varhaiskasvatuksen opettajilla oli huono omatunto siitä, että he joutuivat vasutyön takia olemaan niin paljon poissa lapsiryhmästä. Osa opettajista koki olevansa syksyisin ajoittain ulkopuolinen lapsiryhmän toiminnasta, koska vasutyö vie niin paljon heidän työaikaansa ja resursseja (esimerkki 64). Monen opettajan puheessa ilmeni huoli heidän vasujen laadintatyön aikana aiheutuvasta kuormituksesta tiimensä lastenhoitajille (esimerkki 64).

Esimerkki 63: Mäkin koen ehkä jotenkin, vaikka mulla on nyt suhteessa vähemmän, kun teillä, niin jo tässäkin määrässä mä jo koen et mua vaivaa miten paljon se vie mun aikaa muusta suunnittelusta. Et se ehkä, jos se jakaantuis niin ei kokis et on jotenkin tässä syksyllä vähän ulkopuolella ryhmästä välillä... (O6)

Esimerkki 64: ...Tänä vuonna mä kysyin Mariltakin niin se oli samaa mieltä, et meillä on paljon iisimpi ryhmä kuin viime vuonna, niin Mari ainakin sanoi et ne on sujunut tosi hyvin. Et se on ehkä mun mielessä tai päässä jotenki se, että mun pitää ne keskustelut ja se kirjaaminen niin järjestää ettei muut siitä rasitu. Mä ehkä liikaakin otan siitä paineita, ettei vaan muut liikaa rasitu. (O4)

Useat haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat pitivät työaikaan lapsiryhmässä niin tärkeänä, että sieltä ei mielellään otettu aikaa vasutyöhön. (esimerkki 65). Osa opettajista koki vaikeana pyytää arjessa aikaa vasujen kirjaamiseen. Yksi opettajista kertoi, että toisinaan hänen tiimensä lastenhoitaja pitää huolta, että opettaja pääsee kirjaamaan vasuja, minkä opettaja koki hyvänä asiana (esimerkki 66). Opettajien vaikeudet irrottautua lapsiryhmän toiminnasta suunnittelutyöhön on ymmärrettävää, koska varhaiskasvatuksessa henkilöstö on vastuussa lapsista koko päivän. Tilanne on kuitenkin ongelmallinen, koska opettajan viikoittaiseen työaikaan sisältyy tärkeänä osana viiden tunnin SAK-aika, johon kuuluu vasutyö.

Esimerkki 65: Mä teen niin tai et mä voisin olla, että sopisko et mä en nyt tuu mukaan tähän et mä meen kirjaamaan. Mut ei jotenkin ainakaan varsinkaan siitä lasten kanssa olo ajasta halua tinkiä tai ottaa sitä aikaa. Nin huomaa sit et pitäis kyl tai käytännös muuten kylhän sitä aina on kaheksan tuntia lasten kanssa. (O6)

Esimerkki 66: Meillä ainakin just varsinkin Anu siis lastenhoitaja on silleen varsinkin iltapäivisin, jos mä oon iltavuorossa, et sanoo mulle et hän lähtee ulos ja älä sä tuu ulos, vaan jätät tänne kirjaamaan. Et mulle pitää oikeesti sanoo, et se on ihan ok et sä oot tuolla ja jätät tänne kirjaamaan. Ja Anukin välillä sanoo et sori kun mä tälleen sanon sulle et mee tonne ja mä oon silleen et hyvä et sanot. Kun ite on silleen et eka on pitäny ne keskustelut ja sit kirjaa ne, niin tuntuu ettei oo ikinä siellä lapsiryhmässä tai et on niinku suurimman osan ajasta jossain muualla... (O5)

Viimeisenä psyykkisenä haasteena on lastenhoitajien huoli kahden opettajan ryhmistä. Lastenhoitajat totesivat, että tämän hetkisessä tilanteessa opettajien vasutyö ei kuormittanut. Lapsiryhmissä työskentelee kaksi lastenhoitajaa ja yksi opettaja. Tällöin ryhmässä on paikalla kaksi lastenhoitajaa, kun opettaja tekee muita töitä. Lastenhoitajat ovat yhdessä paikalla lapsiryhmässä, kun opettaja tekee muita töitä. Lastenhoitajat ilmaisivat kuitenkin huolensa koskien tulevaisuutta. Tulevaisuudessa henkilöstörakenne muuttuu niin, että siirtymäajan jälkeen ryhmissä työskentelee varhaiskasvatuslain mukaisesti kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi lastenhoitaja. Lastenhoitajat pohtivat työn kuormittavuutta siinä tapauksessa, mikäli kahden opettajan suunnitteluajat ja vasutyöt ovat samaan aikaan ja lastenhoitaja jää lapsiryhmään yksin (esimerkit 67).

Esimerkki 67: H4: "Kylhän toi nyt siis silleen vaikutti et nyt kun ne kaikki vasut on sen opettajan vastuulla, niin toihan se tavallaan kun se kirjaaminen on pois meiltä lastenhoitajilta, niin kylhän se meille toi sen esimerkiks et meille tulee tietyl tapaa enemmän vastuuta siitä arjen työtaakan ottamisesta... Ja myös se suunnittelu aika. Et kyl se on aika iso määrä. Et kyl müä todellakin huolettaa, sit kun mennään siihen et siel on se kaks opettajaa ja yks hoitaja et mikä työmäärä sil yhel hoitajal on vastuullaan siellä, kun heil on se suunnittelu aika. Et sitä ei oo kyl silleen mietitty. Et ihan niinku mielenkiintosta nähä et miten se tulevaisuudessa sit et miten paljon se vaikuttaa mejän jaksamiseen tossa. (H4)

H2: Et mitä sit oikeesti tapahtuu, kun mennään siihen kaikissa ryhmissä. Et nythän se ei vielä oo vellovassa tilassa mennään et sit kun se menee siihen opettajat ja yks lastenhoitaja. (H2)

H4: Mm... Et nythän se ei tunnu vielä niin pahasti, kun mulla on se toinen lastenhoitaja, joka jakaa sitä tössä mun kanssa. Mut sit kun se kaikki tulee mulle tai vain sille yhdelle, niin kyl se ajatuksena on mun mielestä aika kauhistuttava. (H4)

Työn organisoinnin haasteet

Useat varhaiskasvatuksen opettajat kokivat työn organisoinnin haasteita vasujen laadintaprosessissa. Moni opettaja kertoi vasutyön vievän aikaa ja resursseja toiminnan suunnittelulta (esimerkki 67). Suunnitteluajalla opettajilla on vaikeuksia organisoida töitä ja keskittyä eri tehtäviin, koska samalla ajalla pitää ehtiä sekä kirjaamaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, että suunnittelemaan toimintaa. (esimerkki 68 & 69). Yksi opettaja kertoi, että taukoja ei ehdi pitää, koska kaikki

lapsiryhmän ulkopuolinen aika tulee käyttää hyödyksi vasujen kirjaamiseen (esimerkiksi 69).

Esimerkki 68: ...Sitten [vasutyö] on kans vieny aika paljon aikaa. Tai et tuntuu et se niinku ajatustyö menee siihen tosi paljon nyt syksyllä. Et se vie sellasta omaakin kapasiteettia suunnitella kaikkee muuta. (O6)

Esimerkki 69: Sit sä mietit, että no mitä mejän toiminta olis tällä tai ens viikolla, mutta sit sä samaan aikaan oot silleen, että äh mun pitäis kirjata niitä vasuja ja mieti nyt nopeesti, että jäis vähän aikaa kirjata niitä vasuja. Sitten sä et saa mitään aikaseks suunnilleen. (O5)

Esimerkki 70: Se vie hirveesti just tommosta aikaa. Et tuntuu et mitä tehtäis ja mitä ens viikolla. Niin sit tulee se apuaa missä välissä mä taas kirjaan. Jos sä oot vaikka välivuorossa ja lapset menee tonne satuhetkelle, niin sä et millään tauoilla käy, ko samantien sä meet koneen eteen ja alat kirjaamaan. Ja sama jos sä oot iltavuorossa ja saat lapset pihalle, niin taas äkkiä kirjaamaan. (O4)

Lastenhoitajien ulkopuolisuus

Seuraavana haasteena lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa ilmeni lastenhoitajien ulkopuolisuus lasten varhaiskasvatussuunnitelmista. Useimmissa kasvattajatiimeissä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan osallistui koko tiimi, mutta lastenhoitajien osallistuminen laadintaan ja niihin perehtyminen vaihteli. Suurin osa lastenhoitajista tiesi, millaisia asioita lapsesta kirjataan varhaiskasvatussuunnitelmaan, mutta osa ei ollut kovin hyvin perehtynyt nykyisiin kirjaamiskäytäntöihin. Tämä tuli esiin siinä, että vasuun ajateltiin edelleen kirjattavan pitkiä kuvauksia lapsen luonteesta (esimerkki 71).

Esimerkki 71: H3: Meil on pystyny melkein kaikki opettaja pitää silleen et se pitää puol tuntii tasan tarkkaan keskustelun ja sit puol tuntii kirjottaa. Et siihen menee se tuntii ja se johtuu siit et se ei kirjota mitään romaania sinne ja jättää kaikki turhat luonnekuvaukset pois. (H3)

H4: Eihän sinne saa enää ees kirjottaa mitään luonnekuvauksia. (H4)

Muutama varhaiskasvatuksen opettaja kertoi huomanneensa, että kaikki lastenhoitajat eivät lukeneet lasten varhaiskasvatussuunnitelmia (esimerkki 72). Uuden varhaiskasvatuslain mukaiset laadintakäytännöt ovat muuttaneet joidenkin lastenhoitajien sitoutumista vasuihin. Erään opettajan mukaan lastenhoitajat sitoutuvat vähemmän, koska heidän ei enää tarvitse laatia niitä (esimerkki 73). Eräs lastenhoitaja kertoi, että kun vastuu oli siirtynyt opettajalle, hän ei enää otanut yhtä suurta vastuuta lasten yksilöllisistä tavoitteista. Ennen ryhmän lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta oli jaettu lastenhoitajan ja opettajan kes-

ken. Lastenhoitaja sanoi huolehtineensa ryhmässä erityisesti niiden lasten yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden toteutumisesta, keiden vasut olivat olleet hänen vastuullaan. Nykyisessä käytännössä hän sanoi vastaavansa lasten tavoitteista enemmän ryhmätasolla yksittäisen lapsen sijaan, minkä hän koki heikkoutena verrattuna aiempaan (esimerkki 74).

Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että uuden lain mukaisten käytäntöjen jälkeen lastenhoitajat ovat vähemmän kontaktissa vanhempiin, koska he eivät pidä lasten varhaiskasvatuskeskusteluja. Ratkaisuksi siihen opettaja on jakanut vastuuta niin, että lastenhoitajat pitävät uusien lasten aloituskeskusteluja ja 4-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen ja neuvolan välisiä yhteistyökeskusteluja. Näin myös lastenhoitajat saavat kokemusta yhteistyöstä vanhempien kanssa ja pääsevät tutustumaan perheisiin kunnolla (esimerkki 75).

Esimerkki 72: H: Mitä ajattelet, et miten tiimien lastenhoitajat perehtyy ja sitoutuu niihin vasuihin?

O1: Kyllä se joissain ryhmissä mitä oon nyt seurannut, niin kaikki lastenhoitajat ei lue niitä. Mut mikä omassa tiimissä oli, niin kyllä luetutin sit kaikki aina ja käytiin ennen sitä vasua läpi et mitä asioita siellä käsitellään. Et se riippuu ihan varmaan tiimistä ja siitä, kuinka siellä tiimissä toimitaan... (O1)

Esimerkki 73. Koen kyllä, että nuo lastenhoitajat ei sitoudu. Et voi olla, että he kokee ulkopuolisuutta kun eivät tee niitä... Mutta nuo hyve 4. keskustelut ja aloituskeskustelut he [lastenhoitajat]saavat tehdä. Että nyt oon ihan pyytännyt, että he pitäis noita hyvenelasia, että tulis heillekin sit vanhempiin sellasta touchia ja kontaktia. (O3)

Esimerkki 74: No silloin kun itekin piti niitä vasuja niin ne lapset jaettiin et jokaiselle oli tietty määrä lapsia.... niin silloin tavallaan otti enemmän vastuuta, niistä tietyistä lapsista. Nyt kun se vastuu on sillä opettajalla nii mä ainakin, tunnistan itseni et no se vastuu on nyt sit opettajalla ja mä hoidan nyt sit koko ryhmää. Et se on ehkä vähän semmonen huono asia siinä... (H2)

Ei vaikutusmahdollisuuksia

Viimeisenä haasteena varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kokevat vaikutusmahdollisuuksien puutteen lasten vasujen laadintaprosessissa. Lähes kaikki varhaiskasvatuksen opettajat ja muutamat lastenhoitajat totesivat, että eivät täysin ymmärtäneet miksi siirryttiin käytäntöön, jossa vain opettaja laati lasten vasut. Moni opettaja olisi mielellään jakanut vasujen laadintatyön lastenhoitajien kanssa helpottaakseen omaa työtään, jos se vain olisi ollut mahdollista (esimerkki 75 & 76).

Esimerkki 75: On se vähän liikaa yhelle mun mielestä. Et mä en kyllä nää mitään syytä miksi lastenhoitajat ei vois niitä tehdä. (O2)

Esimerkki 76: Mutta tietysti rassaahan se niitä opettajia omallalaillaan kun sit joutuu kuitenkin olea aika paljon sieltä ryhmästä pois. Et en tiedä miksi se meni niin et opettajat vaan et en tiedä siinä on varmaan omat kommervenkkinsä siinä hommassa mutta kyllähän se lisäs niiden työtä ihan selkeesti... (H1)

Esimerkki 77: ...En ehkä näkis semmoselle lapselle, jolla ei oo yhtään mitään. Et se on semmonen perus lapsi, jolla on kaikki hyvin kotona, hyvin täällä, on kavereita, noudattaa ohjeita. Niin sit keksitään tavallaan niitä tavoitteita. Niin en ehkä aina nää järkeväs pitää niitä, kun nää päivittäiset tapaamiset on melkein tärkeämpiä kuin semmoset et istutaan alas ja jutellaan. (H2)

Esimerkki 78: Alle kolmivuotiailla mun mielestä ei pitäis olla vasunimekkeellä. Vaan mun mielestä riittäis kun se olis siellä päivähoidon alotuskeskustelussa siellä tarpeet, et mitä he käyttää vaikka unilla rättiä sun muuta tämmöstä. Tämmösii nää perustoiminnot, kun nehän on enemmän niit perustoimintoja. Mun mielestä vois vaan olla tämmönen ylipäätänsä ja kaikilla muilla vasut ja hyvin lyhkäset. (H3)

Esimerkki 79: On se ainakin siis silleen et meilläkin se puoli tuntia mitä nyt mejän opettajaltakin on tullut tätä viestii, et aika vähäsanaisia ne vanhemmat on siinä vasussa... Itelle on tullut sellanen fiilis, et ne vanhemmat ei oikein tiedä mitä ne vois vaatia niinku varsinki noilt pieniltä. Sit niiltä ei ehkä tuu niin hirveesti mitään sinne keskusteluun. Niin silleen se tuntuu ehkä myös vähän turhauttavalta, et sä pidät sen ja sit niilt ei tuu mitään. Sit kun niilt ei tuu mitään ja sit kun sä kirjaat sitä, niin keksimällä joutuu sinne kuitenkin jotain laittamaan. Niin sit se on vähän et tähänkö tää työaika menee, että tänne keksimällä keksitään jotain, kun niiltä ei tullu mitään ja näin. (H4)

Varhaiskasvatuslain mukaisesti käytäntönä oli, että jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Tämä jakoi mielipiteitä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien keskuudessa. Toisaalta käytännön nähtiin tuovan tasa-arvoa, mutta yhtäältä se nähtiin määräyksenä, johon ei ollut vaikutusmahdollisuuksia. Yli puolet varhaiskasvatuksen lastenhoitajista ja muutama opettaja kokivat, että vasun laadinta ei aina ollut tarkoituksenmukaista etenkin sellaisille lapsille kohdalla, joiden kehitys ja oppiminen etenivät ikätason mukaisesti. Näiden lasten kohdalla tavoitteiden asettaminen koettiin haastavaksi (esimerkki 77).

Jotkut lastenhoitajista eivät pitäneet varhaiskasvatussuunnitelmaa välttämättömänä alle kolmivuotiaille lapsille. Lastenhoitajat toivat esiin näkökulman, että alle kolmivuotiailla varhaiskasvatuksessa painottuu laadukas perushoito. Tämän vuoksi riittäisi, että toimintavuoden alussa käytävän aloituskeskustelun yhteydessä täytettävään lomakkeeseen kirjattaisiin kunkin lapsen yksilölliset tarpeet (esimerkki 78). Joidenkin lastenhoitajien mielestä opettajien ei ollut järkevää käyttää työaika alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan (esimerkki 79).

Nämä näkemykset ovat mielenkiintoisia, sillä ne ovat ristiriitaisia alle 3-vuotiaiden lasten kehitystä ja kasvatusta koskevan tutkimuskirjallisuuden kanssa. Kuten Kalliolla (2008, 30) tuo esiin, pienten lasten kasvatuksessa opettajan tehtävien kirjo on laaja, sillä opettajuuteen yhdistyy kasvattajan ja hoivaajan roolit. Tämä tarkoittaa, että kasvattaja rakentaa yhdessä lasten kanssa arkea, jossa kukin lapsi saa tarvitsemansa tuen itsehallintansa kehittymiseksi. (Kalliala 2008, 30.) Tähän sisältyy ajatus siitä, että kasvattajan täytyy olla selvillä kunkin alle 3-vuotiaan lapsen kehityksestä ja mahdollisuuksista, jotta pystyy tukemaan lapsen kehitystä juuri hänen tarvitsemallaan tavalla.

6.3 Lapsen vasun merkitys kasvattajatiimin pedagogisessa työssä

Varhaiskasvatuksen opettajilla ja lastenhoitajilla oli erilaisia ja osittain ristiriitaisia käsityksiä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä pedagogisessa tiimityössä. Olen jakanut lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä kuvaavat eri näkökulmat neljään yläluokkaan, jotka ovat *ristiriitainen suhtautuminen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitykseen, arjen rajoitteet lasten varhaiskasvatussuunnitelmat huomioivassa pedagogiikassa, toiminnan pedagoginen suunnittelu ja tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen*. Yläluokat on muodostettu niitä tarkemmin kuvaavista alaluokista. Hyödynnän tulosten raportoinnissa luokkajakoja (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Lapsen vasun merkitys pedagogisessa tiimityössä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien mukaan

Alaluokat 17 kpl	Yläluokat 4 kpl
Osa lastenhoitajista ei lue vasuja	Ristiriitainen suhtautuminen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitykseen
Alle 3-vuotiaan vasun tarpeettomuus	
Lapsen kehitys ikätasolla	
Lasten tavoitteita ei muisteta	Rajoitteet lasten vasujen mukaisessa pedagogiikassa
Haastava ryhmärakenne	
Resurssipula	
Suunnitteluajan peruuntuminen	

Haasteet tiimityössä	
Lasten yksilölliset tarpeet/ tavoitteet	Tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen
Lapsiryhmän tavoitteet	
Arjen pedagogiset ratkaisut	
Kasvattajien toiminnan muokkaaminen	
Perusta pedagogiselle suunnittelulle	Toiminnan pedagoginen suunnittelu
Lapsiryhmän viikkosuunnittelu	
Vanhempien toiveet	
Lasten toiveet	
Lasten kiinnostuksenkohteet	

Yli puolet haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista ja lastenhoitajista suhtautuu ristiriitaisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitykseen. Heidän mielestään alle kolmivuotiaille lapsille ei pitäisi laatia varhaiskasvatussuunnitelmaa, sillä 0–3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa painottuu laadukas perushoito, jolloin olisi riittävää, että lapsen aloituskeskustelun yhteydessä kirjattaisiin kunkin lapsen yksilölliset tarpeet. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma koettiin kuitenkin merkityksellisenä siinä tapauksessa, jos lapsen kehityksessä ilmenee jotain poikkeavaa (esimerkki 80 & 81). Eräs lastenhoitaja kertoi pitävänsä alle 3-vuotiaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tarpeettomana, koska hän koki, että keskustelut vanhempien kanssa eivät olleet vastavuoroisia. Toisaalta hän kuitenkin mainitsi kasvattajien muokkaavan toimintatapojaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjattavien tietojen perusteella (esimerkki 82).

Esimerkki 80: No en kyllä. Mun mielestä kolmivuotiaan vasu on kyllä aika turhaa, jos suoraan sanon. Et koen et hyveneliset ja siitä lähtien sit aletaan seurata. Ja varsinkin jos on jotain ongelmia taustalla, niin sittenhän se on erittäin hyvä... Et mun mielestä alle kolmivuotiaille riittäisi ne aloituskeskustelut ja sitten ne hyveneliset. Kun pienillä ne on kuitenkin niin niitä perusasioita perusturvallisuus, omatoimisuus, pukemiset, vessassa käynnit ja vaippa pois... (O3)

Esimerkki 81: ... Mutta alle kolmivuotiailla mun mielestä ei pitäis olla vasunimekkeellä, vaan mun mielestä riittäis kun se olis siellä päivähoiton aloituskeskustelussa siellä tarpeet, et mitä he käyttää vaikka unilla rätkkiä sun muuta tämmöstä, tämmösii nää perustoinnot kun nehän on enemmän ne perustoimintoja mun mielestä vois vaan olla tämmönen... (H3)

Esimerkki 82: Pienten kohdal se on ihan hyvä et neit vasui on, koska sielt jonkin verran tulee vanhemmilta sitä mikä ohjaa sit taas mejän toimintaa tai et mitä toiveit neil on. Mut ikävä kyllä neit toiveit tulee aika vähän varsinkin noiden pienten kohdalla... (H4)

Muutama lastenhoitaja ja opettaja olivat sitä mieltä, että sellaisten lasten kohdalla, joiden kehitys eteni normaalin ikätason mukaisesti, voisi pohtia tapauskohtaisesti onko lapselle tarpeellista laatia varhaiskasvatussuunnitelmaa. Moni lastenhoitaja kertoi tavoitteiden kirjaamisen tuntuvan turhauttavalta sellaisten lasten kohdalla, joiden kehitys oli normaalin ikätason mukaista. Näiden lasten kohdalla he kokivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen tuntuvan tehtävältä, joka tehtiin koska niin oli määrätty (esimerkki 83 & 84). Erään lastenhoitajan mielestä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on tärkeä siinä tapauksessa, että se on tarpeeksi lyhyt ja siihen kirjatut yksilölliset tavoitteet ja tarpeet huomioidaan arjen pedagogisessa toiminnassa (esimerkki 85).

Esimerkki 83: Totaa meil on myös ryhmä, joka alottaa joka vuosi. Uusi ryhmä. Niin se on kans vähän semmoinen niin kun haaste, kun pitäis eka vähän oppia tuntemaan niitä lapsia ja sitten pitäis puoli väkisin mietitään joillekin lapsille, kun ei oikein tunnetakkaan niin jotain tavoitteita. Et en ehkä näkis, et se on aina järkevää. Ja en ehkä näkis semmokselle lapselle, jolla ei oo yhtään mitään. Et se on semmoinen perus lapsi, jolla on kaikki hyvin kotona, hyvin täällä, on kavereita, noudattaa ohjeita, niin sit keksitään tavallaan niitä tavoitteita. Niin en ehkä aina nää järkeväs pitää niitä... (H2)

Esimerkki 84: Ylipäätensä harkita sitä, et onko se tarpeellinen sellasille keillä ei oo mitään vanhempien mielestä eikä mejän mielestä. Niin onko se silloin oikeesti pakko pitää... Mun mielestä se on ihan oikeesti työajan hukkaan heittämistä et se pidetään siksi, että pakko pitää. (H4)

Esimerkki 85: Ja silleen et mun mielestä ne taas on hyviä vasut, jos ne on lyhkäsempiä. Et siin on paljon sellasta turhaa toistoo... Semmoinen peruspaketti, et ihan vaan tavoitteet ja toteutuminen. Et ei semmosta hirveen isoo litanjaa... Sinänsä se on mun mielestä hyvä et vasu jokaiselle, jos niistä pidetään kiinni. Et sillähän ei oo merkitystä, et mä tiedän suurin osa meistä ei muista mitä kullekin lapselle on tavoitteiks sanottu ja sitten tavoitteita ei noudateta... (H3)

Rajoitteet lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa

Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kuvasivat rajoitteita, jotka heikensivät mahdollisuuksia huomioida lasten yksilöllisiä tarpeita arjessa. Kasvattajat kokivat lasten vasujen merkityksen ristiriitaiseksi, koska niiden mukaista pedagogiikkaa pystyttiin toteuttamaan vain osittain arjessa. Eräs opettajista kertoi kokevansa turhauttavana sen, että hän tiedosti ryhmänsä lasten tarpeet, mutta ei pystynyt arjen pedagogiikassa huomioimaan niitä riittävästi (esimerkki 86). Moni varhaiskasvatuksen opettaja ja yksi lastenhoitaja mainitsivat lapsiryhmän koon ja lasten tuen tarpeiden moninaisuuden heikentävän mahdollisuuksia tukea lasten yksilöllisiä tarpeita. Lapsiryhmissä on paljon erilaisia tuen tarpeita, mutta arjen resurssit eivät useinkaan riitä niiden huomioimiseen pedagogisessa

toiminnassa (esimerkit 86 & 87). Tuen tarpeiden moninaisuuden ohella yksi varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi suunnitteluaikeiden peruuntumisen haittaavan toiminnan pedagogista suunnittelua lasten vasujen pohjalta (esimerkki 88).

Esimerkki 86: No eniten kyllä resurssipula. Ja sitten se, et on aika isot ryhmäkoot. Et ryhmässä on paljon sellaisia lapsia, jotka tarvitsis tukea, mut ei sitä vielä sillä hetkellä saa... Vaikka kahden kasvattajan ryhmässä, jossa on 16 lasta ja kolme tulevaa e-tukilasta niin ei sitä [tukea] sit pysty antaa. Niin se on aika turhauttavaa. Kun tiedät ne asiat, mutta ei oo aikaa tehdä... (O1)

Esimerkki 87: Joo se on haaste, kun meillä on niin eritasoisia tässä avusteisessa, että niillä on eri vaateita melkein jokaisella. Niin ei pysty. Et vaikka sä oisit jumpassa vaan viiden kanssa, mutta kun ne viis tarvii jokainen ohjauksen. Ne ei toimi itsenäisesti eteenpäin. Niin kyl se on aika mahoton. (H3)

Esimerkki 88: Et mietin just eilen et kylhän se [lasten vasujen merkitys pedagogiikassa] aika hepposesti. Okei kylhän se vahvuuspedagogiikka, kun itellä on kuitenkin se aika vahvana, niin se toimii, niin ku päivittäisessä... mutta sitten se syvempi merkitys ei minusta vielä ainakaan toimi, et se vaatis enempi aikaa. Et kun suunnitteluaikeita menee välillä niin, et sit sulla ei oo sitä suunnitteluaikeita. Ja myös tuo haastava ryhmärakenne. (O3)

Kasvattajatiimin toimivalla yhteistyöllä nähtiin olevan keskeinen merkitys laadukkaassa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien mukaisen pedagogiikan toteuttamisessa (esimerkki 89). Muutama varhaiskasvatuksen opettaja toi esiin, että haasteet tiimityössä olivat vaikuttaneet kielteisesti myös lasten vasujen mukaisen pedagogisen toiminnan toteutumiseen (esimerkit 90 & 91).

Esimerkki 89: No meillä tukee se meidän tiimi. Et meillä on ihan älyttömän hyvä tiimi, mikä tekee ihan hirveesti siihen arkeen. Et poissaolot on aino, mut meillä on todella vähän täs ryhmäs ollut työntekijät pois... Tiimi tekee kyl ihan kaikkeen. Et jos tiimissä on paljon poissaoloja, ristiriitoja niin sehän vaikuttaa koko siihen arkeen ja toimintaan. Et kyl me viikkosuunnittelussa ollaan huomioitu vasut ja saatu ne aika hyvin toteutettua. (H1)

Esimerkki 90: ...Kun se oli tiedossa et se mun työkaveri tulee lähtemään, niin mä laadin sen toiminnan niin, että mä pystyn vetämään sen yksin. Ja sitten että siihen tulee ne tärkeimmät osa-alueet, mitä oli et yhteiset toiminnat mitä vanhemmat halus että tehään ja sitten et mitä ne toivo et minkälaista toimintaa mä pitäisin lapsille. Niin ne tuli sit kaikki syksyn aikana. Et suurimmaks osaks se kyllä onnistu paitsi sitten, kun mä olin pois, niin kukaan ei vetänyt yhtään mitään. (O1)

Esimerkki 91: ...Mut et meillä ei oikein toi tiimi toiminut syksyllä... Ei sitouduttu toimintaan. Et sitten me ihan keskusteltiin tossa loman jälkeen ja sit se on alkanut loksahda paikoilleen ja on sujunut paremmin... ja nyt sitten yhdessäkin suunnitellaan. (O3)

Tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteutuminen

Useat varhaiskasvatuksen opettajat sanoivat, että varhaiskasvatussuunnitelma turvaa sen, että jokainen lapsi saa yksilönä ja osana lapsiryhmää tavoitteellista varhaiskasvatusta koko toimintavuoden. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

koettiin merkityksellisenä *tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteutumisen* kannalta (esimerkit 92 & 93). Moni varhaiskasvatuksen opettaja ja muutama lastenhoitaja sanoi, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat tärkeitä koko lapsiryhmän tavoitteiden hahmottumisen kannalta. He kertoivat, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta muodostuu käsitys tavoitteista, jotka ovat ajankohtaisia monen lapsen kohdalla. Näin syntyy käsitys lapsista osana lapsiryhmää, jonka perusteella tehdään ryhmäkohtaista suunnittelua (esimerkki 94 & 95).

Esimerkki 92: Kyl mä se ryhmän toimintasuunnitelman ja tän koko toimintakauden ja vuoden kannalta, ihan kiva et ne on kaikil nyt syksyllä. Kun ennen niitä oli ympäri vuoden. Ehkä oliko joskus synttäreiden aikaan. Siin ei oikein ollu sellasta. Niin mä koen, et olennaisempaa. Kun joskus piti jollekin toukokuussa vasun ja sit se vaihtokin ryhmä. Niin ei se sit ehkä ohjannut sitä toimintaa. Se oli vaan semmosta keskustelua niiden vanhempien kanssa, et miten menee. Et vaik se kuormittaa tän syksyn näin, niin se on silti parempi. (O6)

Esimerkki 93: Onhan niillä vasuilla sit joku merkitys, kun ne on kaikki nyt. Et siinä on joku järki. Nyt kun meilläkin on joku alottanut ekaa kertaa päiväkodissa ja sillä ei oo vasua ja sit sille tehtäis vasu maaliskuussa, niin sitten se vaan vähän niin kuin hilluis täällä ilman päämäärää toisin sanoen. (O5)

Esimerkki 94: Meilläkin noilla viis vuotiailla on vähän samantyyppisesti, et monella saattaa olla vähän samanlaisia tavoitteita, että tota heiltähän pystyy jo iteltäkin kysyy ja he ite ilmasee niitä. Ja sit tulee tietysti vanhemmilta. Et joo jonkun verran pystyy ottaa huomoon. (H2)

Esimerkki 95: Ja kyl sieltä niinku huomaa mitkä on semmosii isoja, jos monella on vähän samoja. Niin sitte osaa semmosia ottaa esille. Et vaikka ois miettinyt et ton kohal ois vähän tota tunteiden käsittelyä ja okei no tonkin kohalla. Mut sit ei oo osanu yhdistää niitä ennen, kun kirjaa niitä vasuja ja pidät. Ja okei no tänkin kohalla tuli ja sit tuleekin monta joitten kohalla ois tavoitteena samansuuntasia. (O5)

Muutama varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja kertoivat, että arjessa tehdään pedagogisia ratkaisuja lasten tarpeiden pohjalta. Kun kunkin lapsen varhaiskasvatuskeskustelussa ja kasvattajien tiimipalavereissa on keskusteltu lapsiin liittyvistä havainnoista ja tuen tarpeista, on mahdollista löytää yhteiset toimintatavat, miten esimerkiksi arjen eri siirtymätilanteet järjestetään ja kuinka niissä toimitaan (esimerkit 96).

Esimerkki 96. ... Jos joku vaikka harjoittelee omatoimisuutta erityisesti, niin sit se on tavallaan, kun on keskusteltu ja puhuttu vanhempien kanssa, niin se tulee tosi luontevasti osaks päivittäisii siirtymii ja tilanteita, joissa sit tavallaan on aikaa. Ja se lapsi huomoidaan aina henkilökohtaisesti, milloin sen kannattaa tulla sisään tai siirtyy eteiseen. Se tulee semmoseks automaattiseks aika nopeesti monet asiat... O6

Toiminnan pedagoginen suunnittelu

Lähes kaikki varhaiskasvatuksen opettajat ja osa lastenhoitajista kertoi lasten varhaiskasvatussuunnitelmien merkityksestä *toiminnan pedagogisessa suunnittelussa*. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja painotti, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat perustana lapsiryhmän toiminnan pedagogisessa suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettaja näki vastuunaan muistuttaa myös kasvattajatiimiä lasten vasujen merkityksestä pedagogisessa toiminnassa (esimerkki 97). Moni varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja kertoivat, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmia hyödynnetään toiminnan viikkosuunnittelussa. Toiminnan pedagogisessa suunnittelussa varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat pitivät tärkeänä lasten ja vanhempien toiveiden ottamista huomioon. Yksi lastenhoitaja esimerkiksi kertoi, että vanhempien toiveesta lapsiryhmän toiminnassa oli painotettu liikkumista ja musiikkia kyseisenä toimintavuonna. Suunnittelussa tulee pitää mielessä kunkin lapsen tavoitteet ja tarpeet. Tavoitteellisesta toiminnasta suunnitellaan lapsille mielekästä huomioimalla heidän kiinnostuksen kohteensa (esimerkki 98).

Esimerkki 97: Kyl mä ainakin, kun ite pidän niitä tärkeinä ja tuon sitä esiin tiimissä et mejän suunnitellu ja toiminta pohjautuu näihin. Et silleen tuo ne tärkeiks siihen tiimille... (O5)

Esimerkki 98: Ja siis kyl mun mielestä lasten tavoitteet mitä asetetaan, niin on yleensä tai mitä meidän omalle toiminnalle asetetaan, niin niiden kautta pystyy suunnittelee. Ja itelle ainakin niistä lasten kiinnostuksen kohteista tulee sit niit ideoita, että miten sitten toteuttaa just jotain tavoitteita tai toimintaa ja muuta. (O5)

Esimerkki 99: Et kun tulee toiveita, kun lapsilta on kotonakin kysely ja siinä keskustelusakin tulee et mistä tykkää, mitä haluais tehdä, mistä ei pidä. Niin ihan semmosia konkreettisia juttuja. Et se on melkein vakiovastaus, et retket ja jumpat on jostain syystä tosi suosittuja ja lepo hetket ei koskaan. Niin onhan meillä nykyään aika lyhyt et 45 minuuttia luetaan satua, niin se ei oo kellekään liian pitkä. Sit taas niitä juttuja mitä sieltä tulee tai jos vanhemmilta tulee, niin kyl niit sit yritetään oikeesti toteuttaa. Ja kyl ne yleensä on sellasia, et ei sieltä tuu sellasia mitä ei vois toteuttaa. (O4)

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien avulla huolehdittiin osaltaan lasten osallisuutta tukevan pedagogiikan toteutumisesta. Lasten näkemyksiä oli huomioitu esimerkiksi niin, että lepo hetkeä oli lyhennetty, koska osa lapsista oli kokenut sen liian pitkäksi (esimerkki 99).

7 POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa ja sen merkitystä kasvattajatiimin pedagogisessa työssä. Siinä selvitettiin, millaisia vahvuuksia ja haasteita varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät lasten vasujen laadinnassa, joka on toteutettu varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisin käytännöin. Lisäksi tutkittiin, millainen merkitys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla on pedagogisessa tiimityössä.

Tässä luvussa kerrotaan tiivistetysti tutkimuksen tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi tutkimuksen keskeisimmät tulokset kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Kolmannessa alaluvussa käsitellään viimeisen tutkimuskysymyksen tuloksia. Tutkimustuloksia pohditaan suhteessa aiempaan tutkimukseen, jonka perusteella tehdään johtopäätökset. Lopuksi arvioidaan koko tutkimuksen luotettavuutta ja esitellään mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

7.1 Lapsen vasun laadintaan liittyvissä käytännöissä on kehittämiskohteita

Jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jolla taataan lapsen oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin osallistuu kaikki lapsen varhaiskasvatuksesta vastaavat henkilöt, lapsen huoltajat ja lapsi. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta ja arvioinnista vastaa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 23; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 9–10). Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkivät vahvuuksia lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosessissa, joka toteutettiin varhaiskasvatuslain mukaisin käytännöin. Merkittävimmät vahvuudet varhaiskasvatuslain mukaisissa käytännöissä olivat *ammattiryhmien osaamisen kohdentuminen, ajankäyttöön liittyvät vahvuudet ja lapsen edun toteutuminen.*

Varhaiskasvatuslain mukaan käytäntönä oli, että varhaiskasvatuksen opettaja piti lasten varhaiskasvatuskeskustelut perheiden kanssa ja kirjasi varhaiskasvatussuunnitelmat, mikä oli käytäntönä kohdentanut ammattiryhmien osaamista. Lastenhoitajat olivat helpottuneita, että vastuu oli opettajilla ja kirjaamisen katsottiin vastaavan opettajan osaamista. Karilan ja Kupilan (2010, 68) mukaan selkeät työntekijöiden ammattien perusteella määrittyvät tehtäväkuvat lisäävät varhaiskasvatuksen laatua. Silloin työntekijät eivät myöskään joudu tekemään töitä sellaisten tehtävien parissa, joihin heillä ei ole koulutusta tai osaamista. (Karila & Kupila 2010, 68). Tutkimuksessa opettajat tunnistivat pedagogisen vastuunsa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen vastuun selventäminen on ollut yksi varhaiskasvatuslain ja uusien opetussuunnitelmien tavoitteista (Onnismaa ym. 2017, 203).

Ajankäyttöön sisältyvinä vahvuuksina koettiin varhaiskasvatuksen opettajien mahdollisuus tehdä ylitöitä ja keskusteluiden sijoittaminen tietyille viikoille sekä mahdollisuus päättää kirjaamiseen sopiva aika arjessa. Samoin lasten vasujen laatimista syyslukukaudella pidettiin pedagogiikan kannalta hyödyllisenä. Yhteisesti määriteltyä keskusteluajan kestoa pidettiin selkeänä käytäntönä, jonka pystyi ilmoittamaan vanhemmille etukäteen.

Viimeisenä lapsen vasun laadintaan liittyvänä vahvuutena tuli esiin lapsen edun toteutuminen. Ensinnäkin käytäntö, jossa kaikille lapsille laadittiin varhaiskasvatussuunnitelma, nähtiin tasa-arvoisena. Toiseksi nykyinen varhaiskasvatussuunnitelmalomake koettiin selkeäksi, johon kirjattiin pedagogiikan kannalta olennaisia asioita lapsesta. Lapsen vasulomakkeessa nähtiin tapahtuneen kehitystä. Positiivisena puolena pidettiin sitä, että lomakkeeseen ei enää kirjattu tulkintoja tai kuvauksia lapsen luonteesta.

Lapsen edun toteutumiseen sisältyy myös se, että varhaiskasvatuslain mukaisissa käytännöissä otettiin huomioon lapsen osallisuus vasun laadintaprosessissa iän ja kehitystason mukaisesti. Alle 3-vuotiaiden lasten kohdalla tiedot perustuivat pääosin vanhempien ja kasvattajien tekemiin havaintoihin, mutta etenkin 5-vuotiaita lapsia haastateltiin kiinnostuksen kohteista ja toiveista päiväkodin toiminnalle. Osa lapsista oli osallistunut itse omaan varhaiskasvatuskeskus-

teluun. Varhaiskasvatuksessa tulee varmistaa lapsen mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3). Lapsen kuuleminen on nykyisin osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Karila 2013, 26).

Vahvuuksien rinnalla varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkivät monia haasteita varhaiskasvatuslain mukaisissa lasten vasujen laadinta käytännöissä. Merkittävimpiä haasteita oli *ajankäyttöön ja kirjaamiseen liittyvät haasteet, työn organisoinnin haasteet ja lastenhoitajien ulkopuolisuus* vasujen sisällöistä. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan annettu aikataulu koettiin tiukaksi, koska yhdellä opettajalla oli laadittavana keskimäärin 15–20 varhaiskasvatussuunnitelmaa. Aikataulussa pysymisessä ei ollut varaa poikkeustilanteille kuten henkilöstövajaukselle, mikä oli kuitenkin melko yleinen tilanne päiväkotien arjessa. Jotta pysyttiin aikataulussa, keskustelut piti aloittaa ajoissa syksyllä. Sen vuoksi osa opettajista koki, että varsinkaan uusiin lapsiin ei ollut tarpeeksi aikaa tutustua. Keskusteluaika jakoi mielipiteitä opettajien keskuudessa. Etenkin lapsiryhmissä uutena aloittaneiden opettajien mielestä puolessa tunnissa oli vaikea pysyä.

Keskusteluiden ja kirjaamisen aikatauluttaminen nähtiin haasteena etenkin ryhmissä, joissa opettajalla oli laadittavana noin kahdenkymmenen lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Haasteet kirjaamisen arjen aikatauluttamisessa ja aikataulussa pysymisestä aiheutuva kiire saivat aikaan työn organisoinnin haasteita opettajille. Varhaiskasvatuksen opettajat eivät ehtineet pitämään taukoja ja suunnitteluajalla ei ollut aikaa toiminnan pedagogiseen suunnitteluun, koska vastutyö vei suurimman osan ajasta. Todettakoon, että myös aiemman tutkimuksen perusteella opettajien suunnitteluaika ei ollut riittävä, jonka vuoksi opettajat jatkoivat suunnittelua kotona iltaisin ja viikonloppuisin (Grisham-Brown & Pretti-Fontczak 2003, 42).

Tutkimuksessa päiväkotiti työympäristönä asetti haasteita lasten vasujen kirjaamiselle. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaaminen keskustelussa ei yleensä onnistunut ohjeistuksesta huolimatta. Keskustelun jälkeen opettajien tuli usein palata lapsiryhmään, siten suunnitelman kirjaaminen heti keskustelun jälkeen ei ollut mahdollista.

Lapsen vasukeskustelun ja suunnitelman kirjaamisen välinen viive taas vaikeutti kirjaamista, koska keskustelussa käsiteltyjen asioiden mieleen palauttaminen vei aikaa. Kirjaamatta jääneet suunnitelmat aiheuttivat stressiä varhaiskasvatuksen opettajille. Etenkin lastenhoitajat pitivät lapsen vasussa vaadittua kirjoitustapaa haastavana. Se oli heidän selityksensä sille, miksi kirjaaminen vaati opettajilta paljon aikaa.

Lisäksi suunnitteluaikeiden peruuntuminen ja erilaiset keskeytykset vaikeuttivat varhaiskasvatuksen opettajien mahdollisuuksia keskittyä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamiseen. Karilan ja Kinoksen mukaan (2010, 294) päiväkotien työkuultuureja leimaa keskeytykset ja päällekkäisten toimintojen salliminen. He tuovat esiin, että päiväkotien työkuultuuriin liittyviä käytäntöjä on kehitettävä, mikäli varhaiskasvatustyötä koskeviin ammatillisiin odotuksiin halutaan vastata laadukkaasti (Karila & Kinon 2010, 294).

Varhaiskasvatuslain mukaisissa lasten vasujen laadinta käytännöissä ilmeni psyykkisiä haasteita. Ensimmäkin varhaiskasvatuksen opettajilla oli huono omatunto siitä, että he joutuivat vasutyön takia olemaan poissa lapsiryhmästä ja toiseksi siitä, että vasutyö vei aikaa toiminnan pedagogiselta suunnittelulta. Osa varhaiskasvatuksen opettajista koki, että he eivät kehdanneet pyytää aikaa kirjaamiselle kasvattajatiimissä. Kasvattajien ensisijaisena tehtävänä nähtiin työ lasten kanssa, josta ei mielellään otettu aikaa vasutyölle.

Havainto on yhteneväinen Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittiin eri ammattilaissukupolvien kohtaamista ja työidentiteettien muotoutumista varhaiskasvatuksen työyhteisöissä. He ryhmittelivät varhaiskasvatuksen ammattilaiset erilaisten ajattelutapojen perusteella eri ammattilaissukupolviin. Etenkin päivähoidon rakentamisen sukupolven työskentelyorientaation keskiössä havaittiin olevan toiminta lasten kanssa, kun taas varhaiskasvatuksen sukupolvi on omaksunut koulutuksen kautta työtavan, joka sisältää toimintaa lasten ja aikuisten parissa (Karila & Kupila 2010, 68–69.) Opettajan työssä suunnittelun ja lasten kanssa vietetyn ajan tulee olla tasapainossa, sillä laadukas varhaiskasvatuksen pedagogiikka edellyttää suunnittelua (Brodin & Brenlad 2014, 316).

Tässä tutkimuksessa koettiin, että opettajilla oli liian monta varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittavana suhteessa suunnittelu-aikaan ja annettuun aikatauluun. Työtä olisi mielellään jaettu lastenhoitajien kanssa ja kummallekin ammattiryhmälle oli hieman epäselvää, miksi vasujen laadinta vastuu oli siirtynyt opettajien vastuulle. Päiväkodeissa on vallinnut pitkään työkuultuuri, jossa työtehtävien eriyttäminen ei ole perustunut koulutuksen tuottamaan osaamiseen (Karila & Kupila 2010, 25), joten uudenlainen työnjako poikkeaa aiemmasta. Sheridan ym. (2011, 433) huomauttavat, että ruotsalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, varhaiskasvatukseen liittyminen osaksi koulujärjestelmää ja opetus-suunnitelmauudistukset muuttavat väistämättä päiväkotien toimintatapoja. Sama kehitys on tapahtunut myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen opettajan uusin tehtäväalueisiin tulee järjestää riittävästi erillistä aikaa, sillä työn laatu heikkenee väistämättä, jos joudutaan työskentelemään samanaikaisesti eri tehtävien parissa (Karila & Kupila 2010, 68). Psykkisiin haasteisiin sisältyi myös lastenhoitajien huoli kahden opettajan ryhmistä. Lastenhoitajat ilmaisivat huolensa siitä, miten henkilöstöresurssit järjestetään opettajien suunnitteluajoilla tulevaisuudessa, kun ryhmissä tulee varhaiskasvatustilain tavoitteen mukaisesti työskentelemään kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi lastenhoitaja.

Viimeinen keskeinen käytäntöjen haaste oli lastenhoitajien ulkopuolisuus lasten varhaiskasvatussuunnitelmista. Varhaiskasvatustilain mukaisen vasujen laadintaprosessin myötä lastenhoitajat olivat vähemmän kontaktissa vanhempiin kuin aiemmin, koska he eivät enää käyneet lasten vasukeskusteluja. Osa lastenhoitajista ei tuntenut kunnolla nykyistä vasulomaketta. Joissain tiimeissä lastenhoitajat eivät myöskään lukeneet lasten vasuja ja kertoivat sitoutuvansa yksittäisen lapsen tavoitteisiin vähemmän verrattuna aikaan, jolloin he pitivät itse lasten varhaiskasvatustilain keskusteluja. Tähän havaintoon liittyen Alasuutari (2010) tutkimuksessa päiväkodin kasvattajat kertoivat keskusteluiden pysyvän mielessä ja tulevan tätä kautta osaksi työtä. Tämän kaltainen ”mielessä pysyminen” saattaa kuitenkin rajoittua koskemaan vain niitä keskusteluita, jotka on itse käynyt (Alasuutari 2010, 182.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kaikkien ammattiryhmien työtehtäviin sisältyy lasten oppimisen edistäminen, kasvun ja kehityksen tukeminen sekä hoitotehtävät (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 44). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 18) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu pedagogiikasta, mutta kasvattajatiimi suunnittelee ja toteuttaa toimintaa yhdessä. Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogiikka kuvastaa kokonaisvaltaisuus, mikä tarkoittaa, että päivän kaikki eri tilanteet tulee toteuttaa pedagogisesti (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36). Näin ollen lastenhoitajien ulkopuolisuuteen tulee etsiä ratkaisuja, koska koko kasvattajatiimin pitää olla työssään sitoutunut lasten varhaiskasvatussuunnitelmien mukaiseen toimintaan.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatustilanteiden lasten vasujen laadinta käytäntöjen myötä varhaiskasvatuksen opettajien työajassa suunnitteluajan merkitys korostuu entisestään. Opettajilla tulee olla mahdollisuudet riittävään SAK (suunnittelu, arviointi, kehittäminen) aikaan, johon sisältyy tärkeänä osana vasutyö. SAK-ajan järjestäminen edellyttää henkilöstön mitoittamista niin, että se ei vaikuta päiväkodin lasten ja aikuisten hyvinvointiin negatiivisesti.

7.2 Lasten vasuihin pohjautuva pedagogiikka edellyttää resursseja ja pedagogista johtamista

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin sitä, millainen merkitys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla on kasvattajatiimin pedagogisessa työssä. Varhaiskasvatuksessa pedagogista suunnittelua tehdään kunkin lapsen yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden pohjalta, jotka kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Varhaiskasvatustilanteiden laki § 23). Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kokivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen ristiriitaisena. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa pidettiin tärkeänä tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen kannalta. Lasten vasuista käy ilmi kunkin lapsen yksilölliset tavoitteet ja tarpeet, joiden perusteella kasvattajat

muokkaavat toimintaansa ja suunnittelevansa arjen pedagogisia ratkaisuja, joilla tuetaan lasten kehitystä. Lasten kiinnostuksen kohteista opettajat puolestaan saivat ideoita toiminnan toteuttamiselle. Sheridanin ym. (2011) tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lasten kiinnostuksen kohteet ovat lähtökohtana oppimisessa. Monipuolisen toiminnan kautta lapsissa pyritään myös herättämään uusia kiinnostuksenkohteita (Sheridan 2011, 432.) Alvestad & Sheridan (2015, 389) puolestaan muistuttavat, että vaikka oppimisen perustana ovat lasten kokemukset ja kiinnostuksen kohteet ei se tarkoita, että oppimisella ei olisi tavoitteita.

Tutkimuksessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys kuitenkin myös kyseenalaistettiin. Osa piti varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa turhana alle 3-vuotiaiden lasten kohdalla. Näkemys on mielenkiintoinen, sillä esimerkiksi Keltikangas-Järvisen (2012, 20–21) mukaan ensimmäisen kolmen vuoden aikana muodostetaan perusta ihmisen myöhemmälle kehitykselle. Kolmena ensimmäisenä elinvuotenaan lapsi myös kehittyy kaikilla fyysisen ja psyykkisen kehityksen osa-alueilla nopeammin ja kokonaisvaltaisemmin mitä koskaan myöhemmin elämässään (Keltikangas-Järvinen 2012, 20–21). Kalliala (2008, 30) muistuttaa, että pienten lasten kasvattaminen vaatii opettajalta erityistä herkkyyttä tunnistaa lapsen tunteita ja mahdollisuuksia. Näin ollen kasvattajan täytyy tuntea hyvin kunkin lapsen yksilölliset tarpeet voidakseen tukea lapsen kehitystä oikealla tavalla.

Tämän ohella osa tähän tutkimukseen osallistuneista koki lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksellisenä vain siinä tapauksessa, jos lapsen kehityksessä ilmeni jotain poikkeavaa. Myös Alasuutarin tutkimuksessa (2010, 187) lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen merkitys jäi epämääräiseksi, kun lapsen kehityksessä ei ollut mitään erityistä.

Nykyisin lapsen yksilöllisyyden huomioimista pidetään keskeisenä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa (Karila 2013, 26; Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan & Hellman 2016, 451–452; Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteet 2018). Toiminnassa painottuu yksilöllinen lapsi, lapsen ajatukset ja kiin-

nostuksenkohteet (Karila 2013, 26). Laadukkaalla pedagogiikalla haastetaan jokainen lapsi oppimaan yksilönä, jolloin pedagogiikalla vastataan lapsen yksilöllisiin kehityksen ja oppimisen tavoitteisiin (Williams & Sheridan 2006, 83).

Lapsen oppimiskokemuksen laatuun vaikuttaa se, kuinka hyvin se on sidoksissa lapsen aiempiin kokemuksiin ja ajankohtaisiin oppimistarpeisiin (Heikka ym. 2009, 54).

Sinällään on ymmärrettävää, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmien merkitys koetaan vähäisenä, jos lasten yksilöllisiä tavoitteita ei pystytä huomioimaan pedagogisessa toiminnassa. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat toivat esiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen pedagogiikan suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyviä rajoitteita. Myös Alasuutari (2010, 197) huomauttaa, että päiväkotien henkilöstöresurssit huomioon ottaen, voi olla epärealistista ajatella, että varhaiskasvatuksen toiminta voitaisiin mukauttaa kunkin lapsen ja perheen yksilöllisiin tarpeisiin.

Tutkimuksessa ryhmäkoon ja haastavan ryhmärakenteen nähtiin vaikuttavan siihen, että lasten yksilöllisiä tuen tarpeita ei voitu ottaa huomioon arjessa riittävästi. Samoin aiemmissä tutkimuksissa opettajat näkivät suurten ryhmäkojen asettavan haasteita yksilöllisten tavoitteiden huomioimiseen pedagogiikassa (mm. Alasuutari 2010, 182; Grisham-Brown & Pretti-Fontczak 2003, 43; Pramling Samuelsson 2016, 451). Perhon ja Korhosen tutkimuksessa (2012) resurssipula, joka tuli esille esimerkiksi lapsiryhmien koossa, oli puolestaan yksi varhaiskasvatuksen opettajien työtä kuormittava tekijä (Perho & Korhonen 2012, 29).

Tässä tutkimuksessa yksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmien mukaista toiminnan pedagogista suunnittelua rajoittava tekijä oli opettajan suunnitteluajan peruuntuminen työntekijöiden poissaolojen vuoksi. Myös Grisham-Brownin & Pretti-Fontczakin (2003, 43) tutkimuksessa puutteelliset henkilöstöresurssit olivat esteenä opettajien suunnitteluajojen toteutumiselle. Henkilöstövaje vaikutti siihen, että toisinaan kasvattajatiimissä oli sellainen tilanne, että ainoastaan varhaiskasvatuksen opettaja oli selvillä lasten vasuihin kirjatuista asioista. Opettajan ollessa poissa, lasten varhaiskasvatussuunnitelmat jäivät huomioi-

matta toiminnassa. Perhon ja Korhosen (2012, 29) mukaan henkilöstövaje tarkoittaa usein sitä, että toiminnassa painottuu perushoito ja pedagogista suunnittelua ei pystytä toteuttamaan.

Sijaisten ja sairauslomien keskellä työ saattaa siirtyä selviytymisen suuntaan, joka voi tuottaa suorituskeskeistä ammatinhallintaa. Silloin voi käydä niin, että työntekijöillä ei ole voimavaroja työn reflektointiin ja oppimiseen (Karila & Kinon 2010, 70.) Vaikeudet sijaisten saamisessa ja jatkuvasti muuttuvat lapsiryhmät ovat esimerkkejä tekijöistä, jotka heikentävät ammatillisuuden toteutumista ja työssä jaksamista (Karila 2013, 24; Perho & Korhonen 2012, 29).

Varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointi vaikuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan laatuun (Cumming 2017, 583). Tämän ohella pätevä henkilöstö on keskeinen tekijä laadukkaassa pedagogiikassa, sillä korkean koulutuksen on osoitettu olevan yhteydessä esimerkiksi opetussuunnitelmien mukaiseen toimintaan (Fukkink & Lont 2007, 294; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004, 5). Varhaiskasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita ovat lapsen oppimisen tukeminen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3), joiden toteutumiseen vaikutetaan pedagogiikalla. Resurssipula, mikä ilmenee henkilöstövajeena ja pätevien työntekijöiden puuttumisena on ongelma työhyvinvoinnin sekä varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja laadukkaan pedagogiikan toteutumisen kannalta.

Tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että kasvattajatiimeissä tarvitaan pedagogista johtamista. Pedagoginen johtaminen perustuu arvokeskusteluun, jolla kirjastetaan perustehtävää (Fonsén 2014, 183). Päiväkotien johtamisessa tulee keskittyä varhaiskasvatuksen muuttuneita tehtäviä vastaavien toimintatapojen kehittämiseen (Karila & Kupila 2010, 75). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä on tärkeää perustella lapsen yksilöllisen kehityksen ja oppimisen kannalta, jotta varhaiskasvatussuunnitelmien merkitys ei kavennu laadinnan tasolle. Merkittävä asia koulutusta koskevissa muutoksissa ja opetuksen kehittämisessä on se, miten opettajat ymmärtävät uudet opetussuunnitelmat ja millaisia vaikutuksia niillä on heidän ajatteluunsa ja käytäntöihinsä (Sofou & Tsafos 2010, 411). Päiväkodeissa tiimipalavereita tulisi hyödyntää pedagogiseen eteenpäin suun-

tautuvaan keskusteluun (Karila & Kupila 2010, 68). Tämä keskustelu pitää sisälleen esimerkiksi sitä, mitä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet tarkoittavat kyseisen lapsiryhmän lasten tarpeiden, tavoitteiden ja kiinnostuksen kohteiden näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on johtaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien perusteella tehtävien toimintasuunnitelmien laatimista ja toteuttamista kasvattajatiimissä (ks. Parrila & Fonsén 2016, 51–53), jotta lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat lähtökohtana pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettajien on olennaista tuoda oma pedagoginen tietämyksenä kasvattajatiimiin (Fonsén 2014, 188). Varhaiskasvatuksen työntekijöiltä vaaditaan kykyä kyseenalaistaa omia ajattelutapoja uuden tutkimustiedon myötä (Karila 2013, 28). Varhaiskasvatuksen opettajalla on keskeinen rooli myös tutkimustiedon soveltamisessa varhaiskasvatuksen käytäntöihin.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisessä tutkimuksessa on tärkeää tarkastella tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2014, 211; Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Tutkimusraportin luvussa 4.6 on arvioitu tutkimuksen luotettavuutta aineiston keruun ja aineiston analyysin osalta. Tässä luvussa keskitytään tutkimusprosessin arviointiin kokonaisuudessaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen tekijä luotettavuuden kannalta, sillä tutkimus perustuu tutkijan tekemiin valintoihin ja tulkintoihin (Braun & Clarke 2006, 80). Haastattelututkimuksessa tutkija toimii itse aineistonkeruunvälineenä ja on itse myös aineiston analysointiväline (Eskola & Suoranta 2014, 211; Kiviniemi 2010, 70; Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullisen tutkimusprosessin luotettavuuden yhteydessä on puhuttu tutkimuksen julkisuudesta, johon kuuluu tutkijakollegoiden arvioinnit (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisää se, että tutkimusprosessi on tehty ohjautusti seminaariryhmässä, jolloin siitä on saatu palautetta prosessin eri vaiheissa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on suositeltavaa arvioida luotettavuuden kriteereillä, jotka ovat *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistettavuus*. Tutkimuksen uskottavuudella (credibility) tarkoitetaan sitä, miten todellisilta tutkijan käsitykset tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat (Lincoln-Cuba 1985, 301–318). Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien käsityksiä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta ja suunnitelman merkityksestä. Olen työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana ja perehtynyt varhaiskasvatuksen tutkimuskirjallisuuteen, mitkä lisäävät tutkimuksen uskottavuutta, sillä ne edes auttavat tutkittavien kertomien asioiden ymmärtämistä. Myös Berger (2015, 230) tuo esiin, että kokemus tutkimusaiheesta on hyödyllistä, sillä se saattaa auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavien kokemuksia asioita syvällisesti. Huolellisella raportoinnilla tutkija antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida onko tutkijalle muodostunut ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava (Kiviniemi 2010, 87).

Tutkimuksen siirrettävyydellä (transferability) arvioidaan mahdollisuuksia hyödyntää tutkimusta ja sen tuloksia myöhemmin toisessa kontekstissa (Lincoln & Cuba 1956, 316). Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien käsityksiä lasten vasujen laadintaprosessin toteutumisesta ja suunnitelmien merkityksestä pedagogisessa työssä. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tulee huomioida varhaiskasvatuksen pedagogisessa työssä kaikkialla Suomessa. Monissa kunnissa on käytäntönä, että varhaiskasvatuksen opettaja pitää lasten varhaiskasvatuskeskustelut ja kirjaa varhaiskasvatussuunnitelmat. Tässä mielessä tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää myös muissa Suomen kunnissa. Tutkimus rajoittuu kuitenkin yhden kaupungin alueelle ja saattaa hyvin olla, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosessissa on kuntakohtaista vaihtelua. Tutkimusraportin lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimustulosten siirrettävyyttä (Lincoln & Cuba 1985, 316)

Tutkimuksen varmuudella (dependability) arvioidaan ulkoisia tekijöitä ja tutkimuksen tiettyihin vaiheisiin liittyviä sisäisiä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen (Lincoln & Cuba 1985, 316–318). Arviointi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkijan ennakko-oletukset on huomioitu tutkimusprosessissa (Eskola & Suoranta 2008), sillä tutkijan kokemukset ja suhde

tutkimuskohteeseen rakentavat sitä, miten tutkija havaitsee ja tulkitsee asioita (Emmond 2006, 126). Tässä tutkimuksessa tutkijan omakohtaiset kokemukset varhaiskasvatustyöstä ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta vaikuttavat siihen, että tutkijalla on ennako-oletuksia tutkimusaiheesta. Tutkimuksen toteutuksessa on pyritty puolueettomuuteen. Haastatteluissa on yritetty välttää tutkittavien johdattelemista ja aineiston analyysissä palattiin aineiston äärelle moneen kertaan, jotta pysyttiin uskollisena sille, mitä tutkittavat aiheesta kertoivat.

Viimeisenä luotettavuuden kriteerinä on tutkimuksen vahvistettavuus (confirmability) eli tutkimuksen objektiivisuus ja subjektiivisuus (Lincoln & Cuba 1985, 318–319). Käytännössä tutkimuksen täydellinen objektiivisuus ei ole mahdollista (Patton 2002, 574), mutta tutkimusraportilla tutkija osoittaa tekemiensä tulkintojen johdonmukaisuuden ja perustelee sen, miten tiettyihin tulkitoihin on päädytty (Kiviniemi 2010, 86–87). Tutkimusraportissa on kuvattu tarkasti aineiston analyysin eteneminen ja tulosten raportoinnissa hyödynnetty aineistolainauksia. Aineistolainaukset lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, koska niistä lukija näkee mistä tulkinta on tehty (Eskola & Suoranta 2014, 217).

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus antaa tietoa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan liittyvistä käytännöistä ja lapsen vasun merkityksestä pedagogiikassa. Kasvattajatiimien vasutyön tutkiminen on merkittävää, koska lapsen yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Tutkimuksessa vasujen laadintaan liittyvissä käytännöissä ilmeni monia vahvuuksia ja haasteita. Tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia, miten muissa kunnissa koetaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan liittyvät käytännöt ja millaiset käytännöt ovat toimivia. Toimivien käytäntöjen kehittäminen on tärkeää, koska lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta on keskeinen osa-alue varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Tässä työtehtävässä onnistuminen edellyttää esimerkiksi sitä, että opettajilla on viikoittain riittävästi suunnittelu-aikaa. Käytäntöjä tulee kehittää,

koska lasten vasujen huomioiminen pedagogisessa toiminnassa on olennaista laadukkaassa varhaiskasvatuksessa.

Tässä tutkimuksessa tulokset lasten vasujen pedagogisesta merkityksestä perustuvat varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien itsensä antamiin subjektiivisiin käsityksiin. Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia miten lasten varhaiskasvatussuunnitelmat näkyvät arjen pedagogisessa toiminnassa havainnoimalla kasvattajien toimintaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka tasa-arvoisesti kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ja tavoitteet tulee huomioiduksi arjessa.

Tulevaisuudessa on tutkittava lisää sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaa, että laadintaa edellyttävien suunnitteluajkojen toteutumista. Sen lisäksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman jalkautuminen käytännön työhön vaatisi lisää tutkimusta. Tutkimuksen kautta varhaiskasvatuksen työkäytäntöjä voidaan kehittää paremmin toimiviksi, jolloin niillä voidaan vastata työhön kohdistuviin vaatimuksiin.

LÄHTEET

- Alaranta, I. 2017. Lapsuus ei katoa koskaan. Turun lastentarhan tarina 1868–2018 - varhaiskasvatuksen kehitys osaksi nykyperhe-elämää ja koulutusjärjestelmää. Turku: Turun ammatti-instituutti.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alle 3-vuotiaiden lasten hoidosta, kasvatuksesta ja oppimisesta päiväkodissa. 1979. Helsinki: Kouluhallitus.
- Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1986. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Alila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus päivähoidon historiaan. Teoksessa varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. HKI: Opetusministeriö.
- Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 23.01.2019)
- Björklund, C. & Ahlskog-Björkman, E. 2018. From activity to transdisciplinarity and back again – preschool teachers’ reasoning about pedagogical goals. *International Journal of Early Years Education* 26 (1), 90–103.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology* 3 (2), 77–101.
- Brinkmann, S. 2013. *Qualitative interviewing*. New York: Oxford University Press.
- Brodin, J. & Renblad, K. 2014. Reflections on the revised national curriculum for preschool in Sweden – interviews with the heads. *Early Child Development and Care* 184 (2), 306–321.
- Burger, K. 2010. How does early childhood care and education affect cognitive-development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 25 140–165.

- Cumming, T. 2017. Early childhood educators' well-being: an updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal* 45 (5), 583–593.
- DiCicco-Bloom B. & Crabtree B.F. 2006. The qualitative research interview. *Medical Education* 40 (4), 314–321.
- Eerola-Pennanen P., Vuorisalo M., Raittila R. 2007. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Koivula M., Siippainen A. & Eerola-Pennanen P. 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.
- Elo S. & Kyngäs H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Emmond, R. 2006. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and Approaches*. Thousand Oaks: Sage, 123–139.
- Esiopetussuunnitelma. 1984. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Farquhar, S., & White, E. J. 2014. Philosophy and pedagogy of early childhood. *Educational Philosophy and Theory* 46 (8), 821–832. Press.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tampere University.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. 2007. Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294–311.
- Grisham-Brown, J. & Pretti-Fontczak, K. 2003. Using planning time to individualize instruction for preschoolers with special needs. *Journal of Early Intervention* 26 (1), 31–46.
- Hangasmaa, M. 2014. Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräessä päiväkotikoulukontekstissa. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Heikka, J. 2009. Arvioinnista opiksi: Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogikassa. Vantaa: Printel.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. 2016. Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), 289–309.

- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Fonsén, E., & Parrila, S. 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. 2018. Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188 (2), 143- 156.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education* 14 (4), 499-512.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. Varhaiskasvatus. Perusteita. Helsinki: BoD -Books on Demand.
- Hesse-Biber, S. 2016. Qualitative or mixed methods research inquiry approaches: Some Loose Guidelines for Publishing in Sex Roles. *Sex Roles A Journal of Research* 74 (1-2), 6-9.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. e - kirja.
- Hujala E., Puroila A-M., Parrila S., Nivala V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy. Hyvinkää: Edufin.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2005. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 41-56.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Hänninen, V. 2016. Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 37 (2), 109-113. Helsinki: Otava.
- Iloiset toimintatuokiot. 1975. Päivähoidon toimintasuunnitelma. Helsinki: Sosiaalivaltio.
- Isoherranen K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Välineitä koulutukseen ja työyhteisön kehittämiseen. Vantaa: Dark Oy.

- Kalliala M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K., & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013
- Karila K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila K. & Lipponen L. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Kinos, J. 2010. Päivä lastentarhanopettajana – Mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (Toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Rauma: Turun yliopiston opettajan koulutuslaitos Rauman yksikkö, 283–294.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267 loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa. Teoksessa: K. Karila & J. Kinos & J. Virtanen toim. Varhaiskasvatuksen teoria. suuntauksia (227–248). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen P. 2017. Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen A., & Eerola-Pennanen P. 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (9–20). Tampere: Vastapaino.
- Kupila P. 2017. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala E. & Turja T. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelun jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- KVTES 2018 ohje 20.9.2018. Uusi varhaiskasvatustilaki muuttaa kelpoisuuksia, nimikkeistä päättää työnantaja. Saatavilla www-muodossa: <https://www.kt.fi/ohjeet/kvtes/varhaiskasvatustilaki-kelpoisuudet-henkilostorakenne> Viitattu 20.7.2019.
- Maskit, D. & Firstater, E. 2016. "Preschool Teachers' Perspectives on Teaching as a Profession and Pedagogical Change." *Journal of Research in Childhood Education* 30 (2): 200– 210.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. e-kirja Opiskelijalaitos. International methelp oy. e-kirja.
- Meretniemi, M. 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 369.
- Murray, J. 2015. Early childhood pedagogies: space for young children to flourish. *Early child development and care* 185 (11-12), 1715-1732.
- Nummenmaa, AR. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa: Kehittämistrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press: Taju [jakaja].
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisten paradoksien jäljillä- Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 4–20.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L, Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 188–206.
- OKM 2014b. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2014:12. Helsinki.

- Parrila S. & Fonsén E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Parrila S. & Fonsén E. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Juva: PS-kustannus, 43–54.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perho, H. & Korhonen, M. (2012). Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, No 6. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander P. & Ruusuvuori J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 88–105.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. & Hellman, A. 2016. Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. Journal of Early Childhood Research 14 (4), 444–460.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto
- Puroila, A-M. 2006. Suunnittelu varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Järvi (toim.) LaatuVa Laatu varhaiskasvatukseen – varhaiskasvatussuunnitelma eläväksi 2004–2006. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 4–9.
- Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, numero 119. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, Niiranen. P & Ojala, M (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 26–51.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. 2005. Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysivaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Salminen, J. & Poikonen P-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula M., Siippainen A. & Eerola-Pennanen P. 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

- Sarvimäki, P. & Siltaniemi, A. 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. 2011. Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research* 53 (4), 415–437.
- Sofou E. & Tsafos V. 2010. Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Educ J.* 37: 411–420. DOI 10.1007/s10643-009-0368-2.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Tgart, B. 2004. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*. Effective Pre-School Education. London: DfES /Institute of Education, University of London.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi
- Turunen, T. 2012. Individual Plans for Children Pre-School: A Transition Case Study in One Finnish Day-Care Centre. *Early Child Development and Care* Vol. 182.
- Ugaste, A. & Niikko, A. 2015. Identifying the problems that Finnish and Estonian teachers encounter in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (4), 423–433.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula. 2005. *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 185–200.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Stakes Oppaita 56. Saatavilla [www-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf) Viitattu 2.7.2019.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf](http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) Viitattu 10.7.2019.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Viitattu 10.7.2019.
- Varhaiskasvatulaki 13.7.2018/540. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540?> Viitattu 13.7.2019.
- Venninen, T. 2007. Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 82.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as one aspect of quality: a perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. Scandinavian Journal of Educational Research 50 (1), 83–93.
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H., & Pramling Samuelsson I. 2015. Does group size matter in teacher’s work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. Journal of Early Childhood Education Research Vol. 4, No.2 93–108.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2016. Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. Aikuiskasvatus 36 (4), 258–269.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

Anne Mäkelä
30.11.2018

Haastattelurunko varhaiskasvatuksen opettajat

Taustatiedot

1. Minkä ikäisten lasten kanssa työskentelet?
2. Mikä olet koulutukseltasi?

1. Teema (1. & 2 tutkimuskysymys): Vasukeskusteluiden käytännöt arjessa

1. Teillähän tehdään täällä lapsille varhaiskasvatussuunnitelmia, kun varhaiskasvatuslakiin niin nykyään velvoittaa niin kertoisitteko siitä lapsen vasun laadinnasta. Miten se tapahtuu ja miten siihen vasukeskusteluun valmistaudutaan, kun tiedetään et sellainen tulossa?
2. Mitä lastentarhanopettajan vastuu vasujen laadinnasta työpaikallasi tarkoittaa? Miten se käytännössä näkyy?

Keskusteluiden ajankäyttö

3. Kuinka monta vasua laadit vuoden aikana?
4. Miten koet ajankäytön keskustelujen pitämisessä?
 - a) Pidettiinkö kaikille lapsille vasukeskustelu?
 - b) Pysyttiinkö annetussa aikataulussa? Jos ei niin mikä esti?
5. Mihin aikaan päivästä keskusteluja pidetään (aamu, keskipäivä, iltapäivä)?
6. Mikä aika päivästä on paras keskustelun pitämiselle ajatellen arjen sujuvuutta? Miksi näin?

Kirjaamisen ajankäyttö

7. Millaisena koet aikataulun varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamisessa? Pysyttiinkö annetussa aikataulussa? Jos ei niin mikä esti?
8. Milloin kirjaat lasten varhaiskasvatussuunnitelmat?
9. Miten pitkiä pitämäsi keskustelut yhden perheen kanssa ovat? Koetko sinulla olevan käytettävissä niihin niiden vaatima aika?
10. Miten kokemukseni mukaan vasukeskusteluiden järjestäminen vaikuttaa lapsiryhmäsi normaaliin arkeen/toimintaan?

2. Teema: (3. tutkimuskysymys): Lapsen vasun merkitys pedagogisessa tiimityössä

Tiimityön toteutuminen

1. Millä tavoin kaikkien tiimin jäsenten ammattitaito hyödynnetään vasujen laadinnassa?
2. Miten käsityksesi mukaan vasukeskusteluiden sisällöt saavuttavat kaikki tiimin jäsenet?

Toiminnan pedagoginen suunnittelu ja toteuttaminen

3. Miten vasukeskusteluissa nousseet asiat näkyvät toiminnan pedagogisessa suunnittelussa?
 - a) Mitkä asiat tukevat lasten vasujen hyödyntämistä pedagogisessa suunnittelussa?
 - b) Millaisia rajoituksia näet lasten vasujen huomioimisessa tiimin pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa?
4. Millainen merkitys lapsen vasulla on työssäsi varhaiskasvatuksen opettajana?
5. Millaisena näet lapsen vasun merkityksen tiiminne pedagogisessa työssä laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisen kannalta?
6. Kuvaile millainen vasulomake käsityksesi mukaan palvelee parhaiten tiiminne arjen työtä?
7. Mitä muuta sanottavaa tai kehitettävää sinulle tulee mieleen lasten vasuista tai niiden laadinnasta?

Liite 2 Haastattelurunko

Anne Mäkelä
30.11.2018

Haastattelurunko varhaiskasvatuksen lastenhoitajat

Taustatiedot

1. Minkä ikäisten lasten kanssa työskentelet?
2. Mikä olet koulutukseltasi?

1. Teema (1 & 2. tutkimuskysymykset): Vasukeskusteluiden käytännöt arjessa

Vasukeskusteluiden järjestäminen

1. Teillähän tehdään täällä lapsille varhaiskasvatussuunnitelmia, kun varhaiskasvatuslakiin niin nykyään velvoittaa niin kertoisitteko siitä lapsen vasun laadinnasta. Miten se tapahtuu ja miten siihen vasukeskusteluun valmistaudutaan, kun tiedetään et sellainen tulossa?
2. Miten lapsiryhmän henkilöstö järjestetään, kun keskustelut ovat käynnissä? Onko henkilöstöresurssit riittävät?
3. Mihin aikaan päivästä keskusteluja pidetään (aamu, keskipäivä, iltapäivä)? Mikä aika päivästä on käsityksesi mukaan paras arjen toimivuuden kannalta? Miksi?
4. Miten kokemukseni mukaan vasukeskusteluiden järjestäminen vaikuttaa lapsiryhmäsi normaaliin arkeen/toimintaan?

Lapsen vasun laadinta uuden lain jälkeen

5. Mitä lastentarhanopettajan vastuu vasujen laadinnasta työpaikallasi tarkoittaa? Miten se käytännössä näkyy?
6. Muuttuivatko sinun työtehtäväsi koskien vasujen laadinta uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016/2018) /uuden varhaiskasvatuslain myötä? Jos muuttui niin millä tavalla?

2. Teema (3. tutkimuskysymys): Lasten vasujen merkitys pedagogisessa tiimityössä

Tiimityön toteutuminen

1. Millä tavoin kaikkien tiimin jäsenten ammattitaito hyödynnetään vasujen laadinnassa?
2. Miten käsityksesi mukaan vasukeskusteluiden sisällöt saavuttavat kaikki tiimin jäsenet?

Vasut toiminnan pedagogisessa suunnittelussa ja toteuttamisessa

3. Millaisena näet lapsen vasun merkityksen tiiminne pedagogisessa työssä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen kannalta?
4. Millainen merkitys lapsen vasulla on työssäsi varhaiskasvatuksen lastenhoitajana?
5. Miten vasukeskusteluissa nousseet asiat näkyvät pedagogisessa suunnittelussa ja arjen toiminnassa?
 - a) Mitkä asiat tukevat lasten vasujen hyödyntämistä pedagogisessa suunnittelussa?
 - b) Millaisia rajoituksia näet lasten vasujen huomioimisessa tiimin pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa?
6. Kuvaile millainen vasulomake käsityksesi mukaan palvelee parhaiten tiiminne arjen työtä?
7. Mitä muuta sanottavaa tai kehitettävää sinulle tulee mieleen lasten vasuista tai niiden laadinnasta?

Liite 3 Infokirje

Hei päiväkodin väki!

Olen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu tutkielmaani Lasten vasujen laadinta ja merkitys pedagogisessa tiimityössä. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää lasten vasujen laadintaan liittyviä käytäntöjä päiväkodis-
sanne sekä vasun merkitystä pedagogisessa tiimityössä haastatteleamalla varhaiskasvatuksen hoitajia ja opettajia.

Uusi varhaiskasvatuslaki on tuonut mukanaan muutoksia varhaiskasvatukseen. Lakiin ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016) on kirjattu, että vastuu lasten vasujen laadinnasta on lastentarhanopettajalla, mutta siihen osallistuvat kaikki lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavat henkilöt.

Pyytäisin nyt haastateltaviksi teitä xx kaupungilla työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia.

Haastattelut toteutetaan työpaikallanne 2–3 hengen ryhmissä marras-joulukuussa 2018.

Opettajat ja lastenhoitajat muodostavat omat haastatteluryhmänsä.

Haastattelut äänitallennetaan tutkimusaineiston myöhempää käsittelyä varten. Tunnistetietojen käsittelyssä noudatetaan EU:n tietoturva säädöksiä.

Tutkijana olen salassapitovelvollinen. Äänitallenteet ja haastattelulitteroinnit ovat vain minun käytössäni tätä tutkimusta varten. Ne hävitetään, kun graduni valmistuu keväällä 2019. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa.

Mikäli olet halukas osallistumaan haastatteluun, ilmoita siitä päiväkodinjohtaja xx tai minulle sähköpostitse xx.xx.xx mennessä.

Jos sinulla herää jotain kysyttävää gradustani, ota rohkeasti yhteyttä.

Suuri kiitos jo etukäteen avustasi gradulleni!