

**Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys  
pedagogiselle toiminnalle alle kolmevuotiaiden ryhmissä**

Anu Pesonen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Pesonen, Anu. 2021. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys pedagogiselle toiminnalle alle kolmevuotiaiden ryhmissä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 60 sivua.**

Tutkielma selvitti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä päiväkodissa alle kolmevuotiaiden ryhmissä pedagogisessa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Toiseksi tutkielma selvitti pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tutkielma oli laadullinen ja aineisto kerättiin teemahaastattelemalla varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan alle kolmevuotiaiden ryhmissä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa päivitettäessä siihen kirjattiin havainnot lapsen kehityksestä, oppimisesta ja tuen tarpeista. Haastateltavien vastaukset painottivat lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta dokumentoinnin ja pedagogisen toiminnan lähtökohtina. Alle kolmevuotiaiden ryhmissä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma huomioitiin sekä pedagogisessa suunnittelussa että toteutuksessa. Henkilöstön ammatillisen osaamisen merkitys oli keskeistä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toiminnan toteuttamisessa. Huomionarvoista on, ettei lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa haastateltavien mukaan huomioitu pedagogisen toiminnan arvioinnissa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ei myöskään osoittautunut haastateltavien kerronnassa kovin arkisena työvälineenä alle kolmevuotiaiden ryhmissä.

Asiasanat: Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, pedagoginen toiminta, pedagoginen dokumentointi, alle kolmevuotiaat

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PEDAGOGINEN TOIMINTA JA ALLE KOLMEVUOTIAAT VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan muutokset ryhmänhallinnasta lapsilähtöisyyteen .....	7
	2.2 Pedagogisen toiminnan kokonaisuus .....	10
	2.2.1 Pedagogisen toiminnan suunnittelu.....	10
	2.2.2 Pedagogisen toiminnan toteutus .....	11
	2.2.3 Pedagogisen toiminnan arviointi.....	12
	2.3 Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka.....	14
<b>3</b>	<b>PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI</b> .....	<b>18</b>
	3.1 Pedagogisen dokumentoinnin määrittelyä .....	18
	3.2 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma .....	21
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
	5.1 Tutkimuksen konteksti.....	25
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	26
	5.3 Aineistonkeruu .....	27
	5.4 Aineiston analyysi.....	30
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	33
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>35</b>
	6.1 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys pedagogiselle toiminnalle pienten lasten ryhmässä .....	36

6.1.1	Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat pedagogisen toiminnan lähtökohtina.....	36
6.1.2	Ammatillinen osaaminen lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuksessa .....	38
6.2	Pedagogisen dokumentoinnin yhteys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan .....	39
6.2.1	Lapsen kehityksen pedagoginen dokumentointi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa .....	39
6.2.2	Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogiset sisällöt ....	41
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>42</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	42
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	47
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>50</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>54</b>

# 1 JOHDANTO

Kiinnostus tähän tutkielmaan lähti liikkeelle aluehallintoviraston järjestämässä koulutuksessa, jossa Jyväskylän yliopiston opettaja ja tutkija Noora Heiskanen kertoi omasta väitöstutkimuksestaan. Hänen tutkimuksensa keskittyi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjauksiin. Samoihin aikoihin omille lapsilleni, jotka olivat tuolloin 1 vuotta ja 3 vuotta, tehtiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmat ja jäin pohtimaan kuinka tavoitteet, joita suunnitelmiin kirjattiin näkyvät päiväkodin arjessa vai näkyvätkö ne mitenkään. Sandbergin (2020, 61) mukaan näiden pedagogisten asiakirjojen on tarkoitus olla jokapäiväisessä arjessa mukana työvälineinä. Samalla ne tuovat arkeen jokaisen lapsen yksilöllisen näkökulman (Sandberg 2020, 64). Tästä sain kimmokkeen lähteä selvittämään, onko asiaa tutkittu aikaisemmin. Paljon onkin uuden valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman myötä tehty ohjeita, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa täytetään ja millaisia asioita kyseiseen asiakirjaan tulisi laittaa.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on yksi osa pedagogista dokumentointia. Muita pedagogisia dokumentteja ovat esimerkiksi valokuvat, varhaiskasvatushenkilöstön tekemät havainnot lapsista ja toiminnasta sekä lasten tekemät piirustukset. (Opetushallitus 2018, 37.) Pedagogisesta dokumentoinnista on puhuttu ennenkin, mutta ei niin laajasti kuin nyt. Pedagoginen dokumentointi voidaan nähdä työkaluna lasten taitojen kehityksen arvioinnille tai se voidaan nähdä tukena lasten oppimiselle (Knauf 2015, 232). Erilaisia tapoja toteuttaa pedagogista dokumentointia on monia, sillä dokumentit voivat olla muun muassa kirjallisia tai äänitteitä (Alasuutari 2015, 220). Yleensä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on tietokoneella kirjoitettavassa muodossa, johon on hankala lisätä esimerkiksi äänimuodossa tai videomuodossa olevia pedagogisia dokumentteja. On tärkeää tutkia, millainen rooli pedagogisilla dokumenteilla on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa ja miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa hyödynnetään arjen pedagogisessa toiminnassa.

Pedagogisella toiminnalla tässä tutkielmassa tarkoitetaan toimintaa, jossa otetaan huomioon lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet, laaja-alainen osaaminen, oppimisen alueet, arvoperusta, oppimiskäsitys sekä oppiva ja hyvinvoiva lapsi. Pedagoginen toiminta myös läpäisee niin hoidon, kasvatuksen kuin opetuksenkin. (Opetushallitus 2018, 36.) Pedagoginen toiminta ilmenee henkilöstön ja lasten yhteisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (Opetushallitus 2018, 36).

Varhaiskasvatuksen laatu arjessa julkaisussa (Repo ym. 2019, 160) todettiin pedagogiikan sisällöllisten puutteiden olevan suurimmillaan 0–3-vuotiaiden ryhmässä. Tämän vuoksi koin tärkeäksi valita tutkielmani kohderyhmäksi juuri 0–3-vuotiaat lapset. Tässä tutkielmassa käytän 0–3-vuotiaille lapsille synonyymina termiä pienet lapset. Tässä tutkielmassa tarkastelen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä pedagogiselle toiminnalle sekä pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin pienten lasten ryhmissä varhaiskasvatushenkilöstön näkökulmasta. Tutkielmassa haastateltiin viittä varhaiskasvatuksen opettajaa ja kahta varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa.

Tämä tutkielma on tärkeä siksi, että se edistää varhaiskasvatuksen laatua sekä pedagogista toimintaa, jossa lasten yksilöllisyys on huomioitu ja jossa yhdistyvät kasvatusta, opetus ja hoito. Nämä korostuvat niin varhaiskasvatustutkimuksissa (2018/540) kuin valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018). Myöskään tutkittua tietoa alle kolmevuotiaiden ryhmissä tapahtuvasta pedagogisesta dokumentoinnista ei ole kattavasti saatavilla eikä myöskään lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisesta pienten lasten ryhmissä.

## **2 PEDAGOGINEN TOIMINTA JA ALLE KOLMEVUOTIAAT VARHAISKASVATUKSESSA**

### **2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan muutokset ryhmänhallinnasta lapsilähtöisyyteen**

Varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan pedagogiikka perustuu erikseen määriteltyyn käsitykseen oppimisesta, lapsesta ja lapsuudesta sekä erikseen määriteltyyn arvoperustaan (Opetushallitus 2018, 22). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 22) pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteistä kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa toimintaa, joka on suunnitelmallista ja tavoitteellista lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin toteutumiseksi. Tämä näkyy niin oppimisympäristöissä, toimintakulttuurissa kuin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa. (Opetushallitus 2018, 22.) Pedagogiikan määrittely on kuitenkin aikaan sidoksissa. Tästä johtuen pedagogiikka kehittyy ja syntyy varhaiskasvatuksessa osana kulttuurista kontekstia ja sen muutoksia. (Karila & Lipponen 2013, 7.) Nämä kulttuuris-historialliset muutokset vaikuttavat käsitykseen ja tulkintoihin lapsesta, lapsuudesta, lasten oppimisesta ja lasten ja aikuisten välisistä suhteista (Karila 2013, 9). Karilan (2013, 9) mukaan pedagogiikka varhaiskasvatuksessa määrittyy toimintana julkisissa instituutioissa. Näissä instituutioissa asetetut tehtävät ja määritykset henkilökunnan koulutukselle ja heidän asemalleen suhteessa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan muovaavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Henkilökunnalle jää näin ollen paljon valtaa päättää arjen pedagogisista ratkaisuista toiminnan ohjeistuksista ja säädöksistä huolimatta. (Karila 2013, 9.)

1970-luvulla varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan vaikuttivat suuresti fröbeliläisen pedagogiikan suomalaiset eri muunnelmat (Eerola-Pennanen 2009, Karila 2013, 15 mukaan). Pedagogiikassa ryhmän osalta korostui

kasvatuksellinen toiminta ja yhteenkuuluvuuden tunne. Henkilöstöllä korostui ryhmänhallintaan liittyvät taidot, sillä ryhmä kulki yhdessä. Tähän vaikutti yhteiskunnan tilanne ja sen arvot, sillä silloin rakennettiin hyvinvointivaltiota. Pedagogisessa suunnittelussa oli vallallaan aikuiskeskeiset menetelmät ja niin kutsuttu keskusaihesuunnittelu. Lapsi nähtiin passiivisena ja toiminnan vastaanottajana. (Karila 2013, 16–17.)

Myöhemmin 1980–1990-luvuilla huomiota alettiin kiinnittämään kasvatuksellisiin asioihin eli alettiin pohtia arvoja ja tuoda esille tavoitteita. Samoihin aikoihin lisättiin kasvatustavoitepykälä lakiin, joka koski päivähoitoa. (Karila 2013, 18–19.) Tuolloin sosiaalhallitus alkoi tehdä oppaita, joiden oli tarkoitus ohjata päivähoiton sisältöjen kehittämistä. Oppaissa pedagoginen suunnittelu koski koko ryhmää ja eri sisällöille oli varattu omat päivänsä eli toiminta jatkui tuokiokeskeisenä ja aikuisjohtoisena. (Karila 2013, 19–20.) Aikakauden lopulla aikuiskeskeisyyttä pedagogiikassa alettiin kritisoida ja kiinnittää enemmän huomiota yksittäisen lapsen tarpeisiin eli alettiin painottaa lapsilähtöisyyttä. Aikuiskeskeisyyden kritiikin myötä syntyi monia vaihtoehtopedagogiikkoja ja projekteja, jotka pyrkivät muuttamaan päiväkodin toimintaa yksittäisen lapsen tarpeet ja mielenkiinnonkohteet huomioivaksi. Näiden projektien ja vaihtoehtopedagogiikkojen avulla voitiin tarkastella niin yhteiskunnan ja pedagogiikan kuin aikuisten ja lasten välisiä suhteita. (Karila 2013, 20–22.)

2000-luvulla subjektiivinen päivähoito-oikeus ulotettiin kaikille alle kouluikäisille lapsille. Päivähoidossa alettiin painottaa opetuksellista ja kasvatuksellista päivähoitoa eli varhaiskasvatusta. (Karila 2013, 22.) 2000-luvulla on muutenkin puhaltaneet uudet tuulet varhaiskasvatuksessa. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön puolelta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Tämän jälkeen vuonna 2018 tuli voimaan uusi varhaiskasvatustilaki ja samana vuonna Opetushallitus julkaisi ensimmäisen normittavan julkaisun varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Leskisenoja 2019, 29.) Näin ollen varhaiskasvatus juurrutti paikkaansa elinikäisen oppimisen polulla (Leskisenoja 2019, 29). Nykyiselle varhaiskasvatukselle on ominaista, että



varhaiskasvatuksessa ja pedagogiikassa lapsi on keskiössä. Lapsuutta pidetään tärkeänä ajanjaksona ja lapsi ymmärretään monipuolisena, ainutlaatuisena ja kokonaisvaltaisena yksilönä. Lapsen näkemykset ovat merkityksellisiä, arvokkaita ja ne tulisi kuulla ja huomioida. Toiminta lähtee lapsilähtöisyydestä eli lasten tarpeista. (Leskisenoja 2019, 30.) Vallalla on myös pienryhmätoiminta, joka mahdollistaa mielenkiinnonkohteiden, yksilöllisten tarpeiden ja toiveiden huomioimisen paremmin kuin isossa ryhmässä toimiminen (Ahonen & Roos 2021, 71).

Edellä kuvattua voidaan kutsua lapsilähtöiseksi pedagogiikaksi, jossa jokainen lapsi on tärkeä nähdä ja kuulla omana itsenään (Ahonen 2017, 64). Tämän rinnalla on osallisuutta korostava pedagogiikka, joka korostaa lapsen asemaa varhaiskasvatuksessa. Tällöin lapsella on aito mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseen ja elämään, sekä ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan. (Ahonen 2017, 176.) Osallistavan pedagogiikan on siis tarkoitus näyttää, miten monin tavoin ryhmässä voi olla mukana ilman, että joutuu muokkaamaan itseään ryhmää varten (Ahonen & Roos 2021, 72). Uutena suuntauksena varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan on tullut positiivinen pedagogiikka. Leskisenojan (2019, 39) mukaan positiivinen pedagogiikka vahvistaa ja täydentää tavoitteellista varhaiskasvatusta. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen ja positiivisen pedagogiikan tavoitteet ovat samantapaisia. Positiivisen pedagogiikan ydinasioita ovat luontevahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen sekä ennen kaikkea hyvinvoinnin edistäminen. (Leskisenoja 2019, 41.)

Kaiken kaikkiaan Sandberg (2020, 17) kiteyttää pedagogiikan tarkoittavan kaikkia niitä menetelmiä ja periaatteita, joilla opetusta ja kasvatusta järjestetään. Jotta tähän päästään, edellytetään asiantuntemusta pedagogiikasta ja yhteistä ymmärrystä koko henkilöstöltä eli varhaiskasvatuksen tiimiltä, miten lapsen hyvinvointia ja oppimista edistetään parhaalla mahdollisella tavalla (Opetushallitus 2018, 22). Hyvä on myös tiedostaa, että toiminta muuttuu pedagogiseksi vasta silloin, kun varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyvät vastaamaan tyhjentävästi kysymykseen: miksi toimimme kuten toimimme

(Ahonen & Roos 2021, 255). Tärkeää onkin, että yhdessä avataan, keskustellaan ja kirjataan ylös, miten varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa tässä ryhmässä toteutetaan (Leskisenoja 2019, 33). Laadukas pedagogiikka rakentuukin niin jokaisen tiiminjäsenen ammatillisesta osaamisesta, tiimin toimivuudesta kuin toteutettavasta toiminnasta (Ahonen & Roos 2021, 19).

## **2.2 Pedagogisen toiminnan kokonaisuus**

### **2.2.1 Pedagogisen toiminnan suunnittelu**

Varhaiskasvatusta suunniteltaessa huomioon tulee ottaa oppimiskäsitys, arvoperusta ja niihin pohjautuva toimintakulttuuri, työtavat ja yhteistyö sekä oppimisympäristöt, jotka ovat monipuolisia (Opetushallitus 2018, 37). Suunnittelussa on myös otettava huomioon tietämys lasten oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä sekä on tärkeää ymmärtää lapsuuden merkitys (Opetushallitus 2018, 19). Toiminnan suunnittelun lähtökohtana tulisi olla lasten mielenkiinnonkohteet, heidän kasvuympäristöön liittyvät merkitykselliset asiat sekä lasten tarpeet (Opetushallitus 2018, 37). Parrila ja Fonsén (2016, 80) sanovatkin, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat antavat perustan lapsiryhmän toiminnan suunnittelulle ja oppimisympäristöjen kehittämiseksi.

Suunnittelussa huomioon on otettava laaja-alaisen osaamisen tavoitteet sekä oppimisen alueet (Opetushallitus 2018, 37). Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan arvojen, asenteiden, tahdon, tietojen ja taitojen kokonaisuutta. Tämä tarkoittaa myös taitoa toimia ja osata käyttää taitoja sekä tietoa tilanteen vaatimalla tavalla. Tarve laaja-alaiselle osaamiselle tulee muuttuvasta maailmasta. (Opetushallitus 2018, 23-24; Salminen & Poikonen 2017, 65.) Suunnittelussa kiinnitetään huomiota oppimisympäristöihin ja toimintakulttuuriin sekä hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen, joissa huomioidaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 24) varhaiskasvatuksen laaja-alainen osaaminen jaetaan seuraavaan viiteen osa-alueeseen, jotka ovat monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, ajattelu ja oppiminen,

itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, osallistuminen ja vaikuttaminen sekä kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Kuhunkin viiteen osa-alueeseen liittyvät omat tavoitteet, jotka tulee ottaa huomioon suunniteltaessa pedagogista toimintaa.

Myös oppimisen eri alueiden tarkoitus on edistää laaja-alaista osaamista (Opetushallitus 2018, 24). Oppimisen alueita on myös viisi ja ne ovat kasvan, liikun ja kehityn, minä ja meidän yhteisömme, kielten rikas maailma, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä ilmaisun monet muodot (Opetushallitus 2018, 40). Nämä kuvaavat keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita varhaiskasvatuksen pedagogiselle toiminnalle ja näin luovat pohjaa toiminnan suunnittelulle. Oppimisen alueita tulee suunniteltaessa toimintaa soveltaa ja yhdistellä lasten osaamisen ja mielenkiinnon mukaan eikä tarkastella irrallisina ja erikseen toteutettavina kokonaisuuksina. (Opetushallitus 2018, 40; Salminen & Poikonen 2017, 65.) Lasten ja henkilöstön yhdessä ideoima, lasten omaehtoinen sekä henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta täydentävät toisiaan (Opetushallitus 2018, 36).

### **2.2.2 Pedagogisen toiminnan toteutus**

Kokonaisvaltaisuus kuvaa varhaiskasvatuksen toteuttamista (Opetushallitus 2018, 36). Lasten tunteet, näkemykset, tiedot ja taidot, tarpeet sekä mielenkiinnon kohteet ohjaavat pedagogisen toiminnan toteutusta (Leskisenoja 2019, 30). Oppimisen alueita ja laaja-alaisen osaamisen alueita tulee yhdistellä lasten mielenkiinnon kohteiden mukaan ja näin ollen pedagogisen toiminnan toteutus on muutakin kuin yksittäisten tuokioiden toteuttamista. Yksittäisillä tuokioilla tarkoitetaan varhaiskasvattajien ennalta suunniteltua ja valmisteltua hetkeä. Tällöin lapsen kokemusmaailmaa rikastetaan tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. (Ahonen & Roos 2021, 169.) Varhaiskasvattajan tulisi pienten lasten kohdalla tunnistaa ne arkiset hetket, joihin kiinnittää pedagogiset tavoitteet. Tärkeää olisi pedagogisen toiminnan toteutuksessa huomioida lasten luontainen uteliaisuus ja tarttua arkisiin hetkiin ihmetellen ja kysellen. Tämä

vaatii toiminnalta joustavuutta ja aikuisilta tilannetajua. Myös itse oppimiselle pienten lasten kanssa tulisi antaa tilaa ja aika. (Ahonen & Roos 2021, 164.)

Sandbergin (2020, 21) mukaan lapsen ympäristöä voidaan päiväkodissa räätälöidä niin, että se on suotuisa, turvallinen ja esteetön niin sosiaaliselta, fyysiseltä kuin psyykkiseltä ympäristöltään. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö on siis tiedostamattomasti ja tiedostetusti rakennettu ja rakentunut paikka (Raittila 2013, 72). Raittilan (2013, 89) mukaan se usein rakentuu ympäristön levollisuutta ja yksilöllisyyttä korostavaksi. Toiminta- ja oppimisympäristön on juuri sopivasti haastettava pieniä lapsia, jotta se tukee heidän oppimista (Ahonen & Roos 2021, 163). Opetushallituksen (2018, 10) mukaan toimintakulttuuria ja oppimisympäristöjä kehittäessä onkin otettava huomioon tavoitteet, jotka nousevat lasten varhaiskasvatussuunnitelmista ja näin ollen ne näkyvät toiminnan toteutuksessa. Leskisenojan (2019, 32) mukaan on tärkeää, että kaikki työyhteisön jäsenet huolehtivat laadukkaasta pedagogisen toiminnan toteuttamisesta, vaikka vastuu pedagogisesta toiminnasta onkin varhaiskasvatuksen opettajalla.

### **2.2.3 Pedagogisen toiminnan arviointi**

Varhaiskasvatuksessa arvioinnilla tarkoitetaan toiminnan ja asioiden pelaamista tavoitteisiin, joita sille on asetettu. Se on myös tulkintaa, tiedon keräämistä ja analysointia. Tällä pyritään saamaan selville, mitä on tavoiteltu, onko tarvittavia muutoksia tehty ja onko tavoitteet saavutettu ja saatu aikaan. (Vlasov ym. 2018, 11.) Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen tuottajan ja järjestäjän tulee osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin ja arvioida antamaansa varhaiskasvatusta (Parrila & Fonsén 2016, 91; Varhaiskasvatuslaki 2018/540, § 24; Vlasov ym. 2018, 19). Arvioitaessa toimintaa sen tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä sekä varhaiskasvatussuunnitelmien ja varhaiskasvatuslain toteuttamista (Opetushallitus 2018, 61; Parrila & Fonsén 2016, 91; Salminen & Poikonen 2017, 65; Vlasov ym. 2018, 31) Näin ollen arviointi ei kohdistu lapsiin vaan henkilöstön toimintaan (Vlasov ym. 2018, 27). Tärkeää on, että arviointi on säännöllistä ja suunnitelmallista, sillä arvioinnin avulla

tunnistetaan toiminnan vahvuuksia, nostetaan esiin kehittämistarpeita, edistetään laatua varhaiskasvatuksessa ja kehitetään toimintaa (Opetushallitus 2018, 61; Vlasov ym. 2018, 13).

Arviointia ja kehittämistä tehdään yksilötason, yksikkötason, kansallisen tason ja järjestäjätason näkökulmasta (Opetushallitus 2018, 61; Salminen & Poikonen 2017, 65). Kansallinen taso arvioinnissa tukee laadunhallintaa ja arviointia sekä palvelee alueellista, valtakunnallista ja paikallista kehittämistä. Järjestäjätaso puolestaan säännöllisesti arvioi ja seuraa eri toimintamuodoissa tapahtuvaa varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista. Järjestäjätaso myös päättää, kuinka yksikkötason arviointia toteutetaan. (Opetushallitus 2018, 61.) Yksikkötasossa tärkeää on huomioida henkilöstön itsearviointi, joka on tavoitteellista ja suunnitelmallista. Tämä itsearviointivelvoite koskee kaikkia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ja järjestäjiä. (Opetushallitus 2018, 62; Vlasov ym. 2018, 18.) Se voi koskea, vaikka pedagogisia työtapoja, oppimisympäristöjä, toiminnan sisältöjä tai henkilöstön vuorovaikutusta lasten kanssa. Se on tärkeässä osassa kehitettäessä ja ylläpidettäessä varhaiskasvatuksen laatua. Yksilötason arvioinnilla tarkoitetaan puolestaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmien arviointia niiden toteutumisen näkökulmasta. (Opetushallitus 2018, 62.)

Arvioitaessa pedagogista toimintaa kiinnitetään huomiota lasten oppimisen ja kehityksen edellytysten parantamiseen (Kupila 2004, 4; Opetushallitus 2018, 61). Osana tätä tehtävää on niin lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kuin paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien arvioiminen säännöllisesti, niiden kehittäminen ja toteutumisen seuranta (Opetushallitus 2018, 61). Lasten varhaiskasvatussuunnitelmia tulee arvioida aina ennen uuden suunnitelman tekemistä tai sen päivittämistä (Opetushallitus 2018, 62). Kuitenkin lain mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista sekä lapsen mahdollisen tuen tarkoituksenmukaisuutta, riittävyttä ja tarvetta tulee tarkistaa ja arvioida vähintään kerran vuodessa elleivät lapsen tarpeet edellytä useampaan arviointiin ja tarkistamiseen (Opetushallitus 2018, 11; Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 23). Tämän arvioinnin

yhteydessä vanhempi, lapsi ja henkilöstö pohtivat kukin omalta osaltaan, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan merkittyjen tavoitteiden ja sopimusten huomiointi ja toteutus ovat toteutuneet toiminnassa juuri tämän lapsen kohdalla ja kuinka toiminta on yleisesti tukenut lasta (Opetushallitus 2018, 62; Salminen & Poikonen 2017, 66).

Arviointi, kehittäminen ja suunnitelmallinen dokumentointi ovat edellytyksenä laadukkaalle pedagogiselle toiminnalle (Opetushallitus 2018, 37). Näin ollen arvioinnin voidaan sanoa olevan työväline varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseksi ja ohjaamiselle kokonaisvaltaisesti (Vlasov ym. 2018, 27). Koko arviointiprosessin näkökulmasta oleellista on sen läpinäkyvyys, sillä se luo luotettavuutta (Vlasov ym. 2018, 19). Varhaiskasvatuslaissa määrätään julkaistavaksi arvioinnin keskeiset tulokset (Opetushallitus 2018, 62; Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 24; Vlasov ym. 2018, 19). Tämän jälkeen on tärkeä pohti ja miettiä, jotta arviointi on onnistunut, mitä saaduilla arviointitiedoilla tullaan tekemään (Vlasov ym. 2018, 31).

### **2.3 Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka**

Alkujaan pienten lasten ryhmissä ei työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajia. Toiminta ei ollut pedagogisesti vaan hoidollisesti painottunutta ja toiminnasta vastasi terveydenhuollollisen koulutuksen saanut lastenhoitaja. Apunaan hänellä oli päiväkotiapulaisia. (Karila 2013, 14.) Tuolloin laki tai muutkaan asiakirjat eivät velvoittaneet pienten lasten ryhmissä pedagogiseen painotukseen (Karila 2013, 15). Vasta 1980–1990-luvuilla varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen laajennettua ja lastenhoitajien koulutuksen muututtua päivähoitajakoulutukseksi siirtyivät varhaiskasvatuksen opettajat pienten lasten ryhmiin. (Karila 2013, 18.) Samoihin aikoihin sosiaalihuolto teki oppaita päivähoitoon, jotka tarkastelivat myös alle kolmevuotiaiden pedagogiikkaa (Karila 2013, 20).

Nykyään tunnustetaan pedagogiikan merkitys pienten lasten ryhmissä, mutta usein sitä silti joutuu perustelemaan (Ahonen & Roos 2021, 10). Nämä

kolme ensimmäistä elinvuotta ovat nopean kehityksen aikaa eikä ihmisen elinkaareissa ole muuta yhtä kiivaan kehityksen ajanjaksoa (Ahonen & Roos 2021, 24). Pienillä lapsilla varhaiskasvatus edelleen painottuu kaikkiin hoidollisiin toimiin. Laadukas hoito sisältää kuitenkin aina laadukkaan opetuksen ja kasvatuksen. (Sandberg 2020, 25.) Alle kolmevuotiaiden pedagogiikassa onkin hyvä muistaa, että jokainen siirtyminen, ohjattu toiminta, pukeminen, syöminen, nukkuminen ym. sisältävät nämä kaikki kolme ulottuvuutta. Eli mikäli aikuinen vain asian sallii, niin pedagogiikka on kaikissa arjen tilanteissa läsnä (Ahonen & Roos 2021, 63, 171).

Aikuisen hyvät vuorovaikutustaidot ovat tärkeässä asemassa alle kolmevuotiaiden pedagogiikassa. Lämmin ja laadukas vuorovaikutus luo laadukasta pedagogiikkaa (Ahonen & Roos 2021, 57). Myös Hännikäinen (2013, 51) korostaa vuorovaikutuksen tärkeyttä pienten lasten varhaiskasvatuksessa ja pedagogisessa toiminnassa. Ahosen ja Roosin (2021, 58-59) mukaan lämmin vuorovaikutus koostuu sensitiivisyydestä, kyvystä ottaa vastaan lasten palautetta toiminnasta ja lapsen autonomian kannattelusta. Hännikäisen (2013, 51) mukaan aikuisen sensitiivisyys lasta kohtaan voi ilmetä muun muassa ystävällisenä äänensävynä, katsekontaktina, myönteisinä eleinä, lapsen kunnioittamisena ja arvostamisena sekä hellyyden ja lämmön osoituksina. Hyvin pienikin lapsi pystyy jo ilmaisemaan omia tarpeitaan ja mielenkiinnon kohteitaan monella eri tavalla. Eri asia on kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset tarttuvat niihin ja antavat niiden vaikuttaa arjen tilanteisiin eli pedagogiseen toimintaan. (Ahonen & Roos 2021, 61.) Rutasen (2013, 106-107) mukaan onkin tärkeää huomioida, etteivät pienet lapset pysty aina suuntaamaan eleitään ja liikkeitään oikein, vaan voivat kasvattajan näkökulmasta olla esimerkiksi liian kovakouraisia toisiaan kohtaan. Näin ollen käden ojennus lelua kohti saatetaan tulkita yritykseksi ottaa lelu toiselta, vaikka lapsi saattaisikin yrittää synnyttää yhteistä kiinnostusta lelua ja leikkiä kohtaan.

Pienet lapset oppivat kokonaisvaltaisesti, joten toiminnan yhdessä hetkessä voi esiintyä kaikkia varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueita (Ahonen & Roos 2021, 75). Kuitenkin alle kolmevuotiaiden pedagogiikassa valtakunnallisiin

varhaiskasvatussuunnitelmiin merkityistä oppimisen alueista painottuu ”kielten rikas maailma” (Ahonen & Roos 2021, 189). Ahosen ja Roosin (2021, 81) mukaan pienten lasten pedagogisessa toiminnassa ei voida liikaa korostaa sanoilla leikkittelyn ja lorujen merkitystä. Myös leikkipedagogiikka korostuu, mitä pienemmistä lapsista on kyse. Pienet lapset eivät voi ylläpitää keskinäistä vuorovaikutusta ilman aikuisen apua (Ahonen & Roos 2021, 92). Myös Munter (2013, 117) sanoo, että aikuisen herkkä, läsnäoleva tarkkaavaisuus, osallistuminen leikkiin leikkimällä korostuu, mitä pienemmistä lapsista on kyse. Tärkeää on olla häiritsemättä lasten omia ajatuksia, tukea ja rikastuttaa lasten tavoitteita sekä tutkia kuvitteellisen ja toden rajoja. Tärkeää on myös huomioida, että pienten lasten leikille on tavanomaista liikkuvuus, lyhytjänteisyys ja vaihtuvuus. Riehakkuus ei siis automaattisesti tarkoita, että leikki on huono vaan lapset toimivat luontaisella tavallaan. (Ahonen & Roos 2021, 110.) Tärkeää olisi myös huomioida, että pienille lapsille ominaista on synnynnäinen osallistumisen ja liittymisen tarve sekä toimijuus. Ominaista pienille lapsille on myös luottava, ehdoton, välitön, tutkiva ja leikkisä uteliaisuus ihmisiä, esineitä, toimintoja ja ympäristöä kohtaan. (Munter 2013, 127.)

Pienten lasten ryhmissä toimintatavat, jotka perustuvat pedagogiikkaan koostuvat neljästä elementistä, jotka ovat lasten näkemykset ja toiveet, huoltajien näkemykset ja toiveet, varhaiskasvattajan pedagoginen asiantuntijuus ja varhaiskasvatussuunnitelma ja teoria. (Ahonen & Roos 2021, 155). Alle kolmevuotiaiden pedagogiikassa usein vastakkain asettuvatkin pedagogiset ratkaisut ja arjen sujuvuus (Ahonen & Roos 2021, 118). Pienten lasten kanssa tehdessä työtä valta on ensisijaisesti aikuisella. Se, kuinka sanallistetaan ja tulkitaan lasten eleitä, ilmeitä ja käyttäytymistä sekä kuinka voi varmistua tulkinnan oikeellisuudesta. Taitava aikuinen ei jätä huomioimatta lasten näkemyksiä vaan, käyttää omaa auktoriteettiaan ja valtaansa lapsen hyväksi. Usein aikuinen huomaamattaankin saattaa ohittaa lapsen, sillä lapsia on monia ja kaikki haluavat ilmaista omalla tavallaan tarpeitaan, toiveitaan ja mielipiteitään. (Ahonen & Roos 2021, 122–123.) Aikuisen olisikin tärkeä pohtia, mihin tilassa asettuu, onko lähellä vai kaukana lapsia eli miten käyttää fyysistä



läheisyyttä ja etäisyyttä ohjatessaan lapsia (Rutanen 2013, 110). Rutasen (2013, 110) mukaan pienet lapset myös hakeutuvat aikuisten lähelle ja hakevat aikuista katseellaan ja eleillään, jotta voivat varmistua omista toimistaan. Näissä tilanteissa aikuinen voi tarvittaessa sanoittaa lasten nonverbaalista toimintaa.

Pienten lasten ryhmissä yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen tarkoituksista on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehityksen kaarta kuunnellen lapsen yksilöllisiä tarpeita (Ahonen & Roos 2021, 142). Näin ollen, oli sitten kyse mistä tahansa päivän toimista pienten lasten ryhmissä, niin emme voi sulkea pedagogiikkaa pois niistä. Sillä kaikki ratkaisut joita tehdään pienten lasten ryhmissä, tulee pohjata lasten tarpeisiin ja viesteihin sekä pedagogiikkaan ja ne tulee pystyä perustelemaan ilman lausetta ”näin on toimittu ennenkin”.

## 3 PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI

### 3.1 Pedagogisen dokumentoinnin määrittelyä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 37) sanotaan: ” Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen keskeinen työmenetelmä. Se on jatkuva prosessi, jossa havainnot, dokumentit ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta muodostavat ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa lasten ja huoltajien osallistumisen toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen.”

Puolestaan Alasuutari, Markström ja Vallberg-Roth (2014, 2) sanovat pedagogisella dokumentoinnilla olevan monta tarkoitusta ja sitä on myös monia tapoja toteuttaa. Heidän mukaansa yleisimpiä syitä toteuttaa pedagogista dokumentointia on tukea lapsen oppimista ja kehitystä, lasten ja perheiden yksilöinti sekä huoltajien osallistaminen varhaiskasvatukseen ja halu parantaa varhaiskasvatuksen laatua, pedagogista työtä ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä (Alasuutari ym. 2014, 2).

Alasuutarin (2015, 220) mukaan dokumentit voivat olla visuaalisia-ja /tai äänitallenteita tai kirjoitettuja tekstejä lapsen jokapäiväisestä elämästä. Kaikki riippuu kontekstista, jossa dokumentit tehdään. Näin ollen dokumentointi voi tarkoittaa joko asiakirjojen yleistä kokoamista, prosessia tai tapahtumaa, jossa luodaan, äänitetään tai tuotetaan dokumentti. Joka tapauksessa dokumentointi vaikuttaa lapsen ja lapsuuden käsitteisiin ja sitä kautta dokumentointi vaikuttaa myös lasten elämään (Alasuutari 2015, 219). Tärkeää on huomioida se, että dokumenteista tulee pedagogisia dokumentteja vasta sitten, kun varhaiskasvatuksen ammattilaiset reflektioivat dokumentteja (Alasuutari ym. 2014, 31).

Knaufin (2015, 232) mukaa pedagoginen dokumentointi voidaan nähdä kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisen näkökulman mukaan pedagoginen dokumentointi tukee lasten oppimista ja toisen näkökulman mukaan pedagoginen dokumentointi on työkalu taitojen kehityksen arvioimiselle. Myös

Alasuutarin ja kollegoiden (2014, 2) mukaan on olemassa kaksi suuntausta lähteä tarkastelemaan pedagogista dokumentointia. Yhdessä pedagogisen dokumentoinnin suuntauksessa keskitytään turvaamaan lasten yksilöllisyys ja toisessa näkemyksessä lähdetään liikkeelle työyhteisön kehittämisestä. Alasuutari ja Kelle (2015, 169) lisäävät ammattitaitoisen henkilöstön tekemän dokumentoinnin, joka voi niin ikään kohdistua lasten toimintaan ja osaamiseen tai lasten kehitystarpeisiin, oppimistuloksiin ja hyvinvointiin.

Pedagogisen dokumentoinnin avulla luodaan yhdessä sosiaalista todellisuutta (Alasuutari ym. 2014, 2). Knauf (2015, 232) sanoo pedagogisen dokumentoinnin tekevän oppimisen näkyväksi ja stimuloivan kasvattajien ja vanhempien keskustelua. Pedagogiset dokumentit eivät vain vaikuta lapsiin ja perheisiin vaan niiden avulla voidaan myös kehittää henkilöstöä ja ryhmän toimintaa. Dokumentointi on tärkeää osoitettaessa vastuuvollisuuksia sekä suunniteltaessa ja arvioitaessa kasvatustöitä sekä muuta toimintaa (Alasuutari ym. 2014, 2). Dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö oppii ymmärtämään ryhmän henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonnetta, lasten välisiä suhteita sekä tuntemaan yksittäistä lasta (Opetushallitus 2018, 37). Pedagoginen dokumentointi siis tuottaa tietoa lapsiryhmän toiminnasta, lasten kehityksestä, ajattelusta, kiinnostuksen kohteista, tarpeista, oppimisesta ja elämästä monipuolisella ja konkreettisella tavalla (Opetushallitus 2018, 37).

Yksikään dokumentti ei ole vahva tai heikko, mutta riippuu kontekstista millaiseksi se luokitellaan (Alasuutari ym. 2014, 5). Alasuutari ja kollegat (2014, 5) sanovatkin, että heikosta dokumentista voi tulla vahva ja vahvasta heikko riippuen sen käytöstä. Yleisesti he ajattelevat heikon dokumentin olevan sellainen, joka ei johda mihinkään toimenpiteisiin. Mutta jos heikkoa dokumenttia myöhemmin käyttää esimerkiksi todisteena lapsen taidoista ja kyvyistä keskusteltaessa huoltajien kanssa, se muuttuu vahvaksi dokumentiksi. (Alasuutari ym. 2014, 5.) Dokumentointia tulisikin hyödyntää oppimisympäristöjen, menetelmien, sisältöjen, työtapojen ja toiminnan

tavoitteiden muokkaamisessa lasten tarpeita ja kiinnostusta vastaavaksi (Opetushallitus 2018, 37).

Huomioon tulee ottaa, että yksi osa pedagogisen dokumentoinnin prosessia on lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (Opetushallitus 2018, 37). Alasuutari (2015, 219) sanookin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman olevan hyvä esimerkki lapsen dokumentoinnista, joka ilmaisee osallistavaa ja yksilöllistä pedagogiikkaa. Muita tapoja ilmaista lapsesta tehtyä pedagogista dokumentointia ovat portfoliot, oppimistarinat, kyselyt ja testit vanhemmille ja lapsille. Nämä samalla toimivat käytännön työn välineinä dokumentoinnille. (Alasuutari ym. 2014, 2.) Muita pedagogisen dokumentoinnin keinoja ovat muun muassa lasten tekemät työt ja piirustukset, varhaiskasvatushenkilöstön tekemät havainnot lapsista ja toiminnasta sekä valokuvat ja videot (Opetushallitus 2018, 37).

Leskisenojan (2019, 34) mukaan yksi hyvä lapsista ja ryhmästä kertova dokumentti on ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma eli ryhmävasu. Sen on tarkoitus olla kuvaus siitä, miten ryhmän toiminta rakennetaan, jotta se vastaa lasten tarpeisiin. Eli ryhmävasu konkretisoi ryhmän arkeen sen, mitä varhaiskasvatustilanteissa, varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa, paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ja lasten henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa sanotaan. Ryhmävasuun on tarkoitus kirjoittaa muun muassa käytänteitä ja toimintatapoja, joita on sovittu esimerkiksi siirtymätilanteisiin, ruokailuun ja ulkoiluun. (Leskisenoja 2019, 34.) Tärkeää on huomata, ettei ryhmävasu tule kerralla valmiiksi vaan se muokkautuu ryhmän mukana. Sen myös tulisi olla niin kattava, että esimerkiksi sijaiset pääsevät dokumentin lukemalla käsiksi ryhmän keskeisimpiin pedagogisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Näin ollen se toimii samalla toimintasopimuksena ryhmän aikuisille ja asiakaslupauksena lasten huoltajille. (Leskisenoja 2019, 35.)

Näkemyksiä on siis useita eikä varmasti yhtä ja ainoa oikeaa tapaa ajatella ja toteuttaa pedagogista dokumentointia ole olemassa. Olisi kuitenkin tärkeää löytää omalle ryhmälle paras tapa tehdä dokumentointia. Rintakorpi ja Reunamo (2017, 1616) totesivat tutkimuksessaan, että mitä enemmän ryhmässä oli

dokumentointia sitä enemmän lasten oppimaan oppimista, ajattelu ja ongelmanratkaisutaitoja mietittiin. Pedagoginen dokumentointi vaikutti myös varhaiskasvatushenkilöstön mielestä lasten emotionaaliseen ilmaistamiseen. Paljon dokumentoivissa ryhmissä lapset kokivat enemmän iloa, onnellisuutta, valppautta, jännitystä, uteliaisuutta ja yllätyksiä. (Rintakorpi & Reunamo 2017, 1617.)

### **3.2 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma**

Varhaiskasvatuksessa oleville lapsille on laadittu yksilöllisiä suunnitelmia jonkin aikaa. Erityisen tuen lapsille laadittiin kuntoutussuunnitelmia vuoden 1980-luvun lopulta lähtien. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 33.) Laajoja hoitosopimuksia tehtiin lapsille yhdessä lapsen vanhempien kanssa ennen Stakesin vuonna 2003 julkaisemaa valtakunnallisia varhaiskasvatuksen perusteita. Tämän jälkeen käytössä on ollut lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 29.) Päätökseen ottaa kaikille lapsille yksilölliset suunnitelmat, on voinut vaikuttaa Alasuutarin ja Alasuutarin (2012, 135) mukaan muiden pohjoismaisten maiden malli kuten Ruotsin tai Tanskan. Näillä mailla oli otettu käyttöön mahdollisuus keskustella kasvotusten kehityskeskustelu varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa.

Nykyään varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma (Alasuutari & Karila 2010, 100). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on osa kolmitasoista varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuutta. Muut osat kokonaisuudesta ovat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Opetushallitus 2018, 7.) Näillä varhaiskasvatussuunnitelmien hierarkialla pyritään kehittämään varhaiskasvatuspalvelujen laatua ja sisältöä (Alasuutari 2010, 15).

Varhaiskasvatuslaki on ensimmäinen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ohjaava ja sisällöstä määräävä asiakirja. Varhaiskasvatuslaissa määritellään

lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laadittavaksi hoidon, opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiseksi (Sandberg 2020, 26; Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 2). Toisena on valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jossa tarkennetaan laissa annettuja määräyksiä niin laadinnan kuin sisällönkin osalta. Alasuutarin ja Karilan (2010, 101) mukaan valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma ei kuitenkaan anna yksityiskohtaisia ohjeita suunnitella lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Kolmantena tulee paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Sen tarkoitus on ohjata, tukea ja määritellä varhaiskasvatuksen järjestämistä kyseisessä kunnassa ja ottaa huomioon paikalliset pedagogiset painotukset, erityispiirteet, saadut arviointitiedot ja tulokset sekä lasten tarpeet (Opetushallitus 2018, 8; Parrila & Fonsén 2016, 75). Neljäntenä on mahdollinen yksikkötason varhaiskasvatussuunnitelma. Osa kunnista on jättänyt sen tekemättä ja käyttävät paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa yksikkötason toimintaa ja suunnittelua ohjaavana työvälineenä (Parrila & Fonsén 2016, 75). Opetushallitus on tehnyt myös ohjeistuksen näiden pohjalta, kuinka ja miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tulisi täyttää.

Varhaiskasvatuslain mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa tulee olla kirjattuna tavoitteet varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi hyvinvointia, kehitystä ja oppimista tukevalla tavalla. Kirjattuna tulee olla toimenpiteet, joilla edellä mainitut tavoitteet toteutetaan ja saavutetaan. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 23 §.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan heti lapsen aloitettua perhepäivähoidossa tai päiväkodissa ja sitä tulisi tarkentaa aina tarvittaessa, mutta vähintään kerran vuodessa (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 23; ks. myös Alasuutari 2010, 15, Opetushallitus 2018, 9).

Päivitetäessä tai laadittaessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa hyödynnetään pedagogista dokumentointia ja mahdollisia aiempia varhaiskasvatussuunnitelmia (Opetushallitus 2018, 10). Aina laadittaessa tai päivitetäessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, sen lähtökohtana tulisi olla lapsen tarpeet ja etu (Opetushallitus 2018, 9; Parrila & Fonsén 2016, 79). Tärkeää on tuntea lapsen kiinnostuksen kohteet, yksilölliset tarpeet, osaaminen ja

vahvuudet. Huomioon tulee ottaa katsomuksellinen, kulttuurinen ja kielellinen tausta. (Opetushallitus 2018, 10.) Tavoitteita laatiessa on muistettava, ettei niitä ole tarkoitus laatia lapselle vaan pedagogiselle toiminnalle. Nämä kuvaavat sitä, kuinka hyvin tuetaan lapsen hyvinvointia, kehitystä ja oppimista pedagogisella toiminnalla (Opetushallitus 2018, 9–10; Salminen & Poikonen 2017, 64.) sekä kuinka onnistumme muokkaamaan niin itse varhaiskasvatusta kuin varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä (Parrila & Fonsén 2016, 80). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan mahdollinen tuki kehitykselle ja oppimiselle sekä tuen toteuttaminen ja myös mahdollinen lääkehoito (Opetushallitus 2018, 10; Parrila & Fonsén 2016, 79–80). Tärkeää on kirjata yhdessä huoltajan, lapsen ja henkilöstön kanssa sovitut asiat sekä ketkä kaikki ovat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen osallistuneet ja onko mukana ollut muita mahdollisia asiantuntijoita. Viimeisenä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee merkitä varhaiskasvatussuunnitelman laadinta ajankohta ja milloin sitä seuraavan kerran tarkistetaan. (Opetushallitus 2018, 11; Parrila & Fonsén 2016, 79–80.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma painottaa yksilöllisyyden huomioimista varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja tähän liittyy ajatus, jonka mukaan ryhmämuotoinen toiminta huomioi yksilölliset lähtökohdat (Alasuutari 2010, 15–16). On siis siirrytty toteuttamaan varhaiskasvatusta, jossa lapsi itse on keskiössä (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 29). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma henkilökohtaistaa jokaiselle lapselle varhaiskasvatustavan ja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet sopivalla tavalla (Parrila & Fonsén 2016, 80). Sen on siis tarkoitus taata jokaiselle lapselle tavoitteellista ja pedagogista opetusta, hoitoa ja kasvatusta sekä saada lapsi näkymään suunnitelmissa yksilönä (Sandberg 2020, 26). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ei näin ollen pyri muuttamaan lasta vaan toimintaa (Parrila & Fonsén 2016, 80).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielman tarkoituksena on ensiksi selvittää, millainen merkitys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla on suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa pienten lasten pedagogista toimintaa. Paljon on tehty tutkimusta ja ohjeita, mitä ja miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tulisi täyttää, mutta miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut asiat ja tavoitteet näkyvät pienten lasten ryhmissä toteutettavassa pedagogisessa toiminnassa vai näkyvätkö ne siellä, on vielä kovin vähän tutkittu asia. Toiseksi tässä tutkielmassa selvitetään pedagogisen dokumentoinnin ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman välisiä yhteyksiä. Näitä selvitetään varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Millainen merkitys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla on henkilöstön mielestä pedagogisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kokonaisuudessa pienten lasten ryhmissä?
2. Millaisena varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaa pedagogisen dokumentoinnin osana lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa pienten lasten ryhmissä?



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla oli suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa pienten lasten pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä. Samalla selvitettiin pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Valitsin laadullisen tutkimuksen lähestymistavaksi fenomenologian ja aineistokeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä halusin saada jokaisen haastateltavan kokemukset esille tutkittavasta aiheesta. Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin.

Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta voidaan ajatella sateenvarjona, jonka alle mahtuu useita erilaisia menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 9). Myös Metsämuuronen (2006, 83) sanoo laadullisen tutkimuksen sisältävän useita erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Luonteeltaan laadullinen tutkimus on empiiristä ja siinä on tarkoituksena tarkastella havaintoaineistoa sekä argumentoida (Tuomi & Sarajärvi 2013, 22). Metsämuurosen (2006, 88) mukaan laadullinen tutkimus on hyvä valita, jos halutaan tutkia tietyssä tapahtumassa mukana olleiden merkitysrakenteita. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä tekemään yleistyksiä, vaan pikemminkin antamaan teoreettinen tulkinta jollekin ilmiölle, ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa tai kuvaamaan jotain tapahtumaa tai ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.)

Fenomenologinen tutkimus tutkii ihmisten kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 14; Virtanen 2006, 152). Laineen (2018, 30) mukaan fenomenologia tutkii niitä ilmiöitä, jotka ilmenee meille itse elettyinä ja koettuna maailmana. Kokemukset ovat kuitenkin aina sidoksissa merkityksiin, sillä erilaiset ilmiöt ovat ihmisille merkityksellisiä sekä maailman ja ihmisen suhde katsotaan intentionaaliseksi eli suuntautuneiksi johonkin (Laine 2018, 31; Tuomi & Sarajärvi 2012, 34). Kaiken kaikkiaan tämä niin kutsuttu merkitysteoria sisältää

ajatuksen yhteisöllisyydestä. Sillä tarkoitetaan, että merkitykset ihmisessä eivät ole synnynnäisesti vaan ne ovat tulleet yhteisöstä johon jokainen kasvatetaan ja kasvaa. (Laine 2018, 31.) Laineen (2018, 32) mukaan fenomenologia ei pyri tekemään yleistyksiä, vaan saamaan selville ja ymmärtämään tutkittavan yksilön tai ihmisjoukon sen hetkisen merkitysmaailman.

Tätä voidaan myös kutsua tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavat ilmiöt eli kokemukset eivät ole sellaisessa muodossa, että niitä voidaan lähteä käsitteellistämään ja ymmärtämään, vaan tutkijan tulee ne ensin tulkita. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 35.) Tässä tutkielmassa tutkijana tulkitsin haastateltavien haastatteluissaan kuvaamia kokemuksia ja niistä tuotettuja merkityksiä tutkielman aihepiiristä. Tämä tulkinallinen ja kokemusten merkityksellistämiseen kiinnittyvä lähestymistapani kiinnittyy niin analyysiin, tulosten esittämiseen kuin johtopäätösten tekemiseen.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkielman aineisto kerättiin haastattelemalla neljää varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvaa loka-joulukuussa 2019 eräässä itäsuomalaisessa kunnassa ja puhelinhaastattelemalla eri puolella Suomea asuvia kolmea varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvaa joulukuussa 2019. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan seitsemän varhaiskasvatushenkilöstöön kuuluvaa henkilöä eri päiväkodeista. Viisi tutkimukseen osallistuvaa ovat varhaiskasvatuksen opettajia ja kaksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Työvuosia varhaiskasvatuksessa haastateltavilla oli 3–19 vuotta ja työvuosia pienten lasten ryhmissä 1–11 vuotta. Kaikki haastateltavat työskentelivät eri varhaiskasvatusyksiköissä. Kaksi haastateltavista työskenteli yksityisissä varhaiskasvatusyksiköissä ja viisi kunnallisissa varhaiskasvatusyksiköissä. Kaikki haastateltavat olivat naisia ja iältään 29 vuodesta 54 vuoteen. Neljän haastateltavan yksikössä oli tehty päätös, että vain varhaiskasvatuksen opettaja hoitaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvät keskustelut huoltajien

kanssa ja kolmen haastateltavan yksikössä niin varhaiskasvatuksen lastenhoitajat kuin varhaiskasvatuksen opettajatkin saivat pitää lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyviä keskusteluja. Kaikilla haastateltavilla oli varhaiskasvatussyksikössään käytössä sähköinen lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Osalla lapsen varhaiskasvatussuunnitelma oli tallennettuina Wilma-ohjelmassa ja osalla Daisy-ohjelmassa.

Ennen haastattelujen sopimista lähetin tutkimuslupahakemuksen kyseisen kunnan sivistystoimeen. Tutkimuslupahakemusta varten olin tehnyt tutkimussuunnitelman, tutkimukseen osallistuville suostumusluvan tieteelliseen tutkimukseen allekirjoitettavaksi (liite 1) sekä tietosuojailmoituksen tutkimukseen osallistuvalla (liite 2) Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti. Tutkimusluvan saatuani otin yhteyttä ja vierailin päiväkodeissa, joissa on pienten lasten ryhmä tai ryhmiä ja kerroin tutkielmastani. Samalla jätin paperisen tiedotteen (liite 3) tutkielmastani yhteydenottoja varaten. Yhteydenottoja ei tullut yhtään, joten soitin jokaiseen ryhmään erikseen ja kysyin halukkuutta osallistua tutkielmaani ja sovin samalla haastattelujen ajankohtia. Tämäkään ei tuottanut tarpeeksi osallistujia, joten hyödynsin niin sanottua lumipallo-otantaa eli olemassa olevien kontaktien kautta pyrin rekrytoimaan osallistujia tutkielmaan. Tällä tavalla sain kolme haastateltavaa lisää, minkä jälkeen tutkielmaan osallistujia oli yhteensä seitsemän. Mahdollisesti ajankohta vaikutti siihen, ettei kyseisestä kunnasta tullut tarpeeksi haastateltavia tutkielmaani. Kyseisessä kunnassa oli meneillään lasten varhaiskasvatussuunnitelmien teko ja niihin liittyvien keskustelujen pitäminen huoltajien kanssa. Voi siis olla, ettei aika riittänyt henkilöstöllä enää haastattelujen antamiseen.

### **5.3 Aineistonkeruu**

Aineisto kerättiin teemahaastattelemalla neljää varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsentä yksitellen kunkin päiväkodin tiloissa ja teemahaastattelemalla kolmea varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsentä puhelimitse.

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, koska halusin saada selville ja välittää haastateltavien kokemuksia ja ajatuksia (Hirsjärvi & Hurme 2010, 41). Haastattelu oli joustavaa ja se mahdollisti aineistonkeruun säätämisen vastaajien mukaan ja tilanteen edellyttämällä tavalla (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2014, 205). Haastattelu nähdäänkin vuorovaikutteisena tapahtumana ja keskusteluna, jossa molemmat, niin haastattelijat kuin haastateltavakin vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 2000, 85). Haastattelutilanne poikkeaa keskustelusta siinä, että haastattelijat päättää mistä keskustellaan ja mistä asioista hän mahdollisesti kysyy lisää. Näin ollen haastattelutilanteessa haastateltava ja haastattelijat eivät ole tasa-arvoisessa asemassa. (Hirsjärvi ym. 2010, 207.) Pysin kuitenkin haastattelutilanteissa antamaan tilaa haastateltavien kerronnalle ja korostamaan heidän asiantuntemustaan tutkielman aihepiiristä, mikä tasa-arvoisti haastattelutilanteita.

Haastattelussa on myös omat haasteensa. Se vaatii tutkijalta osaamista, aikaa ja suunnittelua (Hirsjärvi ym. 2014, 206). Osaamista, kokemusta ja taitoa tarvitaan, jotta voidaan toimia joustavasti haastattelutilanteessa. Aikaa puolestaan kuluu kaiken sopimiseen ja toteuttamiseen. Niin haastattelun sopiminen, itse haastattelu kuin haastatteluaineiston litterointikin vievät runsaasti aikaa tutkijalta. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35.) Hirsjärvi ja Hurme (2010, 35) muistuttavat haastattelun myös sisältävän paljon virhelähteitä, jotka voivat johtua niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin. Tällaisia voivat olla mm. sosiaalisesti suotavat vastaukset, jolloin haastateltava antaa itsestään kuvan hyvänä kansalaisena, sosiaalisesti ja moraalisesti velvollisuutensa täyttävänä kansalaisena tai kulttuurisena ja paljon tietävänä persoonana (Hirsjärvi ym. 2014, 206–207). Haasteita haastatteluun tuo myös se, että useimmiten haastattelijan on koulutauduttava, jotta osaa toimia haastattelu tilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35; Hirsjärvi ym. 2014, 206). Itse tein kaksi koehaastattelua ennen varsinaisia haastatteluja. Tämä oli hyvä ratkaisu minulle, sillä pääsin kokeilemaan kysymysteni toimivuutta, kokeilemaan miten itse osaan toimia ja reagoida haastateltavan vastauksiin ja kysymyksiin sekä pääsin hieman omasta

jännityksestä kyseistä tilannetta kohtaan. Varsinaisissa haastatteluissa onnistuinkin antamaan tilaa haastateltavien puheelle ja pyrin kysymään vain täydentäviä kysymyksiä niissä yhteyksissä, joissa en täysin ymmärtänyt haastateltavan vastausta. Haastateltavat kokivat tärkeänä tutkielman teeman ja tuottivat useimmiten oma-aloitteisesti runsaasti puhetta eri teemoista. Puhelinhaastatteluissa haasteeksi nousi sanattoman viestinnän tulkitseminen eli milloin haastateltava on sanonut haluamansa ja milloin hän edelleen miettii vastausta. Haastavaa oli siis antaa tarpeeksi aikaa ja tilaa vastausten tuottamiseen.

Haastattelutyypiksi valikoitui teemahaastattelu. Se on välimuoto avoimesta ja lomakehaastattelusta (Hirsjärvi ym. 2010, 208) ja sitä kutsutaankin puolistrukturoiduksi haastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47). Tyypillistä teemahaastattelussa on, että aihepiirit ovat valmiiksi tiedossa, mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuvat (Eskola & Suoranta 2000, 86; Hirsjärvi ym. 2010, 208). Eli tutkimuksen yksi näkökohta on lyöty lukkoon, mutta muuten tutkija voi vaihdella ja muuttaa kysymysten sanoja tai teemojen paikkaa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47). Haastattelijalla on tukilista asioista, joita haastattelussa käydään läpi. Näin haastattelija varmistaa, että kaikki ennalta päätetyt teemat tulevat käsitellyksi kaikkien kanssa. (Eskola & Suoranta 2000, 86.) Tässä tutkielmassa minulla oli käytössä kymmenen kysymyksen haastattelupohja (liite 4), jotta muistan varmasti kysyä tarvittavat kysymykset tutkittavasta aiheesta. Haastattelupohjan laatimisen aloitin miettimällä, mitä tutkielmani käsittelee ja mitä haluan saada selville haastatteluista. Löysin kolme teemaa, jotka olivat pedagogiikan toteuttaminen, pedagoginen dokumentointi ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Kolmen teeman alle aloin pohtia kysymyksiä, joilla saisin haastateltavilta tarvittavat tiedot tutkimustani varten. Itse haastatteluissa teemojen paikat saattoivat vaihdella, mutta haastattelupohjan avulla kaikki teemat tulivat käsiteltyä kaikkien haastateltavien kanssa.

Teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna neljän haastateltavan varhaiskasvatushenkilöstön päiväkodin tiloissa ja kolmen puhelimitse. Tilaksi valikoitui päiväkotito, sillä näin saatiin järjestettyä haastattelut kätevästi

haastateltavan työpäivän aikana eikä haastateltaville tullut turhia siirtymiä tai poissaoloja töistä. Kauempana olleiden osalta päädyin puhelimitse tapahtuvaan haastatteluun. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja tallennettiin kryptatulle muistitikulle odottamaan litterointia.

Haastetta teemahaastatteluihin toi se, että osan haastateltavista tutkija tunsi entuudestaan, jolloin virhelähteiden määrä kasvoi. Haastateltava saattaisi koittaa antaa paremman kuvan itsestään ja toisaalta tutkijana saatoinkin myötäillä haastateltavaa enemmän haastattelun aikana ja näin ollen antaa olettaa, että annettu vastaus oli sen suuntainen, mitä tutkielmassa haettiin tai odotettiin. Voi myös olla niin, että entuudestaan tuntemani henkilöt puhuivat asioista avoimemmin kuin minulle tuntemattomat haastateltavat. En kuitenkaan havainnut suurta eroa eri haastateltavien välillä siinä, miten paljon tai millaista puhetta he tutkielman teemoista tuottivat. Tutkijana pyrin kuitenkin olemaan jokaisessa haastattelussa neutraali teemojen ja kysymysten esittelijä ja annoin tilaa kunkin haastateltavan kerronnalle mahdollisimman paljon.

## 5.4 Aineiston analyysi

Aineiston litteroinnin aloitin kunkin haastattelun jälkeen. Litteroitavaa aineistoa oli yhteensä 202 minuuttia (min) ja 18 sekuntia (s). Litteroitaessa jätin kirjaamatta täytesanoja: kuten, öö, mmm ja sitte. Tämä siksi, ettei niillä ollut merkitystä tekstin sisällön kannalta ja niiden puuttuminen helpotti tekstin lukemisen sujuvuutta. Litteroitaessa en myöskään kiinnittänyt huomiota muun muassa taukojen pituuteen, äänen painoon tai epäröintiin. En myöskään käyttänyt apunani litteroinnin ohjelmia, joten täytesanojen ja välien pois jättäminen helpotti omaa työtäni. Litteroitua tekstiä kertyi kaikkiaan 38 A4 sivua. Kirjainkokona oli 12, kirjainfonttina Times New Roman ja rivivälinä 1,5. Tulostettu aineisto säilytettiin lukollisessa kaapissa, johon vain minulla tutkijana oli pääsy. Tulostettu aineisto silputtiin ensin silppurissa, jonka jälkeen silputtu aineisto poltettiin.

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Tuomen ja Sarajärven (2013, 104) mukaan sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa tekstistä etsitään merkityksiä. Heidän mukaansa sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa ilman, että menetetään aineiston sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Sisällönanalyysillä ei saada aineistoa valmiiksi vaan muotoon, josta tutkija voi lähteä tekemään johtopäätöksiä (Grönfors 1982, 161 Tuomi & Sarajärvi 2013, 103 mukaan). Aineistolähtöinen puolestaan tarkoittaa sitä, että itse aineisto ohjaa analyysiä eikä aikaisempi teoria vaikuta analyysin vaiheisiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi yhdistelee käsitteitä ja antaa sitä kautta vastauksen tutkimuskysymykseen. Se perustuu päättelyyn ja tulkintaan ja se etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellistä näkemystä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 112.)

Ensimmäiseksi luin aineiston kokonaisuudessaan monta kerta läpi, jotta se olisi mahdollisimman tuttu minulle. Tämän jälkeen alleviivasin erivärisillä kynillä tutkielmani tutkimuskysymysten mukaiset vastaukset kummankin tutkimuskysymyksen kohdalta. Tämän jälkeen kokosin haastateltavien tiettyyn teemaan liittyvät ilmaukset samaan tiedostoon ja pelkistin ilmaukset niin, että ne kuvaavat ilmauksen tai lauseen sisältöä. Tämä oli niin sanottua aineiston pelkistämistä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109–110).

Etenin tutkimuskysymyksittäin etsien pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia. Yhdistin ja ryhmittelin samaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi ja annoin niille niitä kuvaavan nimen. Aineiston kluserointi jatkui yhdistelemällä alaluokat yläluokiksi ja lopulta yläluokat pääluokiksi. Tätä voi jatkaa niin kauan kuin aineiston kannalta on viisasta. Abstrahoinnin kautta aineiston alaluokille tuotettiin käsitteellistykset. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110–111.) Tutkijana oli oltava tarkkana, ettei anna jo kirjoitetun teoriaosuuden vaikuttaa annettuihin pelkistettyihin ilmauksiin ja luokkien nimitykseen. Taulukossa 1 on esimerkki ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tehdystä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä tarkasteltaessa

lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä pedagogiselle toiminnalle. Pelkistetyt ilmaukset kuvaavat haastateltavien ilmaisemia asioita, joissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma huomioidaan ja joissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toteutuu.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä tarkasteltaessa ensimmäistä tutkimuskysymystä

Pelkistetty ilmaus	Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys pedagogiselle toiminnalle pienten lasten ryhmissä		
	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Toiminnan suunnittelu Toiminnan suunnittelu ja organisointi Toiminnan organisointi Toimintakulttuuri	Suunnittelu ja organisointi	Toiminnan suunnittelu ja organisointi	Pedagogisen toiminnan lähtökohta
Lasten tarpeet Lapsen kohtaaminen Lapsilähtöisyys	Lapsilähtöisyys	Toiminnan toteuttaminen	
Perushoitotilanteet Perushoitotilanteet ja ohjattu toiminta	Perushoito		
Pedagogiset perustelut Oppimisen alueet Miten ja miksi tehdään Oppimisympäristöjen rakentaminen	Tavoitteellisuus		
Aikuisen ammattitaito Aikuisen halu tehdä työtä Aikuisen malli	Aikuisen toiminta ryhmässä	Aikuisten toiminta ryhmässä	Ammatillinen osaaminen
Aikuisten yhteistoiminta ja vuorovaikutus Tiimityö	Tiimityö ja vuorovaikutus		

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi sisällönanalyysi eteni samalla tavalla pelkistetyistä ilmauksista ala- ja yläluokkien kautta pääloukkiin. Näiden pohjalta on luotu kuvio (kuvio 1, s. 35), joka esittelee aineistolähtöisen sisällönanalyysin päätulokset. Kuvio on esiteltyä tuloksetosiossa ja se on tehty mukailien Braunin ja Clarken (2006, 91) temaattisesta analyysistä ja siihen liittyvästä temaattisesta kartasta.



## 5.5 Eettiset ratkaisut

Koko tutkielman teon ajan olen noudattanut parhaani mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2019). Tämä vahvistaa tutkielmani eettisyyttä ja uskottavuutta. Olen noudattanut yleistä huolellisuutta, rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkielman jokaisessa vaiheissa, niin tulosten arvioinnissa, esittämisessä kuin tallentamisessakin. (Hirsjärvi ym. 2014, 23–24.)

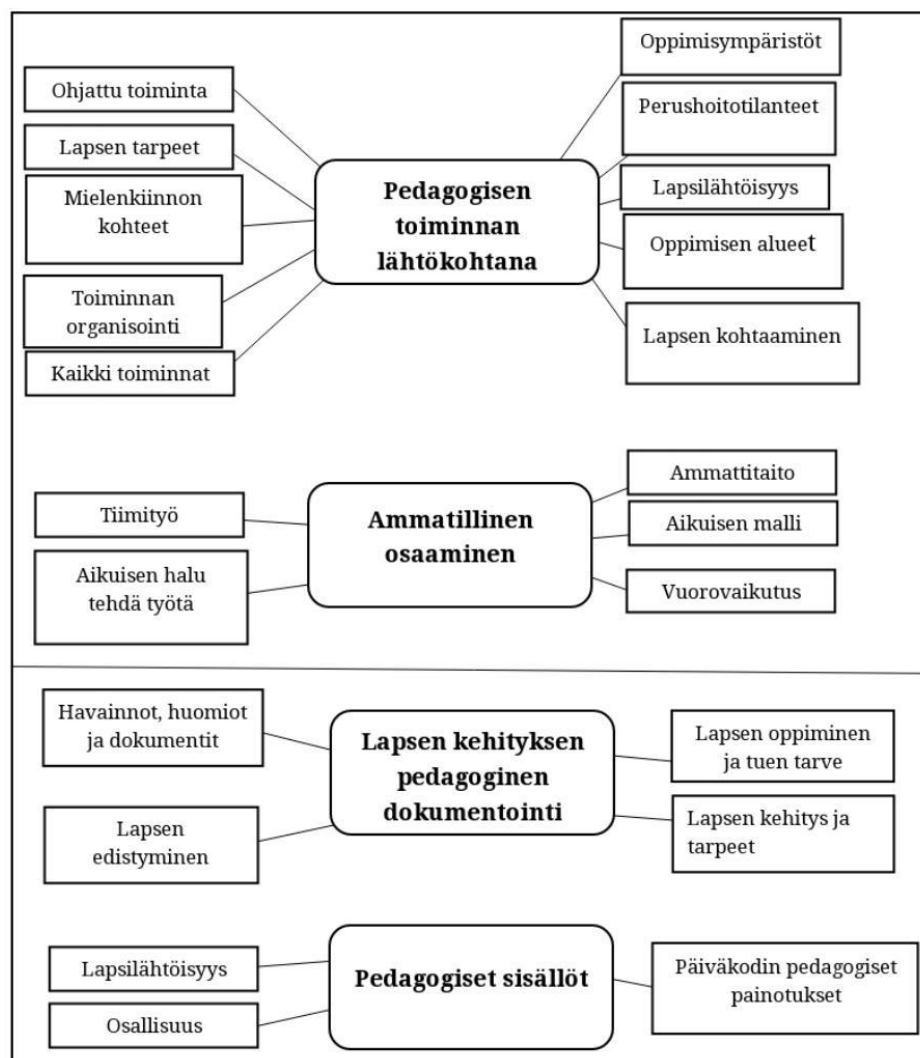
Tutkielman alussa kiinnitin huomiota tiedon ja teorian hankintaan. Otin huomioon toisten työt ja merkitsin lähdeviitaukset tekstiin ja lähdeluetteloon tutkielmani loppuun. Ennen tiedonhankintaa tein tutkimussuunnitelman, jonka liitin tutkimuslupahakemukseen. Tutkimuslupahakemus lähetettiin kyseisen kunnan sivistystoimeen hyväksyttäväksi. Tutkimusluvan saatuaani pyysin tutkittavilta itseltään erillisen suostumuksen tieteelliseen tutkimukseen (liite 1), jonka he allekirjoittivat. Tätä ennen tutkittaville oli viety tiedote tutkimuksestani (liite 3) ja tietosuojailmoitus tutkittavalle (liite 2) ja heillä oli mahdollisuus olla minuun yhteydessä ennen haastattelua. Vielä ennen haastattelua kertosin jokaisen tutkittavan kanssa tutkielmani aiheen ja tarkoituksen sekä varmistin halukkuuden osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Analyysissa ja tuloksissa varmistin, ettei yksikään haastateltava olisi tunnistettavissa. Tietenkin he itse voivat tunnistaa itsensä käytetyistä aineistolainauksista, mikäli muistavat sanomansa haastattelusta. Kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot on häivytetty tutkimuksen raportoinnista. Nauhoitettu ja litteroitu aineisto on säilytetty kryptatulla muistitikulla. Haastateltavien allekirjoittamat tutkimusluvut ja tulostettu aineisto on säilytetty lukollisessa kaapissa, johon vain minulla tutkijana on avain. Kaikki aineistot niin paperiset kuin kryptatulle muistitikulle tallennetut hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Näin ollen kukaan ei voi jälkikäteen päästä käsiksi tietoihin, joista selviäisi tutkittavat ja heidän kokemuksensa tutkittavasta aiheesta. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 22) sanovatkin, että empiirisessä tutkimuksessa tutkijan on pidettävä huoli, ettei ketään yksittäistä henkilöä tunnisteta.

Tutkielman raportoinnissa olen ottanut huomioon sen avoimuuden ja kirjoittanut kaikki tutkielman tekemiseen liittyvät asiat. Olen ottanut huomioon myös oman asemani tutkimuksessa tutkijana ja haastattelijana sekä tuonut ilmi, että muutaman haastateltavan tunsin ennen teemahaastatteluja, mikä olisi voinut vaikuttaa haastattelun kulkuun ja saatuihin tietoihin haastateltavalta.

## 6 TULOKSET

Esittelen tutkielmani tulokset vastaten aluvussa 6.1 ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tämän jälkeen siirryn vastaamaan aluvussa 6.2 toiseen tutkimuskysymykseen. Tulokset raportoidaan sisällönanalyysin pääluokkien mukaisesti, jotka esitellään kuviossa 1.



KUVIO 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin päätulokset temaattisessa kartassa (mukaillen Braun & Clarke 2006, 91).

## 6.1 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys pedagogiselle toiminnalle pienten lasten ryhmissä

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti, millainen merkitys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla on suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa pienten lasten pedagogista toimintaa varhaiskasvatushenkilöstön mielestä. Toisin sanoen tarkastelin, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan esimerkiksi merkityt tavoitteet tuotiin esille ja näkyviksi varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa pienten lasten ryhmissä.

### 6.1.1 Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat pedagogisen toiminnan lähtökohtina

Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma huomioitiin pienten lasten ryhmissä pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Pedagogisen toiminnan suunnittelun kohdalla lapsen varhaiskasvatussuunnitelma näkyi suunnittelun lähtökohtana ja huomioon otettiin lapsen tarpeet.

”Suunnittelussa se mitä ja miten tehdään asioita on selkeimmät esimerkit [lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta]. Ei me voida muuten vaan askarrella tai liikkua vaan meillä pitää olla kaikkeen tekemiseen perustelu.”(H7)

”Me kerätään lasten vasuista tavoitteet yhteen ja katsotaan onko siellä samankaltaisuuksia vai onko kaikki tavoitteet erilaisia. Sitten lähdetään suunnittelemaan, kuinka toimintaa tulisi muokata, jotta se vastaisi lasten tarpeita.”(H2)

Pedagogisen toiminnan suunnittelussa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toteutui ja se huomioitiin toiminnan organisoinnissa päivän aikana oli sitten kyse perushoitotilanteesta tai yleisesti toiminnan sujuvuudesta.

”Ja tietenkin myös siinä miten sitä päivää järjestetään et aikuisen paikat ku voi olla niitä ketkä nukkuu useimmat unet ja niitä ketkä ei nuku ollenkaan.”(H3)

”Toiminnan järjestämisessä näkyy, miten lapsia jaotellaan ryhmiin ja kuinka toimintaa porrastetaan.”(H6)

”Ja jollain tapaa myös siinä mihin lasten lokeropaikat laitetaan tai istumapaikat pöydissä. Jos ruokailu ei suju niin sitten vaihdellaan paikkoja tai koitetaan siirtää aikuisten paikkoja” (H4)

Pedagogisen toiminnan toteutuksen kohdalla lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan merkityt asiat ja tavoitteet huomioitiin pienten lasten ryhmissä konkreettisesti muun muassa eri oppimisen alueiden toteuttamisena ja oppimisympäristöjen rakentamisena.

”Itse toiminnassa näkyy loruina, lauluina, askarteluina, motoriikka ratoina ja niin edelleen. Tietenkin tiloissa vielä näkyy. Millaisia leikkipaikkoja rakennetaan ja mihin aikuinen asettuu eli onko aikuisen paikka leikissä vai istumassa keskellä tilaa.”(H2)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma huomioitiin myös pedagogisen toiminnan toteutuksen osalta lapsilähtöisyydessä ja lapsien mielenkiinnon kohteiden ottamisena mukaan toimintaan.

”Yks vuosi meillä oli tosi monta poikaa keitä kiinnosti dinosaurukset ni me ostettiin päiväkodille dinosauruksia ja rakennettiin niiden kanssa dinosaurusmaailmaa ja meillä oli dinosaurus jumppaa ja dinosaurus kirjoja lainattiin ja se parista lapsesta lähti ja sit se oli koko ryhmän yhteinen juttu.” (H1)

”Than ollaan muokattu leluja ja ympäristöä sen mukaan, mikä lapsia kiinnostaa, laulu ja askartelu asioita liitetty lasten mielenkiinnon kohteisiin ettei aina ole vain vuodenajat joiden mukaan mennään.”(H6)

Esille tuli kuinka lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toteutui pienten lasten ryhmissä perushoitotilanteissa kuten pukemisessa ja siinä kuinka lapsi kohdattiin päivän aikana. Näiden lisäksi tunnistettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen ja huomioiminen pienten lasten ryhmissä jokaisessa päivän toiminnassa.

”Miten vaikka puhutaan ja autetaan lapsia pukemaan. Tehdäänkö valmiiksi vai autetaanko ja käytetäänkö millaista puhetta. Kerrotaanko samalla kun puetaan esim. vaatteiden nimiä ja kehon osia vai ollaanko vaan ja puetaan, jotta päästään eteenpäin. Niissä ne näkyy.” (H4)

”Niin no se näkyy tavoissa, siirtymien porrastamisena, pienryhmätoimintana, lauluina, liikkeinä, askarteluina. Oikeestaan kaikki mitä tehdään on jonkun lapsen vasun näkymistä.” (H7)

”Lasten kohtaamisissa, mallin näyttämisenä, kaikkena toimintana mitä tehdään.” (H4)

Toisaalta tunnistettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumiseen ja huomioimiseen liittyvät haasteet pienten lasten ryhmässä esimerkiksi ohjatun toiminnan osalta.

”No kyllähän ne näkyy, mut ei tietenkään kaikilla kaikkina päivinä. Riippuu mitä tehään et onko kenelle enemmän hyötyä. Kyllähän kaikki saa aina jotain pukemisessa ja ruokailussa mut esim. ohjattu toiminta voi enemmän suunnata sitä puhetta ja jos ois liikkumisen tavoitteita ni sit tietenkään se ei niin hyvin näkyis sinä päivänä.” (H5)

”No haastavaa on saada jokaiselle päivälle jokaiselle jotain. Et kyllä se siinä suunnittelussa.. siinä näkyy ja niitä kaikkia tavoitteita pitää esillä, mutta ei niitä yhteen esim. ohjattuun askarteluun mitenkään saa ympättyä. Lapsia on kuitenkin monta ja kaikilla on ne omat tarpeet.” (H7)

Kaiken kaikkiaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisesta ja huomioimisesta pienten lasten ryhmissä painotettiin lapsen mielenkiinnon kohteita ja lapsen etua oli sitten kyse toiminnan suunnittelusta tai toteutuksesta.

### **6.1.2 Ammatillinen osaaminen lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuksessa**

Haastateltavien vastauksista tuli ilmi, kuinka lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumiseen ja huomioimiseen pienten lasten ryhmissä vaikutti ryhmän aikuiset ja heidän halunsa toteuttaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa sekä heidän ammattitaitonsa. Myös aikuisen antama malli oli esimerkki lapsen varhaiskasvatussuunnitelman huomioimisesta ja toteutumisesta pienten lasten ryhmissä.

”Ja sekinhän riippuu hirveesti ryhmän aikuisista et mitenkä käydään kattomassa ja lukemassa sitä vasua ja kuinka me nostetaan sieltä. Ni toiset on siihen halukkaampia ja toiset ei. Et niin se vaan ikävästi menee et kyllä siihen paljon vaikuttaa sen aikuisen oma ammattitaito ja halu tehdä niitä asioita lapsilähtöisesti enemmän kuin omasta itsestään lähtöisesti.” (H1)

”Ne kaikki valinnat, kuinka lapselle puhun tai millaista esimerkkiä aikuisena näytän tulevat sieltä lasten vasuista.” (H6)

Esille tuotiin tiimityön tärkeyttä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman huomioimiseksi ja toteutumiseksi pienten lasten ryhmissä. Tärkeää oli, että kaikki tietäisivät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan merkityt asiat ja tavoitteet sekä sitä kautta toiminnalle asetetut tavoitteet. Tiimityö liitettiin lasten kohtaamisiin ja toiminnan järjestämiseen.

”Sen lapsen kohtaaminen on tärkeää joka päivä ja joka päivä tuoda lapselle ilmi miten on ihanaa, kun hän tuli päiväkotiin. Nämä on niitä yhdessä sovittuja asioita, joita käydään tiimin kanssa.” (H6)

”Sen vuoksi on tärkeää, että kaikki tietävät toiminnalle asetetut tavoitteet. Tämä myös sen vuoksi, että toimintaa voidaan järjestää pienryhmissä eikä tarvitse suuria massoja liikutella kerralla. Eli on tai olisi tärkeää yhdessä käydä tiimin kanssa nämä asiat.” (H2)

Haastateltavien kerronnassa aikuisen toiminta ja tiimin toiminta ryhmässä mahdollisti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen ja huomioimisen pienten lasten ryhmissä.

## **6.2 Pedagogisen dokumentoinnin yhteys lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan**

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi selvitin, millainen yhteys pedagogisella dokumentoinnilla oli lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan pienten lasten ryhmissä varhaiskasvatushenkilöstön näkökulmasta.

### **6.2.1 Lapsen kehityksen pedagoginen dokumentointi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa**

Pedagogisen dokumentoinnin osalta lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan pienten lasten ryhmissä näytti päätyvän lapsesta tehdyt haavainnot esimerkiksi kehityksestä, edistymisestä ja tuen tarpeesta. Nämä osaltaan osoittivat pedagogisen dokumentoinnin painottuvan lapsen kehityksen arvioimiseen. Lapsen kehitykseen, edistymiseen ja tuen tarpeeseen liittyvä pedagoginen dokumentointi merkittiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, kun tehtiin uutta tai päivitettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa.

”Et meillä on sellaiset kaavakkeet, dokumentointikaavakkeet ja ne kirjataan sieltä sinne vasuun, ne oleellisimmat. Kaikkeehan ei aina laiteta sinne joka ikistä mitä ollaan havainnoiteja tehty niin ainahan ne kaikki ei mene Daisyyn mutta niitä dokumentoidaan et sitte ku sitä daisya tai vasua täydennetään ni on helppo kattoo esim. sen lapsen kehitys jossain, vaikka liikunnassa et miten se hyppiminen on vaikka edistyny.” (H1)

”Varmaan ne jollain tapaa näkyy. Ainakin se, kun huomataan, että lapsi on oppinut jotain tai tarvitsee johonkin tukea ni ne asiat siellä näkyvät.” (H4)

Monet käyttivät pedagogisen dokumentoinnin keinoina valokuvaamista ja videokuvaamista. Näiden saaminen osaksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa oli kuitenkin hankalaa eivätkä ne sinne päätyneet. Myöskään lasten tekemiä piirustuksia ja töitä ei merkitty tai liitetty lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, vaan ne laitettiin seinälle esiteltäviksi. Tarvittaessa lapsen tekemä työ otettiin mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun, jos sillä pystyi osoittamaan lapsen kehittyneen tai edistyneen jossakin asiassa. Lasten tekemiä töitä saatettiin myös laittaa dokumentointikansioon odottamaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekoa tai päivittämistä.

” Lapsen vasuun merkataan huomioita lapsesta, kun sitä päivitetään. Mutta lasten tekemiä piirustuksia, kuvia, videoita sinne ei saa lisättyä. Eli ne on enemmän huoltajille ja meille ammattilaisille täällä päiväkodissa. Tietenkin dokumentointikansioon voi laittaa piirustuksia ja muita töitä, jos katsotaan että niillä on merkitystä toiminnan ja lapsen kannalta.” (H2)”

” No lasten työt menee seinille näkyville ja sit niitä katsellaan yhdessä ja näytetään vanhemmille. Varsinaiset havainnot ja testit laitetaan dokumentointikansioon ja niitä sit katellaan kun tehdään tai päivitetään lapsen vasua.” (H7)

Yleisimpiä tapoja toteuttaa pedagogista dokumentointia olivat havaintojen tekeminen, kuvaaminen ja videokuvaaminen. Henkilöstö myös ajatteli varsinaiseksi pedagogiseksi dokumentoinniksi havainnointikaavakkeita ja erilaiset testit.



## 6.2.2 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogiset sisällöt

Henkilöstön kertomissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulevissa kirjauksissa korostui lapsilähtöisyys ja ennen kaikkea lapsen etu ja tarpeet huomioon ottava pedagoginen ajattelu. Myös lasten ja huoltajien osallisuutta painotettiin osana pedagogista ajattelua. Lasten ja huoltajien toiveet ja mielenkiinnon kohteet kirjattiin usein lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

”Ne näkyy siellä riippuen lapsesta. Nythän on tarkoitus kirjata vaan lapsen kannalta olennaiset asiat eli sinne kirjataan vaan juuri tämän lapsen tämän hetkinen tilanne ja miten me toimitaan, jotta päästään eteenpäin vaikka puheessa tai motorisissa. Sinne laitetaan lapsen toiveita ja mielenkiinnon kohteita tai jos vanhemmilta tulee toiveita. Yleensä niitä vanhempien toiveita ei niin paljon ole etteikö niitä kaikkia voisi kirjata ja toteuttaa.” (H6)

”Lapsen vasuun merkitään vain lapsen kannalta oleellimmat tavoitteet toiminnalle, koska muuten tavoitteita ei voi saavuttaa.” (H2)

Myös päiväkodin omat pedagogisen ajattelun painotukset, jotka kestivät yhden tai kaksi toimintakautta kirjattiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

”Ei siellä näy kuin tietyt painotukset, kuten se et ollaan pro vakassa mukana tai et ollaan päiväkodissa sovittu et kiinnitetään tänä vuonna huomio sosiaalisiin taitoihin ni se on sanottu.” H3

Pedagogisten sisältöjen osalta lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjatut pienten lasten ryhmissä painottivat nykyiselle varhaiskasvatukselle ominaisia piirteitä kuten lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkielmani tuloksia tarkasteltaessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa hyödynnettiin pienten lasten ryhmissä pedagogisen toiminnan lähtökohtana sekä aikuisen toimintana ryhmässä. Oli ilahduttavaa huomata, että tutkittavat toivat esiin toiminnan muokkaamisen, suunnittelun ja aikuisten sijoittumisen mietinnän sen sijaan, että suunnittelussa lasten toimintaa muutettaisiin suunniteltuihin toimintoihin sopivaksi. Parrila ja Fonsén (2016, 80) toivatkin ilmi tutkimuksessaan, kuinka lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus on muokata nimenomaan toimintaa eikä lasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 37) sanottiin, että suunnittelun lähtökohtana tulisi olla lasten kasvuympäristöön liittyvät merkitykselliset asiat, heidän mielenkiinnon kohteet ja tarpeet. Tähän Parrila ja Fonsén (2016, 80) lisäsivät vielä oppimisympäristöjen kehittämisen lasten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta. Tältä osin tutkimissani varhaiskasvatuksen yksiköissä toimittiin juuri näiden periaatteiden mukaisesti.

Pedagogisen toiminnan toteutuksessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma huomioitiin pienten lasten ryhmissä lapsilähtöisyydessä, leikkipaikkojen rakentamisessa ja toiminnan organisoimisessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toteutui pienten lasten ryhmissä myös perushoitotilanteissa, lasten ja aikuisten välisissä kohtaamisissa, oppimisen alueina ja ohjattuina tuokioina. Tutkielmani vahvisti pedagogisen toiminnan toteutuksesta tutkittua tietoa, sillä Leskisenoja (2019, 30) oli tuonut esille, kuinka pedagogista toteutusta ohjasi lasten tunteet, näkemykset, tiedot ja taidot, tarpeet sekä mielenkiinnon kohteet. Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet myös esiin, kuinka aikuisten hyvät vuorovaikutustaidot vaikuttavat laadukkaaseen pedagogiseen toimintaan pienten lasten ryhmissä (Ahonen & Roos 2021, 57). Tutkielmassani tuli myös esille kuinka esimerkiksi perushoitotilanteissa, kuten

pukemisessa voitiin lasta kannustaa autonomiaan ja hänen kanssaan voitiin käydä hyvää vuorovaikutusta liittäen tilanteeseen niin hoitoa, kasvatusta kuin opetustakin. Samaisessa tilanteessa voitiin lapsi pukea vain valmiiksi, jotta päästiin päivän toimissa eteenpäin. Tämä sama kävi ilmi Ahosen ja Roosin (2021, 118) kirjassa, jossa todettiin, että usein pienten ryhmissä vastakkain asettuivat arjen sujuvuus ja pedagogiset ratkaisut.

Tutkielmani tuloksissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman huomioimisen ja toteutuksen haasteeksi pienten lasten ryhmissä koettiin ohjattujen tuokioiden järjestäminen niin, että kaikkien lasten varhaiskasvatussuunnitelmat olisi huomioitu kyseisessä tuokiossa. Tämä on osittain ristiriidassa Ahosen ja Roosin (2021, 75) huomion kanssa, koska heidän mukaansa yhdessä tuokiossa voi olla kaikkia oppimisen alueita läsnä, koska pienet lapset oppivat niin kokonaisvaltaisesti. Toisaalta tässäkin tutkielmassa ammattilaiset korostivat sitä, että kaikessa toiminnassa ainakin joidenkin lasten varhaiskasvatussuunnitelmat huomioitiin toteutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Näyttääkin siltä, että Ahonen ja Roos (2021, 63) olivat oikeassa painottaessaan ammattitaidon merkitystä pedagogiikan toteutumiselle. Heidän mukaansa aikuisten ammattitaidon ollessa riittävää, pedagogiikka on läsnä jokaisessa hetkessä.

Tutkielmani tulokset osoittivat, että aikuisen ammattitaito, halu toteuttaa omaa työtä ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, mallin näyttäminen sekä tiimityö edesauttoivat lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista ja huomioimista pienten lasten ryhmissä. Ahonen ja Roos (2021, 19) toivat ilmi, miten laadukas pedagogiikka rakentuikin jokaisen tiiminjäsenen ammatillisesta osaamisesta, tiimin toimivuudesta ja toteutuvasta toiminnasta. Tältä osin tutkielmani tulokset vahvistavat jo aiemmin tutkittua tietoa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen ei kuitenkaan saisi olla kiinni siitä, ketä aikuisia ryhmässä työskentelee. Tutkielmassani tuli ilmi, kuinka kaikkien tulisi olla tietoisia toiminnalle asetetuista tavoitteista, jotta ne näkyisivät pedagogisessa toiminnassa. Samoin Leskisenoja (2019, 33) toteaa, että on tärkeää

yhdessä avata, keskustella ja kirjata ylös, miten varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa tässä ryhmässä toteutetaan.

Tutkielmani mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ei ollut osana pedagogisen toiminnan arviointia. Varhaiskasvatustilanne ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat arvioimaan itse toimintaa ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmia vähintään kerran vuodessa (Opetushallitus 2018, 11; Varhaiskasvatustilanne 2018/540 § 23). Arvioinnissa huoltajat, lapsi ja henkilöstö miettivät, kuinka toiminnassa oli toteutunut lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan merkityt tavoitteet ja sopimukset sekä kuinka toiminta oli yleisesti tukenut lasta (Opetushallitus 2018, 62; Salminen & Poikonen 2017, 66). Tutkielmani asettaakin kysymään, arvioidaanko lasten varhaiskasvatussuunnitelmia tarpeeksi ja osataanko saatua arviointitietoa hyödyntää pedagogisen toiminnan kehittämisessä. Vlasov ja kollegat (2018, 31) toivatkin esille, kuinka tärkeää oli pohtia ja miettiä arvioinnin jälkeen, mitä saaduilla tiedoilla tehdään. Ilman tätä vaihetta arviointia ei voitua pitää onnistuneena (Vlasov ym. 2018, 31).

Tutkielmani perusteella pienten lasten ryhmissä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattiin erityisesti lapsen kehitykseen, edistymiseen ja tuen tarpeeseen liittyviä huomioita. Myös nykyiselle varhaiskasvatukselle tyypilliset pedagogiset tavoitteet kuten osallisuus ja lapsilähtöisyys näkyivät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa pienten lasten ryhmissä. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan merkittiin päiväkodin omat pedagogiset tavoitteet ja painotukset kuten toiminnan suuntaaminen sosiaalisiin taitoihin.

Pedagogista dokumentointia oli paljon ja monenlaista. Kuitenkin vain havainnot lapsen kehityksestä, edistymisestä ja tuen tarpeesta kirjattiin systemaattisemmin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Kuvat, videokuvat ja lasten piirustukset ja muut työt harvemmin sisällytettiin lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin. Lasten tekemät työt laitettiin esille tai ne odottivat dokumentointikansiossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekemistä ja/tai päivittämistä. Kuten Alasuutari (2015, 220) tuo ilmi omassa

tutkimuksissa, dokumentit voisivat olla monenlaisia kuten juuri edellä mainitun kaltaisia lasten tekemiä kuvia tai aikuisten kirjaamia vapaamuotoisempia tekstejä. Knauf (2015, 232) toi esiin näkökulma, jossa pedagogisten dokumenttien odotettiin tukevan lapsen oppimista tai niiden odotettiin olevan työkaluja lapsen kehityksen arvioimiseksi. Tässä tutkielmassa pedagogiset dokumentit näyttivät painottuvan dokumentointiin, jonka tarkoituksena oli lapsen kehityksen arvioiminen. Tämä tuli esiin muun muassa haastatteluissa, jotka painottivat huomioita ja havainnointia lapsen kehityksen tasosta, oppimisen edistymistä ja lapsen mahdollisesta tuen tarpeesta.

Pedagogista dokumentointia hyödynnettiin myös lasten oppimisen havainnollistamisessa esimerkiksi lasten tekemien töiden asettamisella seinille ja toiminnasta kuvattujen videoiden näyttämisenä huoltajille. Kukaan haastateltavista ei tuonut ilmi, selitetiinkö itse oppimista ja oppimisprosessia huoltajille vai näytetiinkö heille pelkkä oppimisen lopputulos. Pedagogisen dokumentoinnin on kuitenkin tarkoitus Knaufin (2015, 232) mukaan ohjata huoltajien ja ammattilaisten keskustelua.

Lapsilähtöisyyden ja osallisuuden painottaminen ja kirjaaminen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tuo esiin tämän päivän käsitystä varhaiskasvatuksen pedagogisesta ajattelusta. Ahonen (2017, 64, 176) sekä Ahonen ja Roos (2021, 71-72) korostavat, että tämän päivän varhaiskasvatukselle on ominaista lapsilähtöinen pedagogiikka ja osallisuutta korostava pedagogiikka. Näissä lapsi nähdään merkityksellisenä ja ainutlaatuisena yksilönä, jolla on omat mielipiteet ja mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Tutkituissa päiväkodeissa lasten yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet sekä hänen ja hänen huoltajiensa osallisuus koetaan tärkeänä osana varhaiskasvatusta ja ne halutaan sisällyttää lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Tutkielmani perusteella lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ei tutkituissa varhaiskasvatusyksiköissä käytetty arkisena työvälineenä pienten lasten ryhmissä. Tosin tutkielma ei kerro, kuinka monta kertaa vuodessa haastateltavien ryhmissä lasten varhaiskasvatussuunnitelmia päivitettiin tai

hyödynnettiinkö esimerkiksi havaintoja ja kuvia pedagogisesta toiminnasta ja lapsista joillekin toisille alustoille kuin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Pohtimisen arvoista on, mikä olisi riittävän helppo ja kiireisessä arjessa tarpeeksi nopea tapa saada lapsista ja pedagogisesta toiminnasta tehdyt havainnot ja kuvat dokumentoitua jollekin alustalle ja vielä niin, että kaikilla tiimin jäsenillä on pääsy dokumenttiin ja tarvittavat tiedot pedagogisen dokumentoinnin tavoitteista ja hyödyntämisestä. Olisiko vastaus Leskisenojan (2019, 34) esittelemä ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma eli ryhmävasu. Ryhmävasun on tarkoitus konkretisoida ryhmän arkeen niin varhaiskasvatuslaissa, varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa, paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuin lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa olevat tavoitteet ja yhdessä sovitut asiat. (Leskisenoja 2019, 34.)

Tutkielmani vastasi tutkimuskysymyksiin ja toi esiin, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan merkitään vallalla olevia pedagogisen ajattelun painotuksia ja pedagogisen dokumentoinnin osalta asiat, joilla voidaan tuoda ilmi lapsen kehitystä, oppimista ja mahdollisia tuen tarpeita. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma puolestaan huomioitiin aikuisen toimintana ryhmässä sekä pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, muttei arvioinnissa. Tutkielmani tuotti uutta tietoa tai ainakin pohdittavaa siihen, hyödynnetäänkö pedagogisen toiminnan arviointia riittävästi pienten lasten ryhmissä ja osataanko arvioinneista saatuja tietoja käyttää pedagogisen toiminnan kehittämiseen. Tutkielmani pohjalta voisi esittää myös kehittämisideaksi digitaalisen alustan kehittämisen, jonka avulla lapsista ja pedagogisesta toiminnasta tehtyjä havaintoja voidaan kirjata ja hyödyntää paremmin toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä. Tämä mahdollistaisi paremmin sen, että havainnot ja dokumentointi olisivat jokapäiväisessä käytössä (Sandberg 2020, 61). Tässä mielessä myös pedagogisen dokumentoinnin ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistuksia voisi kehittää. Ohjeistus ja koulutus voisivat selkeämmin keskittyä tällöin siihen, kuinka näiden tulisi näkyä konkreettisesti ryhmän toiminnassa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Pohdin ensin tutkimukseni uskottavuutta eli validiteettia, toisin sanoen miten hyvin olen pystynyt tutkimaan sitä, mitä olen luvannut tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136). Olen tutkinut sitä, mitä lupasin eli lapsen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä pedagogiselle toiminnalle pienten lasten ryhmissä. Samalla tutkin, millainen yhteys pedagogisella dokumentoinnilla oli lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Eli miten lapsista ja toiminnasta tehtyjä havaintoja ja dokumentteja hyödynnettiin lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa ja missä lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin merkityt tavoitteet ja asiat huomioitiin ja toteutettiin pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arvioinnin kohdalla.

Tutkielman raportoinnissa olen tuonut ilmi omaa asemaani tutkijana. Virtanen (2006, 198) sanookin, että tutkijan omat ennakkokäsitykset, kiinnostuksen kohteet ja motiivit vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tutkijalla on aina jokin syy lähteä tutkimaan valitsemaansa aihetta. Olen kuvaillut ja perustellut tekemäni valinnat ja mitä missäkin vaiheessa olen tehnyt. Olen myös pyrkinyt arvioimaan tekemiäni ratkaisuja tutkielmassani, mikä lisää tutkielmani luotettavuutta.

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 136) sanovat reliabiliteetin olevan tutkimustulosten toistettavuutta. Tutkimustulosten toistettavuus tosin riippuu tutkittavan kokemuksesta tutkittavaan aiheeseen. Tällöin tulokset saattavat poiketa tästä tutkielmasta riippuen, kuinka monta haastateltavaa on ja missä tutkimuksen toteuttaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136.) Olen tutkijana luonut tutkimuskysymykset ja niihin perustuvien haastatteluiden pohjalta analyysin, jonka vaiheet olen kuvannut huolellisesti. Tutkimusmenetelmien huolellinen raportointi lisää tutkielmani luotettavuutta. Toisaalta tulokset ja johtopäätökset pohjautuvat aineistosta tekemiini tulkintoihin, minkä osalta tämän tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset ovat minun omaa tulkintaani ja joku toinen tutkija voisi tulkita aineistoa toisella tavalla. (Kiviniemi 2018, 85–86.)

Siirrettävyys Tuomi ja Sarajärven (2013, 138) mukaan voi tarkoittaa tutkimuksen tulosten siirtämistä toiseen kontekstiin tietyin ehdoin,

tutkimustulosten siirrettävyyttä riippuen miten samankaltainen tutkittu sovellusympäristö ja ympäristö ovat tai tutkimustulosten siirrettävyyttä tutkimuksen kaltaiseen ulkopuoliseen kontekstiin. Uskon, että tutkielmani on siirrettävissä muihin konteksteihin kuten toisiin kuntiin ja pienten lasten ryhmiin.

Tutkijana ja haastattelijana olen kokematon, joten se on voinut vaikuttaa tutkimukseeni ja näin ollen heikentää tutkimukseni luotettavuutta. Teemahaastatteluissa huomasin, kuinka haastattelupohjaa (liite 5) olisi pitänyt miettiä tarkemmin. Olisi pitänyt tarkemmin perehtyä fenomenologiaan ja sen lähtökohtiin kuten haastattelun osalta kokemuksesta puhumiseen ja millaisilla kysymyksillä saa parhaiten kokemusta kuvailevia vastauksia.

Tulevissa tutkimuksissa olisi tärkeä tutkia tutkielmaani suuremmalla otoksella työntekijöitä eri kunnista ja erilaisista päiväkodeista, miten päiväkotien tilanne ja toimintakulttuuri ovat yhteydessä. Kunnat ovat erilaisia ja ihmiset sekä tiimit tulkitsevat eri tavoin varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, lakia, tietoa ja teoriaa. Tärkeää olisi myös tutkia, arvioidaanko ja päivitetäänkö lasten varhaiskasvatussuunnitelmia riittävästi ja vähintään kerran vuodessa, mihin laki velvoittaa sekä, otetaanko lapsen varhaiskasvatussuunnitelma esille lapsen tarpeiden niin vaatiessa sekä osataanko saatua arviointitietoa hyödyntää pedagogiseen toimintaan.

Tutkielmassa tuli ilmi, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toteutui pienten lasten ryhmissä myös toimintatavoissa, leikkipaikoissa ja oppimisympäristöissä. Myös varhaiskasvattajan ammattitaito ja tiimityöskentely olivat asioita, jotka mahdollistivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen pienten lasten ryhmissä. Näitä olisikin hyvä selvittää tarkemmin henkilöstöä haastatteleamalla ja toimintaa havainnoimalla. Tärkeää olisi myös tutkia lasten varhaiskasvatussuunnitelmia dokumentteina ja tämän jälkeen haastatella varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja lasten huoltajia sekä havainnoida pienten lasten ryhmiä, jotta saataisiin selville, kuinka lasten varhaiskasvatussuunnitelmat todella huomioidaan pienten lasten ryhmissä ja



miten lasten varhaiskasvatussuunnitelma näyttäytyy lasten huoltajille pienten lasten ryhmissä pedagogisessa toiminnassa.

Nähtäväksi jääkin, tuleeko tulevaisuudessa uusi alusta lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalle tai kenties ryhmävasulle, johon saisi sekä havainnot ja dokumentit lapsista että pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Alustan tulisi olla helppokäyttöinen, jotta jokainen ryhmässä työskentelevä varhaiskasvatushenkilöstöön kuuluva pystyy sitä hyödyntämään ja sitä toteuttamaan. Tutkielmani osoittaa, että ammattilaisilla on halukkuutta jatkaa matkaa tähän suuntaan, mutta he tarvitsevat uusia innovatiivisia välineitä hyödyntää pedagogista dokumentointia ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa pienten lasten ryhmissä pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

## LÄHTEET

- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Ahonen, L. & Roos P. 2021. Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2015. Documenting napping: the agentic force of documents and human action. *Children & Society* 29(3), 219–230.
- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. 2011. Sinun lapsesi ei ole sinun. Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien taustat, tavoitteet ja käytäntö. Teoksessa Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Jyväskylä: Bookwell Oy, 29-59.
- Alasuutari, P. & Alasuutari, M. 2012. The domestication of early childhood education plans in Finland. *Global Social Policy* 12(2), 129–148.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24(2), 100–111.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29(3), 169–173.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. & Vallberg - Roth, A-C. 2014. *Assessment and documentation in early childhood education*. London and New York: Routledge
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. 9–18.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. 19.painos. Helsinki: TAMMI.

- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Esipuhe. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–8.
- Kiviniemi, K. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimus-metodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–87.
- Knauf, H. 2015. Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, 35 (3), 232–248.
- Kupila, P. 2004. Arviointia varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: TAMMI.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimus-metodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 113–158.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki.  
[https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkin\\_tojen\\_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkin_tojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet)
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016 Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännöntyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–114.

- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–90.
- Raittila, R. 2013. Ryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. 2013 (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 15:2019.
- 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.
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. 2013 (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 95–112.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 56–74.
- Sandberg, E. 2020. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.07.2018.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 149–213.
- Vlasov, K. Salminen, J. Repo, L. Karila, K. Kinnunen, S. Mattila, V. Nukarinen, T. Parrila, S & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin

perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 24:2018.

# LIITTEET

## Liite 1. Suostumus tieteelliseen tutkimukseen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen; Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma päiväkodin käytännön työn toteutuksessa 0-3 vuotiaiden ryhmässä varhaiskasvatushenkilöstön mukaan.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvityksen antoi Anu Pesonen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Annan luvan käyttää suoria sitaatteja haastattelusta käyttäen ammattinimikettäni.

Kyllä

Ei

Annan luvan käyttää suoria sitaatteja haastattelusta ilman ammattinimikettäni

Kyllä

Ei

2 (2)

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

---

Allekirjoitus

---

Päiväys

---

Nimen selvennys

**Suostumus vastaanotettu**

---

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

---

Päiväys

---

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus:

Puhelin:  
02458947  
Sähköposti:  
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Jyväskylän yliopisto  
(014) 260 1211  
Faksi:  
(014) 260 1021

PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
www.jyu.fi

## Liite 2. Tietosuojailmoitus tutkittavalle

Tietosuojaja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



### TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

09.10.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

#### 1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma päiväkodin käytännön työn toteutuksessa 0-3 vuotiaiden ryhmässä varhaiskasvatushenkilöstön mukaan. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja se toteutetaan vuoden 2019 aikana.

#### 2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuojaja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

#### 3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijä: Anu Pesonen, [anu.k.pesonen@student.jyu.fi](mailto:anu.k.pesonen@student.jyu.fi),  
0401283669, Juurikantie 11 78300 Varkaus

Tutkimuksen ohjaaja: Yliopistotutkija Eija Sevón, [eija.sevon@jyu.fi](mailto:eija.sevon@jyu.fi),  
0408053650 Kasvatustieteiden laitos

Tutkimuksen ohjaaja: Professori Kimmo Jokinen, [kimmo.i.jokinen@jyu.fi](mailto:kimmo.i.jokinen@jyu.fi)  
040-8053125 Perhetutkimuskeskus

#### 4 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma näkyy käytännön työn toteutuksessa päiväkodissa. Lisäksi on tarkoitus selvittää millainen suhde pedagogiikalla ja pedagogisella dokumentoinnilla on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan.



Tutkimukseen valitaan varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen hoitajia mahdollisimman monesta eri päiväkodista. Yhteensä tutkimukseen valitaan (8) lahdeksan –(10) kymmenen varhaiskasvatuksessa työskentelevää.

#### 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimus toteutetaan teemahaastattelemalla. Tutkimukseen sisältyy yksi käynti haastateltavan työpaikalla, jolloin haastattelu tapahtuu. Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 20 minuuttia.

Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan. Nauhoitteet hävitetään, kun tutkimus on arvioitu ja hyväksytty. Sisältö analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tulosten julkaisussa käytetään suoria sitaatteja haastattelusta, joten on mahdollista, että haastateltava tunnistaa itsensä tutkimuksesta. Tuloksia pyritään kuitenkin avaamaan ja käsittelemään niin ettei kukaan voisi tunnistaa niistä itseään

#### 6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa siitä, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma näkyy ryhmän toiminnassa. Sekä miten ryhmässä toteutettu pedagogiikka ja pedagoginen dokumentointi näkyvät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa.

#### 7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötiedot suojataan tutkimuksen aikana niin, että kukaan ulkopuolinen ei pääse niihin käsiksi. Äänitteet ovat tallennettuna kryptatulle muistitikulle ja tutkimusluvut säilytetään lukitussa tilassa, johon ulkopuolisilla ei ole pääsyä

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## 8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu varhaiskasvatustieteen Pro-Gradu tutkielma..

## 9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään lukitussa kaapissa, johon ulkopuolisilla ei ole pääsyä. Tiedot säilytetään ilman tunnistetietoja, anonymisoituna. Tiedot hävitetään, kun tutkimus on arvioitu ja hyväksytty.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

### Liite 3. Oma tiedote päiväkoteihin

Hei!

Olen Anu Pesonen ja teen varhaiskasvatustieteen pro-gradu tutkielmaa Jyväskylän yliopistoon.



Aiheenani on:

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma osana päiväkodin pedagogista kokonaisuutta 0-3 vuotiaiden ryhmässä varhaiskasvatushenkilöstön mukaan.

Tutkimuksen tarkoitus on siis selvittää, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan merkityt tavoitteet ja muut asiat näkyvät ryhmän arjessa. Samalla selvitetään millainen yhteys pedagogisella dokumentoinnilla on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Tutkimus toteutetaan haastattelemalla noin kymmentä varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöä. Puolet haastateltavista olisivat varhaiskasvatuksen opettajia ja puolet varhaiskasvatuksen hoitajia. Mikäli sinulle tuli kysymyksiä liittyen tutkimukseen ja/tai innostus lähteä mukaan ja olla haastateltavana, ota rohkeasti yhteyttä minuun.

Ystävällisin terveisin Anu Pesonen

040 128 3669

anu.k.pesonen@student.jyu.fi

## Liite 4. Haastattelupohja

Aihe: Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma osana pedagogista kokonaisuutta varhaiskasvatuksen 0–3-vuotiaiden ryhmässä varhaiskasvatushenkilöstön mukaan.

### Teemahaastattelun runko:

Lähtötiedot:

- Sukupuoli:
- Ikä:
- Koulutus:
- Ammattinimike ryhmässä:
- Työvuodet:
- Kunnallinen vai yksityinen:

Tässä haastattelussa on kolme teemaa:

#### 1. Pedagogiikan toteuttaminen

1. Millaista pedagogiikkaa ryhmässä toteutetaan?
  - hoito, kasvatusta, opetus, tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus, osallisuus,
2. Ilmeneekö/näkykö ryhmässä toteutettava pedagogiikka lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa?
3. Miten? TAI Miksi ei?

#### 2. Pedagoginen dokumentointi

4. Miten ja millaista pedagogista dokumentointia toteutetaan?
5. Kirjataan havainnot johonkin, mihin? (lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan)
6. Miksi kirjataan? TAI Miksi ei kirjata? Ja seuraako tästä jotain?

#### 3. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

7. Millainen lapsen varhaiskasvatussuunnitelma teillä on käytössä?
8. Näkyvätkö lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan merkityt asiat/tavoitteet ryhmän arjessa/toiminnassa?
9. Miten näkyvät? TAI Miksi eivät näy?

#### 4. Muuta

10. Onko jotain mitä haluaisit vielä kertoa tai kysyä tästä aiheesta, haastattelusta, tutkimuksesta tai minulta?

KIITOS TUTKIMUKSEEN JA HAASTATTELUUN OSALLISTUMISESTA!  
MIKÄLI TULEE KYSYTTÄVÄÄ, NIIN MINUUN VOI OLLA YHTEYDESSÄ  
NIIN PUHELIMITSE KUIN SÄHKÖPOSTILLA.