

**Lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottaminen
ryhmätason suunnittelussa varhaiskasvatuksessa**

Sanni Lehtonen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lehtonen, Sanni. 2019. Lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottaminen ryhmätason suunnittelussa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 117 sivua + liitteet.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin päiväkotien kasvattajatiimien toteuttamaa suunnittelua. Lisäksi tarkasteltiin kirjaamisen ja etenkin valmiin suunnitteluvälineen, Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman, merkitystä suunnittelutyössä. Suunnittelua ja sen kirjaamista lähestyttiin lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamisen kannalta. Tutkimuksessa kartoitettiin myös suunnittelutyötä ja suunnitteluvälineen käyttöä edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla päiväkodissa työskenteleviä yhdeksää lastentarhanopettajaa ja yhtä lastenhoitajaa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja ne toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelut analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tämän tutkimuksen mukaan suunnittelutyö koostui suunnittelukäytännöistä, suunnittelun sisällöistä ja suunnittelutyötä määrittävistä lähtökohdista. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma oli osalle suunnittelun apuväline, osalle välttämätön velvoite, ja osa ei käyttänyt suunnitelmapohjaa ollenkaan. Lasten yksilölliset lähtökohdat otettiin huomioon oppimisympäristön suunnittelussa, toiminnan sisällön suunnittelussa ja kasvattajien yhteisen näkemyksen muodostamisessa. Yhteisen suunnitteluajan järjestäminen näyttäytyi keskeisenä edellytyksenä ja vastaavasti ajan puute esteenä suunnittelulle ja suunnitelman kirjaamiselle. Kirjaamisen edellytyksenä ja esteenä oli myös kasvattajien motivoitunut tai negatiivinen asenne. Suunnittelutyön vahvuutena oli tämän tutkimuksen mukaan tiimin yhteisen keskustelun pitäminen tärkeänä. Kehittämiskohteena tuli ilmi ryhmätason suunnitelmien kirjaaminen, sillä sitä ei kaikissa kasvattajatiimeissä nähty yhtä merkittävänä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, kasvattajatiimi, suunnittelu, oppimisympäristö, lapsen yksilölliset tarpeet, kehityksen ja oppimisen tuki, kirjattu suunnitelma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SUUNNITELMALLINEN VARHAISKASVATUS	8
	2.1 Varhaiskasvatus on tiimityötä	8
	2.2 Yhteisistä arvoista yhteisiin toimintatapoihin.....	10
	2.3 Suunnittelutyön sisällöt	14
	2.4 Suunnittelun lähtökohdat.....	18
	2.5 Suunnittelukäytänteet	23
	2.6 Yhteisen suunnittelun kirjaaminen	25
	2.7 Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma.....	28
3	KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKI VARHAISKASVATUKSESSA...	30
	3.1 Tuen tarpeen ja toteuttamisen määrittelyä	30
	3.2 Tuen vahvuus ja kohdentaminen	32
	3.3 Menetelmiä lasten tuen tarpeisiin vastaamiseksi.....	34
	3.4 Suunnittelu tuen toteuttamisen perustana.....	39
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	42
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	44
	5.2 Tutkimusmenetelmät	45
	5.3 Tutkimuksen informantit ja aineistonkeruun eteneminen	47
	5.4 Aineiston analyysi	50
	5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	54
6	TULOKSET	61

6.1	Kasvattajatiimeissä tehtävä suunnittelu ja sen kirjaaminen.....	61
6.1.1	Keskeiset tekijät kasvattajatiimien suunnittelutyössä	61
6.1.2	Strukturoidun suunnitteluvälineen käyttö.....	69
6.2	Lasten yksilölliset lähtökohdat suunnittelussa	75
6.2.1	Tarpeiden tiedostamisesta tuen toteuttamiseen.....	75
6.2.2	Suunnittelun kirjaamisen merkitys lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamisessa.....	80
6.3	Kasvattajatiimien suunnittelutyön edellytykset ja esteet.....	82
6.3.1	Suunnittelutyön edellytykset ja esteet yleisesti	83
6.3.2	Strukturoidun suunnitteluvälineen käytön edellytykset ja esteet	85
6.4	Yhteenveto tutkimustuloksista	88
7	POHDINTA.....	90
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	90
7.2	Tutkimuksen merkitys, rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet	102
	LÄHTEET	106
	LIITTEET.....	118

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen sanotaan tutkimustietoon nojaten olevan yhteiskunnan kannalta taloudellisesti ja sosiaalisesti hyödyllinen sijoituskohde (Heckman, Pinto & Savelev 2013). Varhaiskasvatuksen merkittävyys perustuu päiväkodissa toteutettavaan laadukkaaseen pedagogiseen toimintaan. Lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävä tavoitteellinen toiminta puolestaan pohjautuu huolelliselle suunnittelutyölle. Myös lapsen kehityksen ja oppimisen haasteisiin vastataan parhaiten laadukkaalla pedagogiikalla ja pedagogista toimintaympäristöä muokkaamalla (Heiskanen 2018; Odom, Buysse & Soukakou 2011).

Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmäkohtainen suunnittelu käsittää niin oppimisympäristön, päivittäisten toimintojen kuin toiminnan sisällön suunnittelun. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 37) mukaan toiminnan suunnittelun perustana tulee olla lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 14, 28–38) mukaan lasten kiinnostuksen kohteet ja tarpeet tulee kytkeä suunnittelussa osaksi opetuksen yleisiä tavoitteita. Mielenkiinnon kohteiden ja tarpeiden selvittämiseksi käytössä tulisi olla pedagogisen dokumentoinnin keinot. Tällöin erilaiset dokumentit, kuten lasten haastattelut, valokuvat ja aikuisten kirjaamat havainnot lapsista, toimivat suunnittelun pohjana. Lasten ikä ja tutkimusperustainen tieto kehitysvaiheiden asettamista lähtökohdista vaikuttavat lasten tarpeisiin. Tarpeilla tarkoitetaan myös kehityksen ja oppimisen haasteita. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä lasten yksilölliset lähtökohdat kuvaamaan niin lasten mielenkiinnon kohteita kuin iän ja kehityksen haasteiden luomia tarpeita. Erityisesti keskityn tarkastelemaan kehityksellisten tuen tarpeiden huomioon ottamista toiminnan suunnittelussa.

Yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamisen lisäksi suunnittelun periaatteena on, että päiväkotien varhaiskasvatus tarjoaa lapsille monipuolisia oppimisen kokemuksia. Myös lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa tulisi olla keskeistä. Samoin vanhempien osallisuus suunnittelussa ja moniammatillinen yhteistyö eri tahojen kanssa on tärkeää etenkin silloin, kun suunnitellaan

lapsen tuen tarpeisiin vastaavaa toimintaa (Pretis 2011; Rantala, Uotinen & Räikkönen 2018; Sipari 2008). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkastella laajemmin lasten, vanhempien tai muiden yhteistyötahojen osallisuutta suunnittelussa. Sen sijaan tutkimuksessa keskitytään ennen kaikkea päiväkotien kasvattajien osuuteen suunnittelutyössä.

Ryhmämuotoinen varhaiskasvatustoiminta asettaa suunnittelulle omat lähtökohtansa. Myös se, että yhdessä lapsiryhmässä toimii useampi kasvattaja, vaatii kasvattajien keskinäistä ymmärrystä toiminnan peruseriaatteista. Kasvattajien yhdenmukainen toiminta on lasten kannalta tärkeää. Yhteinen ymmärrys vaatii yhteistä keskustelua ja kasvatuskäytänteistä sopimista (Fitzgerald & Theilheimer 2013; Fonsén 2014). Keskustelun ja sopimisen apuna voi olla jokin valmis suunnitteluväline. Jyväskylän kaupungissa, johon tämä tutkimus kontekstiltaan sijoittuu, tällainen on ollut Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma (2015). Se on tarkoitettu tiimissä käytävän pedagogisen keskustelun ja ryhmäkohtaisen suunnitelman kirjaamisen avuksi. Laaditun suunnitelman avulla on myös tarkoitus mahdollistaa ryhmän lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen päivittäisessä arjessa. Nykyään suunnitelmapohja on Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman (2019) mukaan nimeltään Pedagoginen suunnitelma.

Tämä pro gradu -tutkimus perustuu päiväkodissa työskentelevien lastentarhanopettajien ja lastenhoitajan näkemyksiin ja kuvauksiin heidän kasvattajatiimiensä suunnittelutyöstä ja Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käytöstä. Tarkoituksena oli tuottaa jäseneltyä tietoa suunnittelutyöstä ja ryhmäkohtaisen suunnitelman kirjaamisesta. Yksittäisen lapsen osalta sovittuja toimintatapoja ja niiden kirjaamista lapsen omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan on tutkittu jonkin verran. Sen sijaan ryhmätason suunnittelua ja sen kirjaamista on tutkittu hyvin vähän. Varhaiskasvatusalan kirjallisuudessa ja varhaiskasvatustyötä velvoittavissa asiakirjoissa on kuitenkin kuvattu, millaista suunnittelun tulisi olla. On tärkeä tutkia kuinka kasvattajatiimit toteuttavat suunnittelua tällä hetkellä käytännössä, jotta löydetään suunnittelutyön vahvuudet ja kehittämisen kohteet. Kasvattajatiimien suunnittelutyötä kehittämällä

voidaan osaltaan pyrkiä toteuttamaan entistä laadukkaampaa varhaiskasvatusta.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty vuonna 2015. Tällöin varhaiskasvatuksessa käytössä olleet ammattinimikkeet olivat lastentarhanopettaja, lastenhoitaja ja erityislastentarhanopettaja. Käytän tutkimuksen informanteista ja aineistossa esiintyvissä ilmauksissa sekä siten tuloksissa ja pohdinnassa näitä nimikkeitä. Tutkimuksen kaikkiin informantteihin viitattaessa käytän lukusuvuuden vuoksi nimitystä kasvattaja, koska tutkimuksen informanteissa oli lastentarhanopettajien lisäksi yksi lastenhoitaja. Myös aiempaan tutkimuskirjallisuuteen viitattaessa käytän kunkin lähteen julkaisun aikana käytössä olleita ammattinimikkeitä. Tämän tutkimuksen valmistumisen ajankohtana nimikkeet ovat uudistuneet. Nykyisin käytetään ammattinimikkeitä varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Näitä käytän pohdintaluvussa varhaiskasvatuksen suunnittelutyön kehittämisen yhteydessä.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikana ryhmäkokoja ei oltu määritelty laissa. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuneet haastateltavat saattoivat työskennellä myös neljän tai viiden hengen tiimissä, jossa kukaan ei kuitenkaan ollut avustajan roolissa. Käytän tässä tutkimuksessa sanoja tiimi ja kasvattajatiimi kuvaamaan informanttien kuvaaman lapsiryhmän kasvattajien muodostamaa kasvattajaryhmää. Tutkimuksen aineistonkeruun aikana voimassa olivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2010). Teorialuvussa kuvaan kuitenkin nykyisiä opetussuunnitelmia, jotka ovat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014). Myös pohdinnassa peilaan saamiani tuloksia tämän hetken opetussuunnitelmiin.

2 SUUNNITELMALLINEN VARHAISKASVATUS

2.1 Varhaiskasvatus on tiimityötä

Yhteiskunnan tarjoamaa varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkodissa ja perhepäivähoidossa sekä avoimena toimintana. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan päiväkodissa toteutettavaa varhaiskasvatusta suunnittelutyön näkökulmasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 14, 22–23) mukaan varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan, lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Sen tavoitteena on edistää lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Myös Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa ja Rasku-Puttonen (2006, 7) toteavat, että kasvatus on ennen kaikkea vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä. Nummenmaa (2006, 23) täydentää tätä vielä sanoen, että kasvatusprosessi muotoutuu vanhempien ja kasvattajien välisen sekä kasvattajien keskinäisen yhteistyön kautta.

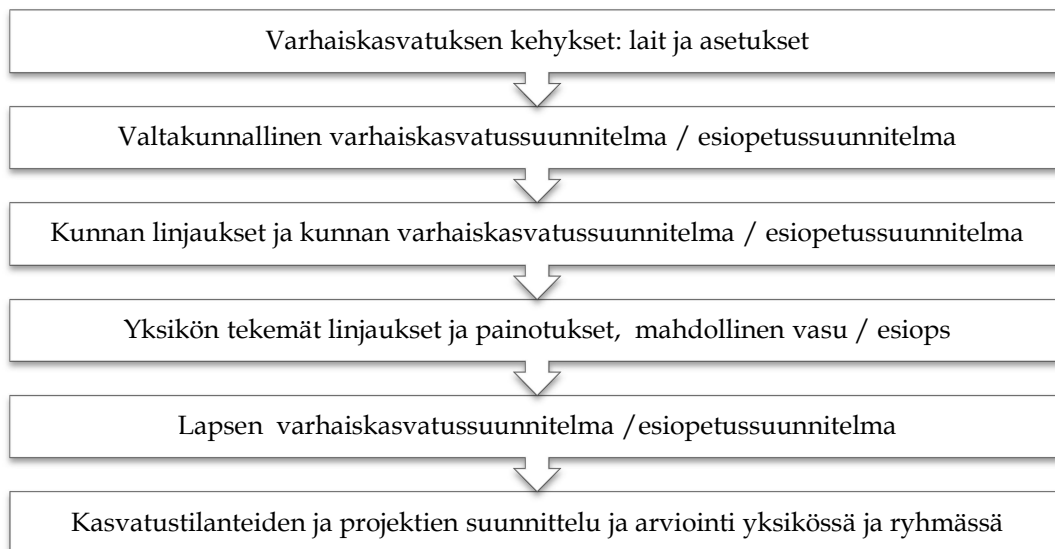
Päiväkodissa varhaiskasvatusta toteutetaan kasvattajatiimeissä. Tiimiksi kutsutaan yleensä niitä aikuisia, jotka työskentelevät yhdessä lapsiryhmässä. Kasvattajatiimiin jäsenet voiva olla koulutustaustoiltaan lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia, lastenhoitajia, lähihoitajia, lastenohjaajia, sosiaalkasvattajia tai sosionomeja (Karila & Kupila 2010, 25; Pihlaja 2004, 121). Perinteisesti tiimiin on kuulunut kolme kasvattajaa, ja mahdollisesti heidän lisäksi erityisavustaja. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ohjaa tällä hetkellä kyseiseen kokoonpanoon, sillä sen mukaan lapsiryhmässä ei saa olla enempää kuin kolme varhaiskasvatuksen tehtävässä toimivaa henkilöä vastaava määrä lapsia. Lakia kuitenkin sovelletaan vaihdellen. Esimerkiksi kotialue- tai työparityöskentelymalleissa (ks. Ahonen 2015, 86; Kupila 2017, 306; Raittila 2013) kasvattajat muodostavat yleensä yhden isomman tiimin. Tällöin tiimiin voi kuulua kuu-sikin aikuista.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ja toteuttamista ohjaavat erilaiset asiakirjat, kuten lait, asetukset ja suositukset. Vahvimmin varhaiskasvatusta ja esiopetusta määrittää kulloinkin voimassa oleva lainsäädäntö. Kes-

keisin laki varhaiskasvatuksen osalta on Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja esiopetuksen osalta Perusopetuslaki (628/1998). Lakien lisäksi päiväkotien toimintaa pyritään säätämään informaatio-ohjauksen avulla. Informaatio-ohjausta ovat esimerkiksi erilaiset suositukset. (Ks. Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönnholm 2007, 11–12.) Aiemmin myös valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005) oli luonteeltaan ohjaava asiakirja. Vuonna 2016 käyttöön otettu perusteasiakirja puolestaan oli ensimmäistä kertaa määräävä asiakirja, jota ei voi jättää noudattamatta. Näin on myös sen päivitetty versio Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018). Vastavasti esiopetusta määrittävä Esiopetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) on velvoittava, kuten oli myös sitä edeltävä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2010).

Paikallisella tasolla eli kuntatasolla on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 7–9) mukaan laadittava paikallinen suunnitelma. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden jokainen luku sisältää kohdan ”paikallisesti päätettävät asiat”, joka ohjaa tarkemmin kuvaamaan kuntatason käytänteitä. Aiemmissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 43–45) ohjattiin kuntakohtaisten suunnitelmien laatimiseen, mutta niiden luominen ei ollut pakollista. Siitä huolimatta useat kunnat ja niiden sisällä yksiköt olivat jo aiemmin laatineet omia suunnitelmia. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 8–10) määrää opetuksen järjestäjän laatimaan paikallisen tason opetussuunnitelman. Paikallisella tasolla suunnitelma voi sisältää opetuksen järjestäjän yhteisiä sekä yksikkökohtaisia osia.

Valtakunnallisissa, kuntakohtaisissa ja yksikkökohtaisissa suunnitelmissa linjataan usein kasvatusta ohjaavat arvot ja kasvatukselliset tavoitteet yleisellä tasolla. Sen sijaan ryhmä- ja lapsikohtaiset suunnitelmat kohdentuvat määrittämään toimintaa lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen kannalta. Reunamo (2007, 120) kuvaakin varhaiskasvatuksen suunnittelua hierarkkisena kaaviona, joka ulottuu valtakunnallisista linjauksista yksittäisen kasvatustilanteen suunnitteluun. Havainnollistan tätä hierarkkisuuutta seuraavassa kuviossa 1.



KUVIO 1 Varhaiskasvatustoiminnan suunnitelmien hierarkkisuus Reunamoa (2007, 120) mukailten

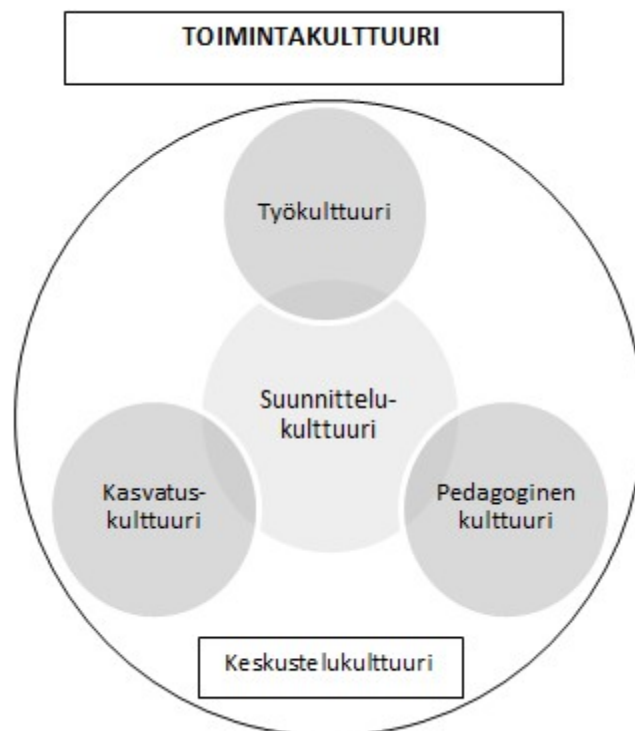
Valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) luovat toiminnalle ja siten myös suunnittelulle raamit. Näitä kasvatuksen yleisiä periaatteita tarkentavat kunta- ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetuksen opetussuunnitelmat. Seuraavan tason muodostavat lapsiryhmäkohtaiset pedagogiset suunnitelmat. Kaikkein yksilöllisimpiä suunnitelmia ovat lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetussuunnitelmat. (Ks. Nummenmaa ym. 2007, 12–14.) Nämä kaikki tulee ottaa huomioon ryhmän arjen toimintojen ja oppimistilanteiden suunnittelussa.

2.2 Yhteisistä arvoista yhteisiin toimintatapoihin

Kasvattajat muodostavat keskenään yhteisön. Sosiaalisen yhteisön luonteeseen kuuluu, että sillä on oma kulttuurinsa, joka näkyy yhteisön jäsenten toiminnassa sekä ajattelussa (Nummenmaa 2006, 19–22). Päiväkodin toimintakulttuuri koostuu työkulttuurista, kasvatuskulttuurista sekä pedagogisesta kulttuurista ja siihen liittyvästä suunnittelukulttuurista (kuvio 2). Nämä kaikki ilmenevät tiimin toiminta- ja kasvatuskäytänteinä. Työkulttuuri käsittää toiminnan organi-

sointiin liittyviä käytänteitä, kuten työnjaon ja toimintojen aikataulutuksen. Kasvatuskulttuuri puolestaan sisältää työn taustalla olevat arvot, uskomukset ja käsitykset. Myös pedagoginen kulttuuri liittyy vahvasti toimintakulttuuriin, sillä se ilmentää ryhmän pedagogisia käytäntöjä. Kaikkien näiden kulttuurien välillä välittävänä rakenteena toimii suunnittelukulttuuri. Suunnittelukulttuuri koostuu muun muassa siitä, mitä ja miten suunnitellaan. (Karila & Nummenmaa 2011, 111–112; Nummenmaa ym. 2007, 28–33.)

Kaikkia näitä edellä esiteltyjä osakulttuureita ympäröi keskustelukulttuuri. Keskustelukulttuuri muodostuu ammatillisten keskusteluiden käytännöistä, eli siitä mistä asioista, kuinka avoimesti ja millaista kieltä käyttäen työn kannalta keskeisistä asioista työyhteisössä keskustellaan. (Karila & Nummenmaa 2011, 112–113.) Ryhmän toiminnasta ulospäin näkyvät kasvattajien toimintatavat, jotka muodostuvat yhteisön toimintakulttuurin mukaan (Nummenmaa ym. 2007, 28–32).



KUVIO 2 Toimintakulttuuri sisältää monia osakulttuureita mukailien Karilaa ja Nummenmaata (2011) ja Nummenmaata ja kumppaneita (2007)

Kasvatuskulttuuriin vaikuttavat yhteiskunnan varhaiskasvatustoiminnalle asetamat arvolähtökohdat. Kansallisen tason opetussuunnitelma muodostaa varhaiskasvatuksen viitekehyksen. Siinä käsitellään toiminnan peruslähtökohtia kuten tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, demokratia ja kulttuurien moninaisuus. (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 18–24). Yhteisen arvopohjan lisäksi valtakunnallisen opetussuunnitelman tehtävä on antaa suuntaviivoja siitä, mitä sisältöjä ja millä menetelmillä varhaiskasvatuksessa tulisi opettaa (OECD, 2012; Salminen & Poikonen 2017, 63–66). Esimerkiksi Bennett (2010) tuo esille, kuinka Pohjoismaissa opetussuunnitelmat keskittyvät kuvaamaan kasvatuksen ja opetuksen yleisiä arvoja, tavoitteita ja ohjeita, kun taas joissakin Euroopan maissa opetussuunnitelma painottuu vahvasti kouluvalmiuksien harjoitteluun sisältäen tarkkoja määritelmiä opetuksen päämääristä.

Kuntakohtaiset opetussuunnitelmat tarkentavat ja täydentävät valtakunnallista opetussuunnitelmaa (Alasuutari ym. 2014, 22). Puroila (2004, 21) on kuitenkin kommentoinut, että varhaiskasvatusta koskevat lait sekä valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat sen verran yleisemmällä tasolla ilmaistu, etteivät ne tarjoa tarpeeksi konkreettisia ohjeita varhaiskasvatuksen päivittäisen työn suunnitteluun ja toteuttamiseen. Siksi ne voivat jäädä osalle kasvatushenkilöstöstä etäisiksi (ks. Poikonen 2003). Myös Nummenmaa kumppaneineen (2007, 14–17) toteaa, että varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelua on ohjattu hyvin vähän. He arvioivat, että etenkin yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on jäänyt vähäiselle ohjeistukselle. Näin ollen yksittäinen päiväkotiki ja sen sisällä toimivat kasvattajatiimit ovat toteuttaneet suunnittelua omalla tavallaan.

Salminen ja Poikonen (2017, 72–74) korostavatkin yksikkötason opetussuunnitelman laadintaprosessin merkitystä. Yhteiset keskustelut suunnitelmaa työstäessä auttavat tarkastelemaan käsitteitä lähemmin ja avaamaan niiden merkitystä arjen kasvatustilanteiden kannalta. Nummenmaa ja kumppanit (2007, 111–115) havaitsivat kehittämistutkimuksessaan, että yksikön yhteisen varhaiskasvatussuunnitelman luomisen myötä koko suunnitelman merkitys selkiytyi henkilökunnalle paremmin. Kyseisen tutkimuksen mukaan kasvattajat kokivat suunnitelman tärkeänä yhteisen toimintalinjan luomisen kannalta. Kas-

vattajat näkivät varhaiskasvatussuunnitelman tukevan omaa työtään selkiyttämällä työntekijöiden työnkuvaa ja tarjoamalla konkreettisen työvälineen. Lisäksi yksikkökohtainen suunnitelma vaikutti kasvattajien omaan työhön sitouttamalla heidät yhteiseen työskentelyyn.

Toisaalta yksikössä laaditut yhteiset suunnitelmatkaan eivät aina takaa sitä, että kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtia olisi yhteisesti työstetty. Nummenmaa ja kumppanit (2007, 88) esittävät, että kaikki kasvattajayhteisön jäsenet eivät välttämättä ole olleet mukana arvojen pohdinta yksikön varhaiskasvatussuunnitelmaa työstäessä. Lisäksi Autio (2006) on analysoinut yksikkökohtaisia esiopetussuunnitelmatekstejä, ja toteaa niistä löytyvän kolmentyyppistä kirjaamistapaa. Osassa toistettiin valtakunnallinen teksti lähes samana sanasta saan, osassa tekstiä oli kaiken kaikkiaan hyvin vähän ja vain osassa asioita oli prosessoitu ja suunnitelmassa avattu juuri kyseisen yksikön käytäntöjä. Parrila ja Fonsén (2016, 76–78) muistuttavatkin, että suunnitelmien päämääränä ei ole tuottaa tekstimuotoista asiakirjaa, vaan mahdollistaa pedagoginen keskustelu.

Yhteisiä lähtökohtia on tärkeä tarkentaa tiimitasolla. Kasvattajatiimissä tulee omaksua yhteiset käsitykset lapsista, kasvatuksesta ja oppimisesta, jotta lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus perustuisi samoille lähtökohdille (ks. Karila 2011, 81). Lastentarhanopettaja on pedagogisen keskustelun luojana tärkeässä roolissa tiimissään. Hujalan (2008, 17–18) mukaan yhteinen ymmärrys toiminnan perusteista syntyy yhteisissä keskusteluissa. Näiden keskusteluiden myötä jokainen keskustelija voi sitoutua toimintatapojen noudattamiseen. Yhteistä ymmärrystä tiimin toimivuuden kannalta korostavat myös Fitzgerald ja Theilheimer (2013, 103). Samoin Fonsén (2008, 47–51) painottaa yhteisten keskusteluiden merkitystä perustehtävän, toiminta-ajatuksen ja vision luomiseksi.

Kasvattajat eivät voi etukäteen suunnitella kaikkia lasten kanssa eteen tulevia ohjaustilanteita ja keskusteluita. Sen sijaan tietoisuus kasvatuksen tavoitteista auttaa toimimaan arjen tilanteissa pedagogisesti. Kasvattajien tulee yhdessä pohtia ja sopia millaisia kasvatuksellisia ja ohjauksellisia keinoja arjessa käytetään. (Salminen 2017, 167–170.) Näin kasvatuskulttuuri tulee näkyväksi arjen toimintakäytänteinä. Näistä keskusteleminen on osa tiimien suunnittelu-

työtä. Sen lisäksi tiimeissä suunnitellaan arjen organisointia ja toiminnan sisältöjä, eli Karilan ja Nummenmaan (2011) ja Nummenmaan ja kumppaneiden (2007) mukaan niitä asioita, jotka muodostavat työkulttuurin ja pedagogisen kulttuurin. Käsittelen seuraavaksi omissa luvuissaan näitä suunnittelutyön sisältöjä ja niihin vaikuttavia lähtökohtia. Tämän jälkeen esittelen teorian valossa päiväkotien suunnittelukäytänteitä, joita Karila ja Nummenmaa (2011) ja Nummenmaa ja kumppanit (2007) nimittävät suunnittelukulttuuriksi ja keskustelukulttuuriksi. Liitän myös ryhmäkohtaisten suunnitelmien kirjaamisen käytännöt osaksi suunnittelukulttuuria.

2.3 Suunnittelutyön sisällöt

Edellisessä luvussa tarkastellut asiakirjojen määrittämät ja kasvattajien reflektoidut kasvatustyön arvot näkyvät osaltaan oppimisympäristön luomisessa. Oppimisympäristö kattaakin koko varhaiskasvatuksessa toteutettavan toiminnan ja sen organisoinnin, sillä se on käsitteenä hyvin laaja. Oppimisympäristön suunnittelu on varhaiskasvatuksen suunnittelutyön keskeinen sisältö.

Oppimisympäristöä tarkastellessa se jaetaan usein eri ulottuvuuksiin, jotka ovat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö (Tadjic, Martinec & Farago 2015, 14). Toisaalta fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi voidaan määrittelyissä käyttää myös pedagogista ulottuvuutta, kuten Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 87) tekevät. Edellä mainittujen ulottuvuuksien lisäksi Koivunen (2009, 179–186) lisää tarkasteluun vielä toiminnallisen ja kulttuurisen toimintaympäristön. Raittila (2013, 70–75) puhuu varhaiskasvatuksen pedagogisesta toimintaympäristöstä, joka elää ja rakentuu arjen käytännöissä.

Tietyn toimintatavan luokittelu puhtaasti johonkin oppimisympäristön ulottuvuuteen ei ole yksiselitteistä, eikä toisaalta tarpeellistakaan. Esimerkiksi tilojen esteettömyys liittyy toisaalta fyysisen oppimisympäristön järjestämiseen, mutta samalla sillä todennäköisesti on vaikutusta myös osallisuuden mahdollistamiseen ja sitä kautta sosiaaliseen oppimisympäristöön. Fyysisen ympäristön

luominen onkin juuri yksi tavoitteellisen pedagogisen toiminnan lähtökohdista (Raittila & Siippainen 2017, 285).

Fyysisen ympäristön lisäksi kasvattajat luovat arjen käytäntöjä, joista muodostuu pedagoginen toimintaympäristö (Raittila & Siippainen 2017, 288). Päiväkodin arjessa tietyt toiminnot, kuten leikki, ruokailu, pukeminen, ulkoilu ja wc-toiminnot kuuluvat jokaiseen päivään (ks. Rutanen 2013, 99–100). Kasvattajat luovat näille päivän toiminnoille järjestyksen ja aikataulun, joka perustuu pedagogisiin lähtökohtiin. Koska lapsiryhmässä on samaan aikaan läsnä paljon lapsia, tulee suunnitella milloin toimitaan koko ryhmänä, milloin taas pienemmissä ryhmissä. Samoin on suunniteltava miten siirtyminen toiminasta toiseen tapahtuu.

Sheridan, Williams ja Pramling Samuelsson (2014) kuvaavat, että koska päiväkotien lapsiryhmät voivat olla suuria, kasvattajat usein jakavat päivän aikana lapsia pienempiin ryhmiin. Suomessa tästä on alettu puhua pienryhmätoimintana. Pienryhmätoiminta on käsitteenä melko kirjava, ja sillä saatetaan tarkoittaa erikokoisia ja eri tavoin muodostettuja ryhmiä. Joissakin päiväkoedeissa pienryhmätoiminnalla tarkoitetaan kahden kasvattajan työparina toteutettavaa toimintaa, jolloin heidän pienryhmässään on yleensä noin 15 lasta. Joissakin taas pienryhmän muodostaa noin seitsemän lasta ja heidän kanssaan toimii yksi kasvattaja. (Raittila 2013, 70–75). Lisäksi lapset voivat olla jaettu kiinteisiin pienryhmiin, joissa aikuinen pysyy koko ajan samana tai joissa ryhmän aikuiset vuorottelevat. Pienryhmiä voidaan muodostaa myös tietyn toiminnan ympärille niin, että pienryhmän muodostavat kaikki kyseisestä toiminnasta erityisesti hyötyvät lapset. (Ks. Ahonen 2015, 86; Vaughn & Linan-Thompson 2003.)

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu educare-ajatteluun, jossa pääajatuksena on että hoidollisiin tilanteisiin liittyy myös opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita (Hännikäinen 2013, 30–37). Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus päiväkodissa onkin aina luonteeltaan pedagogisesti painottunutta (Salminen 2017). Näin ollen päivittäisiä toimintoja tulee suunnitella sekä konkreettisen toiminnan kannalta, että niihin sisältyvän ohjauksen kannalta. Esimer-

kiksi ulkovaatteiden pukeminen ei ole vain ulkoiluun valmistautumista. Puke- mistilannetta suunniteltaessa mietitään, miten siinä esimerkiksi vahvistetaan lasten omatoimisuustaitoja tai tuetaan käsitteiden oppimista. Lisäksi kasvattajat opettavat lapsille arjen toiminnan yhteydessä toisten huomioon ottamista, yhteistyötaitoja ja muita sosiaalisia sääntöjä (Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2014).

Näkemyistä hyödyntää arjen tilanteet tietoisesti kasvatuksen ja opetuksen kannalta kutsutaan kasvatustietoisuudeksi. Aikuisten keinoja toteuttaa tätä arjen pedagogiikkaa avataan tutkimuskirjallisuudessa ohjauksen ja hallinnan käsittein. Syrjämäen, Sajaniemen, Suhosen, Alijoen ja Nislinin (2017) mukaan kasvattajat luovat lasten kehitystä ja oppimista tukevilla ja lasten keskinäisiä suhteita vahvistavilla toimintatavoillaan ryhmän pedagogisen toimintaympäristön. Tutkimuksessaan he jakavat nämä keinot epäsuoraan ja suoraan ohjaukseen. Epäsuora ohjaus ilmeni tilan ja ajan jäsentämisenä, eli struktuurin luomisena. Sen lisäksi se näkyi suunnitteluna, jossa lasten tarpeet otettiin huomioon joko yksilöllisesti tai koko ryhmän toiminnassa. Suoraa ohjausta puolestaan oli kommunikaation ja sosiaalisten taitojen tukeminen leikki-tilanteissa ja esimerkiksi aamukokoontumisilla.

Myös Hamre ja kumppanit (2013) pitävät kasvattajien vuorovaikutuskeinoja merkittävänä lasten oppimisen edistämisen kannalta. He kuvaavat kasvattajien ohjauskeinoja ohjauksellisen tuen, tunnetuen ja organisoinnin käsitteillä. Ohjauksellinen tuki tarkoittaa sitä, kuinka aikuiset esimerkiksi käyttävät rikasta kieltä sanoittaessaan toimintaa, millaista palautetta he antavat lapsille, ja kuinka he tukevat lasten ongelmanratkaisukyvyn ja ajattelutaitojen kehittymistä. Tunnetuki käsittää ryhmässä vallitsevan ilmapiirin, ei-toivottuun käyttäytymiseen vaikuttamisen keinoja ja lasten näkemysten huomioon ottamisen. Ryhmän organisoinnin keinoja puolestaan ovat päivän toimintojen järjestäminen siten, että lapsilla on mahdollisimman paljon tilaisuuksia oppimiselle. Organisoinnin keinoja ovat myös lapsille mielekkäiden tehtävien, toimintojen ja materiaalien tarjoaminen.

Salminen (2017, 173) näkee ryhmän organisoinnin käsitteeseen kuuluvaksi myös esimerkiksi pienryhmien muodostamisen, lasten istumapaikkojen ja päivän siirtymätilanteiden miettimisen etukäteen. Samoin Sheridan, Williams, Sandberg ja Vuorinen (2011, 427–428) tarkoittavat organisoinnilla tilojen järjestämistä niin, että niissä mahdollistuu monipuolinen ja tarkoituksenmukainen toiminta. Se on heidän mukaansa myös aikataulujen luomista ja ohjatun sekä vapaan toiminnan rytmittämistä.

Kasvattajien käyttämiä ohjauksellisia keinoja tarvitaan oppimisen mahdollistamiseksi, mutta myös lapsiryhmän hallinnan ylläpitämiseen. Tahkokallio (2014) toteaa väitöskirjatutkimuksensa perusteella, että ryhmämuotoinen varhaiskasvatus edellyttää kasvattajilta ryhmänhallinnan keinoja. Hallinnan keinot eivät kuitenkaan poissulje vastavuoroista lasten kohtaamista ja heidän aloitteisiinsa vastaamista. Curbyn, Grimmin ja Piantan (2010) tutkimuksen mukaan kasvattajille jäi enemmän aikaa käyttää tunnetukea silloin, kun ryhmän toiminta oli ryhmän organisoinnin keinoin muutoin sujuvaa. Sekä Salminen (2017, 168–171) että Stormont ja Reinke (2009, 29–31) kuvaavat ohjauksellisten keinojen käytön perustuvan aina huolelliselle etukäteissuunnittelulle. Kasvattajien ohjaukselliset keinot vaikuttavat siihen, millainen lapsiryhmän psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä muotoutuu.

Päivittäisten arjen toimien ja niissä oppimisen lisäksi kasvattajatiimeissä suunnitellaan ja toteutetaan sisällöllisesti monipuolista ohjattua toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 36) mukaan varhaiskasvatuksessa tarjotaan pedagogista toimintaa, joka edistää lasten oppimista. Leikki on varhaiskasvatuksessa sekä toiminnan keskeisin sisältö että menetelmä. Leikillä on erilaisia muotoja, jotka sen suunnittelussa ja ohjaamisessa tulee ottaa huomioon. Aikuisen rooli voi olla esimerkiksi leikin järjestäminen, leikin opettaminen tai leikin hyödyntäminen menetelmänä esimerkiksi matemaattisten taitojen opettamisessa (Fleer 2015; Lehtinen & Koivula 2017).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 36–49) todetaan, että lapsella on oikeus saada kokemuksia eri oppimisen alueista. Oppimisen alueilla tarkoitetaan sisällöllisiä kokonaisuuksia, joita ovat *kielten rikas*

maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni ja kasvan, liikun ja kehityn. Myös laaja-alaisen osaamisen (*ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja osallistuminen ja vaikuttaminen*) tavoitteet tulee huomioida toiminnan suunnittelussa. Myös esiopetuksessa toiminnan tulee Esiopetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 30–38) mukaan sisältää opetuksen yhteisiä tavoitteita. Nämä opetuksen yhteiset tavoitteet vastaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) kuvattuja oppimisen alueita. Samoin laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat kummassakin suunnitelmassa samansisältöiset.

2.4 Suunnittelun lähtökohdat

Heikka, Hujala, Turja ja Fonsén (2017, 62–63) jäsentävät lapsiryhmän suunnittelun perustana olevan neljä eri tekijää. Ensinnäkin taustalla on yleinen teoreettinen tieto lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Toiseksi tulee ottaa huomioon oppimisen sisältöjä koskeva tieto. Tämä tarkoittaa muun muassa valtakunnallisen ja kunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman määrittämiä tiedollisia taitoja, joita lasten tulee saada kokea ja oppia. Kolmanneksi sisällölliset teemat tulee suunnitella eheyttäviksi kokonaisuuksiksi, jotka yhdistelevät kokonaisvaltaisesti eri menetelmiä ja aiheita. Tällöin oleellista on projekti- ja ilmiölähtöinen oppiminen. Nämä yleisen tason tiedot tulee Heikan ja kumppaneiden mukaan suunnittelussa yhdistää neljäntenä tekijänä vaikuttavaan kunkin lapsen yksilöllisiin mielenkiinnon kohteisiin, vahvuuksiin ja tarpeisiin. Vastaavasti Brodie (2013, 70–75) esittää toiminnan suunnittelun lähtökohdaksi kehityksellisen tiedon lapsista, lapsen mielenkiinnon kohteet ja meneillään olevan oppimisen vaiheen huomioimisen ja yleisten sosiaalisten sekä emotionaalisten taitojen kehittämisen. Lisäksi tulee huolehtia, että kaikkia kansallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa linjattuja sisältöalueita tulee käsiteltyä monipuolisesti.

Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 36–37) linjataan, että suunnittelun lähtökohtana tulee olla lasten mielenkiinnon

kohteet ja tarpeet, sekä suunnitelma-asiakirjassa kuvatut oppimisen alueet. Samoin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 28–38) määritetään, että suunnittelussa tulee yhdistyä lasten mielenkiinnon kohteet, opetuksen yhteiset tavoitteet ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Lisäksi kummassakin suunnitelma-asiakirjassa keskeistä on toiminnan eheyttäminen, jolla tarkoitetaan sitä, että oppimisen sisällöt eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niitä yhdistellään keskenään laajemmiksi oppimiskokonaisuuksiksi (Opetushallitus 2014, 30–31; Opetushallitus 2018, 40).

Alasuutarin (2010, 15–20) mukaan valtakunnallisessa ohjauksessa näyttää painottuvan vahvasti se, että ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa tulee ottaa huomioon kunkin lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma ja sitä kautta kunkin lapsen yksilölliset lähtökohdat. Kuitenkin se, kuinka lapsen varhaiskasvatussuunnitelma konkreettisesti ohjaa ryhmän kasvatustoiminnan suunnittelua, jää asiakirjoissa täsmentämättä. Näin ollen päiväkotiyksiköt ja kasvattajatiimit luovat itse soveltamiskäytänteitä. (Alasuutari 2010, 177–178.) Heikka, Hujala ja Turja (2009, 70) tarkentavat osaltaan, että lasten yksilölliset tarpeet on sovittava osaksi koko ryhmän toimintaa, sillä päiväkodin arjessa kasvatustilanteissa on aina samaan aikaan läsnä useita lapsia. Tällöin lapsiryhmissä toimintaa tulisi ohjata ryhmäkohtaiset pedagogiset suunnitelmat, jotka on laadittu lasten yksilöllisten tavoitteiden ja yleisen opetussisällöllisen tiedon pohjalta (mts. 33–34).

Jo vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 33) ohjattiin lasten mielenkiinnon kohteiden, vahvuuksien ja tarpeiden havaitsemiseen. Reunamon (2005) toteuttamassa kyselytutkimuksessa henkilökunnan näkemysten mukaan heidän toteuttamassaan suunnittelussa otetaan huomioon lapsen kokemukset ja mielenkiinnon kohteet sekä lapsen vahvuudet ja tarpeet. Lapsikohtaisia suunnitelmia tehdessä havainnointia ja vanhempien osallistumista toimintatapojen sopimiseen pidettiin olennaisina. Alasuutarin (2010) tutkimuksen mukaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmat jäivät kuitenkin pääasiassa tiedon tallentamiseksi arkistoon, sen sijaan että niihin olisi palattu ja niitä olisi hyödynnetty suunnittelussa. Ainoastaan silloin, kun lapsen kehityksessä ja

oppimisessa oli havaittu haasteita, varhaiskasvatussuunnitelmaa pidettiin hyvänä välineenä kehityksen seurannalle ja pulmien esiin tuomiseen. Tällöin suunnitelmiin saatettiin myös palata herkemmin. (Alasuutari 2010, 182, 187–191.)

Alvestadin ja Sheridanin (2015) tutkimuksen mukaan norjalaiset lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä lasten iän ja mielenkiinnon kohteiden mukaista suunnittelua. Myös arjessa toistuvien tilanteiden kannalta suunnittelussa haluttiin ottaa huomioon lasten tarpeisiin vastaaminen ja hyvä vuorovaikutus. Tutkimuksessa opettajat eivät maininneet ollenkaan opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita osana suunnittelua. Alvestad ja Sheridan muistuttavatkin, että lasten tarpeista nousevat tavoitteet on tarkoitus yhdistää opetussuunnitelman tavoitteisiin, eikä korvata niitä.

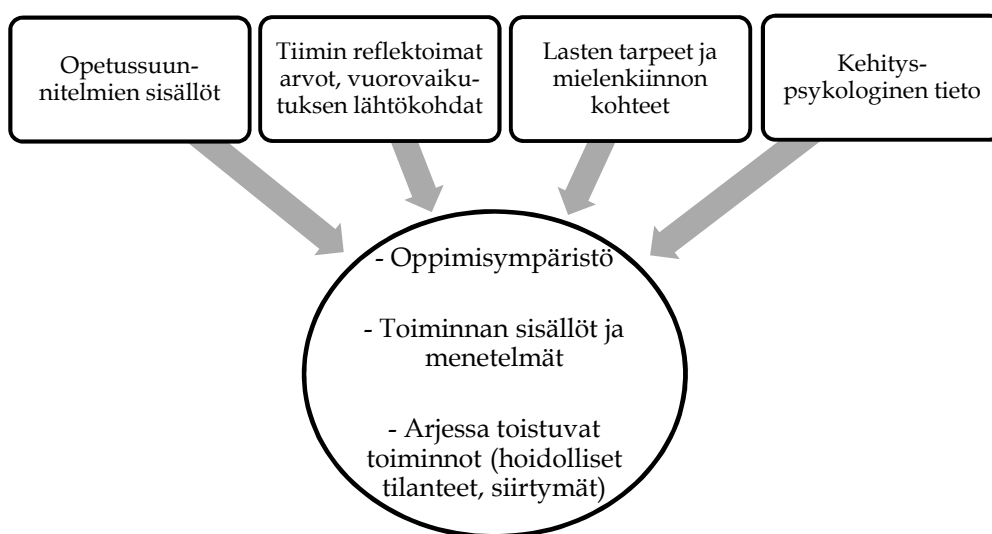
Rintakorpi (2018, 35) näkee, että vuonna 2016 voimaan tullessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa suunnittelun lapsilähtöisyyttä on korostettu entisestään. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa lasten kiinnostuksen kohteet nähdään toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohtana. Toiminnan sisällöt muotoutuvat kuitenkin aina aikuisten ja lasten yhteisestä ajatustenvaihdosta. (Helavaara Robertson, Kinos, Barbour, Pukk & Rosqvist 2015, 1816–1817.) Lasten mielenkiinnon kohteiden ja tarpeiden selvittämiseksi tarvitaan lapsen toiminnan ja ennen kaikkea pedagogisen toimintaympäristön havainnointia. Näin saatua tietoa hyödynnetään lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa ja toisaalta myös koko ryhmän toiminnan suunnittelussa. (Heiskanen 2018.)

Heikka ja kumppanit (2009, 65–68) sekä Koivunen ja Lehtinen (2015, 97) ovat todenneet, että lapsiryhmän tavoitteiden asettamisessa ja näin ollen toiminnan suunnittelun taustalla tulisi olla kasvattajien toteuttama havainnointi, dokumentointi ja havaintojen analysointi sekä arviointi. Arviointitiedon pohjalta kasvattajat voivat suunnitella yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän oppimista edistävää toimintaa (Heikka ym. 2009, 65–68.) Vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja vuonna 2018 päivitettyissä perusteissa tällaista suunnitteluprosessia kutsutaan termillä pedagoginen dokumentointi (Opetushallitus 2018, 37–38). Rintakorven (2017, 35) mukaan pedagoginen dokumen-

tointi on varhaiskasvatussuunnitelmassa nostettu keskeiseksi toimintamenetelmäksi.

Pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan lapsista ja lapsiryhmästä kerättyihin dokumentteihin palaamista tiedostetusti, jolloin dokumentteja tarkastellaan analysoiden ja tulkiten. Tällöin suunnittelun apuna toimivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi myös muut eri menetelmillä kerätyt dokumentit, kuten havainnoinnit, valokuvat, piirustukset ja lomakkeet. (Alasuutari ym. 2014, 31; Rintakorpi 2016, 400.)

Rintakorpi ja Reunamo (2017, 1615–1616) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä varhaiskasvatusryhmien toimintaan. Heidän mukaansa ryhmissä, joissa hyödynnettiin pedagogista dokumentointia päivittäin, myös suunnittelu oli tavoitteellista. Suunnittelussa otettiin tällöin huomioon niin valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma kuin yksittäisten lasten suunnitelmat. Lisäksi lapset olivat mukana suunnitteluprosessissa. Lasten mukana olo toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa onkin keskeistä lapsilähtöisen toiminnan mahdollistamiseksi (Turja & Vuorisalo 2017, 46–47). Myös opetussuunnitelmat velvoittavat tähän (Opetushallitus 2014, 18–19; Opetushallitus 2018, 26–27, 30). Kuvioon 3 on tiivistetty tässä ja kahdessa edellisessä luvussa kuvatut suunnittelun lähtökohdat ja suunnittelutyön sisältö.



KUVIO 3 Varhaiskasvatustoiminnan suunnittelun lähtökohdat vaikuttavat suunnittelutyön sisältöihin

Eri päiväkodeissa ja tiimeissä käytännössä toteutuva suunnittelu kuitenkin vaihtelee. Esimerkiksi Karila (2001, 271–289) on kuvannut päiväkotien suunnittelun näyttäytyvän usein tuokio-, viikko-, kuukausi- ja vuosisuunnitelmina tai toisaalta aihe-, teema- ja sisältösuunnitteluna. Brodie (2013, 85) kuvaa kuinka myös englantilaisissa päiväkodeissa aiemmin saatettiin tehdä ennen kesää toimintasuunnitelma seuraavalle toimintakaudelle. Tällöin suunnitelma oli laadittu ennen kuin oli välttämättä edes nähty, minkälaisia lapsia ryhmään on tulossa. Brodien mukaan suunnitelma ei tällöin vastaa lasten tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin. Suunnittelusta onkin tullut joustavampaa Englannin varhaiskasvatussuunnitelman (EYFS) myötä.

Eroavaisuudet suunnittelutyön lähtökohdissa voivat Karilan (2013) mukaan osaltaan selittyä sillä, että historiallisesti eri aikoina kasvatuksessa ja opetuksessa on painotettu eri seikkoja. Näin ollen eri vuosikymmeninä alalle valmistuneilla on erilaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Pedagogiset painotukset näyttäytyvät vahvasti suunnittelutyössä. Karila kuvaa tätä ammattisukupolvien käsitteellä. Rintakorpi (2018, 35) pohtiikin väitöskirjassaan uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pyrkivän osaltaan yhtenäistämään eri ammattisukupolvien ja ammattiryhmien toimintakulttuuria etenkin suunnittelutyön osalta.

Erilaisten pedagogisten lähtökohtien lisäksi suunnittelutyöhön saattavat vaikuttaa käytännön tekijät. Raittila (2013, 70–75) kuvaa varhaiskasvatuksen puitetekijöiden, kuten lapsiryhmien muodostamisen lasten iän mukaan tai aikuisten ja lasten määrän ryhmissä, määrittävän osaltaan sitä miten toiminta lapsiryhmän sisällä organisoidaan. Toisaalta myös jokin ideologinen toimintatapa, kuten esimerkiksi työparityöskentely, edellyttää lapsiryhmien muodostamista tietyllä tavalla. Käytäntö voi vaatia myös fyysisen oppimisympäristön muokkaamista. (Mt.)

Ryhmän koon ja rakenteen lisäksi käytännön työtä ja siten suunnittelua rajoittavana tekijänä voivat myös olla päiväkodin tilojen käyttöön liittyvät reunaehdot. Tilojen käyttöön liittyvät tekijät voivat lisäksi vaikuttaa toiminnan aikataulujen muodostamiseen. Tällainen tilanne syntyy esimerkiksi silloin, kun päi-

väkoti on rakennettu niin, että useampi lapsiryhmä käyttää samoja tiloja vuorotellen. (Raittila 2013, 82–83.)

2.5 Suunnittelukäytänteet

Kasvattajien väliset neuvottelut kasvatuksen lähtökohdista ja käytänteistä vaativat aikaa säännöllisille keskustelutilanteille. Ajan antaminen kertoo asian merkityksestä ammattilaisille. Esimerkiksi viikoittaiset tiimipalaverit ovat hyviä tilaisuuksia keskusteluille. Keskusteluja mahdollistavia käytänteitä luotaessa myös johtajan rooli tulee esille: työn rakenteet tulee järjestää niin, että keskusteluille jää aikaa. (Karila 2011, 80–82.) Esimerkiksi Fitzgeraldin ja Theilheimerin (2013, 111) tutkimuksessa havaittiin, että tiimin yhteiselle keskustelulle oli vaikea löytää aikaa. Kuitenkin tiimissä, jossa sekä johtotaso että tiimin jäsenet kokivat tiimien tapaamiset tärkeinä, onnistuttiin löytämään keskustelun mahdollistavat käytänteet. Johtajan roolia pedagogisen keskustelun mahdollistajana pitävät tärkeänä myös Fonsén ja Parrila (2016, 29–30) sekä Aubrey, Godfrey ja Harris (2013, 26).

Fonsénin (2014, 103, 113) väitöskirjatutkimuksessa pedagogisen johtajuuden vastuuhenkilöt pitävät tärkeänä, että niin koko henkilöstön kuin tiimien keskinäiselle keskustelulle luodaan rakenteelliset mahdollisuudet. Keskeisimpiä toteutusmuotoja tälle olivat viikoittaiset tiimipalaverit ja yksikköpalaverit. Myös Reunamon (2005) kyselytutkimuksen mukaan yleisin suunnittelutapa päiväkodeissa oli tiimin viikoittainen suunnittelupalaveri. Viikoittaisen suunnittelun keskeinen työtapa oli viikko-ohjelman laatiminen. Tämän lisäksi noin kolmasosassa päiväkodeista oli käytössä vuosisuunnitelma koko talon yhteisistä projekteista.

Tiimipalaverien ja yksikköpalaverien lisäksi yksiköissä oli Fonsénin (2014, 113–114) tutkimukseen osallistuneiden johtajien kertoman mukaan käytössä pedagogisia iltoja ja suunnitteluiltoja. Nämä saattoivat olla esimerkiksi arviointipalavereja, joita pidettiin puolivälissä toimintakautta ja keväällä toimintakauden lopuksi. Johtajat kertoivat myös, että ennen toimintakautta pidetään yleensä

sä koko henkilökunnan yhteinen suunnittelupalaveri. Reunamon (2005) kyselytutkimuksessa työntekijät kuvasivat käytössä olevan samankaltaisia käytänteitä. Koko henkilöstön yhteisiä suunnittelupäiviä tai kehittämispäiviä oli useimmissa päiväkodeissa kerran tai kaksi vuodessa. Näissä kokoontumisissa arvioitiin ja tuotettiin talon yhteisiä linjoja ja käytänteitä.

Fonsénin (2014, 114) tutkimuksen mukaan joissakin päiväkodeissa suunnittelu- ja kehittämistyötä tehtiin myös muissa kokoonpanoissa, kuten pedatiimiksi kutsutussa ryhmässä, johon kuului päiväkodin johtajan lisäksi jokaisesta tiimistä yksi opettaja. Myös Heikka (2016) kuvaa joissakin kunnissa olevan tällainen pedagogisesta kehittämisestä vastaavan työryhmä. Näissä ryhmissä linjataan varhaiskasvatussuunnitelmatyötä, ja opettajat vievät sovitut toimintaperiaatteet omiin tiimeihinsä työstettäväiksi.

Ideaalitilanteessa tiimipalaveri sisältää havaintoja lapsista, lapsiryhmästä ja oppimisympäristöstä, ja toiminnan arviointia peilattuna sovittuihin tavoitteisiin (Parrila & Fonsén 2016). Heikan, Halttusen ja Waniganayaken (2016) tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajat johtivat tiimipalavereissa tapahtuvaa suunnittelua. He usein esittelivät tekemänsä suunnitelman tulevalle viikolle tai viikoille tiimipalaverissa. Näistä keskusteltiin yhdessä, ja joskus sen myötä niitä saatettiin muokata. Lastenhoitajat jakoivat myös omia havaintojaan lasten taidoista tai käyttäytymisestä, joita olivat tehneet ohjatun toiminnan aikana. Havaintoja lapsista jaettiin etenkin ennen kuin lastentarhanopettaja kävi vanhempien kanssa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun.

Karila ja Kupila (2010, 40–41) havaitsivat kuitenkin tutkimuksessaan tiimipalaverien sisältöjen painottuvan pitkälti käytännöllisiin kysymyksiin liittyen esimerkiksi työvuoroihin, tilojen järjestelyyn ja lapsiryhmien jakamiseen. Näistä ratkaisuista keskustellaan tiimeissä käytännön kannalta, mutta niitä ei juurikaan perustella pedagogisesti. Samankaltaisen tuloksen saivat tutkimuksessaan myös Heikka kumppaneineen (2016, 296). Samoin Nummenmaa kumppaneineen (2007, 72–73) toteaa, että tutkimuksissa tulee esille se, että ryhmissä suunnittelu saattaa keskittyä lähinnä juhlapyhien ja muiden teemojen mukaiseen suunnitteluun.

Karila ja Kupila (2010) pohtivatkin sitä, kuinka työntekijät itse näkevät tiimipalaverien merkityksen ja arvottavat työnsä sisältöä. Toisaalta he tuovat esille, että palavereille on osoitettu melko lyhyt aika, joten se saattaa ohjata keskustelua juoksevien asioiden hoitamiseen. Myös Parrila ja Fonsén (2016, 78) tuovat esille tiimipalavereita koskevan ajan rajallisuuden, ja korostavat sen vuoksi huolellisen palaveriin valmistautumisen merkitystä.

2.6 Yhteisen suunnittelun kirjaaminen

Dokumentoinnilla voidaan tarkoittaa lapsesta ja lapsiryhmästä tehtyjen havaintojen kirjaamista ja pedagogisella dokumentoinnilla näiden havaintojen tarkastelua ja hyödyntämistä suunnittelutyössä. Lasten kanssa yhdessä suunniteltua ja toteutettua projektia voi myös kirjata tai esittää muussa muodossa lasten ja vanhempien näkyville. Tässä luvussa tarkastelen kuitenkin kasvattajatiimin yhdessä tuottamaa ryhmän toiminnan suunnittelun kirjaamista eli suunnittelun dokumentointia.

Rouvisen (2007, 148–149) väitöskirjatutkimuksen mukaan monet lastentarhanopettajat eivät nähneet toimintasuunnitelmien kirjaamista tärkeänä, vaan suunnitelmat olivat heillä omassa mielessä. Myös Karila (2011, 85, 87) tuo esille, että aina ei tiimipalavereissa keskustelluista toimintakäytänteiden muokkaamisesta tehdä selkeitä sopimuksia. Tällöin yksittäisen kasvattajan on vaikea toimia uudella ehdotetulla tavalla. Heiskanen (2018, 104–105) painottaakin lasten vahvuuksien, tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden pohjalta tehtyjä pedagogisia toimintatapoja koskevien sopimusten kirjaamisen merkitystä yhteiseen toimintaan sitoutumisen kannalta. Pihlaja (2018, 171–173) tuo esille, että yhteiset sopimukset on hyvä kirjata siksi, että siten ne on helpompi muistaa. Näin ne auttavat työntekijöitä toimimaan johdonmukaisesti ja pitämään kiinni sovituista säännöistä.

Eri kunnissa on hieman toisistaan poikkeavia käytänteitä siinä, millä nimellä ryhmäkohtaisia suunnitelmia kutsutaan. Kunnan käytänteistä riippuen ryhmän toimintaperiaatteet kirjataan ryhmävasuun, toimintasuunnitelmaan tai

kuten tämän tutkimuksen kohteena olleessa kunnassa Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan. Esimerkiksi Parrila ja Fonsén (2016) käyttävät ryhmävasun käsitettä. Pihlaja (2004, 190) puolestaan kuvaa lapsiryhmää koskevan suunnitelman voivan olla nimeltään ryhmän opetussuunnitelma, ryhmän pedagoginen suunnitelma tai ryhmän portfolio. Myös Heiskanen (2018, 104–108) tuo ilmi käsitteiden moninaisuuden toteamalla, että suunnitelman nimi voi olla esimerkiksi ryhmävasu tai pedagoginen suunnitelma. Itse hän käyttää tekstissään termiä ryhmän toimintatapojen suunnitelma.

Parrila ja Fonsén (2016, 78) esittävät, että tiimin olisi hyvä aloittaa ryhmävasun työstäminen heti toimintakauden alussa tiimin yhteisessä suunnittelu-päivässä tai -illassa. Sen jälkeen suunnitelmaa täydennetään vähitellen tiimipalaverissa. Pihlaja (2004, 190) kuvaakin suunnitelman olevan elävä dokumentti, jota tulee jatkuvasti arvioida, kehittää ja muokata. Heiskanen (2018, 108) suosittelee, että suunnitelman päivittämisestä ja muutosten kirjaamisesta on hyvä tehdä esimerkiksi kuukausittain toistuva rutiini.

Pihlajan (2004, 190) mukaan lapsiryhmää koskevan suunnitelman tehtävänä on luoda rakenteet lapsiryhmän toiminnalle. Parrila ja Fonsén (2016) määrittävät yleisesti ryhmävasun olevan suunnittelun, toteuttamien ja arvioinnin väline. He ohjeistavat, että ryhmävasuun kannattaa kuitenkin kirjata hyvin konkreetteja sopimuksia, kuten miten toimitaan ruokailutilanteessa tai lepohetkellä, ja miten pienryhmätoimintaa kyseisessä ryhmässä toteutetaan. Tavoitteena ei ole kirjata hienoja lauseita kirjaamisen vuoksi, vaan kuvata missä tilanteissa ja millaisin käytäntein esimerkiksi lasten osallisuus toteutuu arjessa. Heiskanen (2018, 108) mukaan kirjaamisen tarkkuus voi vaihdella kasvattajatiimeittäin. Joillekin riittää päivän yleisen etenemisen linjaaminen, toisten täytyy kuvata hyvin tarkasti esimerkiksi henkilökunnan roolit pienryhmätoiminnassa ja siirtymätilanteissa.

Parrila ja Fonsén (2016, 77) näkevät ryhmävasun toimivan myös uuden työntekijän tai sijaisen perehdyttämisessä. Toisaalta he pitävät yksityiskohtaista kirjaamista hyvänä käytänteiden toteutumisen arvioinnin kannalta. Suunnitelman tulisikin sisältää myös tavoitteita tulevaisuudelle. Näihin tavoitteisiin voi-

daan jälleen palata arvioinnin yhteydessä. Arviointi ilman etukäteen laadittuja tavoitteita on hankalaa, sillä arvioinnin tulisi kohdistua oppimisympäristöön ja siihen, miten pedagogiset toimintatavat vaikuttavat lasten oppimiseen (Hamre ym. 2013, 462–463; Sheridan, Williams & Sandberg 2013, 125–126). Tällöin on keskeistä arvioida kasvattajien toimintaa. Hujala ja Fonsén (2017, 324–326) kuvaavat toiminnan laadunarvioinnin tehtävänä olevan tuottaa tietoa yksikön tai ryhmän vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Arvioinnin avulla voidaan laatia kehittämissuunnitelma.

Toiminnan ja oppimisympäristön arviointia tehdään ennen kaikkea pedagogisen dokumentoinnin avulla. Yhtenä dokumenttina voivat toimia ryhmän suunnitelmaan kirjatut tavoitteet. Sen lisäksi arvioinnin apuna voidaan käyttää muita strukturoituja välineitä. Oppimisympäristön arviointiin on olemassa monia valmiita arviointimenetelmiä. Fyysisen oppimisympäristön laatua voi arvioida esimerkiksi ECERS-R-mittarin avulla (Harms, Clifford & Cryer 2005). Lisäksi on olemassa monia mittareita, joilla arvioidaan koko pedagogista toimintaympäristöä. Tällainen on esimerkiksi CLASS (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice 2008).

Myös Suomessa on kehitetty vastaavia arviointipohjia, kuten Varhaista tukea varhaiskasvatuksessa -hankkeen (Stakes 2005) myötä syntynyt kehittämisvalikko (Heinimäki 2005) tai Kontekstianalyysi (Pihlaja 2001). Kehittämisvalikko sisältää teemoja ja keskustelukysymyksiä, Kontekstianalyysi puolestaan pisteytettäviä väittämiä. Molemmat työvälineet on tarkoitettu ennen kaikkea yhteisen keskustelun herättämiseen tiimissä. Kehittämisvalikossa myös keskustelun keskeisin sisältö dokumentoidaan, jotta siihen voidaan myöhemmin palata.

Ryhmän pedagogisen suunnitelman lisäksi joissakin kunnissa on käytössä myös tiimisopimus-niminen asiakirja. Opas (2013, 149–151) kuvaa tiimisopimuksella tarkoitettavan keinoa sopia ja kirjata tiimissä kasvattajien välisiä asioita, kuten tiedonkulkua, vastuualueita ja palautteenantoa. Sopimuksen avulla voidaan ottaa puheeksi ja arvioida tiimin keskinäistä yhteistyötä. Samoin Parri-la ja Fonsén (2016, 81–90) kuvaavat tiimisopimuksen sisältävän kasvattajien

keskinäisiä sopimuksia esimerkiksi työnjaosta ja hyvän tiimityön edellytyksistä. Lisäksi siihen voidaan kirjata linjauksia muun muassa palaverikäytännöistä, vastuun jaosta, palautteen antamisesta ja tiedon kulusta. Parrila ja Fonsén tuovat esille, että joissakin kunnissa tiimisopimus ja ryhmävasu on yhdistetty yhdeksi asiakirjaksi.

2.7 Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkastelukohteena oli Jyväskylän kaupungin Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman (2015) käyttö kasvattajatiimien suunnittelun välineenä. Suunnitelmapohjaa on muokattu kehittämistarpeiden mukaan vuosittain. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu perustuu lukuvuonna 2015–2016 käytössä olleeseen versioon suunnitelmapohjasta. Nykyään vastaava suunnitelma on Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman (2019) mukaan käytössä nimellä Pedagoginen suunnitelma. Seuraavaksi kuvaan tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikaan käytössä olleen suunnitelman sisältöä ja rakennetta.

Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma on eräänlainen strukturoitu toiminnan suunnittelun dokumentoinnin väline. Suunnitelmapohjan ovat alun perin laatineet kolme varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja yksi päiväkodin johtaja. Se pohjautuu muun muassa Mikkolan ja Nivalaisen (2012) oppaaseen ”Tiimille hyvä päivä tänään – työkirja varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelmaan ja arviointiin”, jossa on myös esitelty omanlaisensa suunnitelma- ja sopimusohjat kasvattajatiimin yhteistyön perustaksi.

Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman alkuosassa kuvataan lomakkeen olevan ”pedagogisen johtamisen sekä tiimien työn suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen työkalu”. Sen on myös tarkoitus helpottaa tiimiä tekemään sopimuksia ja käytänteitä toiminnasta lasten parhaaksi. Suunnitelmaan on tarkoitus kirjata tiimin käymän keskustelun pohjalta konkreettisia pedagogisia ratkaisuja, ja sitä tulisi arvioida ja päivittää koko toimintavuoden ajan.

Jyväskylän kaupungin Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman voidaan nähdä omalta osaltaan pyrkivän suuntaamaan tiimipalavien keskustelua kohti päivittäisen toiminnan taustalla olevia pedagogisia perusteita. Suunnitelmapohjan kysymykset on tarkoitettu herättelemään kasvattajia pohtimaan niitä toimintatapoja, joita he toteuttavat tukeakseen lapsiryhmänsä lapsia. Suunnitelma on rakenteellisesti jaettu neljän pääotsikon alle. Nämä neljä eri osiota ovat *Kuvaus lapsiryhmästä*, *Lasten yksilölliset tarpeet*, *Toiminta lapsen kanssa* sekä *Ryhmässä / koko päiväkodissa sovittavia asioita*. Näistä kaksi osiota on jaettu useampaan alaotsikkoon. Esimerkiksi *Toiminta lapsen kanssa* käsittää arjen eri tilanteita, kuten ruokailu ja ulkoilu. Jokaisen pää- tai alaotsikon alla on useita keskustelukysymyksiä, joita tiimin on tarkoitus hyödyntää muun muassa toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Suunnitelmapohjan alussa kuitenkin todetaan, että kysymykset ovat vaihtoehtoisia, ja tiimi voi tarpeen mukaan keskustella muista aiheeseen liittyvistä heille ajankohtaisista menettelytavoista.

Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan kuuluu vahvasti myös tuen tarpeiden huomioon ottaminen ryhmän toimintatapoja suunniteltaessa. Taustalla on ajatus siitä, että yksittäisen lapsen tuen määrittelystä siirryttäisiin kasvattajayhteisön toiminnan sekä oppimisympäristön arviointiin ja kehittämiseen. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman osio *Lasten yksilölliset tarpeet* käsittää ryhmän lasten tarpeen yleiselle, tehostetulle ja erityiselle tuelle. Osiossa pyydetään kartoittamaan, mitä tukitoimia yleisen, tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa olevien lasten omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin on kirjattu. Lisäksi tiimin tulee pohtia ja kirjata ratkaisuja kysymykseen *millaisen oppimisympäristön järjestämme lapsiryhmälle?*

Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman loppuosassa on tiimin ja työyhteisön keskinäiseen toimintaan liittyviä käytänteitä ja niitä koskevia sopimuksia. Näin ollen suunnitelmapohjaan on yhdistetty ryhmän toimintaa koskevan suunnittelun lisäksi tiimisopimusten (ks. Opas 2013, 149–151; Parrila & Fonsén 2016, 81–90) kaltaisia sisältöjä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kuitenkin lapsiryhmää koskevaa suunnittelua, en kasvattajien keskinäistä yhteistyötä koskevia sopimuksia.

3 KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKI VARHAIS- KASVATUKSESSA

3.1 Tuen tarpeen ja toteuttamisen määrittelyä

Toisinaan lapsen oppimisessa ja kehityksessä voi ilmetä haasteita. Tyypillisimpiä haasteita ovat kielen kehityksen vaikeudet, sosioemotionaaliset haasteet ja tarkkaavaisuuden häiriö. Lapsella voi myös olla kokonaiskehityksellistä viivettä tai kehitysvamma. (Ks. Pihlaja & Neitola 2017.) Muita oppimisvaikeuksia voivat olla esimerkiksi motorisen oppimisen vaikeus tai aistisäätelyn pulma. Oppimisvaikeus voi ilmetä kapea-alaisena, eli vain yhdellä kehityksen osa-alueella. Usein vaikeudet kuitenkin päällekkäistyvät. (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 299–302.)

Pihlajan ja Neitolan (2017, 82) mukaan lapsen kehityksellisistä haasteista on viime aikoina alettu käyttää ilmausta tuen tarve. Myös Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) puhutaan lapsen tuen tarpeesta ja tuen järjestämisestä, esimerkiksi asetettaessa yhdeksi varhaiskasvatustoiminnan tavoitteeksi ”tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä”. Laissa ei kuitenkaan tarkemmin määritellä minkälainen tuen tarve tai annettava tuki on. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 54) käytetään käsitettä lapsen tuen tarve. Lapselle annettavista tuen menetelmistä puolestaan puhutaan kehityksen ja oppimisen tukena.

Lapselle tarjottavasta tuesta käytetään kirjallisuudessa muun muassa käsitteitä varhaiserityiskasvatus, varhaiserityisopetus ja varhaisvuosien erityiskasvatus. Esimerkiksi Pihlaja (2009) käyttää termiä varhaiserityiskasvatus kuvaamaan päivittäistä varhaiskasvatusta, joka sisältää lapsen erityisen tuen tarpeet ja tukimuodot. Ajatuksena on tällöin kaikille yhteinen laadukas varhaiskasvatus, jossa varhaiserityiskasvatus toteutuu oppimisympäristöön vaikuttamalla. Suhonen (2006, 53) puolestaan puhuu varhaisvuosien erityiskasvatukses-

ta, mutta määrittelee samaan tapaan kuin Pihlaja (2009), sen perustana olevan hyvin toimiva varhaiskasvatuksen pedagogiikka.

Pihlaja & Neitola (2017, 70) selventävät, että varhaiserityiskasvatuksella voidaan tarkoittaa palvelujen rakennetta tai pedagogista toimintaa. Se on kuitenkin aina myös osa yleistä varhaiskasvatusta. Varhaiserityisopetusta voidaan toteuttaa tavallisissa päiväkotiryhmissä, integroiduissa erityisryhmissä tai erillisissä erityisryhmissä (Määttä & Rantala 2016, 124; Takala 2006, 38; Viittala 2006, 15–16). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 57) mukaan lapselle annettava tuki voikin olla rakenteellista tukea. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi pienempää ryhmäkokoja tai henkilöstön mitoittamiseen ja rakenteeseen liittyviä menettelyjä. Rakenteellisten järjestelyjen lisäksi lapselle annettavan tuen tulee sisältää myös erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä.

Pedagogisia ratkaisuja ovat esimerkiksi lapsikohtainen ohjaaminen, erilaiset apuvälineet ja erilaiset työtavat, kuten toiminnan eriyttäminen, joustavat ryhmittelyt, oppimisympäristöjen muokkaaminen ja selkeä päiväjärjestys. Myös viittomien ja kuvien käyttö tai muu kommunikoinnin tukeminen ovat osa pedagogisia järjestelyjä. Hyvinvointia tukevilla muilla järjestelyillä tarkoitetaan muun muassa yhteistyötahojen tarjoamia terapia- ja konsultaatiopalveluja. (Opetushallitus 2018, 56–57.)

Pedagogisilla järjestelyillä viitataan myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultointiin tai antamaan osa-aikaiseen jaksottaiseen tukeen (Opetushallitus 2018, 57). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat kasvattajahenkilöstölle erityispedagogisia näkökulmia tukimuotojen järjestämiseen ja oppimisympäristöjen muokkaamiseen. Kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja muun muassa konsultoi ja ohjaa päiväkodin henkilöstöä, yksittäistä lasta tai lapsiryhmää. Päiväkodissa tai muutaman päiväkodin muodostamalla alueella voi toimia myös oma varhaiskasvatuksen erityisopettaja, joka toimii lisäresursseina ohjaamassa kasvattajia ja lapsia. (Ks. Viittala 2006, 16.)

Sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 55) että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 45)

mukaan lapsen tarvitsemat tukitoimet pyritään ensisijaisesti järjestämään lapsen omaan ryhmään. Pääsy yhteisten palveluiden pariin on yksi inklusion toteutumisen lähtökohdista (Pihlaja 2009, 147–149). Pelkkä fyysinen integraatio yhteiseen varhaiskasvatukseen ei kuitenkaan riitä aidosti toteutuvaan inklusiioon. Inklusio perustuu tietyille arvoille, kuten yhdenvertaisuus, osallisuus ja moninaisuuden arvostaminen. (Viitala 2018.) Inklusiivisessa kasvatuksessa lähtökohtana on, että päiväkodin ja koulun tulee sopeutua lasten erilaisiin tarpeisiin (Saloviita 2018, 561; Viitala 2018, 55). Lapsen kannalta tämä tarkoittaa ennen kaikkea osallisuutta, eli aktiivista toimijuutta, niin fyysisessä kuin sosiaalisessa ympäristössä (Barton & Smith 2015).

3.2 Tuen vahvuus ja kohdentaminen

Se, että jokaisen päiväkodin on oltava valmis vastaanottamaan kaikki lapset yksilöllisine lähtökohtineen, tarkoittaa laadukasta ja pedagogista yleistä varhaiskasvatusta. Tämän lisäksi yksittäisille lapsille voidaan kohdentaa yksilöllistä tukea. (Odom ym. 2011.) Suomessa perusopetuksessa ja esiopetuksessa on käytössä tuen kolmiportainen malli, joka pyrkii kohdentamaan lapselle tukea oikea-aikaisesti ja oikea-asteisesti. Tuen määrittäminen kolmiportaisesti koskee velvoittavien asiakirjojen mukaan vain esiopetusikäisiä, mutta jotkut kunnista soveltavat tätä myös varhaiskasvatusikäisten parissa (Pihlaja & Viitala 2018, 31; Turja 2017, 149).

Suomalainen kolmiportaisen tuen malli muistuttaa joiltakin osin Amerikkalaista Response-to-Intervention -mallia. Response-to-Intervention (RTI), suomeksi interventiovaste, tarkoittaa portaittaista näyttöön perustuvaa tukea, jota tarjotaan intensiivisemmin tarpeen vaatiessa. (Aro ym. 2012, 303–305.) RTI-malli on alun perin luotu esiopetus- ja kouluikäisille. Sen pohjalta kehitetty Recognition & Response -menetelmä on suunnattu varhaiskasvatukseen. (Coleman, Buysse & Neitzel 2006.)

Sekä RTI-malli että Recognition & Response -malli perustuvat oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäisemiseen, varhaiseen tunnistamiseen ja varhaiseen

tukemiseen ilman, että lapsen pulmia tarvitsee diagnosoida. Molemmissa mallissa tuen intensiivisyys on jaettu kolmelle tasolle. Ensimmäisellä tasolla keskittyy laadukkaaseen oppimisympäristöön ja ohjaukseen koko lapsiryhmälle, toisella tasolla toteutetaan kohdennettuja ryhmämuotoisia interventioita ja kolmannella tasolla käytetään yksilöllistettyjä interventioita. (Bayat, Mindes & Covitt 2010; Coleman ym. 2006; Fuchs & Fuchs 2006; Mitchell 2014, 245–246.) Alijoki ja Pihlaja (2017, 267) näkevät hyvänä, että tuen kolmiportaisuudella pyritään kuvastamaan niitä tukikeinoja joita lapselle tarjotaan, eikä korosteta lapsen haasteita ja tuen tarvitsemista.

Tuen tasoista käytetään suomeksi nimiä yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Mitä enemmän lapsen kanssa käytetään yksilöllisiä menetelmiä, sitä vahvempi tuen muoto on kyseessä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 45–46) mukaan yleinen tuki tarkoittaa laadukasta opetusta, joka ottaa huomioon niin lapsen kuin ryhmän tarpeet. Tuen antaminen sisältyy tällöin kaikkiin kasvatus- ja opetustilanteisiin. Yleistä tukea ovat esimerkiksi tietyt työtavat ja pedagogiset menetelmät tai erilaiset opetusohjelmat. Myös lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan valitut materiaalit ja välineet ovat osa yleistä tukea. Lisäksi lapsen on mahdollista saada osa-aikaista erityisopetusta.

Mikäli yleinen tuki ei riitä, annetaan lapselle tehostettua tukea. Tehostettu tuki on tarpeen silloin, kun lapsi tarvitsee tukea säännöllisesti tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. Erityistä tukea puolestaan annetaan lapselle, jonka kasvun-, kehityksen tai oppimisen edellytykset ovat heikentyneet esimerkiksi vamman tai vakavan sairauden vuoksi. Näin ollen lapsen oppimisen tavoitteet eivät toteudu ilman tukea riittävästi. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muista tukikeinoista, joita ovat muun muassa avustajapalvelut, puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiokeinot ja erilaiset apuvälineet. (Opetushallitus 2014, 46–54.)

3.3 Menetelmiä lasten tuen tarpeisiin vastaamiseksi

Lapsen kehityksen ja oppimisen haasteisiin voidaan vastata laadukasta pedagogiikkaa toteuttamalla. Tällöin oppimisympäristö saattaa vastata lapsen tarpeisiin valmiiksi niin hyvin, että varsinaista tuen tarvetta ei ilmene. (Alijoki & Pihlaja 2017, 266–267.) Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu ja Sajaniemi (2013) kuvaavat laadukkaan pedagogiikan muodostuvan kasvattajien sensitiivisyydestä ja hyvän oppimisympäristön rakentamisesta. Suhonen (2006, 53) määrittelee kokoavasti arjen pedagogiikan toimintakulttuuriksi, joka käsittää niin fyysisen ympäristön ja materiaalit, päivän rakenteen ja siihen sisältyvät toimintamuodot sekä lapsiryhmän sosiaalisen ympäristön.

Brotherus ja kumppanit (2002, 89–90) painottavat kasvattajan roolia toimivan ja oppimista tukevan oppimisympäristön luojana, sekä sen hyödyntämistä tavoitteellisesti ja tietoisesti. Hyvästä oppimisympäristöstä hyötyvät kaikki lapset. Valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 54–57) oppimisympäristön muokkaaminen nähdäänkin niin lapsen haasteiden ilmenemisen ennaltaehkäisyinä kuin tuen tarpeeseen vastaamisena. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 32) mukaan kasvun ja oppimisen tukeminen tarkoittaa erityisesti oppimisympäristöihin liittyviä järjestelyitä sekä lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimista niissä.

Barton ja Smith (2015, 72) pitävät yhteisön esteiden ja rajoitteiden tarkastelua ja niiden poistamista inklusiivisen oppimisympäristön luomisen kannalta tärkeänä. Tällä he tarkoittavat niin fyysisen kuin sosiaalisen oppimisympäristön kehittämistä. Koska kasvattajien toimintatavat ja käytänteet ovat osa oppimisympäristöä, tulee niitä arvioida ja kehittää tarpeen mukaan. Esimerkiksi Strain ja Joseph (2004) tuovat esille, että yksi merkittävä keino haastavasti käyttäytyvien lasten tukemiseksi on kasvattajien tekemä itsearviointi ja toiminnan muokkaaminen sen perusteella. Myös Heikka ja kumppanit (2009, 65) pitävät lapsen tuen kannalta olennaisena kasvattajien toiminnan tarkastelua suhteessa

lapsen tarpeisiin. Nämä arvioinnin avulla selvitettyt ympäristön muutostarpeet tulee ottaa suunnittelussa huomioon.

Alijoen ja kumppaneiden (2013) tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin erityisryhmien ja integroitujen erityisryhmien oppimisympäristön pedagogista laatua sekä kartoitettiin, minkälaisia menetelmiä ryhmissä käytetään lasten kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Kyseisen tutkimuksen mukaan eniten kunnouttavana toimintamuotona käytettiin yleisiä pedagogisia menetelmiä. Yleisten pedagogisten menetelmien lisäksi kehitystä tukevia menetelmiä olivat interventiot ja puhetta tukevat kommunikointikeinot. Yleiset pedagogiset menetelmät oli tutkimuksessa jaoteltu tarkemmin pedagogisiin menetelmiin, pedagogisesti sensitiivisiin toimintoihin ja toistuviin toimintoihin. Pedagogiset menetelmät tarkoittivat muun muassa satuja, liikuntahetkiä, musiikkia, pelejä ja leikkiä. Pedagogista sensitiivisyyttä ilmensivät puolestaan kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus esimerkiksi leikissä tai tunnetilojen nimeäminen lapsille. Toistuviin toimintoihin kyseisessä tutkimuksessa luokiteltiin ryhmän yhteiset koontumiset ja erilaiset tuokiot, kuten esiopetustuokiot.

Syrjämäki ja kumppanit (2017) toteuttivat myöhemmin vastaavan integroitujen erityisryhmien oppimisympäristöjen laadunarviointitutkimuksen. He halusivat erityisesti tutkia kasvattajien käyttämiä keinoja lasten välisen vuorovaikutuksen tukemiseksi. Keskeisenä tuloksena oli, että kasvattajat käyttivät suoria ja epäsuoria ohjauskeinoja kommunikoinnin ja sosiaalisen osallistumisen lisäämiseksi. Kasvattajat näkivät tärkeänä järjestää päivittäin tilanteita, jotka lisäävät lasten kommunikointimahdollisuuksia ja joissa lapset opettelevat sosiaalisia taitoja.

Sheridan ja kumppanit (2014) pitävät esimerkiksi pientä ryhmäkokoja ja muita oppimisympäristöön vaikuttavia tekijöitä tärkeänä, mutta korostavat ennen kaikkea kasvattajan osaamisen olevan merkittävässä osassa laadun kannalta. Myös Syrjämäki ja kumppanit (2017, 386–387) pohtivat tutkimuksensa pedagogisen toimintaympäristön korkean laadun saattavan johtua siitä, että tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä työskenteli pedagogisesti korkean koulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Yleiset pedagogiset keinot ei-

vät välttämättä itsessään takaa kehityksellistä tukea, mutta kasvattajan laadukas vuorovaikutus näissä tilanteissa edistää lasten oppimista. Esimerkiksi leikkissä aikuinen voi tietoisesti tukea lasten sosiaalisia taitoja ja kommunikointitaitoja, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajat Syrjämäen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksen mukaan tekivät.

Se minkälaisia yleisiä pedagogisia ja erityispedagogisia menetelmiä kuskakin lapsiryhmässä käytetään, riippuu siitä, minkälaisia kyseisten lasten tuen tarpeen ovat. Valittavien tuen menetelmien tulisi kuitenkin olla aina tutkimusperustaisia (Heiskanen 2018, 103–104; Mitchell 2014, 1–4; Stormont & Reinke 2009). Seuraavaksi kuvaan joitakin keskeisiä tekijöitä, jotka pedagogisen toimintaympäristön järjestämisessä tulee ottaa huomioon etenkin silloin, kun lapsiryhmässä on kehityksessä ja oppimisessa tukea tarvitseva lapsi. Monet tuen menetelmät ovat sellaisia, että niistä hyötyvät myös ne ryhmän lapset, joilla ei ole varsinaista tuen tarvetta.

Kommunikointikeinot. Kun lapsella on haasteita puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä, tarvitaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja, eli AAC-keinoja. Näitä ovat esimerkiksi tukiviittomat, kuvien käyttö, piirtäminen ja teknologiset apuvälineet kuten puhelaitteet. (Merikoski & Pihlaja 2018, 201–212.) Puhetta tukevia keinoja, etenkin kuvia, käytetään lisäksi toiminnanohjauksen apuna tehtävien ja ohjeiden pilkkomiseen (Kyttälä 2018, 235–236; Stormont & Reinke 2009; Turja 2017, 155). Merikosken ja Pihlajan (2018, 201, 204–205) mukaan AAC-keinot, eli esteettömän viestinnän keinot, tulisi aina ottaa käyttöön koko ryhmän kanssa, eikä vain yksittäisen lapsen kanssa.

Tilat ja apuvälineet. Tilojen esteettömyys korostuu etenkin silloin, jos ryhmässä on lapsi jolla on aisti- tai liikuntavamma. Liikkumisen esteiden poistamiseksi esimerkiksi rampit ja istuintuki tai muut apuvälineet ovat välttämättömiä. Näkö- ja kuulovamman kannalta taas muun muassa valaistus ja äänimaailma on tärkeä ottaa huomioon. (Klein, Cook & Richardson-Gibbs 2001, 61–75.) Fyysisen oppimisympäristön järjestämisellä voidaan tukea myös esimerkiksi lapsia, joilla on toiminnanohjauksen tai itsesäätelyn pulmia. Lasten keskittymistä ja tarkkaavaisuuden suuntaamista voidaan edistää liiallisten ärsykkei-

den karsimisella (Pihlaja 2018, 172; Turja 2017, 155). Myös esimerkiksi kalusteiden ja lelujen sijoittelu auttaa tilan hahmottamisessa, jäsentämisessä ja rajaamisessa. Jos lapsi on erityisen herkkä kuuloärsykkeille, hän voi käyttää ääntä vaimentavia kuulosuojaimia. (Klein ym. 2001, 61–75.) Lisäksi fyysistä ympäristöä järjestämällä voidaan lisätä lasten keskinäistä vuorovaikutusta tarjoamalla yhteiseen leikkiin kutsuvia leluja ja materiaaleja (Syrjämäki ym. 2017).

Struktuuri ja ennakointi. Säännöllisenä toistuva päivärutmi ja rutiinit tuovat lapsille turvallisuuden tunteen. Selkeä toimintojen rakenne viestittää lapsille pysyvyyttä, ja vähentää siten levottomuutta (Pihlaja 2018, 168, 172; Turja 2017, 156). Kerola ja Kujanpää (2009, 168–174) näkevät, että strukturoidusta opetuksesta hyötyvät monenlaiset oppijat. Strukturointi tarkoittaa tilojen, ajan, henkilöiden ja toiminnan jäsentämistä ja konkretisointia lapselle. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että lapselle kerrotaan ja havainnollistetaan esimerkiksi kuvin mitä tehdään, missä, ketä on paikalla ja kauanko toiminta kestää, mitä tapahtuu sitä ennen ja sen jälkeen. Myös Stormont ja Reinke (2009, 26–31) pitävät tärkeänä, että kasvattaja kuvaa lapsille toiminnan tavoitteet ja etenemisen selkein ohjein ennen toiminnan aloittamista. Samalla käydään läpi tilanteeseen asetettuja käyttäytymisodotuksia, jotta lapset tietävät mitä heiltä odotetaan.

Ohjauksellinen tuki. Ohjauksellisella tuella tarkoitetaan aikuisen vuorovaikutuksen keinoja kasvatustilanteissa (Hamre ym. 2013). Kasvattaja tukee päivittäin kaikkien lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä, mutta etenkin lapsen kielenkehityksen häiriö tai muu kehityksellinen häiriö saattaa asettaa haasteita lapsen vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidoissa. Tällöin aikuisen antaman tuen tulee olla tiedostettua. (Kontu 2006, 109–115.) Lisäksi aikuinen voi ohjata lapsen käyttäytymistä. Tutkimusperustaisesti tehokas keino on esimerkiksi positiivisen konkreetin palautteen antaminen, eli kehuminen (Stormont & Reinke 2009, 27–29). Lisäksi Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 155) esittävät hyväksi keinoksi tarjota motorisesti levottomalle lapselle liikkumiseen mahdollistavan pienen tehtävän, tai koko ryhmälle yhteisen taukojumpan sen sijaan että lasta koko ajan ohjataan kielloilla. Kieltojen sijaan muutoinkin tehokkaam-

paa on kertoa lapsille mitä häneltä odotetaan ja ohjata toimimaan niin (Corso 2007; Stormont & Reinke 2009, 27; Zaghlawan & Ostroskyn 2011, 443).

Interventiot. Pedagogisen toimintaympäristön muokkaamisen lisäksi lapsiryhmässä toteutettavaa erityispedagogista tukea voivat olla esimerkiksi erilaiset interventiot ja opetusohjelmat. Intervention toteuttaminen on tietoista vaikuttamista lapsen kehitykseen ja oppimiseen (Alijoki ym. 2013, 29; Hautamäki 2009, 137). Usein interventiolla tarkoitetaan jotakin tiettyä opetusmenetelmää tai harjoitusohjelmaa, joka perustuu teoriaan ja tutkimukseen (Hautamäki 2009, 137; Mitchell 2014, 6–8; Vaughn & Linan-Thompson 2003). Interventio-ohjelmat ovat säännöllisesti toteutettavia ja systemaattisesti eteneviä (Vaughn & Linan-Thompson 2003). Esimerkkejä tällaisista ohjelmista ovat muun muassa Kili- (Isokoski, Lindholm, Lindholm & Vepsäläinen 2004), Kuttu- (Kähkönen, Lindholm & Tahvanainen 2006) ja Askeleittain-ohjelmat (Committee for Children 2002). Interventiosta voidaan puhua myös silloin, kun esimerkiksi lasten leikkitaitoja tuetaan suunnitelmallisesti ja säännöllisesti toistuvilla ohjatuilla leikkihetkillä (Stanton-Chapman & Brown 2015).

Pienryhmätoiminta. Ahosen (2015, 170–171) väitöskirjatutkimuksen mukaan lastentarhanopettajat kokivat pienryhmätoiminnan keskeisenä pedagogisena tukikeinona. Pienryhmätoiminta mahdollisti suunnittelemaan toimintaa, joka kohtaa juuri kyseisten lasten tarpeet. Myös Heikka ja kumppanit (2017, 57) ovat todenneet pienryhmätoiminnan mahdollistavan toiminnan sisältöjen, tavoitteiden ja menetelmien eriyttämisen. Pienryhmätoiminnan hyötynä on myös se, että aikuinen pystyy antamaan paremmin huomiota yksittäiselle lapselle, kun lapsia on vuorovaikutustilanteessa kerralla vähemmän (Pihlaja 2018, 81). Sheridanin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen mukaan ruotsalaiset lastentarhanopettajat näkivät pienryhmissä toimimisen mahdollistavan yksittäisen lapsen kohtaamisen paremmin kuin isossa ryhmässä. Tällöin opettajalla on mahdollisuus antaa yksittäiselle lapselle enemmän yksilöllistä ohjausta ja palautetta, joka on tärkeää etenkin tukea tarvitseville lapsille. Samankaltaisia pienryhmätoiminnan hyötyjä kuvasivat myös Ahosen (2015, 170–171) haastattelumat lastentarhanopettajat. Lisäksi Viitala (2018, 69) kuvaa, että pienryhmässä

lasten on helpompi harjoitella leikkiä ja vahvistaa lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita.

3.4 Suunnittelu tuen toteuttamisen perustana

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 55) linjataan, että ”lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa”. Bayatin ja kumppaneiden (2010, 499) mukaan tuen toteuttamisen tulisikin olla luonnollinen osa ryhmän opetussuunnitelmaa ja päivittäisiä käytäntöjä. Tukimuodot tulee suunnitella niin, etteivät ne ole yksittäisiä erillisiä toimintoja, joissa harjoitellaan tiettyä taitoa. Sen sijaan taitoja harjoitellaan arjen toiminnoissa. Tällöin on kyse toimintaperustaisesta lähestymistavasta (Macy 2007).

Toimintaperustainen tukeminen, englanniksi Activity Based Intervention (ABI), perustuu moneen oppimiskäsitysteoriaan (Macy 2007), jotka myös osataan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 21–22) taustalla vaikuttavat. Näitä ovat muun muassa sosiaalinen oppiminen, konstruktivistinen oppiminen ja sosiokulttuurinen oppiminen. Käytännössä toimintaperustaista tukea voidaan toteuttaa luonnollisissa arjen tilanteissa. Esimerkiksi ruokailutilanteet ovat hyviä hetkiä kommunikaation ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Tällöin hyötynä on myös se, että oppimistilanteita järjestyy päivän aikana useita. Lisäksi lähestymistavassa korostetaan lapsilähtöisyyttä, eli välineiden ja harjoitusten valitsemista lapsen motivaation ja kiinnostuksen mukaan. (Macy 2007.)

Siparin (2008) tekemän väitöskirjatutkimuksen mukaan kuntoutuksen asiantuntijat toivat esille vastaavia asioita, joihin toimintaperustainen lähestymistapa pohjautuu. He korostivat, että kuntoutus ei saisi olla erillistä toimintaa, vaan kuntouttavia elementtejä tulee lisätä arkisiin tilanteisiin. Tällöin harjoitus-tilanteet toistuvat päivittäin, jolloin myös toistojen määrä on suuri. Lähtökohtana on, että arkeen sidottu toiminta on lasta motivoivaa. Päämääränä puolestaan on muun muassa lapsen omatoimisuus ja toisaalta mielekäs elämä itsessään.

Kuntouttavan arjen hyötyjen lisäksi tuki arkeen tulee suunnitella myös siltä kannalta, että lapsen osallisuus hänen elämänsäpiirissään olennaisiin asioihin mahdollistuu. (Mts. 68–70.)

Päiväkodissa arjen tilanne johon kaikki lapset osallistuvat, kuten ruokailu tai pukeminen, voi joidenkin lasten osalta noudattaa yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita. Jonkun lapsen kohdalla taas se voi tarkoittaa yleisten tavoitteiden lisäksi tietyn yksilöllisen tavoitteen harjoittelua. Tällöin tilannetta suunniteltaessa mietitään miten koko ryhmä saavuttaa yleiset tavoitteet, ja onko lapsen henkilökohtaisen tavoitteen kannalta myös koko ryhmän toiminnassa otettava jotakin asioita erityisesti huomioon, ja myös miten juuri kyseisen lapsen kanssa toimitaan tilanteessa (Heiskanen 2018, 103–104). Grisham-Brown ja Pretti-Fontczak (2003, 31) kuvaavat tämän tarkoittavan käytännössä sitä, että tukea tarvitsevien lasten kanssa kasvattajien tulee käyttää yksilöllisiä ohjauskeinoja koko ryhmälle suunnitellun oppimista edistävän toiminnan yhteydessä.

Barton ja Smith (2015, 72–73) pitävät tärkeänä suunnitteluperiaatteena sitä, että toiminta suunnitellaan niin, että jokaisella lapsella on yhtäläinen mahdollisuus osallistua siihen. Tällöin toiminta tulisi lähtökohtaisesti suunnitella niin, että kaikki pystyvät osallistumaan siihen, sen sijaan että ensin luodaan yleinen suunnitelma, jota sitten muokataan kullekin sopivaksi. Esimerkiksi Florianin ja Black-Hawkinsin (2011, 820–822) tutkimuksessa opettajat ottivat jokaisen lapsen yksilölliset erot oppimisessa huomioon valitessaan koko ryhmälle yhteisiä tehtäviä ja työskentelytapoja sen sijaan että he olisivat käyttäneet opetusmenetelmää, joka sopii suurimmalle osalle lapsista, mutta ei kaikille. Näin toimiessa yksittäisten lasten erityisyys ei korostunut, ja toisaalta opettajien ei tarvinnut suunnitella yhteisen toiminnan lisäksi muita tukitoimia.

Sekä Siparin (2008) että Florianin ja Black-Hawkinsin (2011) haastattelemat opettajat ja kuntouttavat asiantuntijat korostivat yhteisen suunnittelun merkitystä. Grisham-Brown ja Pretti-Fontczak (2003) toteavatkin suunnittelun mahdollistamisen olevan yksi mahdollistava tekijä yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamiseksi. Yhteisen suunnittelun yhtenä tavoitteena tulisi olla aikuisten yhtenäinen ja johdonmukainen toiminta. Etenkin lapsen tuen toteutumisen

onnistumisen kannalta on tärkeää, että kaikki ryhmän aikuiset toimivat samalla tavalla ja toteuttavat sovittuja menetelmiä (Bayat ym. 2010, 499).

Jotta lasta voidaan tukea kokonaisvaltaisesti, on tärkeää kartoittaa lapsen tuen tarve arjen eri tilanteissa (Coleman ym. 2006; Heikka ym. 2009, 65). Ennen kaikkea havainnoidaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen toimintaan. Näin tunnistetaan tavoite ja voidaan pohtia mitkä ovat sen toteutumiseksi tarvittavat pedagogiset menetelmät. Näistä käydään varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelu vanhempien kanssa, ja sovitut pedagogiset ratkaisut kirjataan lapsen omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Sen lisäksi on tärkeää, että keskustelussa mukana ollut varhaiskasvatuksen opettaja jakaa tiedon muille kasvattajatiimin jäsenille. (Heiskanen 2018.)

Vanhempien osallisuus tuen suunnitteluun, ja lapsen kokonaisvaltaisen tuen toteuttamiseen myös kotona, on keskeistä niin aiemmin kuvaamassani RTI-mallissa kuin toimintaperustaisessa lähestymistavassa. Tässä tekstissä en kuitenkaan käsittele vanhempien osallistumista sen enempää, sillä keskityn tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen ryhmän kasvattajien näkökulmasta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten kasvattajatiimeissä toteutetaan ryhmätason suunnittelua, ja kuinka siinä huomioidaan lasten yksilölliset lähtökohdat. Suunnittelukäytänteistä tarkemmin pyritään tarkastelemaan toiminnan suunnittelun kirjaamista. Kirjaamisen osalta tarkoituksena on kartoittaa, kuinka strukturoitua suunnitteluvälinettä, Kasvattajayhteisön toimintatavat-suunnitelmaa, käytetään tiimeissä suunnittelun apuna. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät edesauttavat tai haastavat toimivaa suunnittelutyötä ja strukturoidun suunnitteluvälineen käyttöä tiimeissä. Tarkastelun kohteena ovat Jyväskylän kaupungin lastentarhanopettajien ja lastenhoitajan kuvaukset suunnittelutyöstä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaan varhaiskasvatus on suunnitelmallista kasvatus- ja opetustyötä sen lisäksi, että se mahdollistaa vanhempien työssäkäynnin tai opiskelun. Varhaiskasvatuksen opettajan johdolla varhaiskasvatuksen ammattilaiset määrittävät yleisiä kasvatuksellisia ja opetuksellisia tavoitteita tarkemmin ryhmäkohtaisesti. Kasvattajatiimissä myös suunnitellaan sisältöjä ja menetelmiä, joilla näitä tavoitteita voidaan toteuttaa.

Ryhmän toiminnan suunnittelusta on olemassa paljon ohjaavaa kirjallisuutta. Sen sijaan tutkimusta jo olemassa olevista suunnittelukäytänteistä, suunnittelun sisällöstä ja lähtökohdista on vähemmän. Etenkään ryhmätason suunnittelun kirjaamista ei ole juuri tutkittu. Enemmän on tutkittu lapsikohtaista suunnittelua ja lapsen oman oppimissuunnitelman kirjaamista. Lasten yksilölliset lähtökohdat tulisi kuitenkin ottaa huomioon päivittäin kaikissa tilanteissa, jolloin on oleellista tarkastella koko lapsiryhmään kohdistuvaa suunnittelua. On tärkeä tutkia, kuinka kasvattajatiimit toteuttavat suunnittelua, jotta löydetään suunnittelutyön vahvuudet ja kehittämisen kohteet. Kasvattajatiimien

suunnittelutyötä kehittämällä voidaan osaltaan pyrkiä toteuttamaan entistä laadukkaampaa varhaiskasvatusta.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuottaa tietoa päiväkodin tiimien pedagogisen suunnittelun ja suunnittelun kirjaamisen käytänteistä. Pyrkimyksenä on käsitteellistää ja jäsentää kasvattajatiimien suunnittelutyötä. Erityisesti tarkastelun kohteena ovat lasten yksilöllisten tarpeiden sekä tuen menetelmien huomioiminen osana ryhmätason suunnittelua. Samalla on mahdollista tutkia, vaikuttavatko suunnitteluun jotkin käytännön tekijät. Suunnittelun kirjaamisen osalta tämä tutkimus pyrkii selvittämään, miten kasvattajat itse näkevät strukturoidun suunnittelun dokumentointivälineen roolin ja merkityksen suunnittelutyön apuna ja lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisen suunnittelun kannalta.

Tutkimuskysymykset ja niiden alakysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaista on kasvattajatiimien toteuttama ryhmän toiminnan suunnittelu?
 - 1.1. Millaisia kasvatushenkilöstön kuvailemat suunnittelutyön keskeiset tekijät ovat?
 - 1.2. Miten tiimit käyttävät strukturoitua suunnitteluvälinettä, Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa?
2. Miten yhteinen suunnittelu mahdollistaa lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamisen?
 - 2.1. Miten lasten yksilölliset lähtökohdat otetaan huomioon ryhmän toiminnan suunnittelussa?
 - 2.2. Miten Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma strukturoituna suunnitteluvälineenä tukee lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista?
3. Mitkä ovat kasvattajatiimien suunnittelutyön edellytykset ja esteet?
 - 3.1. Mitkä ovat tiimin yhteisen suunnittelun edellytykset ja esteet yleisesti?
 - 3.2. Mitkä ovat Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käytön edellytykset ja esteet?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus edustaa laadullista tutkimusta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 33–34) kuvaavat laadullista tutkimusta ymmärtäväksi tutkimukseksi, jossa eläydytään muun muassa tutkittavien ajatuksiin sekä jonkin asian merkityksellisyyteen tutkittavien kannalta. Samoin Yinin (2016, 9) mukaan laadullinen tutkimus selvittää ihmisten elämän sisältöjä ja merkityksiä. Sen avulla pyritään myös kuvaamaan ja havainnollistamaan ihmisten näkemyksiä ja näkökulmia.

Gaskell (2000, 41–42) esittää asian niin, että laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tarkastella erilaisia kuvauksia ja näkemyksiä tietyistä ilmiöstä. Tällöin tarkoituksena on ymmärtää syvemmin yksilöiden eri näkökulmia ja luoda niistä teoreettinen tulkinta. Myös Yin (2016, 9–11) kuvaa laadullisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena olevan tuoda esille uusia näkökulmia uusista tai jo olemassa olevista käsitteistä. Tarkoitus on aina selittää ja ymmärtää ihmisten sosiaalista toimintaa ja ajattelua. Joskus tutkimuksen avulla voidaan myös luoda kokonaan uusia käsitteitä. Tässä tutkimuksessa kyseessä ovat kasvattajien kuvaukset suunnittelutekijöistä sekä näkemykset siitä, miten ne mahdollistavat lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamisen toiminnan suunnittelussa. Lisäksi tutkimuskohteena on valmiin suunnittelun dokumentointivälineen merkitys kasvattajien suunnittelutyön kannalta.

Brinkmann (2013, 141) kuvaa laadullisen tutkimuksen merkitystä niin, että ammattilaiset usein hyötyvät ja voivat innoittua omassa työssään kuvailevasta tapaustutkimuksesta eri tavalla kuin tilastollisista keskiarvoista. Myös Gaskell (2000, 41) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa ei lasketa lukumääriä, vaan pyritään saamaan monipuolinen kuva ilmiöstä. Samoin Pattonin (2015, 6–8) mukaan laadullisen tutkimuksen avulla voidaan selvittää esimerkiksi miten joku yhteisö tai järjestelmä toimii. Syventymällä aiheeseen saadaan yksityiskohtaista tietoa. Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä onkin tuottaa laadullista tietoa kasvattajatiimien toteuttamasta lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Aineistonkeruu toteutettiin tässä tutkimuksessa haastattelemalla. Haastattelu on toimiva tapa tuottaa tietoa silloin, kun halutaan selvittää suoraan ihmisten uskomuksia, kokemuksia sekä arvostuksia ilman, että tutkija asettuu tulkitsijan rooliin (Hirsjärvi & Hurme 2015, 41; Patton 2015, 426–427). Lisäksi haastattelu on toimiva aineistonkeruumuoto, sillä tutkija voi heti haastattelutilanteessa pyytää haastateltavaa tarkentamaan ja selventämään vastaustaan. Myös haastateltava voi puolestaan tarvittaessa pyytää toistamaan hänelle esitetyn kysymyksen, jolloin haastattelija voi esimerkiksi esittää kysymyksen uudelleen eri muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Haastattelumuotoja on olemassa useita erilaisia, sillä tutkimushaastatteluja voidaan jaotella haastattelun rakenteen, haastateltavien määrän ja haastattelutyylin mukaan (ks. Brinkmann 2013, 18). Tämän tutkimuksen haastattelut olivat muodoltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluita ja ne toteutettiin yksilöhaastatteluina. Esimerkiksi Kvalen (2007, 10–11) mukaan puolistrukturoidun haastattelun avulla pyritään saavuttamaan tutkittavien oma näkökulma. Haastattelun kautta tutkittavat saavat välittää kokemuksensa tutkittavasta aiheesta omin sanoin. Myös Brinkmann (2013, 22) kuvaa, että puolistrukturoidun haastattelun tavoitteena on selvittää haastateltavien kuvauksia käsiteltävästä aiheesta. Koska kasvattajatiimien suunnittelukäytänteistä ja suunnittelua ohjaavista lähtökohdista ei ole vielä juurikaan tutkimustietoa käytännön toteutumisen kannalta, oli haastattelu toimiva tapa selvittää niitä.

Brinkmann (2013, 19–21) pitää puolistrukturoitua haastattelua joustavana menetelmänä, sillä haastattelija voi esittää kysymykset omin sanoin. Lisäksi se tarjoaa strukturoitua haastattelua paremmin mahdollisuuden tarkastella laajemmin haastateltavan itse esille tuomia näkökulmia, mutta auttaa kuitenkin pysymään tutkimuksen kannalta hyödyllisessä aihepiirissä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 87–88, 90) käyttävät puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun käsitteitä toistensa synonyymeina. He tarkoittavat molemmilla haastattelutapaa, jossa tutkija voi valita esitetäänkö kaikille informanteille kysymykset sa-

massa muodossa sekä samassa järjestyksessä, vai ei. Tällöin tutkijalle jää haastattelutilanteessa myös tilaa tehdä spontaanejakin tarkentavia kysymyksiä.

Eskola ja Suoranta (2014, 87) puolestaan erottavat puolistrukturoidun ja teemahaastattelun määritelmän hieman tarkemmin. He kuvaavat puolistrukturoidun haastattelun käsittävän muodoltaan avoimia haastattelukysymyksiä, jolloin haastateltava voi vastata kysymyksiin omin sanoin. Kaikille haastateltaville esitetään kuitenkin samat kysymykset. Teemahaastattelussa on tämän lisäksi ennalta määritetyt aihealueet, mutta kysymyksiä ei tarvitse esittää tietyssä muodossa tai järjestyksessä. Tässä tutkimuksessa toteutettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua niin, että kaikkien haastateltavien kanssa käytiin läpi samat teemat, jotka sisälsivät avoimia kysymyksiä. Teemojen mukainen haastattelurunko ohjasi haastatteluiden etenemistä, mutta tämän lisäksi saatoin tarvittaessa pyytää haastateltavia täsmentämään vastauksiaan. Koska haastattelut äänitettiin, ei niiden tallentamiselle kirjaamalla ollut tarvetta. Kirjoitin kuitenkin haastatteluiden aikana lyhyitä muistiinpanoja, jotta minun ei tarvinnut keskeyttää haastateltavaa, vaan pystyin palaamaan tarkennettaviin seikkoihin haastattelun edetessä. Usein käytyäni ensin haastattelurungon mukaiset kysymykset läpi, esitin lopuksi vielä aiempaa selventäviä lisäkysymyksiä.

Esimerkiksi May (1991, 192) kuvaa haastattelun muistuttavan puolistrukturoitua haastattelua silloin, kun kysymysten taustalla on jonkin verran tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Samoin myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 87–88) mukaan teemahaastattelussa oleellista on se, että teemahaastatteluja ohjaavat tietyt ennalta määritetyt teemat ja teemoja tarkentavat kysymykset. Tutkimuksessani haastattelukysymykset muodostettiin tietyn teeman ja sitä selventävien kysymysten ympärille. Haastatteluissa teemana olivat ryhmätason suunnittelutyön käytänteet, suunnitteluun vaikuttavat tekijät ja suunnittelutyön edellytykset sekä esteet. Näitä lähestyttiin erityisesti lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen, suunnittelun dokumentoinnin sekä valmiin suunnittelun dokumentointivälineen kautta. Haastattelukysymykset kokonaisuudessaan ovat tutkimusraportin liitteenä (liite 1).

Toteutetut haastattelut olivat yksilöhaastatteluita. Tavoitteena oli tuoda esille kasvattajien henkilökohtaisia kuvauksia ja kokemuksia nykyisistä suunnittelukäytänteistä. Yksilöhaastattelu on yksilön oman kokemuksen tavoittamisen kannalta toimiva ratkaisu. Sen avulla voidaan tavoittaa monipuolista kuvasta yksilön kokemuksista ja ajattelusta, kuten esimerkiksi päätöksenteosta ja sen taustalla olevista perusteluista (Gaskell 2000, 48). Brinkmannin (2013, 27) mukaan yksilöhaastattelun etuna on se, että haastattelutilanteesta on helpompi luoda luottamuksellinen, sekä se että haastattelija voi paremmin ohjata keskustelua tutkimuksen kannalta hyödylliseen suuntaan.

Tässä tutkimuksessa haastattelu toimi samalla ikään kuin kasvattajan itse-reflektiona, sillä haastateltavalla oli mahdollisuus pohtia ja arvioida suunnittelukäytänteiden toimivuutta ja kehittämistarpeita. Koska yhden kasvattajatiimin sisällä kokemukset tästä saattavat vaihdella, oli perusteltua että jokainen tutkimukseen osallistunut kasvattaja sai ilmaista avoimesti oman näkemyksensä suunnittelutavoista. Näin kukin yksilö tuli kuulluksi. Yksilöhaastattelulla pystyin välttämään sen, että joku haastatteluun osallistujista olisi johtanut keskustelua ja muut myötäilleet häntä, mikä on Pattonin (2015, 478) mukaan ryhmähaastattelun haittapuolena. Tällöin kaikki eivät välttämättä tule kuulluksi tai eivät uskalla esittää omia näkemyksiään. Halusin saada monipuolisen kuvan suunnittelutyöstä, ja vaikka samat teemat alkoivatkin toistua eri haastateltavien puheissa, ne tulivat ilmi ilman että toinen haastatteluun osallistuja olisi vaikuttanut toisen haastateltavan kertomaan. Toisaalta sain yksilöhaastatteluiden avulla myös kasvattajatiimien eroavaisuudet esille.

5.3 Tutkimuksen informantit ja aineistonkeruun eteneminen

Tutkimuksen informantteina toimivat Jyväskylän kaupungin päiväkotien kasvattajatiimien jäsenet. Informantit tavoitettiin ottamalla ensin yhteyttä päiväkotien johtajiin. Haastattelupyyntö osoitettiin lastentarhanopettajille, lastenhoitajille, erityislastentarhanopettajille ja erityisavustajille. Haastatteluihin osallistui yhteensä yhdeksän lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Tällöin haastatte-

luja oli yhteensä 10 kappaletta. Haastateltavat olivat kuudesta eri päiväkodista, ja kahdeksasta eri kasvattajatiimistä. Näin ollen kahdesta tiimistä osallistui molemmista kaksi haastateltavaa. Kaikki haastattelut tehtiin syksyllä 2015.

Ennen varsinaisia haastatteluja toteutin haastattelun esitestauksen. Haastateltavana oli yksi lastentarhanopettaja, joka sai antaa palautetta haastattelukysymyksistä haastattelun jälkeen. Esihaastatteluiden tehtävä osana tutkimusprosessia on testata haastattelurungon, aiheiden järjestyksen ja haastattelukysymysten muotoilun toimivuutta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 72). Tämän tutkimuksen esitestausvaiheessa haastateltava ei itse kokenut tarvetta kysymysten muokkaamiselle. Litteroin kuitenkin hänen haastattelunsa ja muokkasin sen pohjalta haastattelukysymyksiä, jotta ne tuottaisivat tutkimuskysymysten kanalta entistä monipuolisempaa aineistoa. Haastattelun esitestaus oli samalla myös hyödyllinen tilaisuus saada tutkijana tuntumaa itse haastattelutilanteeseen ja esimerkiksi saada kuvaa haastatteluiden arvioidusta kestosta etukäteen ennen varsinaisia haastatteluja (ks. Hirsjärvi & Hurme 2015, 72–73). Esitestauksena tehty haastattelu ei ollut osana analysoitua aineistoa.

Varsinaiset haastattelut toteutettiin kunkin haastateltavan työpaikalla päiväkodissa, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka toteutettiin Jyväskylän yliopiston tiloissa. Haastattelutilanteet järjestettiin erillisessä huoneessa, jotta haastattelussa olisi mahdollisimman vähän keskeytyksiä ja häiriötekijöitä. Kaikki haastattelut äänitettiin digitaalisesti. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan 23 minuutista 40 minuuttiin. Haastatteluiden tallentaminen on välttämätöntä, sillä tällöin haastattelijä voi toimia vapaammin osana haastattelutilannetta, eikä hänen tarvitse samaan aikaan kirjoittaa vastauksia sanatarkasti ylös (Hirsjärvi & Hurme 2015, 92). Haastatteluiden tallentaminen on tutkimusta tehtäessä oleellista myös siksi, että näin haastattelutilanteisiin voidaan palata jälkikäteen (Tiitula & Ruusuvoori 2005, 14).

Haastateltavat saivat halutessaan ottaa oman lapsiryhmänsä Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman mukaan haastattelutilanteeseen ja peilata vastauksiaan siihen. Tilanteissa, joissa haastateltava ei ollut ottanut täytettyä suunnitelmaa mukaansa, strukturoidusta dokumentointivälineestä puhuttaessa

esillä oli tyhjä versio Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmasta haastattelukysymysten pohjaksi.

Taustatietoina haastattelun alussa haastateltavilta kysyttiin heidän ammattinimikettään ja sitä, kuinka kauan he olivat olleet päiväkodissa töissä. Haastateltavilta kysyttiin myös lapsiryhmän koko ja ikäjakauma, jossa he sillä hetkellä työskentelivät. Lisäksi heitä pyydettiin kertomaan, minkälainen heidän nykyinen kasvattajatiiminsä oli kooltaan ja rakenteeltaan, ja kuinka kauan he olivat toimineet siinä kasvattajatiimissä, jossa haastatteluhetkellä toimivat. Nämä tiedot olivat tarpeellisia tutkimuksen luotettavuuden kannalta, jotta tutkimusraportin lukija voi arvioida tulosten siirrettävyyttä.

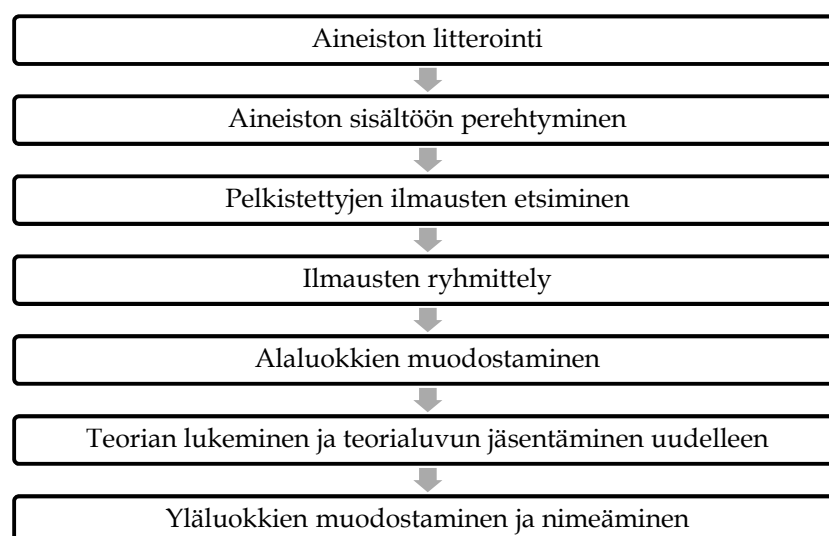
Taustatiedot auttoivat myös tutkijana minua hahmottamaan kontekstia, jossa kukin haastateltava työskenteli. Esimerkiksi lasten ikä on merkittävä tekijä suunnittelussa, ohjaahan jo Esiopetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) omalta osaltaan esiopetusikäisten ryhmän suunnittelua verrattuna nuorempiin lapsiin. Myös tiimin yhteinen tausta saattaa vaikuttaa suunnittelukäytänteisiin. Esimerkiksi useamman vuoden yhdessä toimineella kasvattajatiimillä saattaa olla jo vakiintuneemmat käytänteet suunnittelun osalta, kuin vähemmän aikaa samana tiiminä toimineella. Seuraavaksi kuvaan lyhyesti lapsiryhmiä ja kasvattajatiimejä, joissa tutkimuksen informantit työskentelivät.

Haastateltavista kolme työskenteli alle 3-vuotiaiden ryhmässä ja kolme 3–6-vuotiaiden ryhmässä, joissa osa lapsista oli esiopetusikäisiä. Yksi haastateltava oli 2–4-vuotiaiden ryhmässä, yksi 3–5-vuotiaiden ryhmässä ja yksi puolestaan ryhmässä, jossa oli vain esiopetusikäisiä lapsia. Lisäksi yksi haastateltavat oli pienessä päiväkodissa, jonka lapset olivat alle 3-vuotiaista esiopetusikäisiin. Päiväkodin kaikki lapset oli jaettu pienempiin ryhmiin, ja haastateltava työskenteli jokaisen pienryhmän kanssa vuorollaan. Lapsiryhmien koot vaihtelivat 14 lapsesta 35 lapseen. Haastateltavien kasvattajatiimien koko oli kolmesta viiteen työntekijää. Useampaan tiimiin kuului avustaja. Haastateltavista neljä oli tiimissä, joka oli vasta kyseisenä syksynä aloittanut yhteisen työskentelyn. Kolmen haastateltavan tiimi toimi nyt toista toimintavuotta yhdessä ja kolmen oli ollut sitäkin useamman vuoden yhdessä.

5.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi tehtiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109–110) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä otetaan huomioon olemassa olevat teoreettiset seikat, jotka voivat auttaa ja ohjata analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan kuitenkin aineistosta. Näin ollen tutkimuksessa tiedostetaan aiempi tieto, mutta tutkimuksen tarkoitus ei ole jo tiedetyn testaamista. Sen sijaan tavoitteena on löytää uusia näkökulmia ja ajatuksia tietystä tutkimusaiheesta.

Omassa tutkimuksessani lähdin tekemään analyysia ensin aineistolähtöisesti. Ryhmiteltyäni ja luokiteltuani aineistoa jonkin aikaa, huomasin löytäneeni siitä paljon piirteitä, jotka tulevat esille aiemmassa teoriataustassa. Aineistoa analysoidessani palasin ja perehdyin uudelleen aiheen mukaiseen tutkimuskirjallisuuteen. Samalla jäsensin ja nimesin uudelleen kirjoittamiani teorialukuja aineistosta jo muodostamieni ja nimeämieni luokkien kanssa yhteneväksi. Näin ollen tutkimukseni analyysi muodostui tältä osin lopulta teoriaohjaavaksi. Analyysini etenemistä voi kuvata seuraavalla sivulla olevan kuvion 4 mukaisesti. Se etenee Tuomi ja Sarajärven (2018, 108–112, 122–127) esittämän aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan, kunnes yläluokkien nimeämisen yhteydessä hyödynsin teoriaohjaavaa analyysia.



KUVIO 4 Oman analyysini kuvaus Tuomen ja Sarajärven (2018, 108–112, 122–127) esittämää aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia yhdistäen

Analyysin teko alkoi jo äänitetyjä haastatteluja litteroidessa, kun kuuntelin haastatteluja ja näin ollen tutustuin aineistoon tarkemmin. Kun jokainen haastattelu oli litteroitu, aloitin aineiston pelkistämisen. Pelkistin yhden haastattelun kerrallaan lausetasoisesti. Pelkistäessäni pyrin säilyttämään haastateltavan ilmauksen mahdollisimman alkuperäisenä. Tiivistin kuitenkin sanoman helpommin luettavaan muotoon, esimerkiksi haastateltavan lause ”no täähän on perjaatteessa meiän semmonen käsikirja mitä, minkä pohjalta me mennään koko ajan” lyheni pelkistettäessä muotoon ”tämä [KYT] on käsikirja, minkä pohjalta mennään koko ajan”. Lisäsin hakasuluissa olevan lyhenteen KYT kaikkiin ilmauksiin, joissa viitattiin Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan. Tämä selkeytti asiayhteyttä, sillä kasvattajat saattoivat viitata suunnitelmapohjaan esimerkiksi vain sanoilla ”se” tai ”tämä”, koska suunnitelmapohja oli esillä haastattelutilanteessa.

Merkitsin jokaisen pelkistetyn ilmauksen perään haastattelun numeron. Näin varmistin, että myöhemmässä vaiheessa minun oli tarvittaessa helpompi palata kyseiseen haastatteluun. Toisaalta numero auttoi myös muistamaan, mistä haastattelusta oli kyse, ja näin ollen yhdistin pelkistetyn ilmauksen mielessäni aina tiettyyn kontekstiin. Pelkistettyjä ilmauksia sain yhteensä 40 sivua fontilla 12 ja rivivälillä 1,0.

Pelkistämisen jälkeen aloin lajitella ilmauksia niin, että samasta asiasta kertovat ilmaukset tulivat allekkain. Samankaltaisuus saattoi tarkoittaa ilmauksissa esiintyvää sanaa, kuten esimerkiksi ”*lasten asiat käydään tiimipalaverissa ensin*” (H8) ja ”*viikkopalaverissa käydään paljon läpi lapsia ja lasten asioita*” (H9). Toisaalta sama sisältö saattoi tulla esille, vaikkei ilmauksissa ollut samoja sanoja, kuten ”*tätä [KYT] täytyy täydentää pikkuhiljaa*” (H3) ja ”*tämä [KYT] on sellainen, että ei ole koskaan valmis*” (H4). Osalle muodostamistani ryhmistä annoin niitä kuvaavan nimen. Näin erottui selkeästi ensin suunnittelukäytänteistä kertovat ja Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmasta kertovat ilmaukset. Tässä vaiheessa muodostui myös ryhmä ”lajittelemattomat”, jonka käsittelyyn palaan tässä tekstissä hieman myöhemmin.

Seuraavaksi tulostin karkeasti jaotellut ilmaukset ja leikkasin ne osiin alustavien ryhmittelyiden mukaan. Jaoin ryhmitellyt ilmaukset kolmeen pinoon tutkimuskysymysten mukaan. Erottelin jokaisen tutkimuskysymyksen alla olevat lauseilmaukset alakysymysten mukaan kahteen osaan sen perusteella, koskivatko ne suunnittelutyötä yleensä vai Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa. Kävin jokaisen alakysymyksen alle sijoittamiani ilmauksia läpi, ja aloin muodostaa niiden alle ryhmiä samankaltaisten ilmausten mukaan. Tässä auttoi se, että olin jo tietokoneella alustavasti järjestänyt samankaltaiset ilmaukset allekkain. Toisaalta tein myös muutoksia aiempiin ryhmittelyihin nähden. Tällöin leikkasin ilmauksen aiemmasta ryhmittelystä erilleen ja siirsin ilmauksen mielestäni paremmin kuvaavaan ryhmään. Tein ryhmittelyä yhden tutkimuskysymyksen alakysymyksen sisällä aina uudelleen ja uudelleen siitä näkökulmasta, että tutkimuksessa tulisi esille suunnittelukäytänteiden samankaltaisuus kuten esimerkiksi se, että suunnitteluun sisältyy paljon ryhmän lapsista puhumista. Toisaalta otin huomioon ja pyrin näyttämään analyysin avulla myös eriävät tekijät, kuten esimerkiksi suunnittelun kirjaamisen eri variaatiot. Cohen, Manion ja Morrison (2013, 539) pitävätkin laadullisen analyysin yhtenä tehtävänä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien löytämistä.

Aluksi lähdin tarkastelemaan suunnittelukäytänteiden ominaisuuksia sen mukaan, mitä suunnitellaan ennen toimintakautta, mitä tiimipalaverissa, mitä iltapalaverissa ja mitä päivittäin arjen lomassa. Myöhemmin ymmärsin, että suunnittelun ajankohdalla ei ole niin suurta merkitystä, kuin suunnittelun sisällöllä. Näin ollen muokkasin ryhmittelyjä ja luokitteluja, jolloin suunnittelun ajankohtaa kuvaavat ilmaukset olivat lopulta vain yksi alaluokka. Tein myös muita vastaavia alustavia luokitteluja, kunnes päädyin liitteinä 2–4 oleviin lopullisiin luokitteluihin. Ryhmittelyjä ja alaluokkia muodostaessani palasin vielä ”lajittelemattomat” otsikon alla oleviin ilmauksiin, ja siirsin sieltä joitakin ilmauksia osaksi ryhmittelyjä. Lajittelemattomiin jäi lopulta jonkun verran ilmauksia tutkimuksen aiheen rajaamisen vuoksi.

Yhden tutkimuskysymyksen alakysymyksen sisällä muodostin lopulta ryhmittelyistä omat alaluokat ja annoin niille kuvaavat nimet. Esimerkiksi omi-

na ryhmittelyinä olivat ilmaukset, jotka olin jaotellut seuraavasti: *yksittäisen lapsen tarpeet, lapsiryhmän tarpeet, lasten ikä, lasten osallisuus, vanhempien toiveet ja kasvattajien vahvuudet*. Näistä muodostin yhden alaluokan, jonka nimesin yhdistävästi nimellä ”toimijat”. Cohen ja kumppanit (2013, 564–572) kuvaavatkin sisällönanalyysin etenevän niin, että ensin etsitään aineistosta samankaltaiset ilmaukset ja sitten ryhmitellään ne alakategorioiden alle. Yin (2016, 185–187, 202–203) puolestaan kuvaa laadullista analyysiprosessia kokonaisuudessaan niin, että ensin pilkotaan aineisto pieniin osiin, ja sitten kootaan se uudelleen laajempien teemojen ja käsitteiden mukaan.

Alaluokkien nimet, niiden alla olevat ryhmittelyt ja esimerkki-ilmaukset kirjoitin tietokoneella taulukkomuotoon. Alaluokille annoin niitä kuvaavan yläluokan nimen. Esimerkiksi alaluokka ”toimijat” sijoittui yläluokan ”suunnittelun lähtökohdat” alle, kuten myös ”puitteet”, ”asiakirjat”, ”kasvun ja kehityksen edistäminen” ja ”pedagogiset perinteet”. Taulukosta näin tiiviimmin kerralla alaluokat ja yläluokat sekä niitä kuvaavat esimerkki-ilmaukset. Näin pystyin jaottelemaan uudelleen yläluokkien alle sijoittuvia ryhmittelyjä vielä loogisemmin alaluokkiin. Esimerkiksi olin ryhmitellyt aluksi yhteen alaluokkaan kuuluvaksi ryhmitellyt ilmaukset *kehitystä tukeva toiminta, monipuolinen toiminta, vuosikello ja kiinteät toimintapäivät*. En kuitenkaan keksinyt näille yhteistä kuvaavaa alaluokan nimeä, koska en löytänyt ryhmittelyistä tarpeeksi samankaltaisuutta. Näin ollen jaoin ne vielä erillisiin alaluokkiin *Kasvun ja kehityksen edistäminen* ja *Pedagogiset perinteet*. Koko analyysia kuvaavat taulukot esimerkki-ilmauksineen ovat nähtävissä kokonaisuudessaan liitteissä 2–4.

Analyysivaiheessa jouduin tekemään joitakin tulkinnallisia päätöksiä. Kasvattajat esimerkiksi kertoivat laajasti keinoista, joita heillä oli käytössä lasten tarpeisiin vastaamiseksi. He eivät tässä yhteydessä erikseen käyttäneet sanaa suunnittelu. Näin ollen analyysiä tehdessä käytin näiltä osin tulkintaa. Esimerkiksi haastateltavan kuvaillessa, että heillä käytetään kuvia ja eleitä kommunikoinnin tukena, tein johtopäätöksen että asiasta on tiimissä sovittu. Näin ollen tulkitsin sen olevan osa oppimisympäristön suunnittelua.

Brinkmann (2013, 49) muistuttaa, että laadullisessa haastattelututkimuksessa oleellisempaa on vastata kysymykseen *miten* kuin *kuinka paljon*. Myöskään tässä tutkimuksessa ei pidetty merkittävänä sitä, kuinka moni haastateltava toi jonkun suunnitteluun liittyvän asian ilmi. Näin ollen alaluokan sisällä oleva ryhmittely saattoi syntyä vain yhden haastateltavan ilmauksesta. Tämä oli kuitenkin harvinaisempaa. Yleensä saman asian oli kertonut useampi haastateltava. Koska yksi alaluokka muodostui aina useammasta ilmausten ryhmitelmästä, alaluokat kuvaavat kuitenkin useamman kasvattajan näkemystä. Poikkeuksen muodosti kasvattajien kuvaukset Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman merkityksestä suunniteltaessa toimintaa, jossa otetaan huomioon lasten yksilölliset lähtökohdat. Sen osalta aineistossa oli vain vähän ilmauksia. Tämän vuoksi yksi ilmaus suunnitelman hyödyistä oli riittävä yhden alaluokan muodostamiseen.

Hirsjärvi ja Hurme (2015, 143–144) erottavat analyysin vaiheista analyysin ja synteessin. Analyysi on tällöin heidän mukaansa aineiston erittelyä ja luokittelua, ja synteessissä puolestaan pyritään kuvaamaan ja tulkitsemaan ilmiötä teoreettisesti. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 117) sekä Yin (2016, 218) painottavat, että tutkijan tulee tuloksissa aineiston kuvailun lisäksi esittää johtopäätöksiä. Tässä tutkimuksessa selvitin ensin mitä kaikkea kasvattajatiimien tekemään suunnittelutyöhön liittyy, ja luokittelin näitä tekijöitä. Aineiston analyysin kautta muodostettujen yläluokkien avulla puolestaan käsitteellistän suunnittelutyötä teoreettisesti.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tuo se, että tutkimuksen kulkua on pyritty kuvaamaan mahdollisimman konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi arvioida eri tekijöiden vaikutuksia tutkimuksen analyysiin sekä tuloksiin. Eskola ja Suoranta (2014, 214, 220–222) korostavatkin luotettavuuden kannalta

olevan merkityksellistä, että tutkimusraportissa tuodaan tarkasti esille aineistonkeruun ja analyysin vaiheet. Tämän lisäksi Lincoln ja Guba (1985) esittelevät neljä käsitettä, joiden avulla voidaan tarkastella laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Nämä ovat *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *vahvistuvuus* ja *varmuus*. Tutkimuksen vaiheiden ja kontekstin kuvaamisen tärkeys kytkeytyvät kiinteästi myös kaikkiin näihin neljään tarkastelunäkökulmaan. Seuraavaksi on arvioitu kyseessä olevan tutkimuksen luotettavuusseikkoja näiden näkökulmien kautta.

Uskottavuus merkitsee tutkimuksen luotettavuuden kannalta sitä, että tutkittavana kohteena olevat totuudet välittyvät tutkimuksessa sitä kuvaavan kielen avulla. Tämän takaamiseksi tutkija voi esimerkiksi hyväksyttää muodostamasta käsitteet ja tulkinnat informanteilla. (Lincoln & Guba 1985, 301–303, 314–316.) Tulosten tarkistuttaminen tutkittavilla olisi voinut tässä tutkimuksessa omalta osaltaan lisätä tulosten uskottavuutta. Haastattelut ja tulosten valmistuminen toteutuivat kuitenkin sen verran pitkällä aikavälillä, että tarkistuttaminen olisi ollut suhteellisen ongelmallista käytännön ja hyötynäkökulman kannalta. Sen sijaan oma koulutustaustani ja työkokemukseni varhaiskasvatusalalta mahdollistivat kontekstin tai esimerkiksi tiettyjen haastateltavien käyttämien käsitteiden ymmärtämisen. Joitakin käsitteitä pyysin selventämään jo haastattelun aikana. Lukija voi itse arvioida tutkimuksen tulosten uskottavuutta analyysin tarkan kuvauksen, siihen sisältyvien esimerkki-ilmausten ja analyysivaiheen tulkinnasta tehdyn kuvauksen avulla.

Siirrettävyyttä tarkastellessa olennaista on kiinnittää huomiota siihen, miten hyvin tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää toisessa kontekstissa. Laadullinen tutkimus on aina toteutettuun kontekstiin sidoksissa, eikä tuloksia voida suoraan yleistää. Tutkimuskohteen ja tutkimusprosessin riittäväällä kuvauksella voidaan kuitenkin mahdollistaa tulosten soveltaminen toisessa kontekstissa. (Lincoln & Guba 1985, 316, 359–363) Myös Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen ja Kyngäs (2014, 6) painottavat tutkimuksen informanttien, kontekstin ja analyysin tarkan kuvauksen merkitystä siirrettävyyden arvioinnin kannalta. Tulosten käyttäjän tulee voida tarjotun pohjatiedon avulla vertailla tutkimuksen lähtökohtia soveltamiskohteeseensa (Lincoln & Guba 1985, 316). Tässä

tutkimusraportissa pyrittiin kuvaamaan informantteja ja heidän työskentelyympäristöjään riittävän hyvin, kuitenkin sen verran yleisellä tasolla, että haastateltavien tunnistaminen ei ole mahdollista. Myös aineistonkeruu ja analyysi on kuvattu tarkasti siirrettävyyden takaamiseksi. Saatujen tulosten on tarkoitus auttaa tutkimusraportin lukijaa löytämään uusia näkökulmia suunnittelutyön ulottuvuuksista. Tarkoitus ei sen sijaan ole tuottaa välttämättä jokaisen kasvattajatiimin suunnittelukäytänteitä kuvaavaa teoriaa.

Vahvistuvuuden kannalta Lincoln ja Guba (1985, 323–324) pitävät keskeisenä sitä, että tulokset ovat totuudenmukaisia ja perustuvat aineistoon. Heidän mukaansa on syytä myös huolehtia näkökulmien tasapuolisesta esilletuomisesta. Tämän tutkimuksen osalta hyväksyttiin, että jokaisella kasvattajalla oli oma käsitys esimerkiksi Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman merkityksestä suunnittelutyön kannalta. Nämä käsitykset saattoivat poiketa tutkijan omista kokemuksista ja mielipiteistä. Analysointivaiheessa kiinnitin erityistä huomiota siihen, että omat ennako-oletukseni tai kokemukseni eivät vaikuttaneet lopputulokseen. Yin (2016, 286–287) pitääkin tärkeänä tutkijan mahdollisimman objektiivista suhtautumista tutkimusaiheeseen. Koska täysi objektiivisuus ei ole mahdollista, tulee tutkijan kuvata ne seikat, jotka ovat voineet vaikuttaa aineistonkeruuseen tai analysointiin.

Haastatteluajankohtana oma verrattain vähäinen työkokemukseni lastentarhanopettajana ja reflektiivinen ote päiväkotien toimintakäytäntöihin auttoivat minua tutkijana selvittämään kasvattajatiimien toteuttamaa suunnittelua avoimesti ihmetellen. Haastateltavat saattoivat kertoa suunnittelutyöstä minulle hyvin avoimesti sen takia, että olin haastattelijana opiskelijan roolissa ja tietyllä tavalla noviisi myös työelämässä. Asetelma olisi voinut olla eri, jos haastateltavat kasvattajat olisivat jakaneet näkemyksiään kokeneemmalle kollegalleen.

Myös aineistolainausten käyttäminen on yksi keino laadulliseen sisällönanalyysiin perustuvan tutkimuksen luotettavuuden näyttämiseksi (ks. Elo ym. 2014, 6–7; Graneheim & Lundman 2004, 110). Analyysivaihe ja sen mahdolliset tulkintaa vaatineet ratkaisut on tässä tutkimuksessa kuvattu tarkasti, jotta lukija

voi myös itse arvioida tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta. Lisäksi tulosluvussa käyttämäni aineistoesimerkit lisäävät osaltaan tämän tutkimuksen vahvistuvuutta. Aineistosta nostetut ja analyysissä hyödynnetyt esimerkki-ilmaukset on kuvattu kattavammin liitteenä olevissa taulukoissa (ks. liitteet 2–4). Niiden avulla lukija voi verrata aineiston ja tulosten yhtenevyyttä. Taulukoihin kokoaamieni esimerkki-ilmausten valinnassa pyrin ottamaan huomioon sen, että ne kuvaisivat olennaisesti kyseistä ryhmittelyä ja alaluokkaa. Toisaalta pidin huolta siitä, että jokaisen haastateltavan ilmauksia pääsi tasaisesti esille.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli, että jokaisen kasvattajan käsitys aiheesta on merkityksellinen. Haastattelupyynnöt lähetettiin Jyväskylän kaupungin päiväkodin johtajille, joilla oli hallinnoitavanaan suuri päiväkotitai yhteensä useampi päiväkotitai. Näin pyrittiin tavoittamaan kohdennetusti kerralla mahdollisimman suuri joukko haastatteluun osallistumisesta kiinnostuneita. Haastattelupyynnöt osoitettiin koko kasvatushenkilöstölle esimerkiksi heidän koulutustaustasta tai ammattinimikkeestä riippumatta. Tutkimukseen osallistui kuitenkin lopulta suurimmaksi osaksi lastentarhanopettajia, ja vain yksi lastenhoitaja. Näin ollen tutkimus perustuu pitkälti lastentarhanopettajien näkemyksiin tutkittavasta aiheesta. Eri haastateltavien näkemykset ja kuvaukset erosivat keskenään joiltakin osin. Analyysissä otettiin tämä huomioon siten, että yksi muista poikkeava merkittävä ilmaus saattoi olla peruste uuden ryhmittelyn luomiseksi.

Varmuudella tarkoitetaan tiedon saantiin vaikuttaneiden tekijöiden selvittämistä. Tällöin on syytä pohtia muun muassa tutkijan ja informanttien välisiä suhteita ja niiden vaikutusta tuotettuun aineistoon. (Eskola & Suoranta 2014, 213; Lincoln & Guba 1985, 316–318.) Olen kuvannut omassa luvussaan tarkemmin tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmiä, ja haastattelurunko on nähtävillä tutkimusraportin liitteenä (liite 1). Näin ollen tutkimus on menetelmällisesti toistettavissa. Haastattelututkimuksessa kuitenkin jokainen vuorovaikutustilanne muotoutuu ainutlaatuisiksi. Tässä tutkimuksessa varmuutta lisäsi se, että en itse tuntenut haastateltavia henkilöitä ennestään. Lisäksi haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Näiden seikkojen perusteella voi-

daan olettaa, että haastateltavat suhtautuivat minuun tutkijana neutraalisti. Heillä ei myöskään ollut tarvetta miellyttää minua. Tämä näkyi muun muassa siten, että he kertoivat avoimesti esimerkiksi siitä, jos Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma ei ollut heidän tiimissään käytössä. Haastatteluiden toteuttaminen yksilöhaastatteluina ryhmähaastatteluiden sijaan tarjosi myös osaltaan kasvattajille vapaamman tilanteen kuvailla ja esimerkiksi arvioida oman tiiminsä suunnittelukäytänteitä.

Tutkimushaastattelu on eräänlainen keskustelutilanne, joskin tiettyine erityispiirteineen. Rapleyn (2001) mukaan haastattelu tulisikin aina nähdä vuorovaikutustilanteena, jossa myös haastattelijan toiminnalla on vaikutusta lopputulokseen. Näin ollen tutkija vaikuttaa aina tuottamaansa haastatteluaineistoon, vaikka hän olisi kuuntelevassa passiivisesti kommentoivassa roolissa. Tässä tutkimuksessa pyrin haastattelutilanteissa olemaan mahdollisimman vähäsanainen kuuntelija, jotta reaktioni eivät johdattelisi haastateltavia liikaa. Haastattelu poikkesi arkisemmasta keskustelusta, sillä se ei ollut dialoginen, jossa olisin tuonut omat näkemykseni esille. Yleisimmät käyttämäni ilmaukset haastattelutilanteissa olivat "mm", "niin", "kyllä" ja "aivan". Lisäksi joissakin tilanteissa yritin kuvata haastateltavan kertomaa omin sanoin, ja tällä tavalla kysyä olinko ymmärtänyt haastateltavan kokemuksen oikein.

Myös teemahaastatteluiden mahdollisimman avoimilla kysymyksillä pyrittiin tässä tutkimuksessa siihen, että kysymykset eivät ohjailisi millään tavalla haastateltavien vastauksia. Tosin kysymykset siitä, miten Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma on auttanut yhteistä suunnittelua tai lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista, voidaan nähdä sisältävän lähtökohdan, jonka mukaan suunnitelmasta on hyötyä. Toisaalta ne kasvattajat, jotka eivät käyttäneet kyseistä suunnitelmaa, kertoivat siitä ja syistä miksi eivät käytä ja milloin sen käytöstä voisi olla hyötyä. Myös ne, jotka käyttivät suunnitelmapohjaa jollakin tapaa, pohtivat suunnitelman merkitystä kriittisestikin. Kysymysten asettelu ei näin ollen näyttäisi vaikuttaneen haastateltavien vastausten muodostumiseen johdattelevasti.

Eettisyys

Tämä tutkimusraportin kirjoittamisessa ja raportoinnissa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) linjaamia periaatteita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksen tulokset on esitelty avoimesti ja rehellisesti ja aiempiin tutkimuksiin on viitattu asianmukaisesti. Lisäksi ennen aineistonkeruuta olen pyytänyt ja saanut Jyväskylän kaupungilta tutkimusluvan. Tämän tutkimuksen aihe tuli alun perin Jyväskylän kaupungilta tutkimuspyyntönä, joten tutkimusluvan myöntämiselle oli selkeät perusteet.

Jokaiselta haastatteluun osallistuneelta kysyttiin haastattelutilanteen alussa suullisesti heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Suostumus äänitettiin kunkin haastattelutallenteen alkuun. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan (2009, 4) vapaaehtoisuus ja riittävä tieto ennen tutkittavaksi suostumista ovat ihmistieteiden eettisten periaatteiden lähtökohtia. Myös Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 17) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85–86) muistuttavat tutkijan velvollisuudesta kertoa haastateltaville totuudenmukaisesti haastattelun ja tutkimuksen tarkoituksesta. Näin ollen eettisyyden takaamiseksi informanteilta varmistettiin haastattelutilanteen alussa suullisesti heidän suostumuksensa osallistua tutkimukseen omasta tahdostaan. Heille tarjottiin olennaiset ennakkotiedot tutkimusaiheesta ja haastattelun teemoista sähköpostitse ennen haastatteluita. Haastateltaville kerrottiin myös mahdollisuudesta saada missä tahansa tutkimuksen vaiheessa halutessaan lisätietoja kyseisestä tutkimuksesta. Tästä huolehdittiin antamalla tutkijan yhteystiedot informanteille.

Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 17) tähdentävät tutkijan tehtävän olevan käsitellä ja säilyttää saamiaan tietoja luottamuksellisina. Tässä tutkimuksessa informanttien yksityisyyttä ja tietosuojaa suojeltiin läpi tutkimusprosessin, jotta he pysyivät anonyymeinä. Tämän takaamiseksi tutkimusaineistossa tai muussa tutkimukseen liittyvässä tulosteessa tai tiedostossa ei ole ollut kirjattuna haastateltavien henkilö- ja yhteystietoja. Lopullisessa tutkimusraportissa ei ole esitetty haastateltavien tunnistamiseen mahdollisesti johtavia tietoja. Tutkimusaineistoa on myös säilytetty tarkoin koko tutkimusprosessin ajan, ja se on pysynyt vain

tutkijan tiedossa. Alkuperäinen tutkimusaineisto hävitettiin asianmukaisesti tämän tutkimusraportin valmistumisen jälkeen. Paperiset tulosteet silputtiin silppurilla ja sähköinen aineisto poistettiin tietokoneelta. Näin ollen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 9–11) linjaamat periaatteet tutkimusaineiston säilyttämisestä ja tutkittavien tunnistamattomuudesta toteutuvat.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Kuhunkin tutkimuskysymykseen vastataan omassa numeroidussa alaluvussaan. Aineistoesimerkeissä H-kirjain tarkoittaa haastateltavaa ja T-kirjain tutkijaa. Aineistoesimerkeissä esiintyvät kolme pistettä (...) tarkoittavat katkoa puheessa. Kahdella katkoviivalla (--) puolestaan olen merkinnyt kohdat, joissa aineistoesimerkistä on luettavuuden parantamiseksi poistettu haastateltavan käyttämiä täytesanoja. Tekstin lomassa olevat esimerkki-ilmaukset on esitetty sitaateissa ("). Haastateltavien viitatessa puheessaan epäsuorasti Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan, olen tehnyt ilmaukseen oman lisäyksen, joka näkyy hakasuluissa ([]) kirjainyhdisteenä KYT.

6.1 Kasvattajatiimeissä tehtävä suunnittelu ja sen kirjaaminen

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli kuvaan millaista on kasvattajatiimien toteuttama ryhmän toiminnan suunnittelu. Ensin tarkastelen ensimmäisen alakysymyksen mukaisesti, millaisia kasvattajien kuvailemat suunnittelutekijät ovat yleisesti. Tämän jälkeen esitän, kuinka kasvattajatiimit tämän tutkimuksen mukaan käyttävät strukturoitua suunnitteluvälinettä, Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa. Näin vastaan toiseen alakysymykseen.

6.1.1 Keskeiset tekijät kasvattajatiimien suunnittelutyössä

Kasvattajien kuvaukset varhaiskasvatuksen ryhmätason suunnittelusta koostuivat suunnittelukäytänteistä, suunnittelutyön sisällöstä ja suunnittelun lähtökohdista. Nämä muodostivat kolme yläluokkaa. Yläluokat jakautuivat kukin neljästä kuuteen alaluokkaan. Nämä on esitelty taulukossa 1 ja niitä kuvataan tarkemmin omissa alaluvuissaan.

TAULUKKO 1 Kasvattajien kuvauksia lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
<i>Suunnittelukäytänteet</i>	<i>Kokoonpanot</i> <i>Lastentarhanopettajan oma suunnittelu</i> <i>Suunnittelun ajankohta</i> <i>Kirjaaminen</i> <i>Suunnitelman ajanjakso</i> <i>Arjessa tapahtuva suunnittelu</i>
<i>Suunnittelutyön sisältö</i>	<i>Toiminnan suunnittelu</i> <i>Pienryhmien muodostaminen</i> <i>Käytännön järjestelyt</i> <i>Tiedon jakaminen</i>
<i>Suunnittelun lähtökohdat</i>	<i>Puitteet</i> <i>Toimijat</i> <i>Asiakirjat</i> <i>Kasvun ja kehityksen edistäminen</i> <i>Pedagogiset perinteet</i>

Suunnittelukäytänteet

Kokoonpanot. Päiväkodissa suunnittelua tehtiin oman tiimin kesken, työpareittain, koko yksikön kesken ja muissa kokoonpanoissa. Lisäksi jokaisella lastentarhanopettajalla on oma suunnittelu-aika. Haastateltavat työskentelivät rakenteeltaan erilaisissa tiimeissä, joka osaltaan vaikutti suunnittelukokoonpanoihin. Tiimin saattoi muodostaa yksi lastenhoitaja ja kaksi lastentarhanopettajaa. Tällöin toinen opettaja ja lastenhoitaja muodostivat yhdessä työparin. Toinen opettaja vastasi ryhmän esiopetusikäisistä lapsista, ja muodosti työparin toisen ryhmän esiopetusikäisistä lapsista vastaavan opettajan kanssa. Suunnittelukäytänteinä tämä näkyi niin, että suunnittelua tehtiin koko tiiminä ja työpareittain. Toisaalta työparit saattoivat muodostua myös yhden lapsiryhmän kasvattajista. Esimerkiksi työparina toimivat kaksi lastentarhanopettajaa ja toisena työparina kaksi lastenhoitajaa. Yhdessä he muodostivat yhden kasvattajatiimin. Lapsi-

ryhmä jaettiin osittain näille työpareille, osittain toimittiin yhdessä. Myös suunnittelua tehtiin koko tiiminä ja työpareittain.

Haastateltavat kertoivat myös koko yksikön yhteisestä suunnittelusta, kuten viikkopalavereista ja työilloista. Viikkopalavereissa käsiteltiin ”isoja linjauksia” tai ”juoksevia asioita”. Koko yksikön iltapalaverin sisällöt olivat myös ”koko talon yhteisiä asioita” ja niihin ”asiat tulevat usein ylempää”. Suunnittelu ei siis välttämättä koskenut suoraan tiettyä lapsiryhmää, mutta sovitut asiat vaikuttivat välillisesti ryhmän toimintaan. Muut suunnittelukokoonpanot tarkoittivat juhlista ja tapahtumista vastaavia työryhmiä, ryhmän tai päiväkodin kaikkien lastentarhanopettajien yhteistä suunnittelua, suunnittelua erityislastentarhanopettajan kanssa ja ryhmän lastenhoitajien keskinäistä toiminnan suunnittelua. Lisäksi haastateltavat toivat esille lastentarhanopettajille kuuluvaa suunnitteluaikaa ja kertoivat sen kytkeytymisestä osaksi yhdessä tiiminä tehtävää suunnittelua. Lastentarhanopettajan suunnitteluaikea koskevat tekijät muodostivat suunnittelukäytänteisiin oman alakategorian, jota kuvaan seuraavaksi.

Lastentarhanopettajan oma suunnittelu. Lastentarhanopettajan suunnittelu näyttäytyi koko ryhmää koskevana kokonaisuuden suunnitteluna, yksittäisen toimintahetken suunnitteluna ja ryhmän toimintaan liittyvänä pedagogisena vastuuna. Useampi haastateltu lastentarhanopettaja kertoi suunnitteluajastaan ja sen linkittymisestä yhteiseen koko ryhmän suunnitteluun. Tätä kuvattiin niin, että lastentarhanopettaja pitää huolta että arjen toiminta on sujuvaa. Lisäksi lastentarhanopettajat toivat suunnitelmansa esille muulle tiimille tiimipalaverissa. Haastateltavien mukaan lastentarhanopettaja myös piti varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet mielessä ja peilasi ryhmän toimintaa niihin. Toisaalta suunnitteluajalla suunniteltiin myös lastentarhanopettajan ohjaaman pienryhmän yksittäistä toimintahetkeä. Osa haastateltavista ilmaisi lastentarhanopettajalla olevan pedagoginen vastuu suunnittelusta, mutta eivät avanneet tätä tarkemmin.

Suunnittelun ajankohta. Lapsiryhmän toimintaa suunniteltiin ennen toimintakautta, kasvattajatiimin iltapalaverissa, koko talon iltapalaverissa ja tiimipalaverissa. Ennen toimintakautta luotiin koko päiväkodin yhteisiä raameja, mut-

ta suunniteltiin myös tiimeittäin. Tällöin muun muassa luotiin ryhmän ”yleiset teemat toimintavuodelle joulukuun asti” ja mietittiin struktuureja kuten siirtymätilanteiden, ruokailujen ja ulkoilujen järjestämistä. Kasvattajatiimit saattoivat pitää myös pitkin toimintakautta iltapalavereja. Niissä voitiin esimerkiksi keskittyä lasten ja perheiden asioihin, jolloin tiimipalavereiden ajan saattoi käyttää toiminnan suunnitteluun. Ajallisesti eniten yhteistä suunnittelua tehtiinkin juuri tiimipalavereissa. Lähes jokainen haastateltava kertoi, että tiimipalaveri pidetään kerran viikossa ja se on kestoltaan tunnin. Erilaisista tiimirakenteista johdun tässä oli hieman variaatioita. Esimerkiksi yhdessä 3–6-vuotiaiden lapsiryhmän neljän hengen tiimissä esiopetuksen opettajat pitivät joka toinen viikko oman tiimin ja lastenhoitajat oman. Koko tiimin yhteinen palaveri oli näin ollen joka toinen viikko.

Kirjaaminen. Kasvattajatiimit kirjasivat suunnittelua paljon, vähän, hyvin vähän tai viikko-ohjelman kirjaamisen verran. Ne jotka kirjasivat paljon, käyttivät kirjaamiseen Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmapohjaa tai palaverivihkoa. Palaverivihkoja pidettiin monessa tiimissä tärkeinä, jotta esimerkiksi tiimipalaverista pois ollut työntekijä saattoi lukea mitä palaverissa oli puhuttu. Ne jotka kirjasivat vähän, kuvasivat että ”jonkun verran kirjataan, välillä pidetään suullisesti” tai ”aika vähän loppuen lopuksi kirjataan muita yhteisiä asioita”. Yksi kasvattaja kertoi että ”tiimipalavereissa ei juuri kirjata”, ”suunnittelua kirjataan vähän tai ei lainkaan” ja ”virallista suunnittelua ei kirjata”. Jotkut tiimit kirjasivat itselleen viikonpäivät ja niiden kohdalle mitä toimintaa milloinkin on, ketkä lapset siihen osallistuvat, ja kuka aikuinen toimintaa ohjaa. Tämä saatettiin kirjata myös vanhemmille näkyville.

Suunnitelman ajanjakso. Toiminnan sisällöistä laadittiin viikkosuunnitelma, kahden viikon suunnitelma tai kuukausisuunnitelma. Seuraavan viikon suunnittelu oli kaikkein yleisintä. Siitä kerrottiin esimerkiksi niin, että ”käydään seuraava viikko kokonaisuudessaan läpi, mitä tapahtuu” ja ”tunnissa ei ehdi muuta kuin suunnittelemaan seuraavan viikon ohjelman”. Kahden viikon suunnitelma laadittiin yhdessä tiimissä, samoin kuin yksi tiimi teki kerralla kuukausisuunnitelman. Kyseinen tiimi laati yhteisen kuukausisuunnitelman yhteisessä

tiimipalaverissa ja sitä tarkennettiin työpareina viikkokohtaisesti työparin omaa pienryhmää koskien.

Arjessa tapahtuva suunnittelu. Haastateltavat kuvasivat suunnittelua tapahtuvan paljon myös kasvatustyön lomassa. Tämä saattoi olla tilanteessa tapahtuvaa organisointia, suunnitelman muokkaamista lasten tai aikuisten määrän mukaan, tilanteeseen tarttumista tai tulevan suunnittelua kasvatustoiminnan ohessa. Tilanteessa tapahtuvaa organisointia oli esimerkiksi keskustelu siitä, ketkä lapset lähtevät sinä päivänä ensin vessaan ja ulos. Lisäksi aiemmin tehtyjä suunnitelmia toimintaa koskien muutettiin aamulla lasten tai aikuisten poissaolojen mukaan. Tilanteeseen tarttumista kuvasivat hetket, jolloin esimerkiksi kasvattaja päätti harjoitella tietyn lapsen kanssa jotakin tai sivuutti oman suunnitelmansa ja tarttui lasten ideaan. Tulevaa toimintaa saatettiin suunnitella myös ohimennen kasvatustyön aikana.

Suunnittelutyön sisältö

Toiminnan suunnittelu. Toiminnan suunnittelu käsitti perushoitotilanteiden ja siirtymien suunnittelun, toiminnan sisällön suunnittelun ja yhteisten toimintatapojen suunnittelun. Kasvattajat käyttivät itse ilmaisua perushoitotilanne kuvaamaan arjessa toistuvia tilanteita kuten pukemista ja ruokailua. He kertoivat, että perushoidon tilanteita ja päivän siirtymiä suunniteltiin etenkin syksyllä uuden toimintakauden alkaessa. Tällöin luotiin päivälle myös kellonaikoihin perustuva aikataulu. Usein perushoito ja siirtymät mainittiin tärkeinä suunniteltavina. Tätä kuvattiin niin, että kaikilla aikuisilla tulee olla sama näkemys perushoitotilanteiden toteuttamisesta, tai että ”suunnitellaan paljon perushoitotilanteita, jotta niissäkin painottuisi pedagogiikka”.

Toiminnan sisällön suunnittelu tarkoitti kiinteiden toimintapäivien, retkien ja tapahtumien sekä ohjatun toiminnan, kuten kielellisen pienryhmän, sisällön suunnittelua. Yhdessä suunniteltiin yleisesti aiheena olevan esimerkiksi toiminnallista matematiikkaa tai värien opettelua. Kukin kasvattaja kuitenkin suunnitteli ohjaamansa toiminnan tarkemmin itse. Yhteisten toimintatapojen osalta haastateltavat ilmaisivat, että he sopivat käytänteitä, miten missäkin ti-

lanteessa tai tietyn lapsen kanssa toimitaan. Konkreettisenä esimerkkinä mainittiin myös tiimin jäsenten muistuttaminen sovituista käytänteistä, kuten että käytetään yksinkertaista kieltä ohjeita annettaessa.

Pienryhmien muodostaminen. Kasvattajatiimeissä oli nähtävissä kahdenlaisia käytänteitä pienryhmien muodostamiselle. Toisissa lapsiryhmissä pienryhmät jaettiin pidemmäksi aikaa, kun taas toisissa pienryhmäjaot vaihtuivat toiminnan mukaan. Pysyvät pienryhmät muodostettiin toimintakauden alussa, mutta niihin tehtiin käytännön kokemuksen myötä vaihdoksia alkusyksystä. Toiminnan mukaan vaihtuvien pienryhmien kokoonpanoa suunniteltiin tiimipalaverissa viikoittain. Kasvattajat kertoivat ryhmien muodostamisen perustuvan tällöin lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjattuihin tarpeisiin ja tavoitteisiin.

Käytännön järjestelyt. Käytännön järjestelyt näkyivät työnjaosta sopimisena ja työvuorojen tarkistamisena. Työnjako oli usein päivittäisiin toimiin liittyvää, kuten kuka jakaa ruuan tai ottaa lapsia vastaan aamulla. Se saattoi olla myös johonkin tiettyyn rutiiniin liittyvää, kuten kuka valvoo lasten lepoaikaa. Useammassa ryhmässä oli käytäntö, että tiettyyn työvuoroon tulevalle kasvattajalle kuuluu tiettyjä työtehtäviä. Lisäksi työnjako korostui jaettaessa ryhmää eritavoitin pienryhmiin. Kasvattajat pitivät tärkeänä, että jokainen aikuinen tietää missä hänen kuuluu olla ja mitä tehdä milloinkin. Työvuorojen tarkistaminen puolestaan tarkoitti laadittujen työvuorojen katsomista läpi. Jos joku kasvattaja oli pois, suunniteltiin miten aikuiset silloin sijoittuvat.

Tiedon jakaminen. Haastateltavat kuvasivat tiimin yhteisen suunnittelutyön sisältävän paljon yhteistä keskustelua ja jakamista ryhmän lapsiin liittyen. Tämä oli lapsista puhumista, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluista puhumista etukäteen ja keskustelun jälkeen, ja käytänteiden arviointia. Lapsista puhuminen näyttäytyi tärkeänä osana kasvattajien kertoessa siitä, mitä tiimipalaverissa tehdään. Lapsista puhumisesta käytettiin esimerkiksi ilmauksia ”viikopalaverissa käydään paljon läpi lapsia ja lasten asioita”, ”puhutaan paljon lapsista, jokainen tietää kunkin taitotason” ja ”on keskusteltu lapsista, jos on

jostakin lapsesta huolta”. Se tarkoitti lapsista tehtyjen havaintojen kertomista, havaittujen tarpeiden kuvaamista ja keinoja huomioida nämä tarpeet.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua varten valmistauduttiin tiimipalaverissa keskustelemalla. Vanhempien kanssa pidetyn keskustelun jälkeen palaverin asiat jaettiin tiimissä, jotta vanhempien mielipiteet ja toiveet tulivat kaikkien tietouteen. Käytänteiden arvioinnilla taasen tarkoitettiin tietyn toimintatavan arviointia. Se saattoi ilmetä esimerkiksi niin, että joku kasvattajista kertoi, mikä keino on toiminut tietyn lapsen kanssa. Arviointi oli myös yleisesti keskustelua siitä ”mikä työssä sujuu, mikä ei”.

Suunnittelun lähtökohdat

Puitteet. Puitteet tarkoittivat lähtökohtia, joihin kasvattajat eivät itse juuri voineet vaikuttaa, mutta jotka vaikuttivat toiminnan suunnitteluun. Näitä olivat lasten määrä, päiväkodin tilat, aikataulut ja päiväkodin painotusalueet. Päiväkodin tiloja pyrittiin käyttämään monipuolisesti, mutta tässä tuli huomioida muiden ryhmien toiminta. Aikataulut loivat toiminnalle ja siten suunnittelulle puitteet kiinteän ruokailuajan osalta. Aikatauluihin vaikuttivat myös lasten terapia-ajat tai päiväkodin muiden ryhmien aikataulu. Päiväkodin painotukset näkyivät niin, että joissakin päiväkodeissa liikuntakasvatus oli toiminnan painopistealueena. Myös koko päiväkodin sitoutuminen pienryhmätoiminnan toteuttamiseen saattoi olla toiminnan suunnittelua ohjaava periaate.

Toimijat. Suunnittelun yhtenä lähtökohtana olivat varhaiskasvatuksen toimijoihin liittyvät tekijät. Tarkemmin nämä jakautuivat kuuteen ryhmään, jotka olivat yksittäisen lapsen tarpeet, lapsiryhmän tarpeet, lasten ikä, lasten osallisuus, vanhempien toiveet ja kasvattajien vahvuudet. Kasvattajat selvittivät havainnoinnin avulla lasten ja lapsiryhmän tarpeet. Tätä kuvattiin suoraan havainnoinnin käsitteellä, ja kertomalla esimerkiksi että ”ensin opitaan tuntemaan lapset ja nähdään, minkälaisia tarpeita niillä on”. Tarpeiden kartoittaminen saattoi olla myös systemaattisempaa, kuten suomea toisena kielenä puhuvan lapsen kielitason arviointia. Lasten iän merkitys toiminnan suunnittelussa korostui etenkin pienten, alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Iän mainittiin vaikuttavan

päivästruktuurin luomiseen, mutta myös esimerkiksi kädentaitojen suunnitteluun. Toisaalta myös 3–5-vuotiaiden ryhmässä ikä näkyi lasten omatoimisuustaidoissa ja sitä kautta toiminnan suunnittelussa.

Lasten osallisuuden huomioon ottamista haastateltavat kuvasivat monin tavoin. Toiset kertoivat lähtevänsä suunnittelemaan lasten ideoiden pohjalta, toiset taas ottavansa suunniteltaessa lasten ideat mukaan. Konkreettisenä esimerkkinä mainittiin viikon tähtilapsi, joka saa tuoda oman satukirjan tai cd-levyn päiväkotiin ja toimintaa suunnitellaan sen pohjalta. Toisena esimerkkinä eräs haastateltava kuvasi, että ”jos tavoitteena on oppia leikkaamaan saksilla, niin otetaan idea lapsilta, mutta jotakin adventtiin liittyvää leikataan”. Myös vanhempien toiveet otettiin toiminnassa huomioon. Toiveet saattoivat tulla ilmi esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelma- tai esiopetussuunnitelmakeskustelussa tai asiakastytyväisyyskyselyssä. Vanhempien toiveena saattoi olla, että ulkoillaan tai liikutaan enemmän. Se saattoi olla myös palaute toimivasta käytänteestä, kuten lasten vastaanottamisesta aamulla. Lapsiin ja vanhempiin liittyvien tekijöiden lisäksi toiminnan suunnitteluun vaikuttavana tekijänä mainittiin myös kunkin kasvattajan vahvuudet ja intohimot.

Asiakirjat. Kasvattajat kuvasivat suunnittelun perustuvan lapsikohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin ja esiopetussuunnitelmiin sekä Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Lapsikohtaisista suunnitelmista ”katsotaan tavoitteita ja mietitään, miten pitäisi toimia”. Perusteasiakirjoista mainittiin sekä kuntakohtainen että valtakunnallinen suunnitelma. Niiden todettiin määrittävän sitä, mitä toiminnassa tulee olla. Kasvattajien mukaan ne ohjasivat kokonaissuunnittelua, eikä niistä voinut poiketa.

Kasvun ja kehityksen edistäminen. Lasten kasvun ja kehityksen edistäminen suunnittelun lähtökohtana tuli esille haluna suunnitella kehitystä tukevaa ja monipuolista toimintaa. Kehitystä tukeva toiminta tarkoitti esimerkiksi lapsen terapeutilta tulleiden asioiden huomioimista ryhmätoiminnassa. Se oli myös arjessa muutoinkin esiintyvien toimien, kuten leikkien ja pelien, näkemistä kehitystä tukevana. Monipuolinen toiminta näkyi erilaisten oppimateriaalien

hyödyntämisenä toiminnan suunnittelussa. Lisäksi yksi haastateltava kuvasi suunnittelun mahdollistavan ”että kaikille tulisi vähän kaikenlaista tekemistä”.

Pedagogiset perinteet. Ryhmien toiminnan suunnittelu näyttäytyi joissakin tiimeissä noudattavan päiväkotitoiminnan perinteitä. Tähän lukeutui toiminnan suunnittelu kiinteiden toimintapäivien mukaan ja vuosikellon käyttäminen suunnittelun pohjalla. Kiinteät toimintapäivät tarkoittivat, että tietyinä viikonpäivinä on tiettyä toimintaa. Vuosikellon hyödyntäminen puolestaan tarkoitti vuodenaikojen, juhlapyhien ja teemapäivien huomioimista toiminnassa. Näihin liittyi myös koko päiväkodin yhteiset tapahtumat, jotka päiväkotikohtaiseen vuosikelloon oli kirjattu.

6.1.2 Strukturoidun suunnitteluvälineen käyttö

Tämän tutkimuksen kahdeksasta tiimistä viidessä käytettiin jossakin määrin Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa toimintakaudella 2015–2016. Suunnitelman käyttöön liittyviksi yläluokiksi muodostuivat käytänteet, prosessi ja merkitys. Nämä jakoutuivat kukin kolmeen tai neljään alaluokkaan. Seuraavassa taulukossa 2 on esitelty kyseiset alaluokat ja selitetty ne tarkemmin sitä seuraavissa alaluvuissa.

TAULUKKO 2 Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käyttöön liittyvät tekijät

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
<i>Käytänteet</i>	<i>Käyttäjätyytit</i>
	<i>Käytön ajankohta</i>
	<i>Kirjaamistarkkuus</i>
	<i>Päivittäminen</i>
<i>Prosessi</i>	<i>Keskusteluun perustuva</i>
	<i>Kirjaamisprosessi</i>
	<i>Jatkuva prosessi</i>
<i>Merkitys</i>	<i>Suunnittelun apuväline</i>
	<i>Yhteisten toimintatapojen noudattaminen</i>
	<i>Perehdyttämisen apuväline</i>

Käytänteet

Käyttäjätyyppit. Haastateltavat ja heidän tiiminsä jakautuivat viiteen eri käyttäjätyyppiin sen mukaan, miten valmis suunnitteluväline oli tai ei ollut heillä käytössä. Nämä käyttäjätyyppit olivat 1) suunnitelmapohja suunnittelutyön perustana, 2) velvollisuus, jossa nähdään potentiaalia, 3) kirjataan kirjaamisen vuoksi, 4) ei kirjata, mutta nähdään että voisi olla hyötyä ja 5) ei kirjata eikä nähdä tarvetta.

Neljä haastateltavaa, joista kaksi oli keskenään samasta tiimistä ja toiset kaksi keskenään samasta tiimistä, kertoivat Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman olevan heidän tiiminsä suunnittelutyön perusta. Heillä suunnitelma oli aina esillä tiimipalaverissa, ja sen pohjalta mietittiin esimerkiksi ketkä lapset osallistuvat mihinkin toiminnalliseen pienryhmään. Suunnitelma ei ollut vain kaavake, vaan sen kuvattiin olevan ”käsikirja”, ”suunnittelun pohja” tai ”fakta siitä miten toimitaan”. Kahden muun kasvattajan puheissa Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käyttäminen puolestaan ilmeni velvoitteena, jossa nähtiin potentiaalia. Molemmat kertoivat kirjaavansa tiimissään suunnitelmaa, mutta näkivät kuitenkin sille suuntaamansa resurssit liian vähäisiksi. Haastatteluiden aikana he pohtivat itse, kuinka voisivat hyödyntää suunnitelmaa vielä enemmän.

Yhden haastateltavan kuvaus suunnitelmapohjan käytöstä näyttäytyi kirjaamisena kirjaamisen vuoksi. He olivat tiiminä kerran toimintakauden alussa kirjanneet asioita suunnitelmana, koska se oli annettu ohjeeksi johtajan taholta. Haastateltava kertoi muun muassa että ”samat asiat olisi selkeitä ilman tota lomakettakin [KYT], että nyt ne vaan täytyy siihen kirjata”. Eräs toinen kasvattaja puolestaan toi esille, että he eivät olleet sinä toimintakautena käyttäneet Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa, mutta siitä voisi olla heille hyötyä. Hänen mukaansa heidän tiimissä ”tätä [KYT] ei koeta tarpeeks semmoseks, mutta varmaan helpottaisi hyvin paljon”. Kaksi haastateltavaa ilmoitti, etteivät käytä valmista suunnitelmapohjaa, eivätkä myöskään nähneet sille tarvetta.

Toinen heistä kuvasi tätä niin, että ”hyvässä tiimissä tätä [KYT] ei tarvita, vaan kaikki toimii luonnostaan”.

Käytön ajankohta. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa tehtiin päiväkodin suunnittelupäivässä, tiimin työillassa ja tiimipalaverissa. Tiimipalaverissa suunnitelma oli esillä aina tai satunnaisesti. Yleisimmin suunnitelmaa käytettiin tiimipalaverissa, mutta erilaiset variaatiot ajankohdasta ja niiden yhdistämisestä vaihtelivat jokaisen tiimin kesken. Yksi tiimi oli tehnyt suunnitelmaa suunnittelupäivänä, mutta ei ollut sen jälkeen palannut siihen kertaakaan. Toinen tiimi puolestaan oli aloittanut suunnitelman tekemistä iltapalaverissa ja jatkanut satunnaisesti tiimipalaverissa. Kolmas tiimi oli täyttänyt suunnitelmaa syksyn aikana yhteensä kolmessa tiimipalaverissa. Neljäs aloitti prosessin suunnittelupäivänä, jonka jälkeen suunnitelmapohja pyrittiin pitämään esillä jokaisessa tiimipalaverissa. Saman tiimin toinen kasvattaja tosin ilmaisi, että ”suunnitelmaan palataan tietysti väliajoin”. Viidennen tiimin molemmat kasvatijat kertoivat suunnitelman olevan esillä aina tiimipalaverissa.

Kirjaamistarkkuus. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan kirjattiin toimintatavat yleisesti kuvaillen, yksityiskohtaisesti ryhmätasolla tai lapsikohtaisesti. Yleisen tason kuvaus saattoi olla esimerkiksi, että lapsia kannustetaan omatoimisuuteen pukemisessa tai taataan kiireettömyys ja rauhallisuus ruokailussa. Seuraavassa aineistolainauksessa on kuvattu ruokailutilanteeseen liittyviä yleisiä periaatteita yhden ryhmän osalta.

H: että joo justinsa se että ei... Maistetaan.... Ja mitäs me nyt on tänne laitettu. Joo että miten toimitaan ja sitte vielä tietysti yleisellä tasolla se että että maistetaan ruokaa mut --- niin esimerkiks ruuan ottamisesta

T: Mm.

H: me on sovittu että että 4–6-vuotiaat ottaa ite ruokaa ja 3-vuotiaille laitetaan sitte enemmän valmiiks ja ja sitte et saa ottaa lisää ruokaa ja kannustetaan maistamaan, ei oo syömispakkoa, allergiat huomioidaan ---

Haastattelu 4

Kaksi kasvattajaa, jotka olivat samasta tiimistä, kertoivat että yleisen kuvauksen lisäksi päivittäiset tilanteet kirjattiin sisältöineen hyvinkin yksityiskohtaisesti. Tämä tarkoitti heidän mukaansa ryhmän toiminnan kuvaamista kellonajatarkkuudella. Lisäksi kasvattajien työnjaosta oli sovittu kirjallisesti, kuten seu-

raava ilmaus osoittaa: ”kirjattu tarkasti mitä kenenkin kuuluu tehdä mihinkin aikaan päivästä”.

Lapsikohtaisesti kirjattavat asiat tarkoittivat lasten tarpeita ja lapsikohtaisia sopimuksia. Monessa kasvattajatiimissä oli käytänteenä kirjata kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ja tavoitteet suunnitelman alkuosaan kuvaus lapsiryhmästä -kohtaan. Siihen oli myös kirjattu, miten tietyn lapsen kanssa toimitaan. Tämä saattoi olla esimerkiksi jokin ruokailutilanteeseen liittyvä käytänne tai sopimus siitä, ”miten tietyn lapsen kanssa toimitaan raivaritilanteessa”. Jotkut tiimit kirjasivat suunnitelman muihin osioihin vielä yksittäisen lapsen nimellä häntä koskevia sopimuksia, kuten päivälevon järjestämiseen liittyen päiväunien pituudesta.

Päivittäminen. Suunnitelmaa kerrottiin päivitettävän aina tarpeen mukaan, muutaman kerran vuodessa, tai kerrottiin, että suunnitelmaa tehdään vain kerran. Ne kasvattajat, joiden tiimissä suunnitelmaa päivitettiin, kertoivat että alkusyksystä päivitettävää tulee enemmän kuin myöhemmin. Heidän mukaansa päivitystä tehtiin esimerkiksi lasten tuen tarpeita koskien ja ryhmään tuleviin uusiin lapsiin liittyen. Yksi kasvattaja kertoi, että suunnitelmaa oli tehty neljänä kertana. Hän kuitenkin kuvasi, että ”tämä vaatii sitä päivittämistä, mihin meillä ei ole ollut aikaa, kun ei ole ollut aikaa edes täyttää sitä loppuun”. Kaksi haastateltavista kuvasi, että suunnitelmaa oli tehty kerran koko toimintakautena, joten myöhemmin sitä ei ollut tehty tai päivitetty lainkaan.

Prosessiin liittyvät

Keskusteluun perustuva. Suunnitelman kirjaamiseen liittyi sitä edeltävä keskustelu suunnitelmapohjan apukysymysten ohjaamana. Keskustelua käytiin yleisesti päivittäisiin toimintoihin liittyen sekä lapsikohtaisesti. Toimintakauden alussa käytiin yleensä yleistä keskustelua, koska ei vielä tunnettu lapsiryhmään tulevia lapsia. Eräs kasvattaja myös kuvasi, että kaikki päivittäisiin toimintoihin liittyvät käytännöt keskusteltiin yleisellä tasolla, koska jos niiden osalta olisi käyty jokainen lapsi läpi, ”niin viikkokaan ei olisi riittänyt”. Jokaisesta lapsesta

keskusteltiin heidän tiimissään suunnitelman kirjaamisen alkupuolella kohdassa, jossa pyydetään kuvaamaan lapsiryhmää.

Jatkuva prosessi. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma ymmärrettiin joissakin tiimeissä suunnitelmana, joka elää jatkuvasti eikä ole koskaan valmis. Toisaalta osa kasvattajista koki huolta keskeneräisyydestä. Ymmärrys jatkuvasta työstämisestä näkyi esimerkiksi ilmauksena ”tätä [KYT] täytyy täydentää pikkuhiljaa”. Tätä ajatusta kuvasi myös erään kasvattajan toteamus, että suunnitelman jokaista kohtaa ei tarvitse käydä läpi yhdellä kerralla. Huoli keskeneräisyydestä puolestaan näkyi yhden haastateltavan mainintana ”se [KYT] on edelleen kesken, sitä ei ole täytetty loppuun”.

Kirjaamisprosessi. Kirjaamisprosessissa hyödynnettiin edellisen toimintakauden suunnitelmaa tai laadittiin kokonaan uusi suunnitelma. Yksi haastateltava kertoi, että heidän tiimissään oli hyödynnetty edellisen vuoden suunnitelmaa. Tämä tiimi toimi useampaa vuotta yhdessä. Hän perusteli aiemman suunnitelmapohjan hyödyntämistä siten, että ”kun on huomattu, että jokin toimii hyvin, niin turhaan sitä heittäis pois ja aloittais alusta”. Toinen haastateltava puolestaan kertoi, että he olisivat voineet hyödyntää aiempaa suunnitelmaa, koska ryhmässä suurin osa lapsista oli samoja kuin edellisvuonna. He eivät tosin olleet löytäneet aiempaa suunnitelmaa, joten olivat tehneet kokonaan uuden. Kolmas haastateltava puolestaan oli sitä mieltä, että suunnitelma tuli laatia uudestaan, koska heillä oli lapset ja henkilökunta vaihtunut. Hänen mukaansa ”ei voida ajatella, että näin on aina tehty, vaan lapsiaines määrää minkälaiset ryhmät toimivat”.

Merkitys

Suunnittelun apuväline. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman nähtiin auttavan yhteistä suunnittelua ja toimivan suunnittelun apuvälineenä, koska siinä on kattavat kysymykset, se on suunnittelua jäsentävä, se laittaa miettimään ja se mahdollistaa asioiden kokoamisen yhteen paikkaan. Suunnitelmapohjaan oli kasvattajien näkemysten mukaan koottu kattavat ja keskeiset kysymykset, joiden pohjalta lähteä rakentamaan esimerkiksi päivän kulkua. Keskus-

teltavat teemat koettiin tärkeiksi ryhmämuotoisen varhaiskasvatustoiminnan kannalta. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman kuvattiin auttavan ryhmän toiminnan jäsentämisessä ja siten myös oman työn jäsentämisessä. Lisäksi suunnitelman tekeminen yhdessä oli yhden haastateltavan mukaan selkeyttänyt koko tiimille yhteisiä toimintatapoja. Toinen haastateltava puolestaan kuvasi, että kirjatusta suunnitelmasta saa selkeän kuvan ryhmän toiminnasta.

Haastateltavat kertoivat, että suunnitelman kysymykset laittoivat miettimään, minkälaiset käytänteet sopivat juuri kyseiselle lapsiryhmälle, kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa.

T: Niin. Aivan. No onko se tällä hetkellä, miten se on auttanu teidän suunnittelutyötä?

H: Kyllä se auttoi sillain et kyllä me heti syksyllä sitten mietittiin todella sitä että min minkälaisia ne meidän käytännöt on

T: Mm.

H: mikä meidän ryhmälle sopii, meidän lapsille.

Haastattelu 2

Asioiden kokoaminen yhteen tarkoitti sitä, että kaikki kasvattajatiimissä tehdyt sopimukset löytyivät samasta paikasta. Aiemmin tiimit olivat saattaneet tehdä erillisiä listoja esimerkiksi vastuualueista, mutta olivat oivaltaneet, että ne kaikki voi koota Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan. Tämän nähtiin myös helpottavan tiedonkulkua. Suunnittelukäytänteenä suunnitelmapohja auttoi kokoamaan kunkin kasvattajan näkemykset yhteen esimerkiksi tietystä lapsesta.

Yhteisten toimintatapojen noudattaminen. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma edesauttoi yhteisten toimintatapojen noudattamista siten, että sen avulla asioista sovittiin yhdessä, kirjattuun suunnitelmaan sitouduttiin ja siitä voitiin tarkistaa mitä oli sovittu. Haastateltavien mukaan kaikki mitä sovittiin, kirjattiin yhteiseen suunnitelmaan. Näin suunnitelma auttoi menemään kohti yhteisiä tavoitteita. Eräs kasvattaja kuvasikin, että suunnitelma teki asioista enemmän yhteisiä, eivätkä ne olleet vain lastentarhanopettajan omaa pohdintaa. Yksi kasvattaja puolestaan korosti, että Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma on erityisen tärkeä silloin, kun aletaan toimia jollakin uudella tavalla.

Yhteisten sopimusten tekeminen ja etenkin niiden kirjaaminen suunnitelmaan vaikutti kasvattajien mielestä niin, että kaikki ovat sitoutuneita sovittuihin toimintatapoihin. Kirjaaminen auttoi nimenomaan siksi, koska silloin sopimukseen oli helpompi palata. Tällöin kirjatusta suunnitelmasta pystyi tarkistamaan mitä oli sovittu, jos oli jostakin asiasta epävarma. Tätä kuvattiin esimerkiksi ilmauksilla ”sen [KYT] avulla voi muistella mitä on sovittu, että miten toimitaan” ja ”jos joltain aikuiselta unohtunut mitä sovittu, niin täältä [KYT] voi tarkistaa”.

Perehdyttämisen apuväline. Niissä tiimeissä, joissa Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma oli käytössä, pidettiin sitä erityisen hyvänä apuvälineenä uusien työntekijöiden perehdyttämiseen. Tästä mainitsivat kuusi haastatettavaa, eli yhtä lukuun ottamatta kaikki, joiden tiimi kirjasi kyseistä suunnitelmaa. Uusi työntekijä pystyi itse tutustumaan ryhmän toimintatapoihin lukemalla suunnitelmaa. Lisäksi se toimi keskustelun pohjana, kun ryhmän lasten tavoitteita tai toimintatapoja ruvettiin keskustellen käymään uuden työntekijän kanssa läpi.

6.2 Lasten yksilölliset lähtökohdat suunnittelussa

Tässä alaluvussa esitän tulokset toiseen tutkimuskysymykseeni, jossa kysyttiin, miten yhteinen suunnittelu mahdollistaa lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamisen. Aluksi vastaan tämän tutkimuskysymyksen ensimmäiseen alakysymykseen siitä, miten lasten yksilölliset lähtökohdat otetaan huomioon ryhmän toiminnan suunnittelussa. Sen jälkeen kuvaan toisen alakysymyksen mukaisesti, miten Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma tukee lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista suunnittelussa.

6.2.1 Tarpeiden tiedostamisesta tuen toteuttamiseen

Kasvattajat kuvasivat paljon keinoja, joilla lasten oppimista ja toimintaa voidaan tukea arjessa. Näiden voidaan katsoa tarvitsevan keskustelua tiimissä etukäteen, jotta jokainen osaa ottaa ne huomioon omassa ohjauksessaan. Suun-

nittelutyö lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseksi muodostui siten kolmesta yläluokasta, jotka olivat oppimisympäristön suunnittelu, toiminnan sisällön suunnittelu ja kasvattajien yhteinen näkemys. Nämä voitiin kukin jakaa kahdesta viiteen alaluokkaan. Alaluokkien sijoittuminen yläluokkien alle on kuvattu taulukossa 3. Alaluokat on esitelty tekstissä omissa alaluvuissaan.

TAULUKKO 3 Lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen ryhmän toiminnan suunnittelussa

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
<i>Oppimisympäristön suunnittelu</i>	<i>Psyykkinen oppimisympäristö</i> <i>Aikuisen ohjauskeinot</i> <i>Fyysinen oppimisympäristö</i> <i>Pienryhmien muodostaminen</i> <i>Kielen ja kommunikoinnin tukeminen</i>
<i>Toiminnan sisällön suunnittelu</i>	<i>Tarpeita vastaava toiminta</i> <i>Eriyttäminen</i>
<i>Kasvattajien yhteinen näkemys</i>	<i>Tietoisuus toiminnan tavoitteista</i> <i>Yhteisistä käytänteistä sopiminen</i>

Oppimisympäristön suunnittelu

Psyykkinen oppimisympäristö. Psyykkisen oppimisympäristön luominen sisälsi haastateltavien näkemyksen mukaan rauhallisen oppimisympäristön luomisen ja lämpimän vuorovaikutuksen kasvattajien ja lasten välillä. Esimerkiksi siirtymätilanteiden porrastaminen nähtiin oppimisympäristöä rauhoittavana ja siten hyvänä tukikeinona. Rauhallisuuteen liittyi myös lasten turvallisuudentunteeseen vaikuttavat asiat, kuten pysyvä aikuinen aamulla vastaanottamassa lapsia. Lisäksi se oli myös pienten lasten osalta henkilökohtaisen huomion antamista ja syliä. Vuorovaikutus puolestaan näkyi erään kasvattajan mukaan esimerkiksi siinä, miten lapset kohdataan.

Aikuisen ohjauskeinot. Aikuisen ohjauskeinot olivat fyysinen läsnäolo, ohjauksellinen tuki, epäsuora ohjaus ja avustajan ohjauksen kohdentaminen. Kas-

vattajien puheissa toistui useampaan kertaan, että aikuinen oli läsnä tiettyjen lasten vierellä ja ohjasi heitä henkilökohtaisesti. Lapsen henkilökohtainen ohjaaminen korostui etenkin siirtymätilanteissa. Tämän lisäksi aikuisen ohjaus ja läsnäolo mainittiin tukikeinona päiväpiirillä, ruokailussa ja ”eskaritehtäviä” tehdessä. Ohjauksellista tukea oli esimerkiksi yksilöllisten ohjeiden antaminen ja ohjeen pilkkominen pienemmäksi. Myös kannustaminen, tilanteiden ennakointi, tarrapalkkioiden käyttäminen ja liikehtimisen salliminen tehtävetyöskentelyn aikana mainittiin ohjauksellisena tukena. Epäsuoraa ohjausta puolestaan oli lasten istumapaikkojen miettiminen etukäteen. Avustajan osalta oli sovittu, keitä lapsia hän erityisesti ohjasi. Avustaja saattoi olla myös useamman ryhmän kanssa yhteinen, joten oli sovittu miten hänen työaikansa näiden kesken jakautuu.

Fyysinen oppimisympäristö. Fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä olivat aistivammojen huomioiminen ja apuvälineiden käyttäminen. Esimerkiksi eräs kasvattaja kertoi heidän ryhmässään olevan lapsi, jolla on kuulovamma. Tällöin oli huolehdittava hyvästä valaistuksesta ja tilan järjestämisestä niin, että lapsi näkee ja kuulee yhteisellä kokoontumisella. Toinen kasvattaja taas kertoi että lapsi, jolla on näkövamma, tarvitsee pukemistilanteessa paljon tilaa ympärilleen. Fyysisessä oppimisympäristössä näkövamma huomioitiin myös niin, että käytettiin vahvoja kontrasteja. Apuvälineiden käyttö liittyi pitkälti myös aistivammojen huomioimiseen, sillä käytössä oli esimerkiksi lukulaite. Näiden lisäksi myös kirjoittamisen apuna oleva kynätuki lukeutui apuvälineeksi.

Pienryhmien muodostaminen. Pienryhmien muodostaminen näyttäytyi yhtenä keinona huomioida lasten tuen tarpeet. Ryhmäjaon perusteena oli joko tuen tarpeiden jakautuminen tasaisesti tai kohdennetut pienryhmät. Tasaisten ryhmien luomista kuvattiin esimerkiksi niin, että ”yhdessä ryhmässä ei ole kaikki sellaisia, jotka tarvitsevat enemmän tukea” tai ”lasten ikään liittyen samassa pienryhmässä eivät ole kaikki pienimmät, jotka eivät vielä kävele”. Ryhmäjakoa suunniteltaessa mietittiin myös, että jos yksi lapsi tarvitsee vahvemmin aikuisen tukea siirtymissä, valitaan samaan ryhmään omatoimisia lapsia. Toisaalta ryhmien muodostamisessa tasaisesti oli perustana myös se, että

toinen lapsi toimii mallina lapselle, joka tarvitsee oppimisessaan tukea. Kohdennetut pienryhmät puolestaan olivat muodostettu usein kielellisen tuen näkökulmasta. Ne oli suunnattu joko niille, joilla oli kielenkehityksen pulmaa tai niille, joiden äidinkieli oli joku muu kuin suomi.

Kielen ja kommunikoinnin tukeminen. Kielen ja kommunikoinnin tukeminen tarkoitti kielen oppimisen tukemista ja kommunikaatiota tukevia menetelmiä. Kielen oppimisen osalta haastateltavat kuvasivat lapsen kanssa keskustelemisen ja arjen sanojen nimeämisen keinona tukea oppimista. Kommunikaatiota tukevia menetelmiä kasvattajat käyttivät oman puheensa tukena. Näistä menetelmistä mainittiin toiminnan kuvittaminen, ruokien viittominen, tilanteiden kuvittaminen piirtämällä ja asioiden näyttäminen sanallisen ohjeen lisäksi. Kommunikointikeinoja käytettiin sekä koko ryhmälle suunnaten että vain yksittäisen lapsen kanssa. Suunnittelussa esimerkiksi kuvien käyttö näkyi niin, että etukäteen ”mietitään miten toiminta kuvitetaan”.

Toiminnan sisällön suunnittelu

Tarpeita vastaava toiminta. Lasten yksilölliset lähtökohdat vaikuttivat toiminnan sisällön suunnitteluun niin, että lasten tavoitteet otettiin huomioon osana koko ryhmän toimintaa, osana pienryhmälle suunnattua toimintaa tai lapsen kanssa tehtiin yksilöllisiä harjoituksia. Yksittäisen lapsen tavoite vaikutti koko ryhmän toimintaan niin, että yhden lapsen kannalta hyödyllisiä harjoituksia tehtiin koko ryhmän kanssa. Samanlaista tarvetta saattoi olla useammalla ryhmän lapsella. Tämä saattoi olla esimerkiksi keskiviivan ylityksen pulmaa tai kuivaksi oppimisen harjoittelua tai matematiikan oppimisvaikeuksia. Tällöin kyseisen asian harjoittelua lisättiin koko ryhmässä.

Toinen toiminnan sisältöön liittyvä tekijä oli tarpeita vastaavan toiminnan suuntaaminen tietyille pienryhmälle. Esimerkiksi suomea toisena kielenä puhuville lapsille oli oma yhteinen pienryhmä, jossa harjoiteltiin heille suunnattuja asioita. Samoin 5-vuotiaille järjestettiin pienryhmässä heille suunnattua toimintaa kerran viikossa. Yhdessä ryhmässä puolestaan oli niille lapsille, joilla oli viivettä kielenkehityksessä, pienryhmässä toteutettavaa kerhoa viikoittain.

Kolmas keino huomioida tuen tarpeet toiminnan sisällön suunnittelussa oli yksilöllisten harjoitusten tekeminen lapsen kanssa kahden kesken. Tämä saattoi olla lapsen venyttelyä, kielellisten harjoitteiden tekemistä tai esiopetustehtävien tekemistä muiden kanssa eri aikaan kasvattajan tukemana.

Eriyttäminen. Lasten tuen tarpeiden huomioiminen toiminnan suunnittelussa näyttäytyi kasvattajien puheissa sekä toiminnan tavoitteiden että sisältöjen eriyttämisenä. Tavoitteiden osalta jokaiselle lapselle pyrittiin asettamaan omankokoisia haasteita, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan.

H: tai kynätehtävä kun meillä on haastetta niin sit ei vaadi siltä lapselta

T: Mm.

H: kun sen vaikka kaksi viivaa kun joku toinen lapsi tekee sen kymmenen ja

T: Mm.

H: joku jollekulle on niinku värittäminen hirveen vaikeeta niin ei vaadi et se värittää vaikka vaan hatun siltä ja joku toinen värittää sitten kokonaan että

T: Mm.

H: sillä tavalla niitä tavoitteita ei aseta liian korkeelle

T: Mm.

H: et sen lapsen kokosia.

Haastattelu 4

Toiminta saatettiin suunnitella koko ryhmälle, ja lastentarhanopettaja mietti mitä vaaditaan ja mitä helpotetaan kunkin lapsen kohdalla, jotta toiminnan tavoite toteutui. Toisaalta jos ryhmässä useampi lapsi tarvitsi taidoissa harjoitusta, tuli huomioida myös ne, jotka olivat erityisen lahjakkaita tai oppivat tavanomaisesti. Tätä eräs kasvattaja kuvasi niin, että toiminnan tulee olla jokaiselle motivoivaa, jotta oppimisen ilo säilyy.

Sisältöjen eriyttämistä haastateltavat kuvasivat esimerkiksi niin, että samanaiheinen kädentyö tehtiin eri menetelmillä eri-ikäisten kanssa. Lisäksi eri pienryhmissä saatettiin opetella samaa asiaa, mutta toisistaan poikkeavin keinoin. Toimintaa myös mukautettiin eri pienryhmille sopivaksi esimerkiksi niin, että eri-ikäisten kanssa luettiin eri satukirja, tai sitä elävöitettiin käsinukeilla pienemmille, jotka eivät muuten olisi jaksaneet kuunnella.

Kasvattajien yhteinen näkemys

Tietoisuus toiminnan tavoitteista. Tietoisuus toiminnan tavoitteista tarkoitti, että kaikki tiimissä olivat tietoisia lasten tarpeista. Jokaisella tiimin jäsenellä tuli olla

ymmärrys siitä, miksi toimitaan, kuten toimitaan. Tästä kertoi suoraan vain yksi haastateltava.

Yhteisistä käytänteistä sopiminen. Yhteisistä käytänteistä sopiminen sisälsi yhteisistä toimintatavoista sopimisen, lapsikohtaisten keinojen miettimisen ja vastuunjaosta sopimisen. Yhteisistä toimintatavoista sopimista haastateltavat perustelivat sillä, että kaikki toimivat samalla tavalla. Tällöin tuli sopia muun muassa siitä, mitä lapsilta sallitaan ja mitä puolestaan rajoitetaan. Se tarkoitti myös sopimuksia esimerkiksi siitä, että lasten annetaan pukea mahdollisimman omatoimisesti. Lapsikohtaisia ohjauskeinoja mietittiin yhdessä, jotta niihin voitiin yhdessä myös sitoutua. Vastuunjakoon liittyivät sopimukset siitä, kuka toteuttaa tiettyjä tukitoimia, kuten venyttelee lapsen tai vastaa tietyssä tilanteessa yksittäisen lapsen kuvatuista. Yhdessä tiimissä se tarkoitti myös sopimusta siitä, että ryhmän lastentarhanopettaja vastasi suomi toisena kielenä -opetuksesta ja tukea tarvitsevien lasten yhteistyöpalavereista.

6.2.2 Suunnittelun kirjaamisen merkitys lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamisessa

Aineistossa oli nähtävissä vain vähän ilmauksia, joissa kasvattajat olisivat kertoneet suoraan Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman vaikutuksesta lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamiseksi. Osassa tutkimuksen tiimeissä kyseinen suunnitelmapohja oli kuitenkin merkittävä suunnittelun apuväline. Kasvattajat myös kertoivat kirjaavansa suunnitelmaan lasten tarpeita tai lapsikohtaisia sopimuksia. He myös kuvasivat kirjatun suunnitelman sitouttavan tiimiä toimimaan sovitulla tavalla. Näin ollen tein tulkinnan, että Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma on näiltä osin ainakin välillisesti auttanut suunnittelussa myös lapsikohtaisten lähtökohtien kannalta. Se, mitä haastateltavat itse kertoivat Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman merkityksestä lasten yksilöllisten huomioon ottamiseksi suunnittelussa, on kuvattu ylä- ja alaluokkineen seuraavassa taulukossa 4. Yläluokat olivat suunnitelmapohja apuna ja lapsikohtainen kirjaaminen. Alaluokkia käsitellen tarkemmin omissa alaluvuissaan taulukon jälkeen.

TAULUKKO 4 Lasten yksilölliset tarpeet ryhmäkohtaisessa suunnitelmassa

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
<i>Suunnitelmapohja apuna</i>	<i>Yhteisten toimintatapojen miettiminen</i> <i>Yhteinen lapsista puhuminen</i> <i>Toimintatapojen arvioiminen</i> <i>Kirjattuun sitoutuminen</i>
<i>Lapsikohtainen kirjaaminen</i>	<i>Kirjataan yhteiseen suunnitelmaan</i> <i>Kirjataan osittain yhteiseen suunnitelmaan</i> <i>Ei kirjata yhteiseen suunnitelmaan</i>

Suunnitelmapohja apuna

Suunnitelmapohjan käyttäminen lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisen kannalta *auttoi yhteisten toimintatapojen miettimisessä*, mahdollisti *yhteisen lapsista puhumisen*, oli hyödyksi *toimintatapojen arvioimisessa* ja *auttoi kirjattuun sitoutumisessa*. Yleisesti Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa pidettiin hyödyllisenä niissä tiimeissä, joissa sitä oli käytetty. Konkreettisesti yksi kasvattaja kuvasi sen olevan väline, jonka pohjalta käydään läpi ryhmän lasten tarpeita ja tavoitteita. Toisen haastateltavan mukaan se mahdollisti kaikista ryhmän lapsista puhumisen yhteisesti tiimissä, kun suunnitelmapohjaa kirjatesa keskusteltiin erikseen jokaisen lapsen vahvuudet ja tarpeet. Lisäksi erään haastateltavan mukaan suunnitelma tuki lasten tarpeiden mukaisia toimintatapoja niin, että tiimi on sitoutunut noudattamaan kirjattuja asioita. Yksi kasvattaja kertoi, että he ovat voineet suunnitelman avulla arvioida yhteisiä toimintatapoja tietyn lapsen osalta.

Lapsikohtainen kirjaaminen

Kirjataan yhteiseen suunnitelmaan. Muutama haastateltava kuvasi, että kaikki lasten tarpeet on kirjattu Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan. Myös tavoitteet ja sopimukset niihin pääsemiseksi oli kirjattu. Nämä samat asiat oli kirjattu myös lasten omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin.

Kirjataan osittain yhteiseen suunnitelmaan. Osa haastateltavista kertoi, että joitakin lapsikohtaisia sopimuksia oli kirjattu Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan. Haastattelun aikana he kuitenkin pohtivat muutamia asioita, joita olisi tietyn lapsen osalta voinut kirjata, mutta ei tähän asti ollut kirjattu. Tällainen oli esimerkiksi yhden haastateltavan mukaan leikin tukeminen, joka oli tavoitteena tiettyjen lasten osalta. Hän pohti, että leikin tukemista ei ollut ehkä kirjattu, koska on helpompi kirjata konkreettiset päivittäiset toimintatavat, kuten että lasta venytellään joka päivä. Hän arvioi, että myös leikin tukeminen olisi silti hyvä kirjata. Myös toinen haastateltava kertoi, että tiettyä lapsen tuen tarpeen vuoksi tehtyä sopimusta ei ole kirjattu Kasvattajan toimintatavat -suunnitelmaan, mutta olisi hyvä kirjata vielä sinne. Toisaalta hän mainitsi, että kyseinen toimintatapa on toteutunut tällä hetkellä ilman kirjaamistakin hyvin.

Ei kirjata yhteiseen suunnitelmaan. Useampi haastateltava toi esille, että lapsikohtaisia sopimuksia ei kirjata mihinkään yhteisesti. Ne oli kirjattu ainoastaan lasten omiin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmiin. Kasvattajat kuitenkin painottivat, että lapsikohtaisista tavoitteista on keskusteltu yhdessä tiimissä. Jotkut pitivät nimenomaan keskustelua kirjaamista tärkeämpänä. Tämä tuli ilmi esimerkiksi seuraavanlaisena ilmauksena: ”käytännön kannalta varsinaista kirjaamista tärkeämpää on keskustella ja sopia ääneen”.

6.3 Kasvattajatiimien suunnittelutyön edellytykset ja esteet

Tutkimukseni kolmantena tehtävänä oli selvittää, mitkä ovat kasvattajatiimien tekemän suunnittelutyön edellytykset ja esteet. Tässä luvussa vastaan tähän tutkimuskysymykseen ja sen alakysymyksiin. Ensin kerron suunnittelutyötä mahdollistavista ja sitä haastavista tekijöistä yleisesti. Sen jälkeen kuvaan vastaavasti Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käyttöä edistävästä ja estävästä tekijöistä.

6.3.1 Suunnittelutyön edellytykset ja esteet yleisesti

Kasvattajatiimien yhteisen suunnittelun edellytyksiä ja esteitä tarkasteltaessa ne muodostivat kumpikin oman yläluokan. Onnistuneen suunnittelutyön edellytykset muodostuivat tekijöistä, jotka voitiin jakaa neljään alaluokkaan. Suunnittelua estävät tekijät puolestaan jakautuivat ominaisuuksiltaan kahteen alaluokkaan. Alaluokat on esitelty taulukossa 5 ja kuvattu tarkemmin omissa alaluokkuvuissaan.

TAULUKKO 5 Kasvattajatiimin yhteisen suunnittelun edellytykset ja esteet

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
<i>Edellytykset</i>	<i>Suunnitteluajan järjestyminen</i> <i>Yhteinen keskustelu ja jakaminen</i> <i>Tiimin hyvät ominaisuudet</i> <i>Yhteistyö eri tahojen kanssa</i>
<i>Esteet</i>	<i>Yhteisen suunnitteluajan riittämättömyys</i> <i>Lasten ja kasvattajien vaihtuvuus</i>

Kasvattajatiimin yhteisen suunnittelun edellytykset

Suunnitteluajan järjestyminen. Yhteisen suunnittelun edellytyksenä oli tiimin suunnitteluajan järjestäminen. Tähän liittyi tiimipalaverien arvostaminen, käytännön järjestelyt ja suunnittelurauha. Tiimipalaverit nähtiin tärkeinä ja tarpeellisina, ja ne haluttiin pitää viikoittain. Käytännön järjestelyt käsittivät sen, että tiimipalaverille oli sovittu säännöllisenä pysyvä aika. Tiimipalaveri pidettiin useimmiten keskellä päivää lasten päivälevon aikana. Näin ollen tiimipalaverin ajaksi tarvittiin joku tiimin ulkopuolinen aikuinen valvomaan lasten päivälepoa, jotta kaikki kasvattajatiimin aikuiset pääsivät osallistumaan palaveriin.

Suunnittelurauhan kannalta kasvattajat kokivat iltapalaverien tai kokonaisen suunnittelupäivän olevan toimiva käytäntö. Tällöin ei tarvinnut esimerkiksi huolehtia siitä, milloin lapset heräävät päiväunilta. Toisaalta he kertoivat, että iltapalaveri vaikuttaa muiden päivien työvuoroihin, kun iltatyöstä kertyneet

työtunnit piti vähentää muista työpäivistä. Tämä aiheutti työpäiviin kiirettä, kun aamuvuorossa ollut työntekijä lähti tavallista aiemmin kotiin.

Yhteinen keskustelu ja jakaminen. Kasvattajat pitivät toimivan suunnittelun kannalta tärkeänä yhteistä ajatustenvaihtoa tiimissä ja ratkaisujen pohtimista yhdessä. Tähän liittyi havaintojen jakaminen, vinkkien jakaminen ja yhteinen pohdinta. Lapsista tehdyt havainnot ja huolet jaettiin, joten asioita ei tarvinnut miettiä yksin. Moni myös kuvasi, että tiimikavereilta sai ideoita ja näkökulmia asioihin. Toimivaksi koetut keinot kerrottiin muille, jotta he voivat kokeilla samaa tapaa toimia. Yksi haastateltava kertoi myös yhteisen toiminnan arvioinnin ja kehittämisen olleen heidän tiimensä suunnittelussa toimivaa.

Tiimin hyöät ominaisuudet. Tiimin hyviksi ominaisuuksiksi koettiin toimiva vuorovaikutus, motivoituneet kasvattajat, hyvä tiimihenki ja tiimi joka oli toiminut pidempään yhdessä. Hyvä vuorovaikutus tiimissä näkyi mahdollisuutena puhua asioista suoraan, omista ideoista joustamisena, yhteisymmärryksenä ja siinä, että kaikkien mielipide tuli kuuluville. Kasvattajien motivaatiosta työhönsä kertoi esimerkiksi ilmaus, jossa todettiin nykyisen tiimin olevan ”porukka, joka haluaa olla lapsia varten ja tykkää tehdä työtään”. Lisäksi hyvä tiimihenki nähtiin tärkeänä. Sitä auttoi omalta osaltaan kasvattajien toimivat henkilökiemiat ja yhteinen huumori. Yhteistä suunnittelua oli helpottanut useamman tiimin osalta samana pysyvät kasvattajat. Tätä kuvattiin muun muassa niin, että ”kun tiimi toimii toista vuotta yhdessä, yhteiset tavat on löydetty hyvin”. Tutussa tiimissä oli helpompi ottaa asiat puheeksi, kun oli jo luottamus toisiin. Tällöin pystyttiin myös hyödyntämään aiempien vuosien sopimuksia toimintakäytänteistä.

Yhteistyö eri tahojen kanssa. Suunnittelun edellytyksenä pidettiin yhteistyön tekemistä eri tahojen kanssa. Mainitut yhteistyötahot olivat vanhemmat, erityisopettaja ja lapsen kuntotuttavat tahot. Vanhemmat mainittiin yhtenä tärkeänä yhteistyötahona, sillä tavoitteiden tulee olla yhtenäiset kotona ja päiväkodissa. Erityisopettajan tuen saaminen suunnitteluun koettiin tärkeänä. Muutama haastateltava toivoi vielä lisää erityisopettajan tukea. Kuntouttavat yhteistyötahot kuten fysioterapeutti, toimintaterapeutti, puheterapeutti ja psykologi-

palvelut nähtiin suunnittelun kannalta hyödyllisinä. Terapeuteilta sai erään haastateltavan mukaan paljon vinkkejä omaan ohjaukseen ja toiminnan suunnitteluun.

Kasvattajatiimin yhteisen suunnittelun esteet

Yhteisen suunnitteluajan riittämättömyys. Haasteena suunnittelutyölle näyttäytyi riittämätön aika. Haastateltavat kaipasivat enemmän aikaa tiimin yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle. Lisäksi he toivat esille myös yksikön tiimien välisen keskustelun jäävän tällä hetkellä melko vähälle. Yhteinen keskustelu koko päiväkodissa lisäisi ymmärrystä eri ryhmien tarpeista. Yksi haastateltava pohti myös voisiko koko päiväkodin yhteinen suunnittelu mahdollistaa henkilökunnan vahvuuksien hyödyntämisen yli ryhmärajojen.

Lasten ja kasvattajien vaihtuvuus. Toinen toimivaa suunnittelua haastava tekijä oli muutokset ja vaihtuvuus henkilökunnassa ja lapsiryhmässä. Kasvatushenkilöstön vaihtuvuus esiintyi niin, että uusi kasvattaja aloitti tiimissä, tai että lastenhoitajan työaikaa puolitti kaksi henkilöä. Kun lapsia tuli kesken toimintakautta lisää, piti tämä ottaa huomioon suunnittelussa. Erään kasvattajan mukaan aikuisilla menee aikaa uuden lapsen opastamiseen, ja tällöin ohjattu toiminta ei ehkä anna muille lapsille niin paljoa.

6.3.2 Strukturoidun suunnitteluvälineen käytön edellytykset ja esteet

Valmiin suunnitteluvälineen, Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman, käyttämiselle suunnittelun apuna löytyi sekä edistäviä tekijöitä että estäviä tekijöitä. Käytön edellytykset muodostivat yläluokan, joka koostui kolmesta eri alaluokasta. Esteet suunnitelman käytölle olivat toinen yläluokka, joka jakaantui kahteen alaluokkaan. Alaluokat nimettyinä näkyvät taulukossa 6. Niitä kuvataan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

TAULUKKO 6 Strukturoidun suunnitteluvälineen käytön edellytykset ja esteet

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
<i>Edellytykset</i>	<i>Velvoittavuus</i> <i>Aika</i> <i>Motivaatio</i>
<i>Esteet</i>	<i>Negatiivinen asenne</i> <i>Käytännön järjestelyt</i>

Suunnitteluvälineen käytön edellytykset

Velvoittavuus. Velvoittavuus näyttäytyi kaupungin taholta tulevana ohjeena ja myös johtajan roolina suunnitelman laatimisen velvoittavuuden korostamisessa ja toisaalta osallistumisena tiimipalaveriin suunnitelman läpikäymiseksi. Eräs haastateltava pohti, että he käyttäisivät Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa, jos se olisi kaupungin taholta velvoittava. Hän ilmaisi tämän toteamalla, että ”jos se [KYT] olisi velvollisuus, ei olisi vaihtoehtoja”.

Myös päiväkodin johtajan rooli näyttäytyi merkittävänä tekijänä siinä, oliko suunnitelmapohja tiimeissä käytössä vai ei. Yksi haastateltava toi esille, että päiväkodinjohtaja piti kerran tai kaksi kertaa vuodessa tiimin kanssa palaverin, jossa käytiin läpi Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa. Lisäksi päiväkodin erityislastentarhanopettaja luki ryhmän kirjaamaa suunnitelmaa ja osallistui tarvittaessa sen osalta tiimipalaveriin. Toinen haastateltava kertoi, että johtaja oli muistutellut ja erityislastentarhanopettaja oli välillä kysellyt ryhmän suunnitelmasta, jota he eivät ole tehneet. Hän pohti, että olisi hyvä jos johtaja velvoittaisi vielä selkeämmin, että Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma on laadittava.

Aika. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käyttäminen tiimin yhteisen suunnittelun apuna vaati sille varattua aikaa. Lähtökohtana pidettiin, että suunnitelman tekemiselle tulisi järjestää aikaa heti toimintakauden alussa. Tällöin saataisiin luotua pohjaa yhteisille toimintatavoille. Sen lisäksi suunnitelma vaatii säännöllisesti aikaa suunnitelmaan palaamiseen ja sen päivittämi-

seen. Osa tiimeistä oli järjestänyt suunnitelman kirjaamiselle itse aikaa esimerkiksi tiimipalaveriin, kun taas osa haastateltavista toivoi johtajan määrittelevän ajankohdan suunnitelman työstämiselle. Yksi haastateltava totesi itse että ”tiimipalaverissa ei osaa käyttää aikaa niin, että tähän [KYT] palaisi”.

Motivaatio. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käyttäminen vaati kirjaamisen arvostamista eli hyödylliseksi kokemista ja toisaalta halua ja kykyä valmiin suunnitelmapohjan soveltamiseen omalle tiimille ja lapsiryhmälle sopivaksi. Nämä yhdessä kuvasivat motivaatiota käyttää suunnitelmapohjaa. Ne haastateltavat, jotka käyttivät Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa, kertoivat poimineensa siitä oman ryhmänsä kannalta tärkeät kysymykset. Osa haastateltavista sen sijaan kaipasi suunnitelmaan painopistealueita, tai ilmaisivat että olisi helpompi jos suunnitelmaan kirjattaisiin vain suurimmat tuen tarpeet eikä jokaisen lapsen tarpeita erikseen. Nämä ajatukset kertovat osaltaan siitä, että tällöin suunnitelmapohjaa täytettiin kohta kohdalta velvollisuuden vuoksi, tekemättä itse soveltavia ratkaisuja.

Suunnitteluvälineen käytön esteet

Asenne. Negatiivinen asenne valmista suunnitelmapohjaa kohtaan näkyi siten, että suunnitelma koettiin työlääksi tai hyödyttömäksi. Työlääksi kokemista osoittivat ilmaukset liian yksityiskohtaisista kysymyksistä, liian laajaksi kuvaamisesta ja halusta tiivistää suunnitelmapohjaa. Suunnitelman lukemisesta saattoi tulla myös ”ähky olo” tai se aiheutti ”voi ei näin paksu -reaktion”. Toisaalta työlääksi koettiin ennen kaikkea kirjaaminen, ei niinkään asioista keskusteleminen. Hyödyttömyyttä perusteltiin sillä, että samoista asioista keskusteltaisiin tiimissä muutenkin. Näitä saatettiin myös kirjata tiimipalaverivihkoon tai erillisille papereille. Osan haastateltavien puheista välittyi näkemys siitä, että suunnitelma ei palvele arjen työtä, vaan on ylhäältä varhaiskasvatuspalveluiden hallinnosta annettu tehtäväksi. Eräs haastateltava oli myös sitä mieltä, että suunnitelmapohjan kysymykset auttavat tiimiä, jonka jäsenillä on keskinäi-

siä haasteita. Hyvin toimivassa tiimissä puolestaan valmista suunnitelmapohjaa ei hänen mukaansa tarvita.

Käytännön järjestelyt. Käytännön järjestelyiden kannalta Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käyttämiselle haasteena oli ennen kaikkea riittämätön aika. Tämän lisäksi päiväkotityöhön kuuluu muutakin tietokoneella tehtävää kirjallista työtä kuten lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetussuunnitelmat. Myös arjen kuormittavuus yleensä näkyi siinä, ettei lastentarhanopettaja tai hänen tiiminsä ollut ehtinyt perehtyä yhteisen suunnitelman laatimiseen. Arjessa aikaa vievänä tekijänä mainittiin erikseen uudet pienet lapset tai se, että päiväkotia oli uusi ja toiminnan käynnistäminen oli vaatinut opettelua. Käytännön haasteena tuotiin esille myös se, että yhdessä laadittu Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma oli tallennettuna tietokoneelle lastentarhanopettajan omalle asemalle. Tällöin muiden tiimin jäsenten oli vaikea päästä itsenäisesti tarkastelemaan sitä. Ratkaisuksi yksi lastentarhanopettaja pohti tiedoston laittamista muistitikulle. Toinen opettaja mietti puolestaan suunnitelman tulostamista paperisena.

6.4 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan suunnittelutyö koostui suunnittelukäytänteistä, suunnittelun sisällöistä ja suunnittelutyötä määrittävistä lähtökohdista. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaan liittyivät käytänteet, prosessi ja merkitys. Tämän tutkimuksen kahdeksasta eri kasvattajatiimistä viidessä käytettiin jollakin tavalla Jyväskylän kaupungin kehittämää suunnitteluvälinettä. Tutkimuksen aineistonkeruun aikaan oli annettu ohjeistus suunnitelman käytöstä, mutta se ei ollut varsinaisesti velvoittavaa. Ne tiimit, jotka hyödynsivät suunnitelmapohjaa, kokivat sen hyvänä suunnittelun apuvälineenä. Osa käytti suunnitelmaa, mutta he kokivat että voisivat hyödyntää sitä vielä enemmän. Osalle se oli välttämätön velvoite, ja osa ei käyttänyt suunnitelmapohjaa ollenkaan.

Lasten yksilölliset lähtökohdat huomioitiin oppimisympäristön suunnittelussa, toiminnan sisällön suunnittelussa ja kasvattajien yhteisen näkemyksen muodostamisessa. Tämän tutkimuksen mukaan kirjaamisen merkitys lähtökoh- tien huomioon ottamisessa ei tullut juuri esille kasvattajien itse kuvaamana. He pitivät tärkeänä lasten tarpeista ja niiden mukaisista toimintatavoista keskuste- lua, mutta eivät kokeneet sopimusten kirjaamista yhtä tärkeänä. Voidaan kui- tenkin ajatella, että kirjaamisen merkitys yleensä sisälsi myös tuen toteuttami- sen kannalta tärkeitä asioita.

Yhteisen suunnitteluajan järjestyminen näyttäytyi keskeisenä edellytykse- nä ja vastaavasti myös esteenä suunnittelulle ja suunnitelman kirjaamiselle. Kir- jaamisen edellytyksenä ja esteenä oli myös kasvattajien motivoitunut tai nega- tiivinen asenne kirjaamista kohtaan. Myös päiväkodin johtajan rooli tuli esille siinä, oliko suunnitelmapohja tiimeissä käytössä vai ei.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää päiväkodin kasvattajatiimien toteuttamaa suunnittelutyötä kasvattajien itsensä kertomana. Tutkimuksessani selvitin myös sitä, miten ryhmätasoisista suunnittelua kirjataan ja mikä merkitys sillä on. Lähestyin kirjaamista ennen kaikkea valmiin strukturoidun suunnitteluvälineen, Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman, käytön kautta. Lisäksi tarkastelin lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista ryhmän toiminnan suunnittelussa. Kartoitin myös suunnittelutyön toteuttamisen ja valmiin suunnitteluvälineen käyttämisen edellytyksiä ja esteitä. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa peilaan saamiani tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Toisessa alaluvussa kokoan tutkimuksen merkityksen, pohdin jatkotutkimusaiheita ja esitän tämän tutkimuksen rajoitukset.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Kasvattajatiimeissä tehtävä suunnittelutyö ja sen kirjaaminen

Karila ja Nummenmaa (2011, 111–112) sekä Nummenmaa ja kumppanit (2007, 28–33) ovat aiemmin määritelleet päiväkodin toimintakulttuuria. Siihen kuuluvat heidän mukaansa kasvatuskulttuuri, keskustelukulttuuri, pedagoginen kulttuuri, työkuulttuuri ja suunnittelukulttuuri. Nämä toimintakulttuurin osakulttuurit tulivat välillisesti esille myös tämän tutkimuksen suunnittelutyötä kuvaavissa tekijöissä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaiset suunnittelukäytännöt sisälsivät suunnittelukulttuurin piirteitä. Suunnittelutyön sisältö kuvasi pedagogiseen kulttuuriin ja työkuulttuuriin liittyviä asioita. Myös keskustelukulttuuri tuli esille suunnittelutyön sisällöissä. Suunnittelun lähtökohdat puolestaan sisälsivät välillisesti kasvatuskulttuurin ominaisuuksia esimerkiksi asiakirjojen ja kasvattajia ohjaavien muiden tekijöiden kautta. Tällaisia olivat esimerkiksi päiväkodin painotusalueet, halu toteuttaa kasvua ja kehitystä edistävää toimintaa, sekä päiväkotityön pedagogiset perinteet.

Tämän tutkimukset mukaan kasvattajatiimien *suunnittelukäytänteet* koostuivat tarkemmin suunnittelua tekevästä kokoonpanosta, suunnittelun ajankohdasta, kirjaamisesta, suunnitelman ajanjaksosta, lastentarhanopettajan omasta suunnittelusta ja arjessa tapahtuvasta suunnittelusta. Suunnittelukäytänteet olivat ajankohdan osalta samankaltaiset kaikissa tiimeissä. Suunnittelua tehtiin ennen toimintakautta ja silloin tällöin yksikön tai tiimin työilloissa. Eniten suunnittelua tehtiin kuitenkin tiimin yhteisessä tiimipalaverissa kerran viikossa. Nämä suunnittelun ajankohtaa koskevat käytänteet olivat samankaltaiset kuin Reunamon (2005) ja Fonsénin (2014) aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille.

Suunnittelun kirjaamiseen liittyvät käytänteet puolestaan vaihtelivat tämän tutkimuksen mukaan tiimien välillä. Kaikki kasvattajat eivät nähneet yhteisten sopimusten ja suunnitelmien kirjaamista välttämättömänä. He korostivat, että yhteisistä käytänteistä on tärkeä keskustella, mutta luottivat että jokainen muistaa mitä on suullisesti sovittu. Tämä saattaa kuitenkin olla ongelmallista, sillä ilman sopimusten kirjaamista kasvattajat eivät välttämättä osaa toimia sovitulla tavalla, kuten Karila (2011, 85, 87) kuvaa.

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että osa lastentarhanopettajista nimesi selvemmin heille kuuluvan pedagogisen vastuun suunnittelusta. He kertoivat, että lastentarhanopettajan täytyy omalla suunnitteluajalla miettiä koko ryhmää ja laajempia kokonaisuuksia. Myös Heikan ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa lastentarhanopettajilla oli pedagogisen johtajan asema tiimissään. Heidän tutkimuksessaan tämä tuli osittain esille epäsuorasti, mutta opettajat myös esittivät omia suunnitelmiaan tiimipalaverissa. Opettajat myös ohjasivat tulevien toimintojen suunnittelua ja jakoivat siihen liittyviä työtehtäviä. Lastenhoitajat osallistuivat suunnitteluun jakamalla havaintojaan ja esittämällä tarkentavia kysymyksiä opettajalle.

Oman tutkimukseni kaikki kasvattajat eivät kertoneet pedagogisesta johtajuudestaan yhtä selvästi. Sen voidaan kuitenkin ajatella tulevan ilmi kuvauksissa, joiden mukaan lastenhoitajaa autettiin miettimään oman pienryhmänsä toimintaa tai lapsista tehdyistä havainnoista puhuttiin yhdessä. Toisaalta eten-

kin ryhmissä, joissa aikuiset toimivat kiinteästi oman pienryhmänsä kanssa, oli käytäntönä, että kukin suunnittelee itse oman pienryhmänsä toiminnan. Yleisesti ottaen tiimeissä toiminnan aihe oli toisinaan mietitty yhdessä, ja kukin kasvattaja mietti sen toteutustavan. Myös tilanteessa tarvittavien ohjauskeinojen miettiminen jäi yleensä jokaisen kasvattajan omalle vastuulle. Toisinaan toiminnan eriyttämistä oli pohdittu tiimissä yhdessä. Muutamassa tiimissä toiminnan eriyttämisen suunnittelukin tapahtui toimintaa ohjaavan aikuisen toimesta. Samankaltaisen havainnon tekivät myös Heikka ja kumppanit (2016), joiden tutkimuksessa kiinteään pienryhmätoimintaan sitoutuneessa tiimissä jokaisella kasvattajalla oli omanlaisensa ohjauskäytänteet päivittäisissä tilanteissa.

Kiinnostavaa oli, että tämän tutkimuksen mukaan kasvattajat itse mielsivät myös arjessa tapahtuvan suunnittelun osana suunnittelukäytänteitään. Arjessa suunnittelu oli sekä aiempien suunnitelmien muuttamista samana päivänä, lasten aloitteisiin tai tarpeisiin tarttumista meneillään olevassa toiminnassa että päivittäistä organisointia. Myös Raittilan (2013, 83–85) haastattelemat lastentarhanopettajat kertoivat henkilökunnan poissaolojen vaikuttavan toiminnan muuttamiseen ”lennossa”. Tällöin esimerkiksi pienryhmiä jouduttiin muodostamaan arjessa uudelleen. Muutoksilla koettiin Raittilan tutkimuksen mukaan olevan negatiivinen vaikutus pedagogiikan toteuttamiseen. Varhaiskasvatuksen arki onkin nykyään yhä muuttuvaisempaa, ja päivittäiset muutostilanteet vaikuttavat suunnittelun toiminnan toteuttamiseen.

Suunnittelun sisällöt olivat tämän tutkimuksen mukaan toiminnan suunnittelu, pienryhmien muodostaminen, käytännön järjestelyt ja tiedon jakaminen. Tässä tutkimuksessa toiminnan suunnittelu tuli esille ennen kaikkea kasvattajien kertomuksina siitä, mitä kaikkea suunnitellaan. Kasvattajat kuvasivat, että he suunnittelevat muun muassa perushoidon tilanteita, siirtymiä, tapahtumia ja retkiä. Esimerkiksi arjen toistuvien tilanteiden osalta ei aina selvinnyt, suunniteltiinko niitä tilanteen organisoinnin kannalta vai sovittiinko samalla myös tavoitteista ja aikuisten ohjauskeinoista.

Aiemmissa tutkimuksissa (Heikka ym. 2016, 296; Karila & Kupila 2010, 40–41) on tullut esille, että toiminnan suunnittelua tehdään päivittäisten toimintojen organisoinnin näkökulmasta ja esimerkiksi huolehditaan, että aikuisia on oikeaan aikaan paikalla lasten lukumäärään nähden. Sen sijaan syvempiä pedagogisia perusteluita toiminnan järjestämisestä tehdään vähemmän. Tämän tutkimuksen mukaan suunnittelutyö oli myös osittain vastaavaa työvuorojen tarkistamista. Se oli myös rutiininomaista työnjakoa esimerkiksi siitä, kuka valvoo lasten lepoa tai kuka jakaa lapsille ruuan. Tällainen kuvaus suunnittelutyön sisällöstä oli kuitenkin melko vähäistä.

Keskeinen osa suunnittelutyön sisältöä oli tämän tutkimuksen mukaan pienryhmien muodostaminen. Pienryhmäjako tehtiin pidemmäksi aikaa tai viikoittain toiminnan mukaan. Sheridanin ja kumppaneiden mukaan (2014) pienryhmä onkin nykyään päiväkodeissa yleinen käytäntö osana lapsiryhmien toiminnan järjestämistä. Heidän mielestään oleellista on, että pienryhmän muodostaminen on tilanteen kannalta pedagogisesti harkittua ja perusteltua. Tämän tutkimuksen mukaan pienryhmien jaon perusteena saattoi olla lasten ikä tai tuen tarve ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet.

Myös kasvattajien keskinäinen tiedon jakaminen oli merkittävä osa tiimin yhteistä suunnittelua. Se tarkoitti konkreettisesti lapsista puhumista, kuten lapsista tehtyjen havaintojen ja toimivien keinojen jakamista tiimissä. Tätä tehtiin etenkin ennen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua ja sen jälkeen. Heikan ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa tuli vastaavasti esille havaintojen jakaminen tiimissä yleensä ja erityisesti ennen vanhempien kanssa pidettävää palaveria.

Toiminnan suunnittelun lähtökohdat olivat tämän tutkimuksen mukaan toiminnalle asetetut puitteet, varhaiskasvatuksen toimijoihin liittyvät tekijät, toimintaa määrittävät asiakirjat, kasvattajien oma näkemys kasvun ja kehityksen edistämisestä ja pedagogiset perinteet. Puitteet olivat tekijöitä, joihin kasvattajat eivät voineet itse juuri vaikuttaa. Esimeriksi ryhmien kiinteät ruokailuajat määrittivät osaltaan toimintaa. Ryhmän toimintaa suunniteltaessa tuli ottaa huomioon myös esimerkiksi milloin päiväkodin muut ryhmät käyttivät mitään tiloja.

Tilojen ja aikataulujen vaikutus toimintaan tuli esille myös Raittilan (2013, 80–83) tutkimuksessa. Sen mukaan pienryhmätoiminta mahdollisti päiväkodin sisätilojen hyödyntämisen monipuolisemmin. Samalla pienryhmätoiminta vaati kuitenkin toimintojen porrastamista ja loi siten melko tiukkoja aikatauluja toiminnalle.

Varhaiskasvatuksen toimijoihin, eli lapsiin, vanhempiin ja ryhmän kasvatajiin liittyvät tekijät olivat suunnittelun yhtenä lähtökohtana. Kasvattajat kertoivat, että he ottivat toiminnan suunnittelussa huomioon lasten tuen tarpeet. Tarpeiden tiedostaminen vaati lapsen havainnointia. Myös lasten ikä oli keskeinen tekijä, jonka mukaan toiminnan sisältöä mukautettiin jokaiselle sopivaksi. Samankaltaisen tuloksen lasten iän vaikutuksesta suunnitteluun saivat myös Alvestad ja Sheridan (2015). Heidän tutkimuksensa mukaan lastentarhanopettajat pitivät lasten iän mukaista toiminnan suunnittelua keskeisenä suunnitteluun vaikuttavana tekijänä. Tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat työskentelivätkin ryhmissä, joissa saattoi olla hyvin monen ikäisiä lapsia. Osassa ryhmissä oli sekä esiopetusikäisiä että nuorempia lapsia. Näin ollen on ymmärrettävää, että lasten iällä oli suuri merkitys toiminnan suunnittelussa.

Lasten ja vanhempien osalta kasvattajien kertomissa suunnittelun lähtökohdissa näyttäytyi osallisuus. Sekä lasten että vanhempien osallisuus esitetään suunnittelun lähtökohdaksi niin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 26–27, 30) kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18–19). Tämän tutkimuksen mukaan vanhempien osallisuus näkyi pitkälti toiveina omaa lasta koskien, ja tällöin toiveet tulivat esille päivittäisissä keskusteluissa tai vasukeskustelussa. Vähemmän kasvattajat kertoivat tilanteista, joissa vanhemmat olisivat vaikuttaneet koko ryhmän toimintaan.

Suunnittelun lähtökohtana olivat tämän tutkimuksen mukaan myös osittain päiväkotitoiminnan pedagogiset perinteet. Tämä tarkoitti esimerkiksi juhlapyhien mukaista toimintaa ja viikkosuunnittelua, jossa on kiinteät toimintapäivät. On syytä pohtia, kuinka hyvin kiinteät toimintapäivät mahdollistavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 36–40) ja Esi-

opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 16–19, 30–31) mukaisen laaja-alaisen ja eheyttävän ilmiölähtöisen toiminnan.

Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käyttöä kuvasivat siihen liittyvät *käytänteet*, *prosessi* ja suunnitteluvälineelle annettu *merkitys*. Kaikissa tiimeissä suunnitelmapohja ei ollut tutkimuksen aineistonkeruun aikaan käytössä. Osassa tiimeissä sitä kirjattiin velvollisuutena, mutta ei itse koettu tarpeellisena. Suunnitelmapohjaan liittyvät käytänteet vaihtelivat osittain niiden tiimien välillä, joissa suunnitelma oli käytössä. Esimerkiksi suunnitelman käytön ajankohta oli joissakin tiimeissä kerran ennen toimintakautta, kun taas toisissa se oli esillä aina viikoittain tiimipalaverissa. Kirjaamistarkkuus oli yhteydessä käytön määrään. Jos suunnitelman pariin oli ehditty pysähtyä vain muutamana kerran toimintakautena, oli siihen kirjattu yleisiä sopimuksia. Jos taas suunnitelmaa päivitettiin aina tiimipalaverissa, oli toimintaa kirjattu ryhmätasolla yksityiskohtaisemmin. Tällöin oli tehty myös enemmän lapsikohtaisia sopimuksia.

Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman laatimista luonnehti sen prosessinomaisuus. Tämä tarkoitti sitä, että suunnitelman kirjaamiseen liittyi oleellisesti sitä edeltävä keskustelu. Keskustelua käytiin yksittäisten lasten osalta ja koko ryhmää koskien. Suunnitelma oli myös tarpeen mukaan elävä, eikä siten koskaan täysin valmis. Esimerkiksi Pihlaja (2004, 190) on aiemmin todennut, että ryhmäkohtaisen suunnitelman tulee olla jatkuvasti elävä dokumentti, sillä sen tulee perustua arviointiin ja tähdätä toiminnan kehittämiseen. Vuonna 2019 Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelmassa Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma on nimellä Pedagoginen suunnitelma. Sen kuvataan toimivan yhteisen keskustelun pohjana. Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelmassa (2019) myös todetaan, että Pedagogista suunnitelmaa tulee käyttää läpi toimintavuoden.

Tutkimustulosteni mukaan niissä tiimeissä, joissa Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa käytettiin aktiivisesti, se koettiin tärkeänä suunnittelutyön apuna. Tällöin se myös auttoi yhteisten toimintatapojen noudattamista, koska kaikki olivat sitoutuneita kirjattuun suunnitelmaan. Sopimusten kirja-

misen merkitystä ovat aiemmin painottaneet myös Heiskanen (2018, 104–105) ja Pihlaja (2018, 171–173). Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma toimi oman tutkimukseni mukaan myös perehdyttämisen apuvälineenä. Tutkimukseni tulosten mukaisesti Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2019) määritellään Pedagogisen suunnitelman olevan osaltaan apuna työntekijöiden perehdyttämisessä.

Tuen tarpeiden huomioon ottaminen toiminnan suunnittelussa

Tutkimukseni tulosten mukaan lasten yksilölliset tarpeet otettiin huomioon *oppimisympäristön suunnittelussa*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 54–57) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 32) mukaan oppimisympäristön järjestäminen onkin merkittävä keino lapsen tuen tarpeeseen vastaamiseksi. Oppimisympäristö käsitti tämän tutkimuksen mukaan turvallisen psyykkisen oppimisympäristön luomisen, aikuisen ohjauskeinot, fyysisen oppimisympäristön, pienryhmien muodostamisen ja kielen ja kommunikoinnin tukemisen. Kasvattajat kuvasivat ryhmänsä käytänteitä näiden osalta. Tämän perusteella päätin, että käytänteet vaativat suunnittelua etukäteen.

Oppimisympäristön luomiseen sisältyivät aikuisen ohjauskeinot, kuten esimerkiksi aikuisen fyysinen läsnäolo tiettyjen lasten välillä tai lasten istumapaikkojen järjestäminen ennalta. Ohjauskeinoja olivat myös sanalliseen ohjaukseen liittyvät tavat, kuten pilkottujen lyhyiden ohjeiden antaminen. Ohjauskeinoja pidetäänkin aiempien tutkimusten mukaan merkittävänä osana tuen tarpeisiin vastaamista (Hamre ym. 2013; Stormont & Reinke 2009).

Kasvattajien kuvaamat fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät tekijät olivat tämän tutkimuksen mukaan luonteeltaan sellaisia, että niihin liittyi jonkun apuvälineen käyttäminen. Kleinin ja kumppaneiden (2001) mukaan liikunta- ja aistivammat vaativat aina tilan esteettömyyden suunnittelua. Myös tässä tutkimuksessa kasvattajat kertoivat lapsen näkö- tai kuulovamman vaikutuksista oppimisympäristön suunnitteluun. Sen sijaan tämän tutkimuksen mukaan ei

tullut suoraan esille fyysisen ympäristön järjestäminen esimerkiksi toiminnanohjauksen tukemisen kannalta.

Toiminnan suunnittelun perustuminen pienryhmätoimintaan nähtiin tämän tutkimuksen mukaan keskeisenä keinona ottaa lasten yksilölliset lähtökohdat huomioon. Myös Ahosen (2015, 170–171) väitöskirjatutkimuksen mukaan pienryhmätoiminta nähtiin toimivana menetelmänä tuen tarpeiden huomioon ottamiseksi. Oman tutkimukseni mukaan varhaiskasvatusryhmissä muodostettiin pienryhmiä joko tasaisesti tuen tarpeet huomioon ottaen tai kohdennetusti niille lapsille, jotka harjoittelivat tiettyjä taitoja. Molempien tapojen hyödyntämiselle kulloinkin tavoitteita parhaiten palvelevalla tavalla näyttäisi olevan perusteet. Esimerkiksi Vaughn ja Linan-Thompson (2003, 143–144) kuvaavat useissa aiemmissä tutkimuksissa tulleen esille, että pienemmässä ryhmässä toteutetut erityisopetuksen menetelmät ovat olleet lasten oppimisen kannalta tehokkaimpia. Toisaalta Viitala (2018, 59) näkee tärkeäksi, että pienryhmä koostuu sekä tukea tarvitsevista lapsista että niistä kenellä ei ole tuen tarvetta.

Myös kielen ja kommunikoinnin tukeminen näyttäytyi tämän tutkimuksen mukaan osana oppimisympäristöä. Kielen oppimista saatettiin tukea arjessa sanoittamalla toimintaa ja esineitä. Lisäksi käytössä oli puhetta tukevia menetelmiä, joista yleisimmin kasvattajat kertoivat kuvatuen käytöstä. Toimintaa kuvitettiin joissakin tiimeissä koko ryhmälle, jolloin sitä valmisteltiin etukäteen osana suunnittelua. Joissakin ryhmissä kuvatuki kohdistettiin tietyissä tilanteissa yksittäiselle lapselle. Tällöin oli sovittu etukäteen, kuka kasvattajista milloinkin huolehtii kuvatuen toteuttamisesta. Myös Alijoen ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa erityislastentarhanopettajat kertoivat kommunikointia tukevista keinoista osana ryhmänsä tuen menetelmiä.

Oppimisympäristön suunnittelun lisäksi tuen tarpeet otettiin huomioon *toiminnan sisällön suunnittelussa*. Toimintaa suunniteltiin vastaamaan lasten tarpeita. Tämä tarkoitti sitä, että jos esimerkiksi ryhmässä oli useammalla lapsella matemaattisia haasteita tai keskilyn ylittämisen haastetta, sisällytettiin toimintaan enemmän kyseisiä taitoja harjoittavaa toimintaa. Lisäksi toiminnan

sisältö saattoi olla suunnattu tietyille lapsille pienryhmätoiminnan tai yksilölliset harjoitusten kautta. Alijoen ja kumppaneiden (2013) tutkimuksen mukaan kasvattajat käyttivät lasten tukemiseen eniten yleisiä pedagogisia menetelmiä, kuten satuja, liikuntahetkiä, musiikkia, pelejä, leikkiä ja yhteisiä kokoontumisia. Myös oman tutkimukseni perusteella vaikuttaisi siltä, että kasvattajilla oli käytössä yleisiä menetelmiä, joita kohdennettiin kulloinkin sopivalle kokoonpanolle. Tavoitteita ja menetelmiä myös eriytettiin lasten iän tai kykyjen mukaan.

Oppimisympäristön ja toiminnan sisällön suunnittelun lisäksi *kasvattajien yhteinen näkemys* toiminnan tavoitteista ja toimintatavoista oli osa lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista suunnitteluvaiheessa. Bayat ja kumppanit (2010) pitävätkin kasvattajien yhtenäisiä toimintatapoja oleellisina tuen toteutumisen kannalta.

Tässä tutkimuksessa kasvattajat kertoivat vain vähän siitä, miten ryhmäkohtaisen suunnitelman kirjaaminen oli auttanut ottamaan huomioon yksittäisten lasten tuen tarpeet. Tämä saattaa kertoa siitä, että kasvattajat eivät itse tiedosta kirjaamisen merkitystä yksittäisen lapsen kannalta, vaikka tekisivät sitä. Toisaalta se saattaa kertoa myös siitä, että suunnittelutyössä on vielä kehitettävää yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamisen kannalta. Kasvattajat nimittäin toisaalta kuvasivat suunnittelun perustuvat lasten tarpeisiin, mutta toisaalta myös kuvasivat, että toimintasuunnitelma tehtiin koko ryhmää tai pienryhmää koskien. Tällöin yksilölliset lähtökohdat huomioitiin vasta ohjaustilanteessa. Barton ja Smith (2015, 72–73) kuitenkin pitävät tärkeänä, että lasten tuen tarpeet otettaisiin huomioon jo suunnitelmaa laadittaessa.

Lasten henkilökohtaiset tavoitteet ja menetelmät niihin pääsemiseksi kirjattiin tämän tutkimuksen mukaan lasten omiin suunnitelmiin. Useammassa tiimissä niitä ei sen lisäksi oltu kirjattu yhteiseen suunnitelmaan. Joissakin tiimeissä nämä oli kuitenkin kuvattu vielä lyhyesti ryhmän yhteisessä Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmassa. Kummassakin tapauksessa lapsikohdainten tavoitteiden ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kerrottiin vaikuttavan ryhmän toiminnan suunnitteluun. Kasvattajat eivät kuitenkaan eritelleet tarkemmin, miten tämä toteutuu konkreettisesti. Myös Ahosen (2015, 182–183)

tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä ohjattujen tuokioiden suunnittelua niin, että niissä huomioidaan lasten tuen tarpeet. Hänen tutkimuksensa mukaan tämä ei kuitenkaan käytännössä toteutunut sosiaalista ja emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kohdalla.

Tässä tutkimuksessa kasvattajat kuvasivat, että lasten tavoitteet ovat opettajalla jatkuvasti mielessä. Myös Alasuutarin (2010, 181) tutkimuksessa kasvattajat kertoivat samaan tapaan lasten yksilöllisten tavoitteiden olevan heillä omassa päässä. Arjessa lapsikohtaisia suunnitelmia kuitenkin harvoin otetaan niiden laatimisen jälkeen esille toimintakauden aikana, kuten Alasuutarin (2010, 181–183, 186) tutkimuksessa kävi ilmi. Alasuutarin tutkimuksessa muutama kasvattaja oli haastattelun aikana alkanut pohtia, että lasten suunnitelmia voisi hyödyntää vielä enemmän koko ryhmän toiminnan suunnittelussa. Myös omassa tutkimuksessani eräs kasvattaja totesi haastattelussa, että lasten esiopetussuunnitelmiin voisi palata enemmänkin.

Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma, tai vastaava ryhmäkohtainen suunnitelma, tarjoaakin yhden keinon lapsikohtaisten suunnitelmien hyödyntämiseen. Suunnitelmaan voi koota tiivistetysti kaikkien lasten tavoitteet. Tällöin tavoitteita voisi tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka paljon niistä löytyy sellaisia, joita voidaan tukea samoin sisällöin ja menetelmin. Tietyn harjoiteltavan taidon mukaan lapsista voisi myös esimerkiksi muodostaa yhden pienryhmän tai valita jonkun tietyn menetelmän noudatettavaksi koko lapsiryhmässä. Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelmassa (2019) ohjeistetaankin nykyään kirjaamaan Pedagogiseen suunnitelmaan konkreettisia toimintatapoja, jotka perustuvat lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin. Siihen tulee myös kirjata kolmiportaisen tuen toimintatavat ryhmän osalta.

Tiimin yhteisen suunnittelun edellytykset ja esteet

Varhaiskasvatuksessa toiminnan toteuttamisen ja suunnittelun kannalta on rikkaus, että työtä ei tarvitse tehdä yksin. *Suunnittelun edellytyksenä* kasvattajat pitivätkin yhteistä keskustelua ja jakamista omassa tiimissään. Yhteisen keskustelun merkitys on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Fitzgerald &

Theilheimer 2013; Fonsén 2014, 103). Yhteistä keskustelua ja suunnittelua auttoi tämän tutkimuksen kasvattajien mukaan tiimin hyvät ominaisuudet. Lisäksi yhteistyö vanhempien, erityisopettajan ja muiden tahojen kanssa näyttäytyi yhtenä toimivan suunnittelun edellytyksenä. Myös riittävä yhteinen suunnittelu-aika nähtiin keskeisenä edellytyksenä, ja toisaalta riittämätön aika *esteenä yhteiselle suunnittelulle*. Esteenä kasvattajatiimin suunnittelulle oli myös lasten ja kasvattajien suuri vaihtuvuus toimintakauden aikana.

Tämän tutkimuksen mukaan kasvattajat kaipasivat enemmän tiimin välisiä ja koko yksikön keskinäistä keskustelua. Myös samassa tiimissä oleville lastentarhanopettajille toivottiin yhteistä suunnittelu-aikaa. Lisäksi päiväkodin erityisopettajan kanssa tehtävälle yhteiselle suunnittelulle oli tämän tutkimuksen tulosten mukaan tarve. Tulokset ovat samankaltaiset kuin Heikan ja Hujalan (2013, 575) aiemmassa tutkimuksessa. Heidän tutkimuksensa mukaan sekä lastentarhanopettajat että päiväkodin johtajat kokivat, että heillä on liian vähän aikaa keskinäiseen suunnitteluun ja pedagogiseen keskusteluun. Toisaalta Kari-la (2011, 80–82) pitää juuri päiväkodin johtajan roolia tärkeänä suunnitteluajan järjestämisen kannalta. Myös Fonsénin (2014, 103, 113) tutkimuksen mukaan päiväkodin johtajan tehtävänä nähtiin mahdollisuuksien luominen pedagogiselle keskustelulle.

Tämän pro gradu -tutkielmaprosessin aikana kunnalliseen yleiseen virkaja työehtosopimukseen kirjattiin lastentarhanopettajalle suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistehtäviin varattavaa aikaa toteutettavaksi viisi tuntia viikossa (Wessman 2019). Tätä opettajan suunnittelu-aikaa voisi hyödyntää myös yksikön varhaiskasvatuksen opettajien yhteiseen suunnitteluun tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan yhteiseen suunnitteluun. Koska koko kasvattajatiimin yhteistä suunnittelu-aikaa on edelleen verrattain vähän, korostuu ryhmän opettajan rooli ja merkitys suunnittelutyössä.

Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman *käytön edellytykset* olivat tämän tutkimuksen mukaan sen velvoittavuus, motivaatio hyödyntää suunnitelmapohjaa ja suunnitelman laatimiseen varattu aika. *Esteenä* vastaavasti oli negatiivinen asenne valmista suunnitelmapohjaa kohtaan ja käytännön järjeste-

lyt. Käytännönjärjestelyistä merkittävimpänä oli riittämätön suunnitelman laatimiseen ja päivittämiseen järjestetty tiimin yhteinen aika. Myös varhaiskasvatustyön arjen kuormittavuus ja moninaiset muut työtehtävät koettiin suunnitelman kirjaamisen esteenä.

Tutkimukseni mukaan osa kasvattajista näki hyvänä, että suunnitelman käyttäminen olisi velvoittavaa. Osalle nimenomaan ylhäältä annettu ohjeistus vaikutti negatiivisesti suunnitelmaan suhtautumiseen. Tällä hetkellä Pedagogisen suunnitelman laatiminen on kirjattu Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelmaan (2019) ja on siten velvoittava. Tämän tutkimuksen mukaan myös johtajan rooli vaikutti suunnitteluvälineen käyttämiseen. Joissakin yksiköissä päiväkodin johtaja oli käynyt jokaisen tiimin kanssa läpi heidän suunnitelmansa. Joissakin päiväkodeissa taas johtaja oli tuonut suunnitelmapohjan kerran esille talon palaverissa, mutta sen käyttämisestä ei oltu sen jälkeen aktiivisesti muistutettu. Tällöin tiimi ei ollut ottanut suunnitelmapohjaa käyttöön. Aiempien tutkimusten mukaan nimenomaan päiväkodin johtajan rooli on merkittävä pedagogisen keskustelun ylläpitämisen ja siten pedagogiikan kehittämisen kannalta (Aubrey ym. 2013; Strehmel 2016).

Suunnitelman kirjaamisen toteutumisen kannalta näyttäisi olevan oleellista, että tiimi itse kokee suunnitelman kirjaamisesta olevan hyötyä. Kasvattajatiimin tulisi motivoitua ja nähdä yhteisen pedagogisten lähtökohtien määrittelyn ja sen pohjalta tehtyjen arjen ratkaisujen pohtiminen tärkeänä. Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma oli jo tutkimushaastatteluiden aikaan tarkoitettu sovellettavaksi, eikä lomakkeeksi jota kirjataan kohta kohdalta.

Tämän tutkimuksen mukaan osa kasvattajista koki, että heillä ei ollut riittävästi aikaa Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman laatimista varten. Osa toivoi, että päiväkodin johtaja määrittäisi selkeän ajan sen käytölle. Johtajan onkin tarpeen varata tiimille ennen toimintakautta enemmän aikaa yhteisen toimintasuunnitelman luomiselle, kuten muun muassa Parrila ja Fonsén (2016) ohjeistavat. He kuvaavat, että tämän jälkeen suunnitelmaa tulee päivittää tiimipalaverissa. Myös Heiskanen (2018, 108) ehdottaa, että ryhmän suunnitelman päivittämiselle varataan säännöllisenä toistuva aika. Tiimin tulisikin itse var-

haiskasvatuksen opettajan johdolla organisoida, kuinka he käyttävät heille viikoittain järjestetyn tiimipalaveriajan. Myös Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelmassa (2019) todetaan nykyään, että varhaiskasvatuksen opettaja vastaa Pedagogisen suunnitelman päivittämisestä.

7.2 Tutkimuksen merkitys, rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli tuottaa jäsenneltyä tietoa päiväkodin kasvattajatiimien suunnittelutyöstä. Näiltä osin se tarjoaakin tutkimuskentälle teoriapohjan, jossa tulee esille suunnittelutyön monet tekijät käytännön näkökulmasta. Etenkään ryhmätason suunnittelun kirjaamisesta ei löytynyt juuri aiempaa tutkimustietoa. Enemmän on tutkittu lapsikohtaisten suunnitelmien kirjaamista. Ryhmäkohtaisesta suunnittelusta ja kirjaamisesta on saatavilla käytännön ohjeistusta (ks. Parrila & Fonsén 2016). Tämä tutkimus tuotti kuvausta siitä, kuinka suunnittelua tällä hetkellä tehdään ja kirjataan. Se osoitti omalta osaltaan varhaiskasvatuksessa tehtävän suunnittelutyön vahvuudet ja kehittämisen kohteet.

Käytännön varhaiskasvatustyön kannalta tämän tutkimuksen on tarkoitus herättää lukija pohtimaan toiminnan suunnittelua lasten tarpeiden näkökulmasta. Lisäksi tämä tutkimuksen pyrkimyksenä on korostaa tiimissä tehtyjen sopimusten ja suunnitelmien kirjaamisen merkitystä. Tutkimukseen osallistuneille haastateltaville haastattelutilanteet toimivat samalla mahdollisuutena reflektoida oman tiiminsä suunnittelua. Muutamit haastateltavat pohtivatkin ääneen kehittämistarpeita, joita voisivat omassa tiimissään lähteä työstämään.

Kyseisen tutkimuksen perusteella voidaan todeta kasvattajatiimien suunnittelutyön vahvuutena se, että kasvattajat pitivät yhteistä keskustelua ja suunnittelua tärkeänä. Toiminnan suunnittelussa tuli myös esille lasten osallisuus ja pienryhmätoiminnan toteuttaminen. Kasvattajat kertoivat ottavansa lasten yksilölliset lähtökohdat huomioon toiminnan suunnittelussa. Heillä oli käytössä paljon ohjauksellisia keinoja, joita myös tiimissä jaettiin toisille. Tutkimukseni

tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten tulokset siitä, että yhteinen suunnittelu vaatii riittävästi aikaa.

Varhaiskasvatuksen opettajan tulisi olla oman tiiminsä pedagoginen johtaja (Heikka ym. 2016). Tämä näkyi tässä tutkimuksessa kasvattajien puheissa, mutta ei kaikkien tiimien toteuttamassa suunnittelussa. Koko tiimin osaamista on tärkeä hyödyntää yhteisessä suunnittelussa. Varhaiskasvatuksen opettajalla tulee kuitenkin olla selvästi määritelty rooli ja vastuu esimerkiksi ohjata päätöksentekoa ilman, että sitä koetaan epätasa-arvoisena. Esimerkiksi pienryhmätoimintaan sitoutuminen ei saisi tarkoittaa sitä, että kukin suunnittelee yksin oman pienryhmänsä toiminnan, kuten tämän tutkimuksen osassa tiimeissä oli käytäntönä. Vaikka kasvattajat saattavat toimia arjen tilanteissa oman pienryhmänsä kanssa yksin, tulisi myös ohjauksellisten käytäntöjen olla kaikilla kasvattajilla samanlaiset. Tämä oli myös tämän tutkimuksen mukaan kasvattajien mielestä tärkeää.

Ryhmän toimintaa ohjaava pedagoginen suunnitelma, kuten tässä tutkimuksessa Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma, on yksi väline opettajalle toteuttaa reflektiivistä keskustelua omassa tiimissään. Kun myös yksittäisen lapsen kanssa noudatettaviksi sovitut käytänteet on yhdessä sovittu ja kirjattu, on jokaisen yksittäisen kasvattajan helpompi toteuttaa niitä omassa toiminnassaan. Lasten tarpeiden tiedostaminen mahdollistaa myös spontaanien eteen tulevien hetkien hyödyntämisen yksittäisten lasten kannalta merkittävällä tavalla.

Leikin osuus toiminnassa ja sen suunnittelussa jäi tämän tutkimuksen osalta vähäiseksi. Kasvattajat eivät maininneet leikkiä tai sen järjestämistä osana suunnittelua kertaakaan. Leikkiä sivuttiin yhden kerran, kun yksi kasvattaja kertoi, että tiettyjä lapsia pitää auttaa pääsemään mukaan leikkiin. Samalla hän totesi, että sitä ei ole kirjattu heidän ryhmäkohtaiseen suunnitelmaan, mutta se olisi hyvä kirjata. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaan leikin tulisi olla keskeinen osa varhaiskasvatustoimintaa. Voi olla, että tämän tutkimuksen kasvattajat ovat käsittäneet leikin osaksi toimintaa, eikä sitä sen vuoksi mainita erikseen. Toisaalta voi olla, että kasvattajat eivät

vielä tiedosta leikin edellytyksiä ja mahdollisuuksia, jotka vaativat myös suunnittelua. Leikin suunnittelua pitäisikin tarkastella tarkemmin erillisessä tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kasvattajatiimien suunnitteluprosessissa on osittain vielä kehitettävää, jotta se vastaa paremmin lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamiseen. Kehittämistarpeeseen voisi osaltaan pyrkiä vaikuttamaan lisäämällä tiimin yhteistä suunnittelu-aikaa ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan osallistumista siihen. Tässä tutkimuksessa ei vielä selvinnyt, miten varsinaista suunnitelmapohjaa tulisi muokata vastaamaan paremmin lasten lähtökohtiin perustuvaa toiminnan suunnittelua. Kirjaamiskäytänteiden osalta tarvitaankin vielä tarkempaa lisätutkimusta.

Usein ihmiset saattavat kertoa, millaista toiminnan tulisi olla ja kuinka haluaisivat työssään toimia. Kertomus saattaa kuitenkin poiketa siitä, miten asia todellisuudessa on. (Ks. Parrila & Fonsén 2016, 67.) Tämän vuoksi kiinnostava tutkimusasetelma olisi kasvattajien haastatteluja ja tutkijan objektiivista havainnointia yhdistävä tutkimus, jossa selvitettäisiin esimerkiksi suunnittelun lähtökohtia. Tällöin kasvattajien kuvauksia voisi verrata valmiin arviointimenetelmän avulla havainnoituun pedagogiseen oppimisympäristöön.

Vastaavasti mielenkiintoista olisi tutkia, kuinka ryhmäkohtaisiin suunnitelmiin kirjatut toimintatavat ja tuen menetelmät toteutuvat lapsiryhmän arjen toiminnassa. Myös tätä voisi tutkia oppimisympäristön arviointivälineen avulla ja verrata kirjattuihin toimintatapoihin. Näin voitaisiin selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että suunnitelmaan kirjatut asiat eivät aina toteudu arjessa. Tässä tutkimuksessa kasvattajat sivusivat näitä tekijöitä, vaikka niitä ei tutkimuksen aiheen rajauksen vuoksi aineiston analyysissä käsiteltykään. Esimerkiksi lapsista johtuvat tekijät saattoivat aiheuttaa sen, että suunnitelmia jouduttiin muuttamaan kesken toiminnan. Pienten yksivuotiaiden vireystaso saattoi olla tekijä, jonka vuoksi päivän suunnitelmaa muutettiin. Myös lasten käyttäytymisestä johtuvat haasteet saattoivat vaikuttaa siihen, että kasvattaja ei pystynyt toteuttamaan toimintaa suunnitteleamallaan tavalla.

Tämän tutkimuksen kannalta rajoittavana tekijänä voidaan pitää omaa kokemattomuuttani haastattelijana. Tämä näkyi siten, että en aina haastattelutilanteessa osannut kysyä sopivia jatkokysymyksiä. Tämän vuoksi tutkimusaineisto on saattanut joiltakin osin jäädä suppeaksi tai pintapuoliseksi. Haastattelutavat kertoivat joistakin aiheista yleisellä tasolla. Tällainen oli esimerkiksi se, että on tärkeä suunnitella perushoidon tilanteita tai että tilat vaikuttavat suunnitteluun. Aloittelevana tutkijana en ole osannut kysyä, mitä perushoidon suunnitteluun sisältyy tai miten tilat vaikuttavat. Toisaalta yleisen tason kuvaukset ovat osittain auttaneet aiheen rajaamisessa. Haastateltavat esimerkiksi mainitsivat käsitteinä lasten ja vanhempien osallisuuden suunnittelun lähtökohtana, mutta eivät aina tarkentaneet, miten osallisuus toteutuu. Tämän tutkimuksen ei ole ollut tarkoitus selvittää osallisuuden muotoja, joten maininta osallisuudesta osana suunnittelua on tämän tutkimuksen kannalta riittävä.

Tämän tutkimusprosessin aikana on julkaistu uudempi versio Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2014). Näissä korostetaan tiettyjä teemoja, kuten osallisuutta, opettajan johtamaa pedagogiikkaa ja pedagogisen dokumentoinnin avulla tuotettua suunnittelua. Nämä on ollut luettavissa myös aiemmista opetussuunnitelmista, mutta suppeammin. Nyt ne on nostettu paremmin esille, ja kunnissa on voitu järjestää koulutusta kasvatushenkilöstölle uusien painotusten mukaan. Koska tutkimukseni aineisto on kerätty aiempien perusteasiakirjojen voimassaolon aikana, saattaa olla että jotkin tämän tutkimuksen mukaan nyt kehittämiskohteena näyttäytyvät toimintatavat ovat jo muuttuneet henkilökunnan mahdollisesti saaman varhaiskasvatussuunnitelma-koulutuksen myötä.

On myös syytä huomioida tämän tutkimuksen suhteellisen pieni aineisto. Tutkimustulokset kuvaavat siten vain osaa totuutta varhaiskasvatuksessa tehtävän suunnittelutyön laadusta. Kuitenkin monet tekijät olivat useammassa tiimissä keskenään samankaltaiset. Näitä tarkastelemalla voidaan kehittää muutenkin yksiköiden ja tiimien pedagogista suunnittelua ja siten tuottaa omalta osaltaan entistä laadukkaampaa varhaiskasvatusta.

LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 2115. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M., Markström, A.-M. & Vallberg-Roth, A.-C. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. Abingdon: Routledge.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2017. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 263–275.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research* 2(1), 24–47.
- Alvestad, T. & Sheridan, S. 2015. Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care* 185(3), 377–392.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 299–331.
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. 2013. How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 41(1), 5–29.
- Autio, I. 2006. Päiväkodin esiopetussuunnitelma elinikäisen oppimisen oppimisympäristönä: ”Tärkeintä ei ole maali ja mitali, vaan matka”. *Kasvatustieteen ammatillinen lisensiaatintutkimus*. Tampereen yliopisto.
- Barton, E. E. & Smith, B. J. 2015. Advancing high-quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education* 35(2), 69–78.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. 2010. What does RTI (Response to Intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal* 37(6), 493–500.

- Bennett, J. 2010. Pedagogy in early childhood services with special reference Nordic approaches. *Psychological Science and Education* 15(3), 16–21.
- Brinkmann, S. 2013. *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Brodie, K. 2013. *Observation, assessment and planning in the early years. Bringing it all together*. McGraw Hill Education: Open University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos*. Helsinki: WSOY.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2013. *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.
- Coleman, M. R., Buysse, V. & Neitzel, J. 2006. *Recognition and response: An early intervening system for young children at-risk for learning disabilities*. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute.
- Committee for Children. 2002. *Askeleittain. Suomalainen laitos 2015*. Hogrefe: Psykologien Kustannus Oy.
- Corso, R. M. 2007. Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior. *Gifted Child Today* 30(3), 51–56.
- Curby, T. W., Grimm, K. J. & Pianta, R. C. 2010. Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly* 25(3), 373–384.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *SAGE Open* 4(1), 1–10.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014522633>. Viitattu 21.7.17.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fitzgerald, M. & Theilheimer, R. 2013. Moving toward teamwork through professional development activities. *Early Childhood Education Journal* 41(2), 103–113.
- Fleer, M. 2015. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care* 185(11–12), 1801–1814.

- Florian, L. & Black-Hawkins, K. 2011. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5), 813–828.
- Fonsén, E. 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*. Tampere: Tampereen yliopisto, Varhaiskasvatuksen yksikkö, 40–53.
<http://www.uta.fi/edu/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Fooruminjulkaisu.pdf>. Viitattu 23.2.2015.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1914. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–41.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41(1), 91–91.
- Gaskell, G. 2000. Individual and group interviewing. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative researching with text, image and sound*. London: SAGE, 38–56.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.
- Grisham-Brown, J. & Pretti-Frontczak, K. 2003. Using planning time to individualize instruction for preschoolers with special needs. *Journal of Early Intervention* 26(1), 31–46.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. 2013. Teaching through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113(4), 461–487.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. 2005. *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Hautamäki, J. 2009. Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eriyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 123–139.
- Heckman, J., Pinto, R. & Savelev, P. 2013. Understanding the mechanism through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review* 103(6), 2052–2086.

- Heinimäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. Oppaita 62. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.
- 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., Hujala E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikka J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2017. Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–68.
- Heiskanen, N. 2018. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–118.
- Helavaara Robertson, L., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist, L. 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care* 185(11–12), 1815–1827.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, A. 2008. Uuteen johtajuuteen. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampere: Tampereen yliopisto, Varhaiskasvatuksen yksikkö, 15–20.
<http://www.uta.fi/edu/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Fooruminjulkaisu.pdf>. Viitattu 23.2.2015.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–326.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.

- Isokoski, M., Lindholm, L., Lindholm, R. & Vepsäläinen R. 2004. KILI -kieli ja liikunta. Ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille. 2. painos. Helsinki: Early Learning Oy.
- Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma. 2019. Jyväskylä: Varhaiskasvatus- ja perusopetuspalvelut.
<https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/vasu2019>. Viitattu 28.6.19.
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 271–289.
- Karila, K. 2011. Kasvattajatiimi keskustelee. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila (toim.) Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY, 80–87.
- Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Esipuhe. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 7–10.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf. Viitattu 25.2.2015.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2011. Keskustelukulttuurin kehittäminen. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila (toim.) Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY, 111–116.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2011. Keskustelut osana varhaiskasvatustyötä. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila (toim.) Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY, 11–21.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. 2009. Strukturoitu opetus. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen (toim.) Autismin kirjo ja kuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–175.

- Klein, M. D., Cook, R. E. & Richardson-Gibbs, A. M. 2001. *Strategies for Including Children with Special Needs in Early Childhood Settings*. Albany: Delmar.
- Koivunen, P.-L. 2009. *Hyvä päivähoito: työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P.-L. & Lehtinen, T. 2015. *Kasvu kiikarissa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontu, E. 2006. *Kommunikaatiosuhde – vuorovaikutuksen keskeinen elementti*. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 109–115.
- Kvale, S. 2007. *Doing Interviews*. London: SAGE.
- Kyttälä, M. 2018. *Oppiminen ja tiedonkäsittely varhaislapsuudessa*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–238.
- Kähkönen, A.-M., Lindholm R. & Tahvanainen, H. 2006. *KUTTU- Kuvien tuettu leikki*. Helsinki: Early Learning Oy.
- Lehtinen, E. & Koivula, M. 2017. *Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 177–191.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Macy, M. 2007. *Theory and theory-driven practices of activity based intervention*. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention* 4(3), 561–585.
- May, K., A. 1991. *Interview techniques in qualitative research: Concerns and challenges*. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 188–202.
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. 2018. *Puheen ja kielenkehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 201–221.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2012. *Tiimille hyvä päivä tänään*. Vantaa: Pedatieto Oy.
- Mitchell, D. 2014. *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. Abingdon: Routledge.
- Määttä, P. & Rantala A. 2016. *Tavallisen erityinen lapsi: onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa: kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press.
- OECD. 2012. Starting Strong III - A quality toolbox for early childhood education and care. Executive summary.
<http://www.oecd.org/education/school/49325825.pdf> Viitattu 28.6.19.
- Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou E. 2011. Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention* 33(4), 344–356.
- Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–164.
- Opetushallitus. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf. Viitattu 4.7.2019.
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 4.7.2019.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf. Viitattu 4.7.2019.
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–90.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice. 4. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Perusopetuslaki. 628/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 28.6.19.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer J. T., Hamre, B. K. & Justice L. M. 2008. Effects of web-mediated professional development resources on

teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 23(4), 431–451.

- Pihlaja, P. 2001. Päivähoidon kontekstianalyysi - lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 134–146. http://www.sosiaalitaito.fi/ep/tiedostot/erika_stm.pdf. Viitattu 4.7.2019.
- Pihlaja, P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 112–130.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49(2), 146–157.
- Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–181.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–49.
- Poikonen, P.-L. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää" - Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustieteen laitos. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 230.
- Pretis, M. 2011. Meeting the needs of parents in early childhood intervention: The educational partnership with parents – Good practice and challenges. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 8(2), 73–76.
- Puroila, A.-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa L. Seretin (toim.) *Päiväkodin johtaja on monitaituri*. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. *Lastentarhanopettajaliiton julkaisu*, 20–23.
<https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf>. Viitattu 2.2.2015
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.

- Raittila, R. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 283–292.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikkönen, E. 2018. Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(1), 3–24.
- Rapley, T. J. 2001. The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research* 1(3), 303–323.
- Reunamo, J. 2005. Päiväkotihenkilökunnan Vasu-näkemyksiä Helsingissä 2005. https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/tutkimus/vasu_palaute05.pdf. Viitattu 17.11.18.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus: erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years* 36(4), 399–412.
- Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 24.
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. 2017. Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care* 187(11), 1611–1622.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 119.
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 95–112.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Helsinki: PS-kustannus, 136–159.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 163–176.

- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. 2014. Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early Child Development and Care* 184(3), 416–433.
- Salminen, J. & Poikonen, P.-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 56–74.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22(5), 560–575.
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research* 56(4), 379–397.
- Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. 2013. Systematic quality work in preschool. *International Journal of Early Childhood* 45(1), 123–150.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. 2011. Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research* 53(4), 415–437.
- Sipari, S. 2008. Kuntotuttava arki lapsen tueksi: kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 342.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>. Viitattu 3.7.2019.
- Stanton-Chapman, T. L. & Brown, T. S. 2015. A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education* 35(1), 4–14.
- Stormont, M. & Reinke, W. 2009. The importance of precorrective statements and behavior - Specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior* 18(3), 26–32.
- Strain, P. S. & Joseph, G. E. 2004. Engaged supervision to support recommended practices for young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education* 24(1), 39–50.

- Strehmel, P. 2016. Leadership in early childhood education – Theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Education Research* 5(2), 344–355.
- Suhonen, E. 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 47–56.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. 2017. Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education* 32(3), 377–390.
- Tadjic, M., Martinec, M. & Farago, A. 2015. The impact of physical settings on pre-schoolers classroom organization. *European Journal of Education Studies* 1(1), 14–36.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 351.
- Takala, M. 2006. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 35–45.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 30.3.2015.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 2.6.2019.
- Varhaiskasvatustilanne. 540/2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 28.6.2019.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. 2003. What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education* 37(3), 140–147.
- Viitala, R. 2018. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–77.
- Viitala, K. 2006. *Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen*. Tampere: Tampere University Press.
- Wessman, C. 2019. Varhaiskasvatuksen työajan erityismääräykset. *Kuntatyönantaja* 1/2019.
<https://www.kuntatyönantajalehti.fi/2019/1/varhaiskasvatuksen-tyoajan-erityismaaraykset>. Viitattu 28.5.2019.
- Yin, R. K. 2016. *Qualitative Research from Start to Finish*. 2. painos. Newbury Park, CA: SAGE.
- Zaghlawan, H. Y. & Ostrosky, M. M. 2011. Circle time: An exploratory study of activities and challenging behavior in head start classrooms. *Early Childhood Education Journal* 38(6), 439–448.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun haastattelurunko

Taustatiedot:

Haastateltava: ammatti / koulutus + kauanko alalla?

Tiimi: montako jäsentä, kauanko ollut yhdessä

Ryhmä: lasten määrä, ikä, onko tuen tarpeita?

Teemat/kysymykset:

- Kuvaile teidän ryhmän yhteisiä suunnittelukäytänteitä / miten suunnitlette yhdessä?
 - mitä kaikkea yhdessä suunnitellaan? (siirtymät, ruokailut, ulkoilut yms.)
 - mistä asioista sovitaan, kirjataanko sovitut asiat, minkä pohjalta suunnittelua tehdään / mihin suunnittelu perustuu?
 - minkälaisia ”apuvälineitä” / materiaaleja teillä on suunnittelutyölle?
- Miten suunnittelussa huomioidaan lasten yksilölliset lähtökohdat ja erilaiset tuen tarpeet?
 - etenkin lasten tuen tarpeet, jotka tulevat esille koko ryhmän toiminnassa?
- Kerro jostakin viimeaikaisesta suunnittelutilanteesta
 - miten siinä huomioitiin lasten yksilölliset lähtökohdat koko ryhmän toiminnassa?
- Miten Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma on teillä käytössä?
- Miten se on auttanut yhteistä suunnittelua?
- Kerro, miten yhteinen suunnittelu on auttanut tuen eri muotojen toteuttamisessa
 - itseäsi, jotakuta tiimin jäsentä, koko tiimiä
 - miten suunnitelma ja käytäntö vastaavat toisiaan?
 - kerro yksi esimerkki tästä
- Miten kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma on auttanut omassa työssä?
- Ovatko nykyiset suunnittelukäytänteet toimivat ajatellen kaikkien lasten tarpeiden huomioon ottamista suunnittelussa? / Miten suunnittelu mahdollistaa lasten tarpeiden huomioimisen?
- Mitä hyvää suunnittelukäytänteissä on ja mikä on auttanut yhteisessä suunnittelussa?
- Mitä esteitä suunnittelulle on ollut? Mitä kehitettävää yhteisessä suunnittelussa?
- Miten olemassa olevat rakenteet (esim. aika, välineet) mahdollistavat yhteisen suunnittelun?
- Mistä asioista tiimissä tulisi sopia, jotta lasten yksilölliset lähtökohdat voitaisiin huomioida päivittäin?

Liite 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysitaulukot

1.1. Millaisia kasvatushenkilöstön kuvailemat suunnittelutyön keskeiset tekijät ovat?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS
SUUNNITTELU-KÄYTÄNTEET	Kokoonpanot	Tiimin kesken	"yhteistä suunnittelua on tiimipalaveri"
		Työpareittain	"joka toinen viikko neljän hengen tiimi, joka toinen työpareina"
		Koko yksikön kesken	"maanantai-infossa johtajan toisen talon kanssa isoja linjauksia"
		Muut kokoonpanot	"elton kanssa mietitään minkälaista toimintaa voitaisiin järjestää erityisen tuen lapsille"
		Yksin suunnittelu	"lto:lla suunnittelu-aika, joten suunnittelee paljon myös itsekseen"
	Ajankohta	Ennen toimintakautta	"kesäisin suunnittelupäivä"
		Tiimin iltapalaveri	"välillä tiimin iltapalaveriä"
		Talon iltapalaveri	"iltapalaverissa pitkälti koko talon yhteisiä asioita"
		Viikoittainen tiimipalaveri	"kerran viikossa tunnin tiimi"
	Kirjaaminen	Paljon	"suunnittelupalaverissa kirjataan asiat palaverivihkoon"
		Vähän	"jonkun verran kirjataan, välillä pidetään suullisesti"
		Hyvin vähän	"tiimipalaverissa ei juuri kirjata"
		Viikko-ohjelman kirjaaminen	"viikkopalaverissa kirjataan paperille seuraavan viikon viikko-ohjelma"
	Suunnitelman ajanjakso	Viikkosuunnitelma	"suunnittelupalaverissa mietitään seuraavaa viikkoa"
		Kahden viikon suunnitelma	"pyritään tekemään toimintasuunnitelma kahdeksi viikoksi eteenpäin"
		Kuukausi-suunnitelma	"tiimissä noin kerran kuussa suunnitellaan mitä sen kuun aikana tapahtuu"
	Lto:n oma suunnittelu	Kokonaisuuden suunnittelu	"lto:n suunnitteluajalla täytyy miettiä koko ryhmää"

1.1. Millaisia kasvatushenkilöstön kuvailemat suunnittelutyön keskeiset tekijät ovat?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS
		Toimintahetken suunnittelu	"lto suunnittele toiminnan minkä ohjaa itse"
		Pedagoginen vastuu	"lto:illa pedagoginen vastuu kokonaisuudesta"
	Arjessa tapahtuva suunnittelu	Tilanteessa tapahtuva organisointi	"tilanteessa neuvotellaan ketkä lapset laitetaan seuraavaksi vessaan"
		Suunnitelman muokkaaminen lasten tai aikuisten määrän mukaan	"suunnitelmia muutetaan lasten tai aikuisten sairastumisten myötä"
		Tilanteeseen tarttuminen	"hetkessä päätetään harjoitella tietyn lapsen kanssa jotakin"
		Tulevan suunnittelu kasvatus-työn lomassa	"tiimipalaverin lisäksi se, mitä lennossa keretään"
SUUNNITTELU- TYÖN SISÄLTÖ	Toiminnan suunnittelu	Perushoito ja siirtymät	"siirtymien ja perushoitotilanteiden suunnitteluun menee paljon aikaa"
		Toiminnan sisältö	"yhdessä suunnitellaan mitä toimintaa on"
		Yhteiset toimintatavat	"käydään käytänteitä, miten missäkin tilanteessa toimitaan"
	Pienryhmien muodostaminen	Pidemmän ajan pienryhmät	"viime vuonna tehtiin neljä eri pienryhmäversiota"
		Vaihtuvat pienryhmät	"jaetaan pienryhmät jokaiselle aikuiselle"
	Käytännön järjestelyt	Työnjako	"tärkeä sopia kuka jakaa ruuan, kuka aamulla vastaanottaa lapsia"
		Työvuorojen tarkistaminen	"käydään työvuorot läpi"
	Tiedon jakaminen	Lapsista puhuminen	"yhteisistä lapsista puhuminen tiimissä"
		Vasukeskusteluista puhuminen etukäteen	"tukea vasukeskustelun pitämiseen"
		Vasukeskusteluista puhuminen jälkikäteen	"vasukeskustelut puretaan tiimipalaverissa"
		Käytänteiden arviointi	"jokainen kertoo mikä on toiminut ja onnistunut lapsen kanssa"

1.1. Millaisia kasvatushenkilöstön kuvailemat suunnittelutyön keskeiset tekijät ovat?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS
TOIMINNAN SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHDAT	Puitteet	Lasten määrä	"suunnitteluun vaikuttaa paljonko ryhmän lapsia on paikalla"
		Tilat	"myös tilat vaikuttavat suunnitteluun"
		Aikataulut	"ruoka-ajoista ei voida joustaa"
		Päiväkodin painotusalueet	"liikuntakasvatus talossa painopistealueena"
	Toimijat	Yksittäisen lapsen tarpeet	"tuen tarpeet huomioidaan koko ajan toiminnassa ja sen suunnittelussa"
		Lapsiryhmän tarpeet	"ryhmässä tavoitteena sosiaaliset taidot ja toisten kunnioittaminen"
		Lasten ikä	"kädentaitoja suunnitellaan ikätason mukaan"
		Lasten osallisuus	"lähdetään suunnittelemaan lasten ideoiden pohjalta"
		Vanhempien toiveet	"asiakastyytyväisyyskyselyistä otetaan toimintaan vanhempien toiveita"
		Kasvattajien vahvuudet	"aikuisten vahvuudet vaikuttavat siihen, mitä lasten kanssa tehdään"
	Asiakirjat	Lasten vasut ja esiops:t	"suunnittelua tehdään lasten vasujen pohjalta"
		Vasu:n ja esiops:n perusteet	"vasusta ja esiops:sta ei voida poiketa"
	Kasvun ja kehityksen edistäminen	Kehitystä tukeva toiminta	"aina pyritään harjoittelemaan, että saavutetaan jotakin uutta"
		Monipuolinen toiminta	"että kaikille tulisi vähän kaikenlaista tekemistä"
	Pedagogiset perinteet	Vuosikello	"vuosikello vuodenaikojen ja juhlapyhien mukaan"
		Kiinteät toimintapäivät	"tietty viikkostrukturi, tiettyinä päivinä tiettyjä asioita"

1.2. Miten tiimit käyttävät Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS
KÄYTÄNTEET	Käyttäjätyytit	Suunnittelun perusta	"se [KYT] on käsikirja, minkä pohjalta mennään koko ajan"
		Velvollisuus, jossa nähdään potentiaalia	"olis hirveen selkee ku se olis tuolla kirjattuna"
		Kirjataan kirjaamisen vuoksi	"samat asiat olisi selkeitä ilman tota lomaketakin [KYT], että nyt ne vain täytyy siihen kirjata"
		Ei kirjata, mutta nähdään että voisi olla hyötyä	"tätä [KYT] ei koeta tarpeeks semmoseks, mutta varmaan helpotaisi hyvin paljon"
		Ei kirjata, eikä nähdä tarvetta	"hyvässä tiimissä tätä [KYT] ei tarvita, vaan kaikki toimii luonnostaan"
	Käytön ajankohta	Suunnittelupäivä toimintakauden alussa	"tälle [KYT] annettiin useampi tunti aikaa suunnittelupäivillä"
		Tiimin suunnitteluilta	"tätä [KYT] täytetty kerran iltakokouksessa"
		Tiimipalaverissa aina esillä	"pyritään pitämään se [KYT] kerran viikossa esillä, se on työväline"
		Tiimipalaverissa satunnaisesti	"täytetty tiimipalaverissa, kolme kertaa ehditty täyttämään sitä [KYT]"
	Kirjaamistarkkuus	Kuvaus yleisesti	"nyt sopimukset on yleisellä tasolla kirjattu"
		Ryhmätasolla yksityiskohtaisesti	"tarkat ohjeet kellaonakoineen kirjattu tänne [KYT]"
		Lapsikohtaiset sopimukset	"kaikki sopimukset tiettyjen lasten kanssa toimimisesta kirjataan sinne [KYT]"
	Päivittäminen	Aina tarpeen mukaan	"yritetään pitää se [KYT] koko ajan ajan tasalla"
		Muutaman kerran vuodessa	"kolme kertaa ehditty täyttämään tätä [KYT]"
		Suunnitelmaa tehdään vain kerran	"tämän [KYT] idea on, että sinne lisätään muutoksia, mutta nyt sitä on tehty kerran"

1.2. Miten tiimit käyttävät Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelmaa?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS
PROSESSI	Keskusteluun perustuva	Jokainen lapsi käydään läpi	"sitä [KYT] tehdessä käytiin jokainen lapsi läpi"
		Käydään läpi päivän tilanteet	"sitä [KYT] tehdessä käytiin läpi tilanteet"
	Jatkuva prosessi	Ymmärrys keskeneräisyydestä	"tämä [KYT] on sellainen, että ei ole koskaan valmis"
		Huoli keskeneräisyydestä	"se [KYT] on edelleen kesken"
	Kirjaamisprosessi	Aiemman pohjan hyödyntäminen	"kun on huomattu, että joku toimii hyvin, niin turhaan sitä heittäis pois ja alottais alusta"
		Kokonaan uuden laatiminen	"viime kauden suunnitelmaa [KYT] ei voida hyödyntää, sillä lapset ja henkilökunta vaihtuvat"
MERKITYS	Suunnittelun apuväline	Kattavat kysymykset	"näähän on kaikki kohdat sellaisia, miten arki pyörii"
		Suunnittelua jäsentävä	"sen [KYT] avulla helpo jäsentää omaa työtä"
		Laittaa miettimään	"[KYT] on auttanut miettimään mikä sopii omalle ryhmälle, niille lapsille"
		Asioiden kokoamisen yhteen	"tiedon kerääminen siihen [KYT]"
	Yhteisten toimintatapojen noudattaminen	Asioista sopiminen yhdessä	"se [KYT] on ihan hyvä, tehdään selkeästi yhteisiä sopimuksia"
		Sitoutuminen	"tähän [KYT] sitoudutaan"
		Tarkistaminen	"kirjaaminen auttaa, helpompi palata ja tarkistaa mitä on sovittu"
	Perehdyttämisen apuväline	Hyödynnetty perehdyttämisessä	"uuden työntekijän perehdyttäminen helpoa tämän [KYT] avulla"

Liite 3. Toisen tutkimuskysymyksen analyysitaulukot

2.1. Miten lasten yksilölliset lähtökohdat otetaan huomioon ryhmän toiminnan suunnittelussa?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS
OPPPIMIS- YMPÄRISTÖN SUUNNITTELU	Psykykinen oppimisympäristö	Rauhallisen oppimisympäristön luominen	"taataan pienimmälle turvallinen olo pukemistilanteissa"
		Lämmin vuorovaikutus	"tärkeä sopia vuorovaikutuksesta, miten lapset kohdataan"
	Aikuisen ohjauskeinot	Aikuisen fyysinen läsnäolo	"osa lapsista tarvitsee siirtymissä aikuisen vierelleen koko ajan"
		Sanallinen yksilöllinen ohjaus	"tavoite voi myös olla yksilölliset ohjeet"
		Epäsuora ohjaus	"lasten istumapaikkojen miettiminen"
		Avustajan ohjauksen kohdentaminen	"avustajan käyttäminen pääasiassa eska-reiden pienryhmässä"
		Kasvattajan oman ohjauksen suunnittelu	"jokainen miettii kuka tarvitsee enemmän mitäkin omassa pienryhmässä"
	Fyysinen oppimisympäristö	Apuvälineet	"paljon sellaisia ihan konkreettisia juttuja, kuten kynätuen käyttö"
		Aistivammojen huomioiminen	"kuulovammaisen lapsen paikka huomioidaan lukuhetkellä"
	Pienryhmien muodostaminen	Tuen tarpeiden jakautuminen tasaisesti	"yhdessä ryhmässä ei ole kaikkia, jotka tarvitsevat enemmän tukea"
		Kohdennetut pienryhmät	"valitaan pienryhmiä myös sen mukaan, kenellä kielenkehityksen pulmaa"
	Kielen ja kommunikoinnin tukeminen	Kielen oppimisen tukeminen	"vaatteiden nimeäminen pukemistilanteessa"
		AAC-keinot	"toimintaa suunnitellaan mietittäen miten toiminta kuvitetaan"

2.1. Miten lasten yksilölliset lähtökohdat otetaan huomioon ryhmän toiminnan suunnittelussa?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS
TOIMINNAN SISÄLLÖN SUUNNITTELU	Tarpeita vastaava toiminta	Lasten tavoitteet osana ryhmän toimintaa	"ollut paljon matemaattisia oppimisvaikeuksia, joten tehty enemmän matikkajuttuja"
		Pienryhmälle suunnattu toiminta	"S2-lapsille eriytettyä toimintaa"
		Yksilölliset harjoitukset	"yhden lapsen kanssa tehdään joka päivä yksilöllisesti kieliharjoitteita 10 min"
	Eriyttäminen	Tavoitteiden eriyttäminen	"jokaiselle omankokoisia haasteita"
		Toiminnan eriyttäminen	"sama kädentyö eriytyllä iän mukaan"
	KASVATTAJIEN YHTEINEN NÄKEMYS	Tietoisuus toiminnan tavoitteista	Tietoisuus lasten tarpeista ja tavoitteista
Yhteisistä käytänteistä sopiminen		Yhteiset toimintatavat	"tärkeä sopia säännöistä: mitä sallitaan, mitä rajoitetaan"
		Lapsikohtaisten keinojen miettiminen	"mietitään miten me toimitaan, kun lapsen tavoitteet on tällaiset"
		Aikuisten vastuunjako	"sovitaan kuka käyttää kuvia"

2.2. Miten Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelma tukee lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ESIMERKKI-ILMAUS
SUUNNITELMA-POHJA APUNA	Yhteisten toimintatapojen miettiminen	"tiettyjen lasten kohdalta [KYT] auttoi miettimään yhteistä linjaa"
	Yhteinen lapsista puhuminen	"[KYT] mahdollistaa kaikkien lasten asioiden selvittelyä yhteisesti"
	Toimintatapojen arvioiminen	"on voitu arvioida kirjattuja toimintatapoja tietyn lapsen kohdalla"
	Kirjattuun sitoutuminen	"[KYT] tukee yksilöllisten lähtökohtien toteuttamista niin, että kirjattuja asioita on sitouduttu noudattamaan"
LAPSIKOHTAINEN KIRJAAMINEN	Kirjataan	"lasten vasuissa olevat tavoitteet on kirjattu [KYT]"
	Kirjataan osittain	"helpompi kirjata konkreetit asiat, kuten tätä lasta venytellään"
	Ei kirjata yhteiseen suunnitelmaan	"lasten yksityiskohtaiset asiat vasuissa ja muuten niistä puhutaan"

Liite 4. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysitaulukot

3.1. Mitkä ovat tiimin yhteisen suunnittelun edellytykset ja esteet yleisesti?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS	
EDELITYKSET	Suunnitteluajan järjestyminen	Tiimipalaverin arvostaminen	"jokaisella vastuu, että tiimipalaveria ei jätetä"	
		Tiimipalaverin mahdollistuminen	"tiimipalaverille sovittu aika ja nukkarin tuleva ihminen mahdollistaa yhteisen suunnittelun"	
		Suunnittelurauha	"ilta-aika olisi rauhallisempi, ei tarvitse miettiä lasten heräämistä"	
	Yhteinen keskustelu ja jakaminen	Havaintojen jakaminen	"lasten asioiden jakaminen tärkeää"	
		Vinkkien jakaminen	"kysytään vinkkiä toiselta, miten oot saanu sille talvikengät jalkaan"	
		Yhteinen pohdinta	"ratkaisujen miettiminen yhdessä suunnittelussa"	
	Tiimin hyvät ominaisuudet	Tiimi pidempään yhdessä	"kun tiimi toimii toista vuotta yhdessä, yhteiset tavat löydetty hyvin"	
		Hyvä vuorovaikutus	"tällä hetkellä suunnittelussa hyvää keskusteluvuorovaikutus"	
		Hyvä tiimihenki	"yhteistä suunnittelua auttanut hyvät henkilökemiat"	
		Motivoituneet kasvattajat	"porukka, joka tykkää tehdä työtään"	
	Yhteistyö eri tahojen kanssa	Vanhempien kanssa	"yhteistyö ja tiedonsiirto vanhempien kanssa tärkeää"	
		Eriyisopettajan kanssa	"relto jonkin verran mukana suunnittelussa"	
		Kuntotuttavien tahojen kanssa	"saadaan vinkkiä muilta yhteistyötahoilta tähän ryhmään"	
	ESTEET	Yhteisen suunnitteluajan riittämättömyys	Tiimin yhteinen aika	"kaipaisi enemmän yhteistä aikaa"
			Tiimin lastentarhanopettajien yhteinen aika	"vähemmän yhteistä semmosta, toisen lto:n tuki jää vähemmälle"
Koko päiväkodin kasvattajien yhteinen aika			"jos olisi aikaa, niin yhteinen keskustelu koko talon kanssa arkisista asioista"	
Lasten ja kasvattajien vaihtuvuus		Kasvattajien vaihtuvuus	"kaks eri lastenhoitajaa, et siinä on tämmönen vaihtuva"	
		Uudet lapset kesken kautta	"uusien lasten aloittaessa pitää miettiä miten se vaikuttaa koko ryhmän toimintaan"	

3.2. Mitkä ovat Kasvattajayhteisön toimintatavat -suunnitelman käytön edellytykset ja esteet?

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ILMAUSTEN RYHMITTELY	ESIMERKKI-ILMAUS
EDELLYTYKSET	Veloittavuus	Kaupungin yleiset linjaukset	"jos se [KYT] olisi velvollisuus, ei olisi vaihtoehtoja"
		Johtajan rooli	"syksyille sovittu johtajan kanssa palaveri tän [KYT] tiimoilta"
	Aika	Erillinen aika toimintakauden alussa	"jos ehtisi kauden alussa täyttää [KYT] rauhassa, tulisi siihen helpommin palattua myöhemmin"
		Säännöllinen aika päivittäiselle	"pitäisi yhdessä sopia kuinka usein [KYT] katsotaan"
	Motivaatio	Keskustelun lisäksi kirjaamisen arvostaminen	"sopimukset pitäisi kirjata, olis selkee kun olis kirjattuna"
		Halu ja kyky soveltaa sopivaksi	"täältä [KYT] joutuu poimimaan ryhmälle tärkeät kysymykset"
ESTEET	Negatiivinen asenne	Työlääksi kokeminen	"tän [KYT] kun lukee, saattaa tulla ähky olo"
		Hyödyttömäksi kokeminen	"en usko että tää [KYT] palvelee arkea käytännössä"
	Käytännön järjestelyt	Riittämätön aika / aikaa ei ole järjestetty	"tälle pitäisi olla aikaa miettiä"
		Paljon muuta kirjallista työtä	"ongelma on, että on paljon muuta mitä pitää täyttää kirjallisesti"
		Arjen kuormittavuus	"ryhmässä aloittanut paljon 1-vuotiaita, huomio mennyt heihin"
		Suunnitelman saavutettavuus	"[KYT] lto:n koneella, miten saada paremmin lastenhoitajien ulottuville"