

**Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu- ja
pedagoginen suunnittelu**

Milla Lemmetyinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lemmetyinen, Milla. 2019. Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika ja pedagoginen suunnittelu. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 111 sivua + liitteet.

Tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä suunnittelusta ja työpaikalla tapahtuvasta suunnitteluajasta. Tarkoitus oli selvittää, millaisia heikkouksia ja vahvuuksia työpaikalla tapahtuva suunnittelu-aika sisältää sekä millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat antavat suunnittelulle. Suunnittelun merkityksiä selvitettiin tutkimalla, miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnittelu-aikansa sekä millainen merkitys suunnittelulla on pedagogiselle toiminnalle varhaiskasvatuksen opettajien mukaan.

Tutkimus perustui laadulliseen lähestymistapaan ja tutkimuksen kontekstina toimi erään kaupungin uudistus siirtää suunnittelu-aika kokonaan työpaikalle syksyllä 2017. Kaksiosainen aineisto kerättiin puolistrukturoidusti varhaiskasvatuksen opettajilta sähköisellä kyselyllä (n = 394) sekä teemahaastatteluilla (n = 6). Koko aineisto analysoitiin sisällönanalyysilla.

Tulosten mukaan työpaikalla tapahtuva suunnittelu-aika sisältää useita vahvuuksia ja heikkouksia, jotka vaikuttavat suunnittelutyöhön sekä työhyvinvointiin ja -motivaatioon. Varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnittelu-aikaa useisiin tehtäviin varhaiskasvatuksen järjestämiseksi, lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin edistämiseksi sekä oman asiantuntijuutensa kehittämiseksi. Lisäksi suunnittelu-aikaa kuluu siihen kuulumattomien tehtävien hoitamiseen. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelu on olennainen osa heidän työtään. Suunnittelun kautta pedagogiikka mahdollistuu sekä suunnittelu lisää pedagogiikan laatua ja yhteiskunnallista merkitystä. Suunnittelu on tärkeää, joten suunnittelu-aikakäytänteet tulee kehittää paremmin toimivammaksi.

Hakusanat: varhaiskasvatuksen opettaja, pedagoginen suunnittelu, suunnittelu-aika, varhaiskasvatus, pedagogiikka

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA | 3 |
| 2.1 | Varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä..... | 4 |
| 2.2 | Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu | 6 |
| 2.3 | Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogiikan rakentajana..... | 8 |
| 3 | SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSESSA | 11 |
| 3.1 | Varhaiskasvatuksen suunnittelun monimuotoisuus..... | 12 |
| 3.2 | Pedagoginen suunnittelu varhaiskasvatuksen keskiössä | 14 |
| 3.3 | Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika Suomessa | 16 |
| 3.4 | Suunnittelu monimuotoisena prosessina | 18 |
| 3.5 | Suunnittelun toteuttaminen varhaiskasvatuksessa | 23 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 27 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 29 |
| 5.1 | Tutkimuksen lähestymistapa ja konteksti..... | 29 |
| 5.2 | Tutkimukseen osallistujat | 32 |
| 5.3 | Aineiston keruu..... | 34 |
| 5.4 | Aineiston analyysi | 37 |
| 5.5 | Aineiston keruun ja analyysin luotettavuus | 45 |
| 5.6 | Eettiset ratkaisut..... | 48 |
| 6 | VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYSIÄ TYÖPAIKALLA TAPAHTUVASTA SUUNNITTELUAJASTA | 51 |
| 6.1 | Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuudet | 52 |
| 6.2 | Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkoudet | 57 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 7 | VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SUUNNITTELUSTA VARHAISKASVATUKSESSA | 68 |
| 7.1 | Varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluajan käyttö | 68 |
| 7.2 | Suunnittelun merkitys pedagogiikalle | 75 |
| 8 | POHDINTA..... | 82 |
| 8.1 | Suunnitteluajankäytännöt työpaikalla vaativat kehittämistä..... | 82 |
| 8.2 | Suunnittelu on muutakin kuin toiminnan suunnittelua | 87 |
| 8.3 | Laadukas pedagogiikka edellyttää suunnittelua | 91 |
| 8.4 | Kohti pedagogista laatua suunnittelun ja suunnitteluajan avulla..... | 94 |
| 8.5 | Tutkimuksen luotettavuus | 97 |
| 8.6 | Jatkotutkimushaasteet | 99 |
| | LÄHTEET | 101 |
| | LIITTEET..... | 112 |

1 JOHDANTO

Suunnittelu ja varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika ovat ajankohtaisia tutkimuskohteita varhaiskasvatuksessa. Uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 2018) ja varhaiskasvatustilain (540/2018) myötä varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu ovat korostuneet entisestään. Laadukas pedagogiikka edellyttää opettajan tiedon ja taidon lisäksi huolellista suunnittelua (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91; Haring 2003, 64; Murray 2015, 1718). Pedagoginen suunnittelu on keskeisessä roolissa varhaiskasvatuksen opettajan työssä (Leinonen & Venninen 2012, 472; Niikko 2002, 171; Ylitapio-Mäntylä 2016, 267). Kuitenkin pedagoginen suunnittelu on jäänyt tieteellisessä tarkastelussa vähälle huomiolle ja tutkittu tieto siitä on puutteellista (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 44; Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönnholm 2007, 18; Puroila 2006, 4).

Suunnittelu varhaiskasvatuksessa on moninaista, mutta pedagogisen suunnittelun voidaan ajatella olevan sen keskiössä (mm. Helenius & Lummelahti 2018, 139–147; Karila 2001, 274; Kettukangas 2017, 154; Puroila 2002, 125–126; Ylitapio-Mäntylä 2016, 267). Varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu, joten myös pedagogiikan suunnittelu on heidän vastualueensa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18). Suunnittelun ja siten pedagogiikan mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen opettajalle on säädetty lapsiryhmätyön ulkopuolinen suunnittelu-aika, josta nykyisin käytetään nimeä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämis-aika eli SAK-aika. SAK-ajalla varhaiskasvatuksen opettaja arvio, kehittää ja suunnittelee lapsiryhmän toimintaa ja pedagogiikkaa. (KVTES 2018 liite 5, 4 § 1; KT:n yleiskirje 2018 liite 8, 19.)

Suunnittelu-aikaa päätettiin lisätä toukokuussa 2018, jolloin se nostettiin tarkastelun kohteeksi valtakunnallisesti (KT:n yleiskirje 1/2018 liite 8, 19–20). Kuitenkaan suunnitteluajan toteuttaminen ei ole yksiselitteistä ja siihen liittyvät käytännöt herättävät keskustelua, kuten suunnittelu-aikaan kuuluvat tehtävät ja tulisiko se toteuttaa kokonaan työpaikalla.

Tämä tutkimus pureutuu tähän ajankohtaiseen aiheeseen. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on erään kaupungin uudistus siirtää suunnittelu-aikaa kokonaan työpaikalle syksyllä 2017. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mitä heikkouksia ja vahvuuksia työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla on varhaiskasvatuksen opettajien mukaan. Lisäksi tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat antavat suunnittelulle, miten he käyttävät suunnittelu-aikansa sekä mitä suunnittelu merkitsee pedagogiikalle.

Tutkimalla varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä suunnittelusta ja suunnitteluajasta voidaan tuottaa tärkeää tietoa varhaiskasvatuksen suunnittelusta. Tulosten avulla kunnat ja palvelujen järjestäjät voivat kehittää suunnittelu-aikakäytäntöitään. Koska jo aiemmat tutkimukset korostavat suunnittelun tärkeyttä varhaiskasvatuksen laadulle (mm. Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 33; Haring 2003, 64), on tärkeää kehittää suunnittelu-aikakäytänteet mahdollistamaan varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelutyö parhaalla tavalla.

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut muutoksia tutkimuksen aikana uuden varhaiskasvatustlain (540/2018) tultua voimaan. Laissa säädettiin muun muassa ammattinimikkeet uudelleen, jolloin lastentarhanopettajan nimike vaihtui varhaiskasvatuksen opettajaksi. Tutkimusraportissa käytetään varhaiskasvatuksen opettajan nimikettä, mutta raportissa saattaa esiintyä myös vanha lastentarhanopettajan nimike. Nimikkeet tarkoittavat kuitenkin käytännössä samaa.

Tutkimusraportti rakentuu perinteiseen tapaan. Kaksi ensimmäistä lukua muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, jota seuraa perusteltu kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen tulokset raportoidaan luvuissa kuusi ja seitsemän. Viimeisessä luvussa kootaan tulokset vielä yhteen ja niistä muodostetaan johtopäätökset.

2 PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA

Kiinnostus varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan on lisääntynyt maailmanlaajuisesti viimevuosien aikana (Murray 2015, 1715). Pedagogiikan määrittely ei ole yksiselitteistä ja sen määrittely on osittain hankalaa ja kiistanalaista (Alexander 2009, 924; Moyles, Adams & Musgrove 2002a, 60; Murray 2015, 1719; Watkins & Mortimore 1999, 1). Watkinsin ja Mortimoren (1999) mukaan erilaisia määritelmiä pedagogiikalle on tarjottu useita aikojen saatossa. Pedagogiikka termi on alun perin peräisin kreikankielestä, jolloin se tarkoitti lapsia ohjaavaa miestä tai poikien ohjaamista koulussa. Tietysti tämä määritelmä on nykyisin vanhentunut ja epäpätevä. (Watkins & Mortimore 1999, 1–2.) Pedagogiikan määritelmä onkin kehittynyt vuosien aikana (Farquhar & White 2014, 822).

Pedagogiikan voidaan ajatella olevan opettamista käytännössä sekä opetuksen tiedettä, joten se on yhdistelmä näistä molemmista (Alexander 2009, 926; Farquhar & White 2014, 822; Watkins & Mortimore 1999, 2). Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy pedagogiseen toimintaan. Alexanderin (2009, 927) mukaan pedagogiikka on opettamisen teko, joka voidaan havaita. Kuitenkaan pelkkä opetus ei yksinään riitä kuvaamaan pedagogiikkaa, vaan opetuksen täytyy myös edistää oppimista (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell 2002, 27). Watkins ja Mortimore (1999, 3) määrittelevät pedagogiikan olevan henkilön tietoista toimintaa, joka on suunniteltu parantamaan oppimista toisessa. Oppimisen perustana on pedagogiset tavoitteet, joiden kautta pyritään saavuttamaan jonkinlainen osaaminen, tieto tai taito toisessa henkilössä (Björklund & Ahlskog-Björk-

man 2018, 91). Pedagogiikka tulee ymmärtää opetusta laajemmin, sillä myös oppimisympäristöjen voidaan katsoa sisältyvän pedagogiikkaan (Siraj-Blatchford ym. 2002, 27). Moyles ynnä muut (2002a, 5) lisäävät pedagogiikkaan kyvyn puhua opettamisesta ja reflektoida sitä. Pedagogiikan voidaankin ajatella olevan luonteeltaan monimuotoista (Moyles ym. 2002a, 130; Moyles, Adams & Musgrove 2002b, 477; Murray 2015, 1728).

Pedagogiikka perustuu *vuorovaikutukseen*. Pedagogiikkaa ei ole mahdollista määritellä vain opettajan roolin ja toiminnan näkökulmasta, sillä myös oppija tulee huomioida. (Watkins & Mortimore 1999, 2–3.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa kasvattaja, lapsi ja vanhemmat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään (Heikka & Waniganayake 2011, 500; Moyles ym. 2002a, 5). Pedagogiikka on dynaaminen prosessi, jossa myös useat oppimisen alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Pedagogiikka perustuu silloin eri sisältö- ja osaamisalueiden integroimiseen keskenään. (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91–101.) Sheridan (2007, 211–214) lisää materiaaliset resurssit eli konkreettiset opetusvälineet osaksi pedagogista vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen kannalta opettajan rooli on kaikkein merkittävin, joten seuraavissa luvuissa keskitytään pääasiassa opettajan merkitykseen pedagogiikalle. On kuitenkin tärkeää tiedostaa pedagogiikan perustuvan vuorovaikutukseen, jossa myös oppijalla, sisällöllä, materiaaleilla sekä varhaiskasvatuksessa vanhemmilla on oma merkityksensä pedagogiikalle (Heikka & Waniganayake 2011, 500; Watkins & Mortimore 1999, 2–3).

2.1 Varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä

Varhaiskasvatus on *hoidon, kasvatuksen ja opetuksen* muodostama kokonaisuus (Ylitapio-Mäntylä 2016, 259). Broström (2006) huomauttaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen esiintyvän käytännössä yhdessä, joten niiden erottelu toisistaan on keinotekoisia. Kasvatuksen ja opetuksen käsitteet kietoutuvat melko läheisesti yhteen, vaikeivat ne tarkoittakaan samaa. Opetuksella pyritään edesauttamaan systemaattisesti lapsen taitoja ja tietoja. Kun taas kasvatuksen avulla pyritään vaikuttamaan lapsen kehitykseen laajasti, kuten käyttäytymiseen ja arvoihin.

Kasvatuksen ja opetuksen eroa voidaan selkeyttää myös määrittelemällä kasvatusta opetusta pidempikestoisemmaksi toiminnaksi, kun taas opetus voidaan nähdä lyhyempikestoisina aktiviteetteina. Hoito muodostaa tärkeän osan varhaiskasvatusta, ikään kuin perustan kasvatukselle ja opetukselle. (Broström 2006, 391–397.) Perushoidon käsitteellä kuvataan lapsen perustarpeiden täyttämistä kasvattajan toiminnan kautta. Hoitoon sisältyy sekä lapsen fyysinen että psyykinen huolenpito. (Kettukangas 2017, 79–83.)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä ei ole pelkästään tarjota lapsille hoitoa vanhempien työpäivien aikana, vaan tavoitteena on tukea lapsen kehitystä ja oppimista, jolloin *pedagogiikka* astuu kuvioon (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 7–8) ja varhaiskasvatuslaki (540/2018 §1) määrittävät varhaiskasvatuksen pedagogiseksi toiminnaksi. Hoitoa, kasvatusta ja opetusta ei tule erottaa omiksi prosesseikseen, vaan pedagogiikan tulisi läpäistä ne kaikki ja olla osa hoitoa opetuksen ja kasvatuksen lisänä (Broström 2006, 403; Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov 2018, 42).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ei olla yksimielisiä eikä ole olemassa yhtä tehokasta pedagogiikkaa. Tällöin yhden pedagogiikan sijaan olisi parempi puhua pedagogiikoista. (Murray 2015, 1716–1719; Siraj-Blatchford & Sylva 2004, 720). Varhaiskasvatuksen pedagogiikalla on pitkä historia ja useiden nykyisten pedagogisten näkemysten juuret ovat pitkällä historiassa, kuten oppiminen leikin kautta ja lapsien näkeminen ainutlaatuisina yksilöinä (Murray 2015, 1716; Niikko & Ugaste 2012, 482). Tänä päivänä leikin merkitys varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on kiistaton (Nilsson, Ferholt & Lecusay 2018, 240–242; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008, 638; Rouvinen 2007, 138). Oppiminen ja leikki ovat kiinteästi vuorovaikutuksessa keskenään, eikä niitä tulisi pedagogiikassa erottaa toisistaan, vaan oppimisen tulisi tapahtua leikin kautta (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008, 638). Siraj-Blatchford ynnä muiden (2002, 40) huomauttavat, että varhaiskasvatuksen pedagogiikassa tuleekin välttää suoraa opetusta. Rouvisen (2007, 138) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat näkevätkin leikin yhdeksi tärkeimmäksi pedagogiseksi menetelmäksi.

Valtakunnalliset *varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2018, 22) määrittävät osaltaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jossa pedagogiikka määritellään seuraavanlaisesti: ”Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvat- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi”. Opetussuunnitelman mukaan pedagogiikan tulisi perustua lapsilähtöisyyteen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29–31). Niikon ja Korhosen (2014) mukaan lapsilähtöisessä tai lapsikeskeisessä pedagogiikassa lasten tarpeiden mukaan asetetaan tavoitteet, joiden mukaan toiminta suunnitellaan ja toteutetaan. Pedagogiikassa tulisi huomioida lapsille luontaiset tavat oppia, kuten leikki, liikkuminen, toiminta ja tutkiminen. Lisäksi pedagogiikan tulisi perustua lasten mielenkiinnonkohteisiin, mikä edistää lasten oppimista. (Niikko & Korhonen 2014, 128–129.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 29–31) korostavat myös lapsen osallisuuden huomioimista. Tällöin lapsilla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa oman kehitystasonsa mukaisesti. Osallisuudessa on kyse kuulluksi tulemisesta ja lapsen arvostamisesta. Osallisuus tarkoittaa myös osallisuuden tunnetta, jolloin lapsen tulisi tuntea olevansa osallinen ja tärkeä osa ryhmää. (Heikka ym. 2018, 35–38.) Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 33, 38) nostavat pienryhmätoiminnan keskeiseksi osaksi pedagogiikkaa. Pienryhmät voidaan nähdä pedagogisena järjestelykeinona tavoitteiden saavuttamiseksi. Pienryhmätoiminnan kautta toimintaa voidaan pyrkiä toteuttamaan kiireettömästi ja lapsilähtöisesti, jolloin voidaan huomioida lapset yksilöinä ja panostaa vuorovaikutukseen. (Ahonen 2015, 170–172; Niikko & Korhonen 2014, 133–137; Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson 2014, 387–388.)

2.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu

Suomessa on ollut osittain epäselvyyttä eri ammattiryhmien työnkuvista ja vastuista varhaiskasvatuksessa (Karila & Kinos 2010, 291; Karila & Kupila 2010, 66–67; Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017, 202–203; Tahkokallio

2014, 237). Puroilan (2002, 106) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan työnkuvat ovat kietoutuneet yhteen, jolloin molemmat ammattiryhmät tekevät samaa työtä riippumatta ammattinimikkeestä. Tällöin työnjako on voinut perustua ammattinimikkeen sijaan esimerkiksi päivän työvuoroon (Karila & Kupila 2010, 67–68; Rouvinen 2007, 151). Lisäksi kasvattajat ovat voineet pyrkiä hyödyntämään työntekijöiden vahvuusalueita, jotka perustuvat työntekijöiden persoonallisiin piirteisiin, kuten luonteeseen ja harrastuksiin. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden mielestä ”kaikki tekee kaikkea -kulttuurissa” on kyse tasa-arvon ja yhteistyön korostamisesta. (Puroila 2002, 106–107, 140.) Rouvinen (2007, 151) huomauttaa, että ammattinimikkeeseen perustuvan työnjaon ei tulisi tarkoittaa yhteistyön ja tasa-arvoisen työkuulttuurin puuttumista.

Viimeaikaiset muutokset varhaiskasvatuslaissa ja opetussuunnitelmissa ovat pyrkineet selkeyttämään eri ammattiryhmien tehtäväalueita ja erityisesti opettajan pedagogista vastuuta varhaiskasvatuksessa (Onnismaa ym. 2017, 203). Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 17; 2018, 18) velvoittavat hyödyntämään moniammattilista osaamista varhaiskasvatuksessa, joten jokaisella ammattiryhmällä tulisi olla omaan ammattialaansa sopiva ja tarkoituksenmukainen vastuuasema.

Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteet (2018, 18) ja varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittävät *pedagogisen vastuun* olevan varhaiskasvatuksen opettajalla. Opettajan vastuulla on varmistaa, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka vastaa lasten tarpeisiin ja on lasten edun mukaista (Heikka & Waniganayake 2011, 510). Varhaiskasvatuksen opettaja kantaa pedagogisen vastuun tyypillisesti omasta lapsiryhmästään ja vastuu koko päiväkodin pedagogiikasta on päiväkodin johtajalla (Fonsen 2014, 183–188). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen vastuuseen sisältyy vastuu lapsiryhmänsä lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 23). Opettajan pedagoginen vastuu kattaa lapsiryhmän toiminnan ja lapsen tavoitteiden suunnittelun ja arvioinnin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18). Lisäksi pedagogiseen vastuuseen sisältyy velvollisuus pedagogisten keskustelujen

käynnistämisestä ja ylläpitämisestä moniammatillisessa tiimissä (Sheridan, William, Sandberg & Vuorinen 2011, 426).

2.3 Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogiikan rakentajana

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu määrittää opettajalla olevan keskeinen rooli varhaiskasvatuksen pedagogiikalle. Sheridan (2009, 253) huomauttaa, että opettajalla on suora vaikutus pedagogiikan laatuun. Pedagogiikassa on kyse opettajan valinnoista ja päätöksistä, joten opettajan toteuttama pedagogiikka perustuu opettajan näkemyksiin, tietoon ja taitoon. Tästä johtuen pedagogiikka ei ole kaikkialla samanlaista, vaan opettajien välillä on eroa. (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91; Haring 2003, 22; Murray 2015, 1718.)

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla on useita tekijöitä. Ensinnäkin pedagogiikkaa määrittää opettajan *pedagoginen tietoperusta* eli kasvatusteorioiden muodostama kokonaisuus sekä opettajan tietämys ja käsitykset esimerkiksi oppimisesta ja kasvatuksesta (Haring 2003, 22). Opettajalla tulisi olla myös käsitys pedagogiikasta, jotta hän pystyy valitsemaan tehokkaita pedagogisia menetelmiä ja luomaan hyvän oppimisympäristön mahdollisimman monelle oppijalle (Siraj-Blatchford ym. 2002, 28; Watkins & Mortimore 1999, 16). Toiseksi pedagogiikkaa määrittää opettajan *lapsikäisyys*, joka kuvaa, millaiseksi opettaja ymmärtää lapsen ja lapsuuden itsessään (Kataja 2018, 46). *Koulutus ja kokemus* rakentavat opettajan pedagogista ajattelua ja ymmärrystä, pedagogisia periaatteita sekä toteuttamaa pedagogiikkaa. Lisäksi opettajan henkilökohtaiset, kulttuurilliset ja yhteisölliset *arvot* vaikuttavat pedagogiikan taustalla. (Moyles ym. 2002a, 5, 130.) Opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan vaikuttaa aina laajempi yhteiskunnallinen *konteksti*, johon voidaan katsoa sisältyvän esimerkiksi politiikka ja kulttuuri (Alexander 2009, 929).

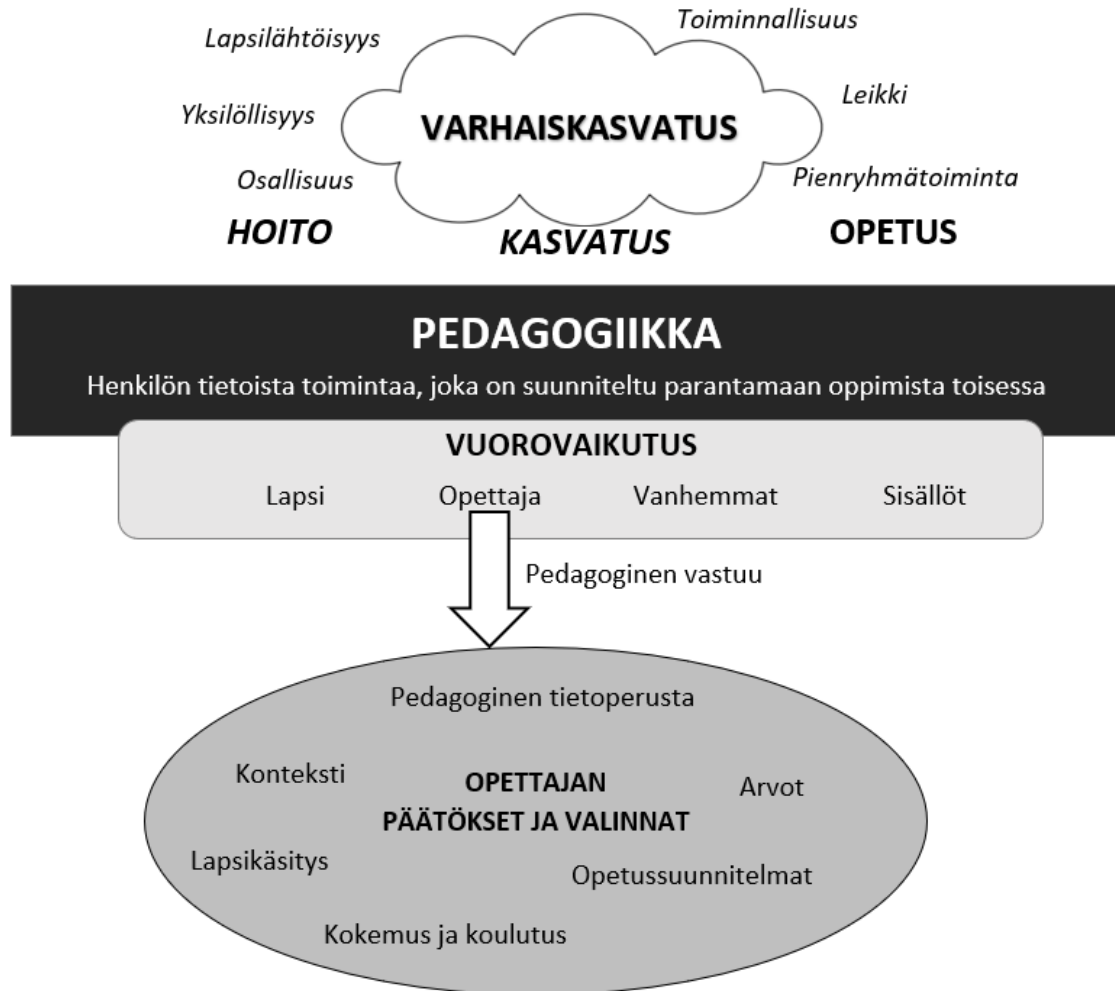
Sillä, miten opettajat ymmärtävät *opetussuunnitelman*, on merkitystä opettajan käyttämälle päivittäiselle pedagogiikalle (Brodin & Renblad 2015, 349). Opetussuunnitelmilla pyritään ohjaamaan pedagogiikkaa (Kettukangas 2017, 165; Niikko & Ugaste 2012, 482). Brodin ja Renbladin (2015, 351) tutkimuksen mukaan

ruotsalaiset kasvattajat suhtautuvat opetussuunnitelmaan esiopetuksessa myönteisesti ja kokevat sen tärkeäksi esiopetuksen laadun ja pedagogiikan kannalta. Björklundin ja Ahlskog-Björkmanin (2018, 102) tutkimuksen mukaan Ruotsissa ja Suomessa varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen ajattelu on yhtenäistä maiden opetussuunnitelmien kanssa. Myös Brodin ja Renbladin (2015, 352–353) tutkimuksessa todettiin, että suurin osa ruotsalaisista kasvattajista koki opetussuunnitelman tavoitteiden olevan yhtenäisiä oman kasvatusajattelunsa kanssa.

Rouvinen (2007) tutki väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä pedagogisesta toiminnasta päiväkodissa. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen ajattelu on lapset huomioon ottavaa, jolloin pedagogiikassa korostuvat lapsilähtöisyys, osallisuus ja yksilöllisyys. Toisaalta pedagogisessa ajattelussa korostuu aikuisen rooli toiminnan ohjaajana ja rajojen asettajana. Kolmanneksi käsitykset pedagogisen toiminnan toteuttamisesta perustuvat pedagogisiin menetelmiin ja työtapoihin, kuten leikkiin, pienryhmätoimintaan ja retkiin. (Rouvinen 2007, 127–144.)

Stephenin (2010, 17) sekä Björklund ja Ahlskog-Björkman (2018, 100) tutkimuksissa havaittiin, että varhaiskasvatuksen opettajien on hankala määrittää omaa toimintaansa pedagogiikan kautta. Lisäksi opettajien voi olla hankala määrittellä ja perustella omia pedagogisia periaatteita ja arvoja (Moyles ym. 2002b, 470). Pedagogiikka koetaan niin monimutkaisena ilmiönä, että sen sanoittaminen tuntuu haastavalta (Moyles ym. 2002a, 130). Kasvattajan puutteellinen kyky sanoittaa pedagogiikkaansa ei kuitenkaan tarkoita, ettei toiminnassa olisi pedagogiikkaa (Siraj-Blatchford ym. 2002, 113). Sheridan (2009, 257) kuitenkin huomauttaa, että opettajan kyky sanoittaa pedagogiikkaa lisää pedagogiikan laatua.

Kuvioon 1 on koottu varhaiskasvatuksen pedagogiikan elementtejä. Varhaiskasvatus on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostama kokonaisuus. Pedagogiikan tulisi läpäistä nämä kaikki kolme varhaiskasvatuksen osa-alueita. Varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ominaisia piirteitä ovat muun muassa lapsilähtöisyys, oppiminen leikin kautta sekä yksilöllisyyden huomioiminen. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka syntyy vuorovaikutuksessa lapsen, vanhempien ja opettajan välillä, jossa myös opetuksen sisällöt näyttelevät osaansa.



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan rakentuminen opettajan näkökulmasta (mukaillen mm. Alexander 2009; Björklund & Ahlskog-Björkman 2018; Broström 2006; Haring 2003; Heikka & Waniganayake 2011; Murray 2015; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Watkins & Mortimore 1999)

Varhaiskasvatuksen opettajalla on keskeinen rooli pedagogiikalle, sillä hänellä on pedagoginen vastuu varhaiskasvatuksesta. Myös tämän tutkimuksen kannalta opettajan rooli on keskeinen, joten kuviossa 1 on korostettu opettajan roolia. Pedagogiikassa on kyse opettajan valinnoista ja päätöksistä, joiden taustalla on useita tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttavat opettajan toteuttamaa pedagogiikkaa. Näitä tekijöitä ovat opettajan pedagoginen tietoperusta, lapsikäsitys, kokemus ja koulutus, arvot, opetussuunnitelmat ja konteksti. Pedagogiikka ei silloin näyttyäy kaikkiällä samanlaisena. Tässä tutkimuksessa pedagogiikka nähdään siis monimuotoisena ilmiönä, joka syntyy vuorovaikutuksessa. Pedagogiikka on varhaiskasvatuksen opettajan tietoista toimintaa, joka on suunniteltu parantamaan oppimista lapsessa.

3 SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSESSA

Puroilan (2006, 4) mukaan suunnittelu on ollut viimevuosina mielenkiinnon kohteena, vaikka tutkimuksellisesti se on jäänyt toiminnan toteuttamisen ja arvioinnin jalkoihin. Karkeasti sanottuna suunnittelulla voidaan tarkoittaa toiminnan etukäteen miettimistä (Friedman ym. 2014, 1446; Karila 2001, 274). Todellisuudessa suunnittelu sisältää toiminnan suunnittelun lisäksi muun muassa oppimisympäristön suunnittelua, arvojen miettimistä sekä lapsiryhmän ja työntekijöiden organisointia (Ahonen 2015, 172–174; Helenius & Lummelahti 2018, 139–147; Karila 2001, 274; Kettukangas 2017, 154). Keskeistä on työn ennakointi ja sen pohtimien, miten tavoitteet voidaan saavuttaa (Karila 2001, 274). Suunnittelutyö olisi hyvä nähdä prosessina, jolloin se itsessään on merkityksellistä eikä vain suunnittelun lopputulos. Tällöin suunnittelutyö on yksi työtä uudistava ja ohjaava työkalu. (Puroila 2006, 7.)

Suunnittelu on varhaiskasvatuksessa *tärkeää* (Grisham-Brown & Pretti-Fontczak 2003, 33), sillä suunnittelu on merkittävässä roolissa pedagogisen toiminnan toteuttamisen kannalta (Ahonen 2015, 172; Haring 2003, 64). Suunnittelu auttaa tavoitteiden saavuttamisessa (Rouvinen 2007, 149), koska suunnittelun kautta opettaja voi käsitellä lasten yksilöllisiä tavoitteita johdonmukaisesti ja taroituksenmukaisesti (Grisham-Brown & Pretti-Fontczak 2003, 33). Huolellinen suunnittelu auttaa opettajia kehittämään mielenkiintoisia aktiviteetteja ja oppimismahdollisuuksia lapsiryhmien tarpeiden tyydyttämiseksi, sillä laadukkaan suunnittelun tuloksena voidaan käyttää aikaa ja resursseja tehokkaasti. Suunnittelulla voidaan myös varmistaa, että strukturoitua ja ei strukturoitua toimintaa on sopivassa suhteessa. (Grisham-Brown & Pretti-Fontczak 2003, 33.) Ahosen

(2015, 172–173) tutkimuksen mukaan suunnittelulla voidaan myös vähentää haastavia kasvatustilanteita.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 18) ja varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika (KVTES 2018 liite 5, 4 § 1) määrittävät suunnittelun varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväksi. Suunnittelu saa varhaiskasvatuksen opettajin keskuudessa erilaisia merkityksiä (Puroila 2002, 71–72; Rouvinen 2007, 148–149). Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat toiminnan suunnittelua ja näkevät sen tärkeäksi (Niikko 2002, 171; Rouvinen 2007, 148). Suunnittelu voidaan nähdä osana opettajan päivittäisiä rutiineja ja olevan yksi keskeisimmistä osista varhaiskasvatuksen opettajan työtä (Leinonen & Venninen 2012, 472; Ylitapio-Mäntylä 2016, 267). Niikon (2010, 5–6) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat yhtä mieltä, että suunnittelu kuuluu heidän työnsä tehtäviin. Toisaalta Rouvisen (2007, 149) väitöstutkimuksessa tuli esille, että jotkut opettajat voivat kokea toiminnan perustuvan liikaa suunnitteluun ja suunnittelun olevan liian aikuislähtöistä. Myös Puroilan (2002) tutkimuksessa ilmeni, että päiväkotien välillä on eroa, millaisen merkityksen suunnittelutyö saa. Suunnittelu voidaan nähdä työn lähtökohdaksi, jolloin toiminta perustuu pitkälti etukäteen mietittyyn sisältöön. Toisaalta osa työntekijöistä näkee spontaanin toiminnan ja siten lasten aloitteisiin reagoimien etukäteissuunnittelua tärkeämmäksi. (Puroila 2002, 71–72.)

3.1 Varhaiskasvatuksen suunnittelun monimuotoisuus

Varhaiskasvatuksessa suunnittelu on hyvin monimuotoista ja sitä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Varhaiskasvatuksen suunnittelua voidaan kuvata *eritasoisten opetussuunnitelmien* kautta (Nummenmaa ym. 2007, 13). Suomessa ylimmän tason suunnitelma on valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) asiakirja, jonka laadinnasta on vastuussa Opetushallitus. Sen perusteella kunta tai yksityinen toimija laatii oman tai omia paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia, joissa täydennetään valtakunnallisia varhaiskasva-

tussuunnitelman perusteita huomioiden paikalliset erityispiirteet. Lisäksi jokaiselle lapselle tulee laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jonka varhaiskasvatuksen opettaja laatii kirjallisena yhteistyössä huoltajien kanssa. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 22–23.) Käytössä ei kuitenkaan ole valtakunnallisesti yhteistä pohjaa kirjalliseen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, joten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien muodot voivat vaihdella (Nummenmaa ym. 2007, 13–14). Oleellista on kirjata ylös lapsen tavoitteet ja keinot tavoitteiden saavuttamiseksi sekä arvioida niiden toteutumista säännöllisesti (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 23).

Opetussuunnitelmien lisäksi päiväkodin sisällä tapahtuva suunnittelu on monimuotoista. Helenius ja Korhonen (2008, 184) jakavat varhaiskasvatuksen suunnittelun koko *päiväkodin yhteiseen kokonaistoiminnan suunnitteluun* sekä *ryhmän sisäiseen suunnitteluun*. Heidän mukaan ryhmän sisäinen suunnittelu on keskeisempää kasvatusprosessien toteutumisen kannalta. Myös tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy ryhmän sisäiseen suunnitteluun, joten päiväkodin yhteinen suunnittelu jätetään tarkemman tarkastelun ulkopuolelle. Heleniuksen ja Korhosen (2008) mukaan ryhmän sisäinen suunnittelu voi sisältää useita erilaisia ajallisia ulottuvuuksia, mutta varsinainen toiminta suunnitellaan yksityiskohtaisesti yleensä vain muutamia viikkoja eteenpäin. On kuitenkin tärkeää huomioida, että suunnittelu on pelkkiä niin kutsuttuja tuokiosuunnitelmia monimuotoisempaa. (Helenius & Korhonen 2008, 184–186.) Helenius ja Lummelahti (2018, 141) nostavatkin ryhmän sisäiseen suunnitteluun toiminnan suunnittelun lisäksi toimintaympäristön suunnittelun.

Puroila (2006, 6–8) tunnistaa useita suunnittelun ulottuvuuksia, kuten *pedagogisen suunnittelun* suhteessa *hallinnolliseen suunnitteluun*. Varhaiskasvatuksen opettajan työn kannalta keskeistä on pedagoginen suunnittelu (Puroila 2006, 6–8), jota tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa, sillä se on myös tämän tutkimuksen keskiössä. Puroilan (2002) mukaan pedagogisen suunnittelun lisäksi suunnittelu voi olla myös *käytännöllistä*. Käytännöllinen suunnittelu kytkeytyy päiväkodin tilanteisiin konkreettisesti, jolloin suunnittelu kohdistuu ihmisiin, materiaaleihin, resursseihin ja aikaan. Tällöin lapsen oppimisen ja kehittymisen

tukemisen tavoitteet jäävät vähemmälle huomiolla. (Puroila 2002, 125–126.) Puroilan (2006) mukaan varhaiskasvatuksessa tehdään sekä *strategista että operatiivista suunnittelua*, joilla tarkoitetaan karkeasti sanottuna pitkän tähtäimen ja lyhyemmän tähtäimen suunnittelua. Strategisella suunnittelulla tarkoitetaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen arvoperustaan liittyvää suunnittelua. Kun taas operatiivinen suunnittelu sisältää käytännön sisällön, kuten toiminnan suunnittelua. (Puroila 2006, 6–8.)

Alvestadin (2004) mukaan norjalaisessa suunnittelukehyksessä erotetaan toisistaan *formaali ja informaali* oppiminen. Formaalisella oppimisella voidaan tarkoittaa opettajan suunnittelemaa toimintaa, jossa on selkeät tavoitteet ja se tapahtuu selkeästi tietynä aikana. Informaali oppiminen puolestaan on lapsesta lähtevää toimintaa, joka tapahtuu spontaanisti ilman etukäteistä suunnittelua. Suunnittelu voidaan mieltää spontaanin toiminnan vastakohtaksi. Spontaanisiin toimintaan voidaan kuitenkin nähdä liittyvän jonkinlaista suunnittelua, joten suunnittelu tulee ymmärtää formaalin oppimisen suunnittelua laajemmin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnittelussa tulisi huomioida nämä molemmat oppimisen muodot. (Alvestad 2004, 84–93.) Myös Kataja (2018, 49–51) painottaa spontaaneihin tilanteisiin kytkeytyvän suunnittelun merkitystä osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Grisham-Brownin & Pretti-Fontczakin (2003) tutkimuksessa erotettiin *suunnittelu ja valmistelu* toisistaan. Opettajat määrittivät suunnittelun ajatustyöskentelyksi lapsen oppimisen edistämiseksi. Kun taas valmistelun puolestaan katsottiin sisältävän esimerkiksi toiminnan toteuttamiseen tarvittavan materiaalien hankkimisen. Vaikka nämä ovat erotettavia prosesseja, niin ne ovat toisiaan täydentäviä ja opettajat tekevät näitä molempia suunnitteluajalla. (Grisham-Brown & Pretti-Fontczak 2003, 38.)

3.2 Pedagoginen suunnittelu varhaiskasvatuksen keskiössä

Edellä on kuvattu tiiviisti varhaiskasvatuksen suunnittelun moninaisuutta ja eri tapoja jäsentää suunnittelua. Pedagogisen suunnittelun voidaan katsoa olevan

varhaiskasvatuksen suunnittelun keskiössä (Ylitapio-Mäntylä 2016, 267). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 22) painottavat erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää ja pedagogista suunnittelua. Myös tämän tutkimuksen kannalta pedagoginen suunnittelu on varhaiskasvatuksen suunnittelukehityksen keskiössä. Kuitenkin on hämmentävää, että varhaiskasvatuksen pedagogisesta suunnittelusta on kirjoitettu suhteellisen vähän ja tutkimustieto siitä on rajallista (Nummenmaa ym. 2007, 18).

Käsitteenä pedagoginen suunnittelu kietoo yhteen pedagogiikan käsitteen sekä suunnittelun käsitteen, jolloin se on näiden kahden kokonaisuus. Aiemmassa luvussa pedagogiikan on määritelty olevan tietoisuutta toisen henkilön oppimisen edistämiseksi (kuvio 1). Karkeasti sanottuna pedagogisessa suunnittelussa kyse on oppimisen edistämisen suunnittelusta (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 38; Nummenmaa ym. 2007, 17–18). Tällöin pedagoginen suunnittelu sisältää pedagogisten tavoitteiden pohtimista ja sen suunnittelua, miten niihin voidaan päästä (Heikka ym. 2018, 42). Suunnittelun taustalla ovat lapsen yksilölliset tarpeet, jotka on selvitetty havainnoimalla lasta ja keskustelemalla lapsen huoltajien kanssa (Rouvinen 2007, 131). Näiden lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan opettaja suunnittelee lasta tukevaa pedagogista toimintaa tai muita oppimista tukevia ratkaisuja (Ahonen 2015, 171–174; Haring 2003, 160). Pedagoginen suunnittelu sisältää sekä pidemmän että lyhyemmän aikavälin suunnittelua, kuten yksittäisten hetkien suunnittelua (Kettukangas 2017, 153). Lisäksi pedagogisen suunnittelun tulisi ulottua myös perushoidollisiin tilanteisiin (Alvestad & Sheridan 2015, 385–386; Heikka ym. 2018, 42).

Pedagoginen suunnittelu pitää sisällään lapsiryhmän toiminnan suunnittelun, mutta myös sitä laajempia pedagogisia ratkaisuja (Ahonen 2015, 171–174; Heikka ym. 2018, 42). Näitä pedagogisia ratkaisuja voivat olla lapsiryhmän organisointiin liittyvät tekijät (Kataja 2018, 49–50), kuten lapsen kehitystä tukevan päiväjärjestyksen suunnittelu tai istumajärjestyksen miettiminen (Ahonen 2015, 174; Kettukangas 2017, 153). Lisäksi siihen voidaan katsoa kuuluvan turvallisen oppimisympäristön suunnittelu, joka mahdollistaa lasten oppimisen parhaiten (Sheridan ym. 2011, 427).

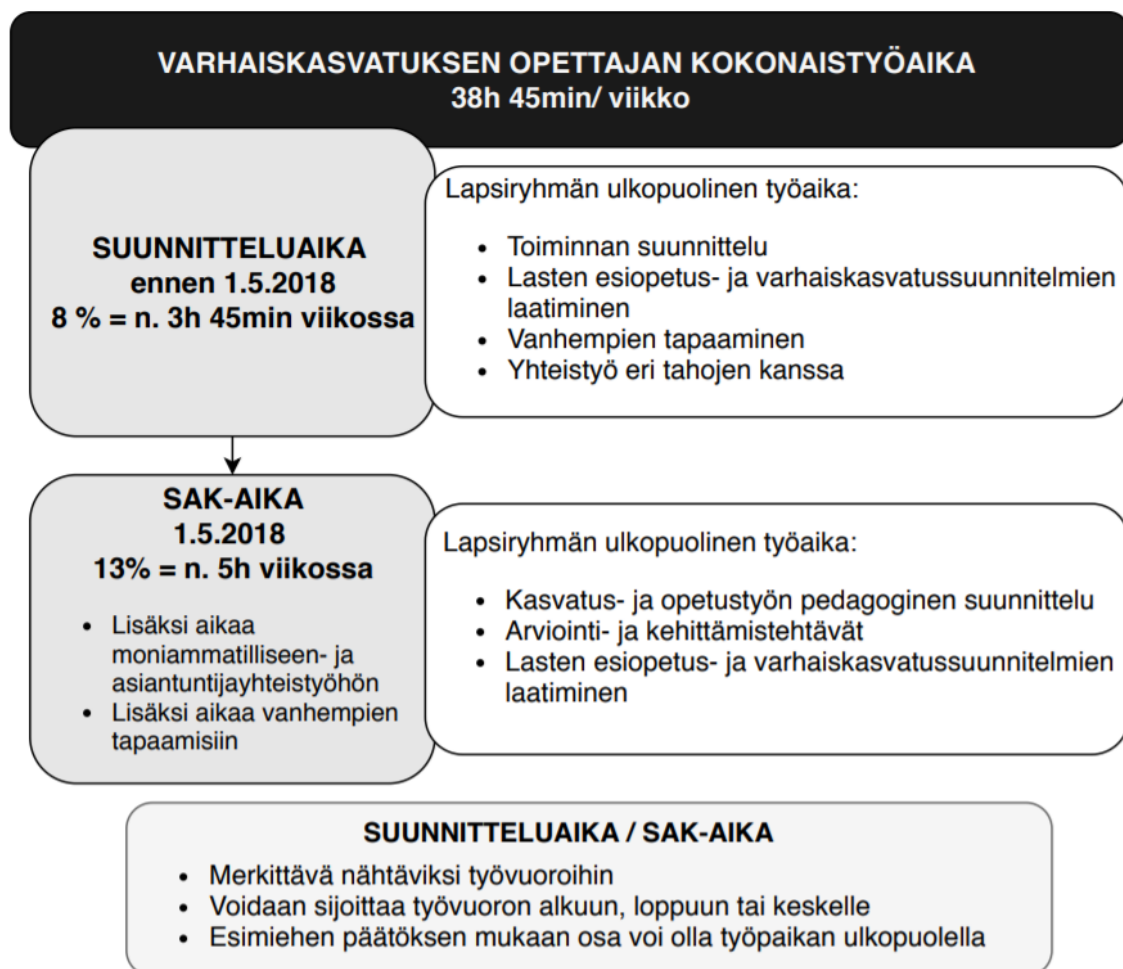
3.3 Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika Suomessa

Työaikalaki (605/1996 § 4) määrittää työajaksi työhön käytetyn ajan sekä ajan, kun työntekijä on velvoitettu olemaan työpaikalla työnantajan käytettävissä. Varhaiskasvatuksen opettajan virallinen viikkotyöaika on 38 tuntia ja 45 minuuttia. Tästä työajasta tulee varata riittävästi aikaa lapsiryhmän ulkopuolisiin tehtäviin, jolloin varhaiskasvatuksen opettaja ei toimi lapsiryhmässä. (KVTES 2017 liite 5, 3 § 1; KVTES 2018 liite 5, 4 § 1; KT:n yleiskirje 1/2018 liite 8, 19.) Tästä lapsiryhmän ulkopuolisesta työajasta on käytetty nimitystä varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika, joka on myös tämän tutkimuksen keskiössä. Suunnitteluajasta käytetään nykyisin lyhennettä SAK-aika, joka tarkoittaa suunnittelu-, arviointi- ja kehittämissaikaa (KVTES ohje 20.4.2018; KT:n yleiskirje 1/2018 liite 8). SAK-ajalla varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelee ja arvioi päiväkodin kasvatustoimintaa, tekee arviointi- ja kehittämistehtäviä sekä laatii lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat (KVTES 2018 liite 5, 4 § 1; KVTES 2018 ohje 20.4.2018).

Varhaiskasvatustyössä tapahtuneiden viimeaikaisten muutosten takia suunnittelu-aikaa on uudistettu valtakunnallisesti (ks. kuvio 2), sillä uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä pedagogisen suunnittelun voidaan katsoa lisääntyneen (KT:n yleiskirje 1/2018 liite 8, 19–21). Lisäksi suunnitteluajan päivittäminen perustuu varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen. Tästä seurauksena varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aikaa päätettiin lisätä aiemmasta 8 prosentista 13 prosenttiin kokonaistyöajasta, joten uusi suunnittelu-aika on noin viisi tuntia viikossa. Samalla suunnitteluajan nimi vaihtui SAK-ajaksi. Siirtyminen uuteen SAK-aikaan on tapahtunut toukokuussa 2018. (KT:n yleiskirje 1/2018 liite 8, 19–20.) Siirtyminen uuteen SAK-aikaan on tapahtunut tämän tutkimuksen toteuttamisen aikana, joten tämän tutkimuksen toteuttamisen alkuaikana on noudatettu vielä vanhaa kahdeksan prosentin suunnittelu-aikaa eli 3 tuntia 45 minuuttia viikossa.

Tässä tutkimuksessa puhutaan suunnitteluajasta kuvatessa sekä vanhaa suunnittelu-aikaa että uutta SAK-aikaa. Kun taas SAK-ajasta puhuttaessa tässä

tutkimuksessa tarkoitetaan vain uutta toukokuussa 2018 voimaan tullutta 13 prosentin SAK-aikaa. Puhuttaessa suunnitteluajasta on tärkeää huomioida nykyisin SAK-ajan sisältävän myös kehittämis- ja arviointityötä (KVTES ohje 20.4.2018). Toisaalta arviointi ja kehittäminen voidaan nähdä osana suunnittelua, sillä ne kietoutuvat läheisesti yhteen (Haring 2003, 189; Jones 2007, 577).



KUVIO 2. Varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluaikea ja sen muutokset 1.5.2018 (KT:n yleiskirje 1/2018 liite 8, 19–20; KVTES 2017 liite 5, 3 § 1; KVTES 2018 liite 5, 4 § 1; KVTES 2018 ohje 20.4.2018)

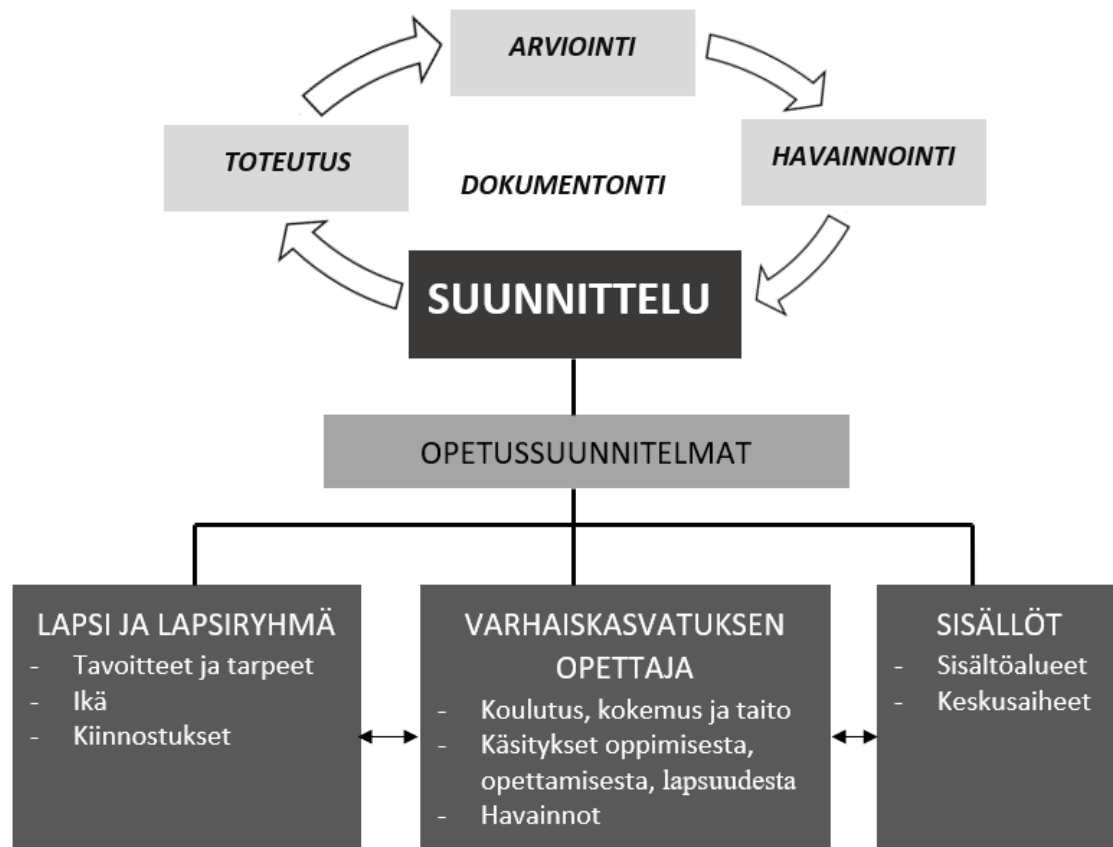
Suunnitteluajan määrän kasvun lisäksi SAK-ajan kriteerejä on uudistettu (ks. kuvio 2). Suunnitteluajan uudistuksen myötä aikaa tulee varata SAK-ajan lisäksi tarvittaessa moniammatilliseen ja asiantuntijayhteistyöhön (KVTES 2018 ohje 20.4.2018; KVTES 2018 liite 5, 4 § 1). Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan päiväkodin sisäistä moniammatillista yhteistyötä, kuten yhteistyötä lastenhoitajien kanssa. Tällöin esimerkiksi moniammatilliset tiimipalaverit eivät kuulu

SAK-aikaan. Asiantuntijayhteistyö tarkoittaa päiväkodin ulkopuolista asiantuntijayhteistyötä, kuten yhteistyötä neuvolan tai sosiaalihuollon kanssa. (KVTES 2018 ohje 20.4.2018.) Lisäksi SAK-ajan kriteerien uudistamisen myötä tulee varata riittävästi SAK-ajan ulkopuolista aikaa vanhempien tapaamiseen. Tällöin vanhempien tapaaminen ei kuulu SAK-aikaan, riippumatta siitä, mitä tapaaminen koskee. (KVTES 2018 liite 5, 4 § 1; KVTES 2018 ohje 20.4.2018.) Ennen suunnitteluaikauudistusta lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetuskeskustelut huoltajien kanssa kuuluivat suunnittelu-aikaan (KVTES 2017 liite 5, 3 § 1).

Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika tulee merkitä työvuoroihin, jolloin se voidaan sijoittaa työajan alkuun, loppuun tai keskelle työpäivää. Lisäksi suunnitteluajan määrä voi vaihdella toimintavuoden aikana, sillä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistehtävät eivät välttämättä ajoitu tasaisesti viikoittain. (KVTES 2018 ohje 20.4.2018.) Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika voi tapahtua työpaikalla tai osittain työpaikan ulkopuolella esimiehen päätöksen mukaan (KVTES 2017 liite 5, 3 § 1; KVTES 2018 liite 5, 4 § 1; KT:n yleiskirje 1/2018 liite 8, 19–20). Tämä tarkoittaa, että varsinaiset suunnittelukäytänteet ovat työpaikkakohtaisia ja esimiehen päätettävissä. Yhteisiä valtakunnallisia tarkempia linjauksia suunnitteluajan toteuttamiseen ja siihen liittyviin periaatteisiin ei ole olemassa.

3.4 Suunnittelu monimuotoisena prosessina

Suunnittelu varhaiskasvatuksessa on monimuotoinen prosessi (Puroila 2006, 7). Ensimmäinen suunnittelu muodostaa toistuvan prosessin havainnoinnin, toteuttamisen ja arvioinnin kanssa (Brodie 2013, 69; Jones 2007, 577), jossa myös dokumentoinnilla on osansa (Alvestad & Sheridan 2015, 386–390). Toiseksi suunnitteluun vaikuttaa opetussuunnitelmat sekä useat muut tekijät, kuten varhaiskasvatuksen opettaja, lapset ja sisällöt. Kuvioon 3 on koottu suunnittelun prosessin elementtejä, joita tässä luvussa seuraavaksi tarkastellaan.



KUVIO 3. Suunnittelun prosessimainen luonne varhaiskasvatuksessa (Mukaiillen mm. Alvestad & Sheridan 2015; Jones 2007; Haring 2003; Rouvinen 2007; Puroila 2002; Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003; Kettukangas 2017)

Jotta suunnitteluprosessia voidaan ymmärtää, tulee ensin tarkastella sitä suhteessa havainnoinnin, toteuttamisen ja arvioinnin prosessiin sekä dokumentointiin. Suunnittelua ei tulisi tarkastella kokonaan irrallaan tästä prosessista, sillä suunnittelun tulisi perustua opettajan toteuttamaan havainnointiin ja arviointiin (Brodie 2013, 69; Haring 2003, 189; Heikka, Hujala & Turja 2009, 66; Niikko 2002, 166). Niikon (2002, 166) mukaan *havainnointi* on tärkeää, sillä sen kautta voidaan varmistaa toiminnan olevan lähtöisin lapsen tarpeista. Rouvisen (2007, 131) mukaan havainnoinnin kautta varhaiskasvatuksen opettajat saavat tietoa lasten tarpeista, vahvuuksista ja kehittämisen kohteista, joiden mukaan he suunnittelevat lasta tukevaa toimintaa ja menetelmiä. Havainnointiin sekä pedagogiseen ymmärrykseen (kuviot 1) perustuen opettaja *suunnittelee* toimintaa (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 39; Tahkokallio 2014, 173; Rouvinen 2007, 131). Suunnittelua seuraa *toiminnan toteutus* käytännössä. Vaikka suunnittelu ja toi-

minta ovat yhteydessä toisiinsa, niin suunnittelu ei ole toiminnan edellytys eikä opettajat aina ole suunnitelleet kaikkea toimintaa (Ramirez Clemente, Recamán, Martin-Dominguez & Rodriguez 2017, 714).

Suunnittelun ja toiminnan toteuttamisen voidaan katsoa jäävän vajaaksi ilman *arviointia* (Haring 2003, 189). Arvioinnin tulee olla suunnitelmallista ja jatkuvaa (Jones 2007, 575–577), ja se voi perustua esimerkiksi havainnointiin (Niikko 2002, 166; Rouvinen 2007, 132). Arvioinnissa keskeistä on palata toiminnalle suunniteltuihin tavoitteisiin (Haring 2003, 189). Huomioitavaa on, että arvioinnissa tulee arvioida itse varhaiskasvatusta, eikä niinkään lasta (Brodin & Renblad 2014, 318). Tällöin arviointi kohdistuu sekä lasten oppimiseen että opettajan oman toiminnan arviointiin (Haring 2003, 189). Arvioinnin kautta toimintaa on mahdollista kehittää (Heikka ym. 2009, 61; Lummelahti 2004, 42; Sheridan, Williams & Sandberg 2013, 141), sillä arviointitietoa käytetään hyväksi suunniteltaessa toimintaa eteenpäin eli prosessi palaa ikään kuin alkuun (Jones 2007, 577).

Alvestadin ja Sheridanin (2015, 386–390) mukaan suunnittelu on voimakkaasti yhteydessä *dokumentointiin*, sillä dokumentointi on yksi osa suunnittelua. Dokumentoinnilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa todellisuuden tallentamista monimenetelmällisesti, kuten kirjaamalla ja valokuvaamalla. Lisäksi pedagogisessa dokumentoinnissa keskeistä on dokumenttien reflektointi ja pedagoginen hyödyntäminen. (Rintakorpi 2015, 269–274.) Rintakorven (2018) tutkimuksen mukaan dokumentointia hyödynnetään muun muassa oppimisprosessien arvioinnissa, suunnittelun tukena ja lapsiin tutustumisessa. Pedagogisella dokumentoinnilla voidaan katsoa olevan paljon myönteisiä vaikutuksia varhaiskasvatukseen myös suunnittelun näkökulmasta. Dokumentointia voidaan käyttää esimerkiksi lisäämään lasten osallisuutta suunnitteluun. (Rintakorpi 2018, 51–59.) Lisäksi pedagogista dokumentointia voidaan käyttää yhtenä oppimisen työkaluna, jolloin opettajat voivat sen avulla pohtia lapsen oppimisprosesseja ja päiväkodin oppimisympäristöjä (Alvestad & Sheridan 2015, 386–390). Rintakorpi

(2018, 51–59) kuitenkin huomauttaa, että dokumentointia voidaan toteuttaa monella tapaa ja kaikki dokumentointi ei ole pedagogista, vaan kyse voi olla enemmänkin vain tallentamisesta.

Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan suunnittelua tarkemmin ja erillään edellä esitetystä havainnoinnin, toteuttamisen ja arvioinnin prosessista. Varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toimintaa ohjaavat useat lait ja säädökset, kuten *opetussuunnitelmat* (Alvestad & Sheridan 2015, 328). Suomessa on käytössä velvoittavina asiakirjoina valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jotka suunnittelevat ja säätelevät ylemmältä tasolta varhaiskasvatuksen järjestämistä ja toteuttamista.

Opetussuunnitelman tavoitteet määrittävät osaltaan lapsuutta, mitä lapsien odotetaan oppivan varhaiskasvatuksen aikana ennen kuin he siirtyvät kouluun (Alvestad & Sheridan 2015, 377–378). Opettajat käyttävät apunaan suunnitteluun opetussuunnitelman tietoa siitä, mitä lasten pitäisi oppia (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 39). Opetussuunnitelmien tarkoituksena on tarjota opettajille sitova kehys varhaiskasvatuksen suunnittelun tavoitteista, joten opetussuunnitelma voidaan nähdä opettajan työkaluna (Alvestad & Sheridan 2015, 382). Pramling Samuelsson ja Asplund Carlsson (2008, 637) huomauttavat, että opettajien tulee kuitenkin sisäistää opetussuunnitelma. Suunnittelu perustuu siten opettajan käsityksiin opetussuunnitelmista (Kettukangas 2017, 154; Virkki 2015, 51). Puroila (2006, 6) kuitenkin täsmentää, ettei opetussuunnitelma ohjaa suunnittelua tyhjentävästi, vaan paljon jää myös opettajan mietittäväksi ja päätettäväksi. Varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelun onkin todettu perustuvan laajempaan näkökulmaan, kuin vain opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen (Alvestad & Sheridan 2015, 385–386).

Opetussuunnitelmien lisäksi opettajalla, lapsella ja lapsiryhmällä sekä opetuksen sisällöillä on merkityksensä varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamassa suunnittelussa (kuvio 3). Nämä kolme suunnittelun elementtiä (opettaja, lapsi ja lapsiryhmä sekä sisällöt) ohjaavat suunnittelun rakentumista toimimalla vuorovaikutuksessa keskenään. Ensinnäkin voidaan sanoa *varhaiskasvatuksen opettajan*

olevan avainasemassa hänen toteuttamalle suunnittelulleen. Opettajien toteuttaman suunnittelun välillä onkin eroa (Niikko & Havu-Nuutinen 2009, 438). Sheridan ynnä muut (2011, 422–433) tuovat esille, että varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee monenlaista kompetenssia suunnittelutyönsä taustalle, kuten vuorovaiikutuksellista osaamista sekä kykyä organisointiin. Opettaja käsittelee ja harkitsee erilaisia elementtejä hyvin laaja-alaisesti suunnitellessaan (Ramirez ym. 2017, 714). Suunnittelun taustalla on pedagogiikan tavoin opettajan taito ja kokemus sekä koulutuksen luoma perusta (Alvestad & Sheridan 2015, 384; Niikko 2002, 177). Opettajan suunnittelu perustuu aiemmin esiteltyyn opettajan pedagogiseen tietoperustaan (kuvio 1), johon kuuluu esimerkiksi käsitys oppimisesta ja opettamisesta sekä tietämys lapsuuden yleisistä kehityslinjoista (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 39; Haring 2003, 64). Lisäksi opettaja hyödyntää suunnittelussaan yksilöllisiä havaintojaan kyseisistä lapsista (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 39; Tahkokallio 2014, 173).

Toiseksi *lapset* ovat keskeisessä roolissa varhaiskasvatuksen suunnittelussa (Rouvinen 2007, 149). Suunnittelun näkökulmana voi Puroilan (2002, 73) mukaan olla lapsiryhmä tai yksittäinen lapsi, mutta usein suunnittelu kohdistuu laajemmin lapsiryhmään. Tahkokallio (2014, 221) nostaa esille, että suunnittelussa tulisi samanaikaisesti huomioida lapsi yksilönä ja lapsiryhmä, mikä voi olla haastavaa. Suunnittelussa keskeistä on yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän tarpeiden täyttäminen (Alvestad & Sheridan 2015, 384; Kettukangas 2017, 167). Lasten tarpeiden mukaan asetetaan tavoitteita suunniteltavalle toiminnalle (Haring 2003, 160; Ramirez ym. 2017, 714). Lisäksi suunnittelu perustuu lasten kiinnostuksen kohteisiin. Opettajat selvittävät lasten tarpeita ja mielenkiinnonkohteita havainnoimalla lapsia. (Alvestad & Sheridan 2015, 384; Haring 2003, 156–157; Puroila 2002, 74.) Alvestad ja Sheridan (2015) nostavat esille, että varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaan suunnitteluun vaikuttaa myös lapsien ikä. Nuoremmille lapsille suunnitteleminen on erilaista vanhempiin lapsiin verrattuna, sillä vanhempien lasten kanssa voidaan esimerkiksi syventyä johonkin teemaan tarkemmin. (Alvestad & Sheridan 2015, 385–386.)

Kolmanneksi varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelutyötä ohjaavat opetuksen ja kasvatuksen *sisällöt*. Puroilan (2002) mukaan suunnittelu voi perustua keskusaiheisiin tai sisältöalueisiin. Keskusaiheisessa suunnittelussa toiminta perustuu johonkin teemaan, jonka ympärille toimintaa rakennetaan. Toiminnan perustuessa sisältöalueisiin, rakennetaan toiminta eri kasvun- ja oppimisen sisältöalueiden mukaan, kuten liikunnan tai musiikin. (Puroila 2002, 73.)

3.5 Suunnittelun toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

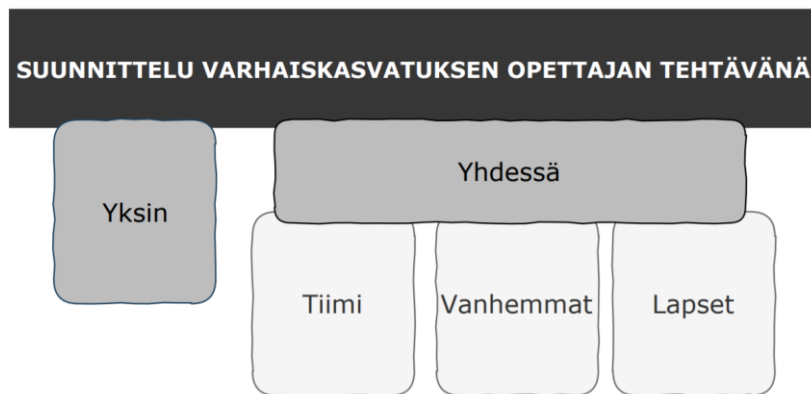
Varhaiskasvatuksen suunnittelun toteutumisesta on vain vähän tutkimusta (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003; Haring 2003; Leinonen & Venninen 2012; Rouvinen 2007), suhteessa toiminnan arviointiin ja toteuttamiseen (Puroila 2006, 4). Keskeisenä näkökulmana suunnittelun toteutumiseen näyttää olevan, ettei toiminnan suunnittelulle ole tarpeeksi aikaa (Onnismaa ym. 2017, 203; Puroila 2002, 72). Suunnittelu-aikaa on lisätty toukokuussa 2018, minkä vaikutuksista ei ole vielä olemassa tutkimusta.

Grisham-Brown ja Pretti-Frontczakin (2003) tutkivat varhaiskasvatuksen opettajien työaikaan määritellyä suunnittelu-aikaa suhteessa suunnitteluun todellisuudessa käytettyyn aikaan Yhdysvalloissa. Suomesta poiketen Yhdysvalloissa ei ole virallista linjausta suunnittelu-aikaan, vaan se on työpaikkasidonnaista. Grisham-Brownin ja Pretti-Frontczakin (2003) mukaan Yhdysvalloissa opettajien suunnittelu-aika on keskimäärin viikossa 3,8 tuntia, mutta todellisuudessa opettajat käyttävät suunnitteluun keskimäärin viikossa 6,5 tuntia. Opettajat joutuvat suunnittelemaan myös kotona iltaisin ja viikonloppuisin, sillä suunnittelu-aika on riittämätön. Tutkimuksen mukaan opettajan työkokemuksella tai koulutustasolla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajan suunnitteluun käyttämään aikaan. (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 38.) Suomessa kuitenkin alle viisi vuotta työssä olleista varhaiskasvatuksen opettajista yliopistokoulutettujen opettajien on todettu käyttävän suunnitteluun enemmän aikaa verrattuna sosionomi taustaisiin varhaiskasvatuksen opettajiin (Onnismaa ym. 2017, 203).

Grisham-Brownin ja Pretti-Frontczakin (2003) huomauttavat, että todellisuudessa opettajan suunnittelu-aikaa ei välttämättä käytetä suunnitteluun, mikä voi osaltaan selittää suunnittelua työajan ulkopuolella. Opettajat joutuvat tekemään suunnitteluajalla paljon myös muuta kuin suunnittelua, kuten osallistumaan tiimipalavereihin, juttelemaan vanhempien kanssa, tekemään kotikäyntejä ja paperitöitä. Opettajat käyttävät suunnittelu-aikaa myös valmisteluun. Lisäksi henkilökunta vaje lapsiryhmässä voi estää suunnitteluajan käytön. (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 38, 42–43.)

Katajan (2018, 49–51) huomauttaa, että suunnittelun ei tulisi olla liian joustamatonta ja tarkkaa, sillä se rajaa lasten osallisuutta ja siten oppimista. Haringin (2003, 195) ja Rouvisen (2007, 149) mukaan keskeinen periaate opettajan toteuttamassa suunnittelussa on *joustavuus*, jolloin jätetään tilaa toimintatilanteissa syntyvillä muutoksille. Riittävän joustava suunnittelu huomioi kontekstin, lasten yksilöllisyyden ja aiemmat kokemukset sekä mahdollistaa lasten mielenkiinnonkohteisiin tarttumisen (Alvestad & Sheridan 2015, 384–386). Tällöin toimintaa suunnitellaan tarkemmin vain lyhyelle aikavälille, kuten seuraavalle päivälle tai viikolle. Lisäksi lyhyemmänkin aikavälin suunnittelu toteutetaan joustavasti ja suunnittelua tehdään myös samanaikaisesti toiminnan kanssa lasten osallisuuden mahdollistamiseksi. (Haring 2003, 195.) Alvestad (2004, 84–85) huomauttaa myös spontaanien tilanteiden suunnittelun olevan tärkeää. Rouvisen (2007, 148–149) tutkimuksessa ilmenee, että varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat toiminnan pääasiassa mielessään ja kirjalliset suunnitelmat voidaan nähdä osittain turhina. Suunnittelussa voidaan käyttää apuna myös toimintaoppaita, lastenkirjoja sekä internettiä (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 39).

Haringin (2003, 155) nostaa esille, että varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat opetusta yksin sekä yhdessä työtiimin, vanhempien ja lasten kanssa (kuvio 4). Varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat suhteellisen paljon *yksin* (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 38–39; Haring 2003, 167). Niikon (2002, 165) tutkimuksessa tuli esille, että varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat erityisesti niin sanotut tuokiosuunnitelmat yleensä yksin.



KUVIO 4. Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelutyön toteuttaminen (Mukaiillen mm. Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003; Haring 2003; Leinonen & Venninen 2012; Puroila 2002; Rouvinen 2007; Varhaiskasvatuslaki 540/2018)

Varhaiskasvatuksen opettajat näkevät yhteissuunnittelun tärkeäksi, joten opettajat suunnittelevat myös *yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa* (Haring 2003, 193–194; Niikko 2002, 166; Rouvinen 2007, 166). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 18) velvoittavat opettajaa suunnittelemaan yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa, vaikka päävastuu on opettajalla. Rouvinen (2007, 194) mukaan yhteissuunnittelun merkitys varhaiskasvatuksessa onkin lisääntynyt. Yhteissuunnittelun haasteena voidaan nähdä kuitenkin yhteisen ajan löytäminen (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 38–39).

Puroilan (2002, 74; 2006, 7) huomauttaa, että suunnittelua olisi työyhteisön lisäksi kannattavaa tehdä yhdessä vanhempien ja lasten kanssa, jolloin hän puhuu osallistavasta suunnittelusta. Varhaiskasvatuksen opettajat tekevätkin suunnittelutyötä myös *vanhempien kanssa* (Haring 2003, 155–156), mihin myös varhaiskasvatuslaki (540/2018 § 23) velvoittaa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhdessä lapsen vanhempien kanssa (Rouvinen 2007, 170; Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 23). Grisham-Brownin ja Pretti-Frontczakin (2003, 38–39) tutkimuksen mukaan Yhdysvalloissa suunnittelu yhdessä vanhempien kanssa on harvinaisempaa. Vaikka vanhempien kanssa tehtävä suunnittelu nähdään osana suunnittelua, niin todellisuudessa sen osuus lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa lukuun ottamatta jää melko vähäiseksi myös Suomessa (Rouvinen 2007, 194). Tällöin vanhempien osallisuus suunnitteluun on esimerkiksi toiveiden esittämistä liittyen arkipäivän toimintaan (Puroila 2002, 74).

Suunnittelua tehdään myös yhdessä *lasten* kanssa (Haring 2003, 155–156). Nykyisin puhutaan paljon lasten osallisuudesta, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan ei tulisi tehdä suunnittelua huomioimatta lasten ikätason mukaista osallisuutta siihen (Alvestad 2004, 93; Heikka ym. 2018, 42; Leinonen & Venninen 2012, 466). Lapsen oikeus osallistua suunnitteluun on määritetty myös varhaiskasvatuslaissa (540/2018 § 3, § 23). Lasten osallisuuden tukemisella on paljon myönteisiä vaikutuksia lapsen kehitykseen, kuten itsetuntoon (Heikka ym. 2018, 36). Varhaiskasvatuksen opettajat näkevätkin lasten osallisuuden suunnitteluun tärkeäksi (Rouvinen 2007, 132). Toisaalta suunnittelu nähdään kuitenkin edelleen aikuisten tehtävänä (Leinonen & Venninen 2012, 468). Virkin (2015, 115) mukaan kasvattajat kokevat suunnittelun helpommaksi ilman lasten osallistumista.

Lasten osallisuudessa suunnitteluun on puutteita, sillä suurin osa lapsista voi osallistua siihen vain joskus. Kuitenkin vanhemmilla lapsilla on enemmän mahdollisuuksia osallistua suunnitteluun kuin nuoremmilla lapsilla. (Leinonen & Venninen 2012, 469–470.) Lasten osallisuus suunnitteluun on pääasiassa lasten tarpeiden ja mielipiteiden huomioimista, jolloin lasten omaehtoisen ja itsenäisen suunnittelun osuus jää vähäiseksi (Haring 2003, 155–156; Rouvinen 2007, 132). Leinosen ja Vennisen (2012, 471) tutkimuksessa ilmeni, että todellisuudessa opettajat muuttavat tehtyjä suunnitelmiaan kuitenkin vain harvoin perustuen lasten mielipiteisiin. Lasten osallisuutta suunnitteluun olisikin tärkeää lisätä (Heikka ym. 2018, 36; Leinonen & Venninen 2012, 472).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista suunnittelusta ja siihen liittyvästä suunnitteluajasta. Suunnittelu ja suunnittelu-aika ovat tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta, mutta tutkittu tieto niistä on puutteellista. Suunnittelu-aikakäytännöissä voi olla eroavaisuuksia esimiesten valintoihin perustuen eikä yhtä selkeästi parasta suunnitteluajan toteuttamisen mallia ole tunnistettu. Tästä johtuen erilaisia suunnittelu-aikakäytännöitä on tärkeää tutkia, jotta voidaan löytää parhaiten toimivat ratkaisut.

Eräässä suomalaisessa kaupungissa on toteutettu uudistus suunnitteluajan toteuttamisesta kokonaan työpaikalla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet tämän uudistuksen, mitä mahdollisia heikkouksia ja vahvuuksia työpaikalla tapahtuvalla suunnittelulla on suhteessa vapaammin toteutettavaan suunnitteluun. Varhaiskasvatuksen opettajien käsittämien heikkouksien ja vahvuuksien voidaan ajatella kuvaavan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työpaikalla tapahtuvasta suunnitteluajasta.

Suunnitteluajan fyysinen paikka antaa kuitenkin itsessään melko kapean kuvan varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamasta suunnittelusta. Tämän vuoksi tarkoituksena on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelua laajemmin. Tutkimustehtävänä on selvittää myös, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat antavat suunnittelulle. Tätä tutkimuskysymystä lähesty-

tään ensinnäkin tutkimalla, miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnitteluajansa. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksien suunnitteluajan toteuttamisesta voidaan ajatella kuvaavan heidän käsityksiään suunnittelusta ja suunnittelun sisällöstä varhaiskasvatuksessa. Toiseksi tätä tutkimuskysymystä lähestytään tutkimalla, mitä merkitystä varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät suunnittelulla olevan pedagogiselle toiminnalle. Tavoitteena on suunnata huomio erityisesti pedagogiikkaan, sillä pedagogiikka ja pedagoginen suunnittelu on keskeinen osa varhaiskasvatusta. Täten tutkimuskysymykset on muodostettu seuraavanlaisesti:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on työpaikalla tapahtuvasta suunnitteluajasta?
 - 1.1. Millaisia vahvuuksia työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla on varhaiskasvatuksen opettajien mukaan?
 - 1.2. Millaisia heikkouksia työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla on varhaiskasvatuksen opettajien mukaan?

2. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on suunnittelusta?
 - 2.1. Miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnitteluajansa?
 - 2.2. Millainen merkitys varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelulla on varhaiskasvatuksen pedagogiselle toiminnalle?

Näiden kahden tutkimuskysymyksen kautta on mahdollista tuottaa tärkeää tietoa varhaiskasvatuksen suunnittelusta ja suunnitteluajasta. Varhaiskasvatuksen opettaja on merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksen suunnittelun toteuttamisessa, siksi tutkimustehtävänä on pureutua nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmiin suunnitteluajasta ja suunnittelusta. Tästä johtuen tutkimuskysymykset on muotoiltu yllä olevaan muotoon korostaen varhaiskasvatuksen opettajan roolia ja käsityksiä tutkittavista teemoista.

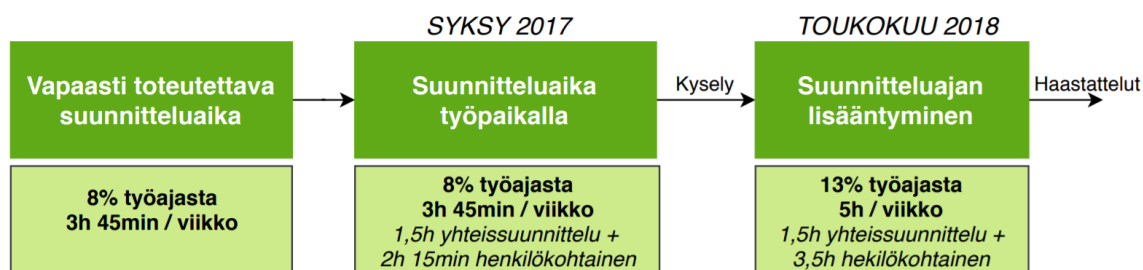
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on toteutettu vuosina 2017–2019 ja se perustuu laadulliseen lähestymistapaan. Menetelmällisesti se on kaksiosainen, jolloin lopullinen aineisto koostuu erään kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden syksyllä 2017 keräämästä kyselyaineistosta ja tutkijan toteuttamista teemahaastatteluista syksyllä 2018. Koko aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä tarkemmin. Lisäksi tuodaan esille tutkimuksen aineiston keruun ja analysoinnin luotettavuutta lisääviä ja heikentäviä tekijöitä sekä pohditaan tutkimuksen eettisyyttä.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja konteksti

Tutkimuksen *kontekstina* toimii varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä suunnittelusta ja päiväkodissa toteutetusta suunnitteluajasta. Tutkimuksen ensimmäinen aineisto (kysely) kerättiin syksyllä 2017 ja toinen aineisto (haastattelut) syksyllä 2018. Varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluajan määrää on lisätty toukokuussa 2018 aiemmasta 8 prosentista 13 prosenttiin kokonaistyöajasta. Tutkimuksen toisen aineiston keruun toteuttamisen aikana siirtyminen 13 prosentin SAK-aikaan oli jo tapahtunut. Suunnitteluajan määrän lisääntyminen tutkimuksen aikana on oleellista huomioida osana tutkimuksen kontekstia, vaikka suunnitteluajan lisääntyminen ei ole tutkimuksen kohde.

Valtakunnallista yhteistä linjaa suunnitteluajan toteuttamisen fyysisestä paikasta ei ole olemassa (ks. KVTES 2018 liite 5, 4 § 1). Eräs keskikokoinen kaupunki on kuitenkin tehnyt yhteisen linjauksen suunnitteluajan siirtämisestä toteutettavaksi kokonaan työpaikalla syksystä 2017 alkaen. Ennen tätä varhaiskasvatuksen opettajat ovat saaneet itse valita missä ja milloin he toteuttavat suunnitteluaikeensa, jolloin moni on tehnyt suunnittelunsa esimerkiksi kotona. Lisäksi kaupungin tekemän uudistuksen myötä suunnitteluaikeita tulee merkittävästi näkyväksi työvuoroihin ja toteuttaa työvuoroon merkittynä aikana. Suunnitteluajat on voitu sijoittaa työvuoron alkuun, loppuun tai keskelle työpäivää. Suunnitteluaikeita oli syksyllä 2017 yhteensä 3 tuntia 45 minuuttia viikossa. Kaupungin linjauksen uudistuksen myötä suunnitteluajasta tuli tuolloin varata päiväkodin kasvatustajien yhteissuunnitteluun yhteensä 1,5 tuntia viikossa, joten varhaiskasvatuksen opettajan henkilökohtaiseksi suunnitteluajaksi jäi 2 tuntia ja 15 minuuttia viikossa. Suunnitteluajan lisääntyessä toukokuussa 2018 suunnitteluajasta edelleen 1,5 tuntia viikossa tulee varata yhteissuunnitteluun, joten henkilökohtaiseksi suunnitteluajaksi jää 3,5 tuntia viikossa. Tutkimuksen tarkoituksena on pureutua siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tämän uudistuksen suunnitteluajan siirtämisestä työpaikalle. Tällöin tutkimuksen kontekstina suunnitteluaikeita ja erityisesti kyseisen kaupungin syksyllä 2017 alkanut uudistus suunnitteluajasta työpaikalla. Muutokset suunnitteluajassa osana tutkimuksen kontekstia on esitetty alla olevassa kuviossa 5.



KUVIO 5. Tutkimuksen kontekstina kaupungin suunnitteluaikeauudistus ja suunnitteluajan muutos

Tutkimus perustuu *laadulliseen lähestymistapaan*. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisesti sekä löytämään uusia näkökulmia siitä ja ympäröivästä todellisuudesta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59;

Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Huomio kiinnittyy ilmiön ymmärtämiseen ja teoreettiseen jäsentämiseen (Hesse-Biber 2016, 6), jolloin kyse voi olla uuden ja puuttuvan teorian synnyttämisestä (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tarkoituksena on selvittää, mitä fyysinen paikka merkitsee varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelutyön kannalta. Lisäksi tavoitteena on ymmärtää pedagogista suunnittelua ja sen merkitystä myös suunnitteluajan fyysistä paikkaa laajemmin. Teoreettinen tieto varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta suunnittelusta on tutkimuskirjallisuudessa vähäistä, siksi myös pedagogisen suunnittelun olemuksen teoreettinen tarkastelu on tutkimuksellisesti tärkeää.

Tutkimuksen taustalla on *konstruktioivinen ajattelutapa* todellisuuden rakentumisesta. Sen mukaan todellisuus koostuu yksilöiden tulkinnoista, eikä ole olemassa yhtä aukottomasti samanlaisena näkyvää todellisuutta. Tutkimuksen tulokset ovat silloin riippuvaisia tutkijan ja tutkittavien tulkinnoista ympäröivästä maailmasta. Tutkimus rakentuu senhetkisessä kontekstissään kuvaamaan kyseisten ihmisten tulkintoja todellisuudesta. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342–344.)

Tutkimuksella on *fenomenografisia piirteitä*, jolloin mielenkiinnon kohteena on *ihmisten käsitykset* tutkivasta ilmiöstä (Järvinen & Järvinen 2004, 83). Huusko ja Paloniemi (2006) määrittävät käsityksen fenomenografiassa melko laajasti. Käsitykset kuvaavat ihmisen ajattelua mielipidettä laajemmin ja syvemmin. Käsitykset syntyvät ja kuvaavat ihmisten kokemuksista maailmasta, jonka jokainen kokee omalla tavalla ja siten käsitykset muodostuvat ainutlaatuisiksi eikä ole olemassa yhtä oikeaa käsitystä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–166.) Myös tässä tutkimuksessa käsitykset ymmärretään laajassa merkityksessään ja ainutlaatuisiksi. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy fenomenografian tavoin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin suunnittelusta ja suunnitteluajasta. Kyse ei kuitenkaan ole puhtaasti fenomenografisesta tutkimuksesta eikä esimerkiksi analyysi ja tulosten muoto noudata fenomenografisia piirteitä. Fenomenografia keskittyy tutkimaan nimenomaan käsityksien eroavaisuuksia (Feldon & Tofel-Grehl 2018, 890; Järvinen & Järvinen 2004, 83), joihin tässä tutkimuksessa ei ole

tarkoitus syventyä tarkemmin. Huusko ja Paloniemi (2006, 162) tuovat esille, että menetelmällisten lähestymistapojen soveltaminen omaan tutkimukseen on laadullisessa tutkimuksessa mahdollista.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen osallistujat koostuvat 394 kyselyyn vastanneesta ja kuudesta haastattelusta erään keskisuuren kaupungin kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajasta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat on raportoitu alla olevassa taulukossa (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat

| KYSELY N = 394 | | HAASTATTELU N = 6 | |
|--|-----|-------------------------------|---|
| <i>Ammattinimike</i> | | <i>Lapsiryhmän ikärakenne</i> | |
| Lastentarhanopettaja | 360 | 0–3v lapsiryhmä | 2 |
| Pedagoginen apulaisjohtaja | 7 | 2–4v lapsiryhmä | 2 |
| Erityislastentarhanopettaja (relto, kelto, elto) | 25 | 5v lapsiryhmä | 1 |
| Ryhmässä työskentelevä erityislastentarhanopettaja | 2 | 5–6v lapsiryhmä | 1 |
| | | <i>Työtiimin rakenne*</i> | |
| | | O | 1 |
| | | O + LH | 1 |
| | | O + LH + LH | 1 |
| | | O + O + LH | 3 |
| | | Erityisavustaja ryhmässä | 4 |

*O = varhaiskasvatuksen opettaja, LH = varhaiskasvatuksen lastenhoitaja

Tutkimukseen osallistuneen kaupungin varhaiskasvatuspalvelut on toteuttanut syksyllä 2017 sähköisen kyselyn kunnallisissa päiväkodeissa sillä hetkellä työskenteleville työntekijöille kaikista ammattiryhmistä (N = 721). Kyselyaineiston osallistujien rajaamiseen käytettiin kriteeriperustaista harkinnanvaraista otosta. Harkinnanvaraisessa kriteeriperustaisessa otoksessa aineistoa rajataan harkittujen kriteerien mukaan (Onwuegbuzie & Leech 2007, 114). Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä suunnittelusta, joten muiden ammattiryhmien vastaukset on rajattu pois aineistosta. Kaupungin toteuttamaan kyselyyn on vastannut yhteensä 394 varhaiskasvatuksen opettajaa, joten vastausprosentti on ollut noin 96,6 %. Kyselystä ei ole kuitenkaan tarkemmin eroteltu

varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien vastauksia, joten tutkittavat ovat yhdistelmä näistä molemmista ammattiryhmistä (taulukko 1). Lisäksi osa tutkimukseen osallistuneista voi toimia samanaikaisesti johdotehtävissä pedagogisena apulaisjohtajana (taulukko 1). Tarkempia osallistujien taustatekijöitä ei kyselystä selviä.

Kyselyn lisäksi syksyllä 2018 tutkimukseen on valittu tarkoituksenmukaisesti kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa *teemahaastatteluun*. Tarkoituksenmukaisella valinnalla voidaan löytää sellaisia tutkittavia, joiden kautta ilmiötä voidaan ymmärtää mahdollisimman hyvin (Onwuegbuzie & Leech 2007, 111; Patton 2002, 230). Haastateltavilla on asetettu tiettyjä kriteerejä, jolloin Onwuegbuzien ja Leechin (2007, 114) mukaan voidaan puhua kriteeriperustaisesta valinnasta. Tutkimuksen haastateltavien kriteerinä oli, että haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät haastatteluhetkellä kyseisen kaupungin kunnallisissa päiväkodeissa. Toisena valintakriteerinä oli, että haastateltavilla oli työpaikalla tapahtuvan suunnittuajan lisäksi kokemusta aiemmin vapaammin toteutettavasta suunnitteluajasta. Kokemus molemmista suunnitteluajan toteuttamisen muodoista tarjosi mahdollisuuden tarkastella suunnitteluaikaudistuksen vaikutuksia omaan työhön. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan tutkittavien tulisikin laadullisessa tutkimuksessa tietää ilmiöstä mahdollisimman paljon. Haastateltavia oli suhteellisen haasteellista löytää, joten apuna käytettiin myös lumipallomenetelmää. Lumipallomenetelmässä osa haastateltavista löytyy aiemmin haastateltujen vihjeiden avulla (Onwuegbuzie & Leech 2007, 112–113; Patton 2002, 237–238).

Mahdollisimman laajan ja monipuolisen haastatteluaineiston saamiseksi, ovat haastateltavat neljästä erikokoisesta päiväkodista ja he ovat työskennelleet eri ikäisten lasten ryhmissä (taulukko 1). Kaksi heistä työskenteli alle kolmevuotiaiden lapsiryhmässä, kaksi 2–4-vuotiaiden lasten ryhmässä, yksi 5-vuotiaiden lapsiryhmässä sekä yksi 5–6-vuotiaiden lasten ryhmässä. Myös työttiimit erosivat jonkun verran toisistaan (taulukko 1). Neljä haastateltavista työskenteli kolmen kasvattajan tiimissä, joissa kolmessa oli haastateltavan lisäksi toinen opettaja. Yksi haastateltavista työskenteli lastenhoitajatyöparin kanssa ja yksi kokonaan

yksin. Neljässä ryhmässä työskenteli myös avustaja. Kaikilla haastateltavilla oli työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana vähintään seitsemän vuotta ja enimmillään 38 vuotta. Lisäksi kaikki haastateltavat olivat vastanneet syksyllä 2017 suunnitteluaiakokeilua koskevaan kyselyyn.

5.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdessa osassa ja lopullinen aineisto koostuu sähköisestä kyselyaineistosta ($n = 394$) sekä teemahaastattelujen ($n = 6$) litteroinneista. Haastattelu ja kysely ovat yleisimpiä laadullisen tutkimuksen aineiston keruumenetelmiä (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 314; Qu & Dumay 2011, 238). Tuomen ja Sarajärven (2018, 83) mukaan nämä menetelmät ovat toimivia laadullisia menetelmiä yksinäänkin, mutta niitä voidaan myös yhdistää. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmien tarkoituksena on täydentää toisiaan, jotta tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti (Turner 2010, 754). Tässä tutkimuksessa kysely tarjosi mahdollisuuden kerätä aineistoa suuremmalta joukolta. Haastattelujen kautta taas voidaan pyrkiä saamaan syvällisempää tietoa, koska tutkittaville annetaan enemmän tilaa kertoa omista näkemyksistään (Mann 2016, 48; Qu & Dumay 2011, 239; Turner 2010, 754). Lisäksi kun tutkimuksen kysely toteutettiin, oli varhaiskasvatuksen opettajilla vielä melko vähän kokemusta suunnitteluaiakaudistuksesta. Haastattelut toteutettiin noin vuosi kyselyyn vastaamisen jälkeen, jolloin varhaiskasvatuksen opettajien kokemus uudistuksesta on moninkertainen kyselyyn verrattuna. Kyselyn ja haastattelun eri ajankohdat tarjoavat tutkimukseen moninaisuutta (Feldon & Tofel-Grehl 2018, 888–889). Siten monimenetelmällinen lähestymistapa laajentaa tutkimuksen näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38–39). Alla olevassa kuviossa 6 on kuvattu tutkimuksen aineiston keruuprosessin eteneminen.



KUVIO 6. Tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäisessä osassa hyödynnettiin sähköistä kyselyaineistoa. Tutkimukseen osallistuneen keskikokoisen kaupungin varhaiskasvatuspalvelut on toteuttanut syksyllä 2017 *sähköisen puolistrukturoidun kyselyn* varhaiskasvatuksen suunnitteluajakauidistuksesta kunnallisissa päiväkodeissaan työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajille. Kyselyyn vastaaminen on tapahtunut sähköisesti työpäivän aikana. Kysely (liite 1) koostui yhteensä 17 kohdasta, jotka sisälsivät kysymyksiä vastaajien taustatekijöistä, uudistuksen vaikutuksista, suunnitteluajan toteutumisesta ja suunnitteluajkaan liittyvistä käytännöistä. Kysely koostui sekä strukturoiduista että avoimista kysymyksistä. Strukturoituihin kysymyksiin oli välillä mahdollista valita useampi vastausvaihtoehto ja kirjottaa tarkennusta vastauksesta. Lisäksi kysely sisälsi muutaman kokonaan avoimen kysymyksen. Avoimet kysymykset ja vastausmahdollisuudet ovat tarjonneet vastaajille mahdollisuuden kertoa vapaasti ajatuksistaan itselleen sopivissa määrin (Mann 2016, 122; Turner 2010, 756; Valli 2017, 27).

Tutkimuksen aineistonkeruun toinen osa sisälsi kuuden varhaiskasvatuksen opettajan *teemahaastattelut*, jotka toteutettiin loka- ja marraskuussa 2018. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä. Tällöin teemahaastattelu osaltaan asettaa haastattelulle etukäteen mietittyjä rajoituksia, mutta antaa mahdollisuuden joustavuudelle. (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 316; Mann 2016, 91.) Kysymykset ovat avoimia, joka mahdollistaa haastateltavien vapaan kerronnan (Mann 2016, 48). Teemahaastattelut etenevät etukäteen mietittyjen teemojen kautta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 89), joita olivat tässä tutkimuksessa muun muassa työpaikalla tapahtuvaan suunnitteluajkaan liittyvät vahvuudet ja heikkoudet sekä pedagoginen suunnittelu. Etukäteen mietittyjen teemojen eli haastattelurungon tehtävänä on varmistaa, että kaikki suunnitellut teemat tulevat käsiteltyä (Eskola & Vastamäki 2015, 37; Qu & Dumay 2011, 246).

Haastattelurunko (liite 2) on laadittu huolellisesti ja jokainen kysymys on mietitty tarkoin, koska Qun ja Dumayn (2011, 247) mukaan teemahaastattelut edellyttävät tutkijalta huolellista valmistautumista. Taustalla on huolellinen perehtyminen tutkittavaan ilmiöön sekä tämän tutkimuksen kyselyaineistoon, sillä

Tuomen ja Sarajärven (2018, 88) mukaan aiempi tutkimus ja teoria tutkittavasta ilmiöstä ohjaavat haastattelurungon laadintaa. Lisäksi kysymyksien muotoon tulee kiinnittää huomiota, etteivät ne johdattele vahingossa haastateltavan vastauksia (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 316). Ennen varsinaisia haastatteluja suoritettiin yksi testihaastattelu, mikä on Mannin (2016, 199) mukaan tärkeää. Turnerin (2010, 757) mukaan testauksen hyöty perustuu siihen, että sen avulla haastattelurunkoa voidaan muokata toimivammaksi. Haastattelurunko muotoutuikin lopulliseen muotoonsa vasta testihaastattelun jälkeen eikä testihaastattelu ole mukana lopullisessa aineistossa.

Teemahaastattelulle on tyypillistä, että teemojen käsittelyjärjestys voi vaihdella (Eskola & Vastamäki 2015, 29; Leinonen ym. 2017, 89). Lisäksi puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa lisäkysymykset (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 316; Qu & Dumay 2011, 246), joiden avulla voidaan saada syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa (Patton 2002, 372–374). Jokaiseen haastatteluun sisältyikin paljon lisäkysymyksiä sekä kysymysten järjestys hieman vaihteli haastateltavan kertoman perusteella.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, sillä silloin Pattonin (2002, 387) mukaan haastateltava voi vapaammin ilmaista oman näkemyksensä ilman pelkoa muiden vaikuttavan hänen vastauksiinsa. Lisäksi yksilöhaastattelun avulla voidaan varmistaa, että jokaisella haastateltavalla on varmasti tilaa ja aikaa kertoa omat näkemyksensä, sillä puheenvuoroja ei tarvitse jakaa toisten haastateltavien kanssa (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 315).

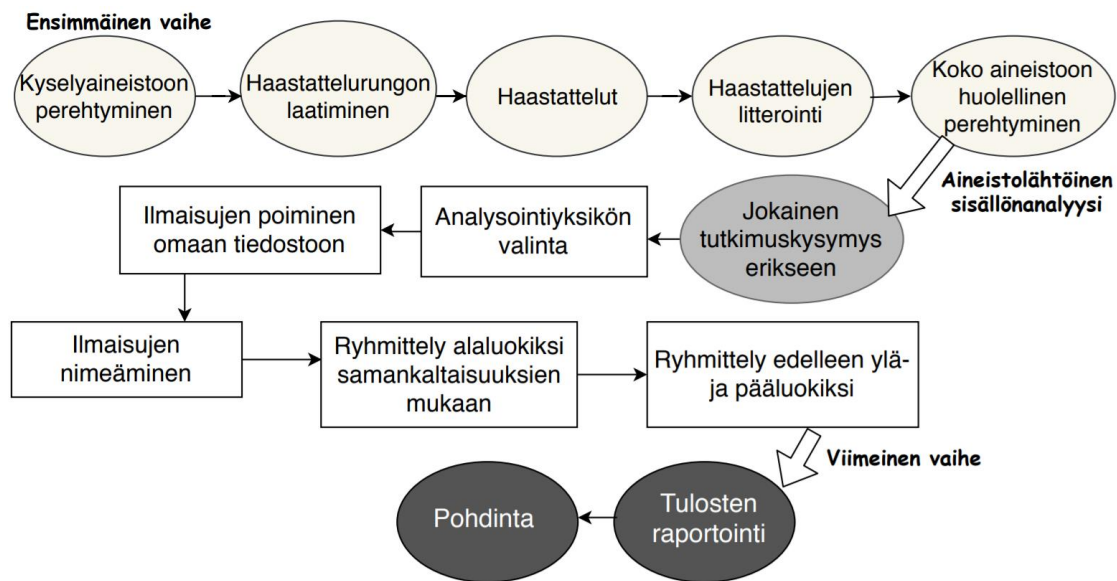
Haastateltavia varhaiskasvatuksen opettajia etsittiin lähettämällä infokirje päiväkotien johtajille. Kiinnostuneille varhaiskasvatuksen opettajille lähetettiin tarkempi infokirje tutkimukseen osallistumisesta. Tuomen ja Sarajärven (2019, 85–86) mukaan saadakseen mahdollisimman kattavan ja onnistuneen haastattelun, tulee haastateltaville kertoa vähintään haastattelun aihe. Haastattelupyynnön yhteydessä kerrottiin samalla tutkimuksen tarkoitus, aihe ja käytettävät menetelmät, mutta tarkempia haastattelukysymyksiä ei tässä vaiheessa annettu. Haastateltavia ohjeistettiin kuitenkin tekemään vapaamuotoinen käsitekartta

suunnittelun merkityksestä. Käsitekartan tarkoituksena oli herätellä haastateltavien ajatuksia suunnittelun merkityksestä sekä toimia haastattelun tukena, sillä käsitekartat olivat mukana haastattelutilanteessa. Kuitenkin kolme haastateltavista unohti tehdä käsitekartan, joten puolet haastatteluista toteutui ilman niitä.

Haastattelut tapahtuivat kasvokkain tutkittavien päiväkodeilla tai muussa sopivassa paikassa tutkittaville parhaiten sopivana ajankohtana. Haastatteluja toteutettiin yhteensä kuusi ja ne olivat kestoltaan 50–60 minuuttia. Haastattelujen määrän kriteerinä käytettiin saturaatiota. Saturaatiossa eli haastatteluaineiston kyllästyttämisessä uudet haastattelut eivät olisi synnyttäneet uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Guest, Bunce & Johnson 2006, 74–79; Hänninen 2016, 110). Täydellisestä saturaatiosta ei kuitenkaan voida puhua, sillä sen varmistamiseksi olisi tarvittu lisää haastatteluja. Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin kirjalliseen muotoon sanatarkasti. Tallentamalla ja litteroimalla haastattelut varmistetaan, että kaikki haastateltavien sanoma pääsee mukaan analyysiin eivätkä haastattelut perustu vain tutkijan muistiin. Lisäksi näin tutkija pystyy keskittymään haastattelutilanteessa täysin kuuntelemiseen, sillä tutkijan ei tarvitse tehdä samalla muistiinpanoja. (Mann 2016, 115–118; Patton 2002, 380–381.)

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysi on perustunut aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Aineistolähtöinen analyysi on perusteltua silloin, kun tutkimuksen taustalla ei ole yhtä selkeää teoriaa (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tällöin tutkija etenee ikään kuin aineiston ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Ruusuvuori ynnä muut (2010, 19–20) kuitenkin huomattavat, että puhtaasti aineistolähtöinen analyysi on mahdoton, sillä tutkijan tulkintoihin vaikuttaa aina jollain tapaa aiempi tietämys ja teoreettinen perehtyneisyys. Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalysointimenetelmistä (Renz, Carrington & Badger 2018, 825; Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–117). Karkeasti sanottuna sillä tarkoitetaan kirjoitetun, puhutun tai kuullun aineiston analysointina, jossa huomio kiinnittyy aineiston sisältöön. Keskeistä on, mitä asioista on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–117.)



KUVIO 7. Analyysin etenemisen kaikki vaiheet tässä tutkimuksessa

Kiviniemi (2010, 79) ymmärtää aineiston analysoinnin olevan luonteeltaan prosessimainen. Kuviossa 7 on kuvattu koko analyysiprosessin eteneminen tässä tutkimuksessa. Analysointiprosessi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, jotka ovat valmistelu, järjestely eli varsinainen analyysivaihe sekä raportointi (Assarroudi, Nabavi, Armat, Ebadi & Vaismoradi 2018, 48; Elo & Kyngäs 2008, 109). Tässä tutkimuksessa analysointiprosessi aloitettiin tekemällä alustavaa analyysia kyselyaineistosta, jonka perusteella muodostettiin temahaastattelurunko. Tätä seurasi haastattelujen toteuttaminen, mikä Ruusuvuoren ynnä muiden (2010, 11) mukaan sisältää alustavaa analyysia. Haastattelujen aikana tutkijalle muodostuikin jo alustavaa käsitystä tutkimuskysymysten kannalta keskeisistä teemoista.

Haastattelujen jälkeen ne litteroitiin kokonaisuudessaan kirjalliseen muotoon sanatarkasti. Litteroitua tekstiä oli yhteensä 72 sivua (fonttiCalibri, koko 11, riviväli 1). Tätä tarkempi litterointi ei ollut tutkimuksen kannalta tarpeellista (ks. Ruusuvuori & Nikander 2017, 427–430), sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostettu siitä, mitä teemoista on sanottu. Tutkija teki litteroinnin itse. Itse litterointi on hyödyllistä, sillä tutkija pystyy samanaikaisesti jo tutustumaan aineistoonsa (Braun & Clarke 2006, 87–88; Hirsjärvi & Hurme 2000, 140). Litteroinnin yhteydessä haastatteluaineisto koodattiin siten, että varhaiskasvatuksen opettajat merkittiin koodeilla O1–O6. Lisäksi aineistoa on tärkeää lukea useita kertoja ennen

varsinaisen analyysin aloittamista (Assarroudi ym. 2018, 49; Braun & Clarke 2006, 87), joten aineistoa luettiin myös kokonaisuutena.

Varsinainen sisällönanalysointi on perustunut teemoitteluun. Tuomen ja Sarajärven (2018, 105) mukaan teemoittelu on tyypillinen laadullisen sisällönanalyysin menetelmä. Teemoittelussa keskeistä on etsiä aineistossa toistuvia ja yhteisiä teemoja (Braun & Clarke 2006, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 173), joiden mukaan ryhmitellä ja luokitella aineistoa (Graneheim, Lindgren & Lundman 2017, 30; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Näistä toistuvista teemoista muodostettiin ylä- ja alaluokkia. Braun ja Clarcken (2006, 82) mukaan luokkien muodostamiselle ei ole olemassa valmiita kriteerejä, vaan kyse on tutkijan perustelluista valinnoista. Teemojen koot ja merkitykset voivat vaihdella keskenään (Braun & Clarke 2006, 82), kuten myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät osan teemoista keskeisemmäksi kuin osan teemoista.

Aineisto analysoitiin jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla erikseen. Kaikkien tutkimuskysymysten analysointi noudatti samaa kaavaa (ks. kuvio 7), mutta viimeisen tutkimuskysymyksen kohdalla yhdistettiin mukaan myös teoriaohjaavaa analyysia. Usein sisällönanalyysiin sisältyykin sekä aineistolähtöistä (inductive) ja teoriasidonnaista (deductive) analyysia (Armat, Assarroudi, Rad, Sharifi & Heydari 2018, 219–220), jota voidaan kuvata aduktiiviseksi eli teoriaohjaavaksi lähestymistavaksi (Graneheim ym. 2017, 31).

Analysoinnin aluksi valitaan tutkimuskysymykseen perustuva analysointia ohjaava analyysiyksikkö, kuten ajatuskokonaisuus (Elo & Kyngäs 2008, 109; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostettiin analyysiyksiköksi työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuudet ja aineistosta etsittiin kaikki sitä kuvaavat kohdat. Analyysiyksikön mukaiset kohdat poimittiin omaan tiedostoon ja muu aineisto karsiutui hetkeksi analyysin ulkopuolelle. Poimituille kohdille muodostettiin tiiviit ja kuvaavat ilmaiset, jotta aineistoa oli helpompi käsitellä. Esimerkiksi ilmaisu ”kyllä se on vaikuttanu, että aikaa on yhdessä suunnitella enemmän ku aikasemmin” pelkistettiin tiiviiksi ”yhteissuunnitteluun enemmän aikaa ”-ilmaisuksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018,

123–124) kutsuvat tätä analysoinnin vaihetta pelkistämiseksi, jolloin aineistosta karsitaan kaikki epäoleellinen pois.

Pelkistämistä seuraa aineiston ryhmittely alaluokkiin, mikä tiivistää aineistoa entisestään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124). Vahvuuksien pelkistetyt ilmaiset ryhmiteltiin samankaltaisuuksien mukaan alaluokkiin, joita muodostui yhteensä 15 luokkaa. Esimerkiksi pelkistetyistä ilmaisuista ”yhteissuunnittelu mahdollistuu”, ”yhteissuunnittelun mahdollistavat rakenteet”, ”yhteissuunnitteluun enemmän aikaa” ja ”suunnitellaan enemmän yhdessä” muodostettiin yhteissuunnittelu lisääntynyt -alaluokka. Seuraavaksi ryhmiteltiin alaluokat vielä edelleen kuuteen yläluokkaan. Esimerkiksi yhteissuunnittelu lisääntynyt -alaluokka yhdistettiin yhteissuunnittelun hyödyllisyys -alaluokan kanssa yhteissuunnittelu -yläluokaksi. Yläluokat muodostavat työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuuksien yhdistävän luokan. Lisäksi jokainen luokka nimettiin, sillä Braun ja Clarken (2006, 87) mukaan jokaisella luokalla tulee olla selkeä ja kuvaava nimi. Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuuksien luokkien muodostuminen on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuudet ja niistä muodostetut luokat

| Alaluokat 15 kpl | Yläluokat 6 kpl |
|--|--|
| Yhteissuunnittelu lisääntynyt | YHTEISSUUNNITTELU |
| Yhteissuunnittelun hyödyllisyys | |
| Työn ja vapaa-ajan rajaaminen | TYÖN RAJAAMINEN |
| Työn rajaaminen itsessään | |
| Lasten vasut | MATERIAALIT SAATAVILLA |
| Muut materiaalit | |
| Tulostimet ja laminointikoneet | |
| Jäsentää työpäivää ja -viikkoa | VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖ SELKEYTYY |
| Suunnittelu tulee näkyvämmäksi | |
| Ammattiroolit selkeytyvät | |
| Suunnitelmat nopeammin käytäntöön | MYÖNTEINEN VAIKUTUS VARHAISKASVATUKSEEN |
| Oppimisympäristöjen kehittäminen | |
| Mahdollisuus vaikuttaa työvuoroihin sijoittamiseen | ESIMIEHELTÄ TUKI |
| Joustavuutta neuvoteltavissa | |
| Resursseja lisätty | |

Seuraavaksi siirryttiin analysoimaan työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkouksia, mikä eteni edellä kuvatun kaltaisesti. Heikkouksista muodostettiin yhteensä 38 alaluokkaa ja 11 yläluokkaa. Yläluokat ryhmiteltiin edelleen viiteen

pääluokkaan, joista muodostuu työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkouksien yhdistävä luokka. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ryhmittelyä tuuleekin jatkaa niin kauan kuin se on mielekästä. Taulukossa 3 on kuvattu työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkouksien luokkien muodostuminen.

TAULUKKO 3. Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkoudet ja niistä muodostetut luokat

| Alaluokat 38 kpl | Yläluokat 11 kpl | Pääluokat 5 kpl |
|---|--------------------------------|--|
| Tiloja liian vähän | TILAT | TILOIHIN LIITTYVÄT HEIKKOUEDET |
| Tilojen etsiminen ja vaihtaminen | | |
| Tilat vääränlaisia | | |
| Rajattu vain päiväkotiin | | |
| Ennalta määrätty ajankohta | AIKA | AIKAAN LIITTYVÄT HEIK- KOUDET |
| Lyhyissä pätkissä | | |
| Kellon käyttäminen | | |
| Pitkät työpäivät | | |
| Päivälepoaika jää hyödyntämättä | | |
| Ei taukoa ryhmän ja suunnitteluajan välillä | | |
| Rajattu klo. 7-18 välille | TYÖVUOROSUUNNITTELU | |
| Työvuorojen tekeminen hankalaa | | |
| Työvuoroihin sisältyvät rajoitukset | | |
| Joutuu tekemään kompromisseja | VAPAA-AJAN RAJAAMINEN | |
| Pakotetaan rajaamaan työtä ja vapaa-aikaa | | |
| Kotona tekee ilmaista työtä | KESKEYTYKSET | TOTEUTTAMISEEN LIITTYVÄT HEIKKOUEDET |
| Tiloista johtuvat keskeytykset | | |
| Työkaverit keskeyttävät | | |
| Vanhemmat keskeyttävät | | |
| Lapset keskeyttävät | | |
| Muut keskeytykset | | |
| Suunnittelu-aika peruuntuu tai siirtyy | HAASTEET TOTEUTTAMISESSA | |
| Suunnittelu-aika lyhenee | | |
| Menee muihin tehtäviin | | |
| Tietokoneita liian vähän | TIETOKONEET | MATERIAALEIHIN LIITTYVÄT HEIKKOUEDET |
| Tietokoneet ja netti toimivat huonosti | | |
| Töissä ei säilytystiloja materiaaleille | MUUT MATERIAALIT | |
| Tavaroiden etsiminen ja kuljettaminen | | |
| Töissä oleva materiaali ei aina saatavilla | | |
| Materiaalia kotona | | |
| Ei vaikutusmahdollisuuksia | EI MAHDOLLISUUTTA VAIKUTTAA | PSYKKISET HEIKKOUEDET |
| Ei huomioi työntekijöiden erilaisuutta | | |
| Tunne, ettei luoteta | LUOTTAMUSPULA | |
| Tunne, ettei arvosteta | | |
| Uuden opettelu | MUUT PSYKKISET HAASTEET | |
| Huono omatunto | | |
| Hankala olla ei läsnä | | |
| Ilmapiiiri | | |

Lopuksi vahvuuksien ja heikkouksien analyysissä hyödynnettiin myös määrällistä analyysia kyselyaineiston kohdalla. Joistain vahvuuksista ja heikkouksista oli kysytty strukturoiduilla kysymyksillä, joten näistä vastauksista laskettiin prosenttiosuudet. Näitä strukturoituja kysymyksiä oli muun muassa työn ja vapaa-

ajan rajaaminen sekä työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vaikutus yhteis-suunnitteluun. Lisäksi heikkoudet ja vahvuudet limittyivät osittain toisiinsa, sillä samasta asiasta saatettiin olla useaa mieltä. Tällöin etsittiinkin kaikki ne kohdat, joissa puhuttiin yläluokkien teemoista myös vastakkaisesti ja huomiotiin nämä osana analyysia. Lopulta laajempien työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuuksien ja työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkouksien yhdistävien luokkien voidaan ajatella yhdessä vastaavaan ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on työpaikalla tapahtuvasta suunnitteluajasta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen jälkeen siirryttiin toisen tutkimuskysymyksen analyysin pariin. Myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysointi eteni edellä kuvattuun tapaan. Alkuun poimittiin systemaattisesti koko aineistosta kaikki ilmaisut, joissa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, *miten he käyttävät suunnitteluajansa*. Haastatteluista nämä ilmaisut löytyivät suhteellisen helposti, mutta kyselystä näitä oli hieman haastavampaa löytää, sillä kyselyssä ei ollut suoraan kysytty tästä. Kyselyt ja haastattelut luettiin tarkasti kokonaisuudessaan, jolloin ilmaisut oli mahdollista poimia myös niistä kohdista, joissa tutkittavat kuvasivat analyysiyksikön mukaisia teemoja myös epäsuorasta. Tämän jälkeen poimitut ilmaisut pelkistettiin ja ryhmiteltiin 26 alaluokkaan, joista muodostettiin yhteensä kahdeksan laajempaa yläluokkaa. Yläluokat muodostivat ”suunnitteluajan käyttö” nimisen yhdistävän luokan, joka vastaa toisen päätutkimuskysymyksen ensimmäiseen alakysymykseen, miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnitteluajansa. Aineistolähtöisyyden tavoin luokkien muodostaminen perustui pelkästään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin ja kuvauksiin, joten ne eivät välttämättä ole yhtenevät varsinaisten SAK-aika ohjeiden kanssa. Luokat ovat nähtävissä taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset siitä, miten he käyttävät suunnitteluaikansa ja siitä muodostetut luokat

| Alaluokat 26 kpl | Yläluokat 8 kpl |
|--|--------------------------------------|
| Vasujen laatiminen ja kirjaaminen | VASUTYÖ |
| Lasten vasuihin tutustuminen | |
| Pedagoginen keskustelu | KESKUSTELU |
| Vastuiden jakaminen | |
| Pedagogisen toiminnan suunnittelu | VARSINAINEN SUUNNITTELU |
| Oppimisympäristöjen suunnittelu | |
| Muu aivotyö | |
| Kuvien tekeminen | KONKREETTINEN TEKEMINEN JA VALMITELU |
| Toiminnan materiaalin tekeminen ja etsiminen | |
| Itsensä kehittäminen ja ajan tasalla pysyminen | KIRJALLISUUDEN LUKEMINEN |
| Tiedon hankkiminen tarpeeseen | |
| Sähköpostit | KIRJALLINEN YHTEISTYÖ |
| Perheiden tiedottaminen | |
| Kirjallinen moniammatillinen yhteistyö | |
| Asiakirjojen muokkaus ja kirjaus | MUUTA SAK-AIKAAN KUULUVAA |
| Palaverihin valmistautuminen | |
| Dokumentoinnin muokkaus | |
| Vastuualueet | EI SAK-AIKAAN KUULUVAT TEHTÄVÄT |
| Opiskelijoiden ohjaus | |
| Yhteistyö vanhempien kanssa | |
| Palaverit | |
| Puhelut | |
| Työkavereiden kysymykset | |
| Akuutit juoksevat asiat | |
| Siirtymät | |
| Lapsiryhmän tarpeet | |

Seuraavaksi aineistosta poimittiin kaikki kohdat, joissa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat *suunnittelun merkitystä pedagogiikalle*. Tämän alatutkimuskysymyksen kohdalla analyysi painottui haastatteluihin, sillä kyselyssä puhuttiin vain vähän näistä teemoista. Kuitenkin analyysissa noudatettiin edellä kuvattua huolellista systemaattista tapaa, jotta kaikki analyysiyksikön mukaiset kohdat oli mahdollista saada osaksi analyysia. Analyysi eteni alkuun edellä kuvattuun tapaan aineistolähtöisesti. Ensimmäiseksi muodostettu luokkajako todettiin kuitenkin huonosti soveltuvasti, joten alaluokat ryhmiteltiin uudestaan yläluokkiin. Alaluokat säilyivät uudessa ryhmittelyssä pääasiassa samoina, mutta osa alaluokista yhdistyi tai jakaantui useammaksi alaluokaksi.

Uudelleen ryhmittelyn analyysivaiheessa hyödynnettiin myös teoriaohjaavaa analyysia pedagogiikan määritelmässä. Tämä oli perusteltua, jotta onnistuttiin analysoimaan suunnittelun merkitys pedagogiikalle, tarvittiin tieto, mitä pedagogiikka on. Teoriaohjaava analyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tavoin, mutta siinä hyödynnetään aiempaa teoriaa. Silloin aineistosta luodut käsitteet

yhdistetään jo olemassa olevaan teoriaan. (Graneheim ym. 2017, 31; Tuomi & Sarajarvi 2018, 133.) Puhtaasti aineistolähtöinen analyysi on haastava, sillä siihen helposti yhdistyy loppuvaiheessa teoriaan perustuvaa analyysia. Tällöin näiden sisällönanalyysimenetelmien yhdistäminen onkin välillä väistämätöntä. (Armat ym. 2018, 219.) Lopullisia alaluokkia muodostui 20 ja yläluokkia muodostui kahdeksan, jotka edelleen ryhmittivät kolmeen pääluokkaan. Nämä kolme pääluokkaa muodostavat suunnittelun merkitys pedagogiikalle yhdistävän luokan, joka kuvaa millainen merkitys varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelulla on pedagogiikalle. Luokkien muodostuminen on kuvattu taulukossa 5. Lopulta yhdistävät luokat suunnittelun käyttö ja suunnittelun merkitys pedagogiikalle vastaavat toiseen päätutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on suunnittelusta.

TAULUKKO 5. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset suunnittelun merkityksestä pedagogiikalle ja merkityksistä muodostetut luokat

| Alaluokat 20 kpl | Yläluokat 8 kpl | Pääluokat 3 kpl |
|--|--|----------------------------|
| Lapsen oppimisen ja kehityksen tukeminen | LAPSEN OPPIMISEN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN | PEDAGOGIIKKA MAHDOLLISTUU |
| Kaikki lapset huomioivaa | | |
| Arki pyörii päiväkodissa paremmin | PEDAGOGINEN TOIMINTA TOTEUTUU | |
| Pedagoginen toiminta onnistuu | | |
| Mahdollisuus olla läsnä | | |
| Tavoitteellisuus | PEDAGOGINEN TOIMINTA JOHDONMUKAISTA | PEDAGOGIIKKA LAADUKKAAMPAA |
| Johdonmukaisesti etenevää | | |
| Kasvattajien yhteinen linja | | |
| Lasten vasuilla pedagoginen jatkumo | | |
| Osa koko päivää | PEDAGOGINEN TOIMINTA KOKONAISVALTAISTA | |
| Monipuolista | | |
| Oppimisympäristöt pedagogisia | | |
| Perusteltua | PEDAGOGINEN TOIMINTA TARKOITUKSENMUKAISTA | |
| Yksilöllistä | | |
| Lasten kehitystasot huomioivaa | | |
| Lasten osallisuuden mahdollistavaa | | |
| Mielekkyyttä työhön | OPETTAJALLE TYÖHYVINVOINTIA | |
| Onnistumisen kokemukset | | |
| Pedagogiikan merkitys näkyy yhteiskunnalle | PEDAGOGIIKAN MERKITYS NÄKYY YHTEISKUNNALLE | YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS |
| Lasten tasa-arvo varhaiskasvatuksessa | LASTEN TASA-ARVO VARHAISKASVATUKSESSA | |

Näitä analysoinnin vaiheita seuraa tulosten raportointi (Braun & Clarke 2006, 93). Tulokset on raportoitu luvuissa kuusi ja seitsemän. Analysoinnin jäädessä tulosten raportoinnin tasolle, jää se tietyllä tapaa vajaaksi. Oleellista on kytkeä saadut tulokset aiempaan teoriaan ja tutkimukseen. (Eskola 2010, 197–199.) Pohdintaluvussa tuloksia on tarkasteltu suhteessa aiempaan tutkimukseen.

5.5 Aineiston keruun ja analyysin luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella *tutkimusmenetelmien* näkökulmasta (Elo ym. 2014, 2–4; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Menetelmien tulee olla tarkoituksenmukaisia tutkimuksen tavoitteisiin (Braun & Clarke 2006, 80; Patton 2002, 552–553), sillä se lisää tutkimuksen luotettavuutta (Ruusuvuori ym. 2010, 27). Tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä, joten valitut menetelmät olivat perusteltuja ja niillä pystyttiin vastaamaan hyvin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi monimenetelmällisen tutkimuksen voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38–39; Turner 2010, 754). Usean menetelmän yhdistämistä voidaan kuvata triangulaation käsitteellä, mikä on yksi suosittu tutkimuksen luotettavuustekijä (Lincoln & Guba 1985, 306–307; Patton 2002, 555–556; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 166).

Aineistonkeruun luotettavuuden kannalta keskeistä on tarkastella tarkemmin, *miten aineisto on kerätty*. Kysely toteutettiin kaikille samanlaisena, kun taas haastatteluihin sisältyi enemmän vaihtelevuutta (Qu & Dumay 2011, 247). Kysely on näennäisesti kaikille vastaajille samanlainen, mutta jokainen vastaaja tulkitsee kysymykset omalla tavallaan, joten myös väärinkäsityksiä voi syntyä (Valli 2017, 16). Kyselyyn vastaaminen on ollut tässä tutkimuksessa työnantajalle vastaamista, joten on oleellista pohtia, ovatko ihmiset vastanneet siihen rehellisesti. Lisäksi vastaaminen on saattanut tapahtua kiireessä, jolloin vastaamiseen ei ole ehditty paneutua kunnolla. Kyselyaineisto sisälsi kuitenkin suhteellisen paljon ja kattavia vapaaehtoisia avoimia vastauksia, joten voidaan ajatella vastaajien panostaneen vastaamiseen ainakin jonkin verran. Myös haastattelut sisältävät luotettavuuden riskitekijöitä, kuten tutkijan vaikutus haastattelutilanteisiin (Kiviniemi 2010, 70). Haastattelija oli ulkopuolinen työyhteisöstä, joten kyselyn esimiesasema vältettiin. Ilmapiiri haastatteluissa oli rento tutkijan näkökulmasta, jolloin haastateltavilla olisi ollut hyvät edellytykset ilmaista todelliset ajatuksensa. Haastatteluissa huomiota tulee kiinnittää kysymyksien muotoon (Dicco-Bloom & Crabtree 2006, 316), joten tutkija pyrki olemaan johdattelematta vastaajia. Oleminen täysin johdattelematta on kuitenkin aloittelevalla tutkijalla

vaikeaa, joten tämä tulee huomioida osana haastatteluaineiston luotettavuutta. Haastattelut tallennettiin ja litterointiin, mikä lisää Pattonin (2002, 380–381) mukaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkittavien valinta on myös keskeinen näkökulma tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa (Elo ym. 2014, 4; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Kyselyyn on pyydetty vastaamaan kaikki sillä hetkellä kaupungilla työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat ja vastausprosentti on ollut 96,6 %, joka on todella hyvä. Tällöin voidaan ajatella, ettei varsinaista vastaajien valikointia ei ole esiintynyt. Teemahaastatteluihin etsittiin haastateltaviksi kaupungilla työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, joilla olisi kokemusta sekä vapaasti toteutettavasta että työpaikalla toteutettavasta suunnitteluajasta. Haastattelupyynnö lähetettiin satunnaisesti valituille johtajille, joiden kautta kiinnostuneet varhaiskasvatuksen opettajat ottivat itse yhteyttä tutkijaan. Haastattelupyynnö saavutti siis moninkertaisesti haastatteluihin osallistuneiden määrän, joten tutkija ei ole varsinaisesti itse valinnut haastateltaviaan. Tärkeää on pohtia, mitkä tekijät saivat ihmiset osallistumaan haastatteluun ja millaista varhaiskasvatuksen opettaja tyyppiä juuri he edustavat (Hänninen 2016, 111). Voidaan esimerkiksi pohtia, onko haastatteluun osallistunut he, joilla on kaikkein voimakkain mielipide tutkittavasta ilmiöstä. Erityisesti jos uudistus suunnitteluajaksi on koettu negatiivisesti, yksilöt ovat ehkä kokeneet tarvetta päästä purkamaan omia tuntemuksiaan.

Laadullisessa tutkimuksessa yleensä keskeiseksi kysymykseksi nostetaan tutkittavien määrä, sillä se on yleensä suhteellisen pieni (Guest ym. 2006, 60, 79). Teemahaastatteluihin osallistui yhteensä kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa, joka on suhteellisen vähän Guestin ynnä muiden (2006, 79) mukaan. Haastattelut olivat kuitenkin sisällöllisesti runsaita ja vain osa tutkimuksen aineistoa. Kyselyaineisto koostui usean vastaajan vastauksista (N = 394), joten kokonaisuudessaan tutkimuksen aineisto oli laaja ja se sisältää usean henkilön käsityksiä. Aineiston määrää tärkeämpää on kuitenkin aineiston laatu, miten rikasta analyysia siitä voidaan saavuttaa (Elo ym. 2014, 4; Hänninen 2016, 113). Aineiston laadun mitarina voidaan käyttää saturaatiota (Guest ym. 2006, 74–79; Hänninen 2016, 110), jonka voidaan ajatella osittain täyttyneen tässä tutkimuksessa.

Analyysi on keskeinen osa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 215; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Analyysiin luotettavuuteen kuuluu oleellisesti sen systemaattinen tekeminen (Eskola & Suoranta 2008, 215; Ruusu- vuori ym. 2010, 27) ja analyysivaiheiden huolellinen raportointi (Elo ym. 2014, 8). Analyysi on tehty systemaattisesti koko aineistolle ja vaiheet on kuvattu tarkasti, mikä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Laadullinen analyysi perustuu kuitenkin aina tutkijan tekemiin tulkintoihin, joten siinä piilee aina mahdollisuus epäluotettavuuteen (Braun & Clarke 2006, 78; Eskola & Suoranta 2008, 210; Kiviniemi 2010, 70; Patton 2002, 552–553). Keskeistä on pohtia, onko tutkija tulkinnut haastateltavien kertoman oikein ja huomannut aineistoista kaiken oleellisen. Valli (2017, 27) huomauttaa, ettei kyselyaineiston avointen kysymyksien vastausten tulkitseminen ole aina helppoa. Kyselyaineiston vastauksista osa oli hyvin tiiviitä eikä tutkija pystynyt kysymään tarkennuksia vastauksista, joten tutkijan täytyi käyttää vastauksien ymmärtämiseen suhteellisen paljon tulkintaa. Aineisto on luettu useasti ja analysoitu systemaattisesti kohta kohdalta, joten tutkija on ainakin pyrkinyt huomioimaan kaiken oleellisen. Lisäksi tuloksien raportoinnissa on hyödynnetty aineistolainauksia, joiden avulla Eskolan ja Suorannan (2008, 216) mukaan lukija voi pohtia tutkijan tekemien tulkintojen oikeellisuutta.

TAULUKKO 6. Tutkimuksen luotettavuuden vahvuudet ja heikkoudet

| | + | - |
|------------------------------|---|--|
| Tutkimusmenetelmät | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Huolellinen perustelu ▪ Monimenetelmällisyys ▪ Tarkoituksenmukaisuus | ▪ |
| Tutkittavien valinta | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kaikki varhaiskasvatuksen opettajia ▪ Kyselyssä paljon vastaajia (N = 394) ▪ Haastateltavilla kokemusta suunnitteluajasta vapaammin ja töissä | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Haastattelupyynnöön vastasi vain kiinnostuneet (murto-osa) |
| Aineiston keruu | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Haastattelujen tallennus ja litterointi ▪ Haastattelujen ilmapiiri ▪ Kysely ollut kaikille samanlainen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kyselyyn vastaaminen esimiehelle ▪ Kyselyyn vastaaminen mahdollisesti työpäivällä kiireessä ▪ Haastattelussa tutkijan johdattelevat kysymykset |
| Aineiston analysointi | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Huolellinen kuvaus ▪ Systemaattinen tekeminen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutkijan tekemät tulkinnat |

Taulukkoon 6 on koottu tutkimuksen toteuttamisen luotettavuutta lisäävät ja heikentävät tekijät. Lisäksi oleellista näissä kaikissa tutkimuksen vaiheissa on niiden läpinäkyvyys lukijalle, joten kaikkien vaiheiden ja valintojen tulee olla huolellisesti perusteltuja (Cruz & Tantia 2017, 85; Elo ym. 2014, 8; Ruusuvuori ym. 2010, 27). Tutkimuksen läpinäkyvyyttä voidaan pitää tutkimuksen luottavuuden kannalta vahvana puolena, sillä kaikki valinnat on perusteltu ja kuvattu tarkoin.

5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu aina eettisten ratkaisujen pohtiminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 319; Hyvärinen 2017, 32; Wester 2011, 306). Tutkimuksen eettisyyden kannalta on keskeistä *hyvät tieteelliset käytänteet*, kuten oikeaoppinen viittaustekniikka käytettyihin lähteisiin (Kuula 2006, 34–35). Lähdeviittausten kanssa on noudatettu erityistä huolellisuutta ja kaikki käytetyt lähteet on raportoitu lähdeluetteloon. Kuitenkin tyypillisimmät tutkimuksen eettiset kysymykset koskevat yleensä ihmisarvon kunnioittamista ja tutkimukseen osallistuneita henkilöitä (Kuula 2006, 60), jonka voidaan ajatella muodostavan tutkimuksen eettisen perustan (Wester 2011, 301). Kuulan (2006, 60–62) mukaan tutkittaviin liittyvät eettiset kysymykset voidaan jakaa kolmeen näkökulmaan: itsemääräämisoikeuteen, vahingoittumattomuuteen sekä yksityisyyden kunnioittamiseen ja suojelemiseen. Nämä kolme näkökulmaa on yleisesti tunnustettu tutkimuksen keskeisiksi eettisiksi periaatteiksi (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 319; Qu & Dumay 2011, 252–255).

Itsemääräämisoikeus sisältää muun muassa tutkimukseen osallistumisen perustuvan vapaaehtoisuuteen. Vapaaehtoinen osallistuminen perustuu siihen, että tutkittava tietää niin sanotusti mihin ryhtyy, jolloin hän on saanut riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. (Kuula 2006, 60–62; Qu & Dumay 2011, 252; Walker, Holloway & Wheeler 2005, 93.) Haastateltavia lähestyttiin johtajien kautta infokirjeillä, joissa oli ilmaistu keskeisin tieto tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta. Tämän jälkeen kiinnostuneet ottivat tutkijaan yhteyttä, jotta tutkimus perustuu täysin tutkittavien vapaaehtoisuuteen. Toisaalta tutkittavia oli

suunniteltua haastavampi löytää, joten osaa tutkittavia lähestyttiin myös henkilökohtaisemmin, kuitenkin painottaen tutkimuksen vapaaehtoisuutta. Kiinnostuneita tutkittavia informoitiin tutkimuksesta tarkemmin sähköpostitse sekä myöhemmin vielä yliopiston käytänteiden mukaisesti tietosuojailmoitus -lomakkeen avulla. Keskeistä tietoa osallistumisesta on muun muassa haastattelujen paikka ja kesto sekä mitä osallistujilta odotetaan (Walker ym. 2005, 93). Lisäksi haastateltavien suostumus tutkimukseen varmistettiin vielä allekirjoittamalla suostumuslomake haastattelujen aluksi (ks. Qu & Dumay 2011, 253). Vapaaehtoisuuteen kuuluu myös mahdollisuus perääntyä tutkimuksesta sen kaikissa vaiheissa (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 319; Hyvärinen 2017, 32; Qu & Dumay 2011, 253), mikä kerrottiin myös tutkittaville. Tällöin on perusteltua uskoa, että tutkittavat ovat olleet tietoisia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta sekä siitä mihin ovat suostuneet.

Kuulan (2006, 62–64) mukaan toinen keskeinen eettinen näkökulma tutkittavien kannalta on *vahingoittumattomuus*, jonka mukaan tutkimuksesta ei saa aiheutua tutkittavalle henkistä tai fyysistä vahinkoa. Tutkimuksen eettiseen toteuttamiseen tuleekin panostaa (Orb, Eisenhauer & Wynaden 2001, 93), joten kaikenlaista vahinkoa on pyritty välttämään alusta asti. Kuulan (2006, 62–64) mukaan henkistä vahinkoa tutkittavalle voi mahdollisesti syntyä, jos tietoja luovutetaan ulkopuolisten käsiin. Lisäksi tähän kuuluu tutkimustulosten eettisesti huolellinen julkaiseminen, joten tutkimusraportin julkaisun eettisiä vaikutuksia tulee pohtia (Kuula 2006, 62–64; Wester 2011, 301). Eettisyyteen on kiinnitetty huomiota myös tulosten raportoinnissa siten, että ne on raportoitu mustamaalaimella varhaiskasvatuksen opettajien ammattiryhmää.

Kuulan (2006) määrittämä kolmas näkökulma ihmisarvon kunnioittamiseen on *tutkittavan yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen*. Hän jakaa tämän kolmannen näkökulman vielä kahteen osaan eli tutkittavan valintaan siitä, mitä tietoja hän alun perinkään haluaa antaa tutkimukseen sekä yksittäisen tutkittavan anonymiteetin turvaamisen. (Kuula 2006, 64–65.) Anonymiteetin takaaminen on keskeinen eettinen periaate (Hollway & Jefferson 2000, 98). Anonymiteetillä tarkoitetaan, ettei ketään tutkimukseen osallistujaa ole mahdollista tunnistaa

edes epäsuorasti tutkimuksesta (Kuula 2006, 64–65), kuten tutkittavan työpaikan perusteella (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419). Jo haastattelujen litterointivaiheessa aineistosta on poistettu mahdolliset tunnustustekijät, myös epäsuorat, anonymiteetin turvaamiseksi. Tutkittavien anonymiteetti on siten varmistettu asianmukaisesti. Rannan ja Kuula-Luumin (2017, 415) mukaan henkilötietojen käsittely ja kerääminen on väistämätöntä, kun kyseessä on haastattelututkimus. Tutkimuksessa on silloin huomioitu henkilötietolaki. Tutkittavien yksityisyyden suojelemiseen kuuluu myös, että tutkimusaineistoa tulee säilyttää huolellisesti ja hävittää asianmukaisesti sekä siitä tulee kertoa myös tutkittavalle (Kuula 2006, 64–65). Tutkimusaineisto on säilytetty tutkijan salasanoin lukitulla tietokoneella eikä sitä ole annettu edes hetkellisesti muiden nähtäville. Lisäksi tutkimusaineisto tuhoetaan asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Nämä asiat on informoitu haastateltaville osana tietosuojailmoitus -lomaketta.

Pohtiessa tutkimuksen kyselyn eettisyyttä tulee huomioida, että koska tutkija ei ole itse toteuttanut sitä, niin kyselyn eettisyyttä pohditaan vain tämän tutkimuksen kohdalla. Eettisesti voidaan pohtia, ovatko kyselyyn vastanneet olleet tietoisia kyselyn myöhemmästä hyödyntämisestä osana pro gradua. Lisäksi tutkimukseen osallistumiseen kuuluu mahdollisuus perääntyä sen kaikissa vaiheissa (Hyvärinen 2017, 32), niin miten kyselyyn osallistujat voivat perääntyä, jos he eivät edes tiedä osallistuvansa tutkimukseen. Kyselyyn osallistuneiden anonymiteetti tutkimuksessa on varmistettu, sillä kyselyaineisto ei sisältänyt mitään tunnustustietoja vastaajista. Kyselyaineisto sisälsi osallistujien päiväkodin, mutta vastauksia ei pystynyt yhdistämään kyseiseen päiväkotiin. Erityisesti tutkijaa koskettaa kyselyn eettisestä näkökulmasta sen asianmukainen säilytys ja hävittäminen (Kuula 2006, 64–65). Kuten haastatteluaineisto, niin myös kyselyaineisto on säilytetty asianmukaisesti tutkijan salasanoin lukitulla tietokoneella ja hävitetty tutkimuksen valmistuttua asianmukaisesti.

6 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYSIÄ TYÖPAIKALLA TAPAHTUVASTA SUUNNITTELUAJASTA

Varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluajan toteuttaminen työpaikalla jakaa paljon mielipiteitä varhaiskasvatuksen opettajien kesken. Tutkimuksen osallistuneen kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden syksyllä 2017 toteuttaman kyselyn mukaan noin 38 % on kokonaisuudessaan tyytyväinen suunnitteluajan siirtämiseen työpaikalle. Vastaavasti noin 55 % kyselyyn vastanneista opettajista on tyytymätön uudistukseen ja noin 7 % ei osaa sanoa. Mielipiteet eivät kuitenkaan ole mustavalkoisia ja usein samankin ihmisen mielestä työpaikalla tapahtuvaan suunnittelu aikaan sisältyy sekä heikkouksia että vahvuuksia. Lisäksi ihmiset voivat kokea heikkoudet ja vahvuudet eri tavoin, joten sama ilmiö voi näyttäytyä toiselle heikkoutena ja toiselle vahvuutena tai sitä ei koeta välttämättä ollenkaan merkittävänä itselle.

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tulokset varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuuksista ja heikkouksista. Tulosten raportoinnissa hyödynnetään aineistolainauksia haastatteluista (O1-O6, H = haastattelija) sekä kyselystä (K). Sitaatteja on tiivistetty luki- ja ystävällisemmäksi poistamalla välistä sitaatin kannalta epäolennainen. Poistetut osuudet on merkitty ”...” merkillä. Lisäksi joihinkin sitaatteihin on lisätty hakusalkuihin tarkennuksia sitaatin ymmärtämiseksi.

6.1 Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuudet

Varhaiskasvatuksen opettajat näkevät työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla monia vahvuuksia. Vahvuudet on jaettu kuuteen yläluokkaan: yhteissuunnitteluun, työn rajaamiseen, materiaalien saatavuuteen, varhaiskasvatuksen opettajan työn selkeytymiseen, myönteiseen vaikutukseen varhaiskasvatuksessa ja esimieheltä saatavaan tukeen. Yläluokat jakaantuvat täsmentäviin alaluokkiin. Tulokset raportoidaan hyödyntäen tätä luokkajakoa (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuuksista

| Yläluokat | Alaluokat |
|--|--|
| YHTEISUUNNITTELU | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yhteissuunnittelu lisääntynyt ▪ Yhteissuunnittelun hyödyllisyys |
| TYÖN RAJAAMINEN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Työn ja vapaa-ajan rajaaminen ▪ Työn rajaaminen itsessään |
| MATERIAALIT SAATAVILLA | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lasten vasut ▪ Muut materiaalit ▪ Tulostimet ja laminointikoneet |
| VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖ SELKEYTYY | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jäsentää työpäivää ja -viikkoa ▪ Suunnittelu tulee näkyvämmäksi ▪ Ammattiroolit selkeytyvät |
| MYÖNTEINEN VAIKUTUS VARHAISKASVATUKSEEN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suunnitelmat nopeammin käytäntöön ▪ Oppimisympäristöjen kehittäminen |
| ESIMIEHELTÄ TUKI | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mahdollisuus vaikuttaa työvuoroihin sijoittamiseen ▪ Joustavuutta neuvoteltavissa ▪ Resursseja lisätty |

Kaikki kuusi haastateltua toivat *yhteissuunnittelun* esille työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuutena ja kyselyssä yhteissuunnittelu mainittiin useaan kertaan vahvuutena (esimerkki 1). Lisäksi noin 59 % kyselyyn vastanneista kokee uudistuksen, jossa suunnitteluaikea siirrettiin työpaikalle, helpottaneen yhteissuunnittelua. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että yhteissuunnittelu on lisääntynyt uudistuksen myötä (esimerkki 2). Aikaa yhteiselle suunnittelulle on enemmän, kun suunnitteluaikea tehdään työpaikalla ja yhteissuunnittelulle on selkeästi määrätty työvuoroissa tietty aika (esimerkki 3).

Esimerkki 1: Hyvää on, että LTOT pystyvät suunnittelemaan toimintaa yhdessä, jos suunnitteluajat ovat työvuoroissa samaan aikaan. (K)

Esimerkki 2: Tässä talossa ne on aina aika hyvin suunniteltu siellä talossa sisällä, että ei oo paljoo kotona ollu suunnittelua. Mutta missä oon aikasemmin ollu, nii aivan varmasti on

lisännyt sitä. Ja nytkin meilläkin on lisännyt jo, että ei suunnitella jokainen omassa kopisaaan sitä omaa asiaa, vaan ollaan yhdessä enemmän, jutellaan. (O1)

Esimerkki 3: No meillä on niin kun tavallaan tunti nyt päivällä aina kaikilla lastentarhanopettajilla yhteistä. Siis me ei aina olla yhdessä, mutta meillä on mahdollisuus. Kun mä tiedän ja haluan tehdä yhteistyötä jonkun kanssa, niin mä tiedän, että sillä on kanssa se tunti silloin. (O2)

Yhteissuunnittelu nähdään vahvuutena monesta syystä. Yhteissuunnittelun koetaan muun muassa auttavan yhteisen pedagogisen linjan muodostamisessa (esimerkki 4). Lisäksi yhteissuunnittelu mahdollistaa pedagogisen keskustelun, helpottaa arjen suunnittelua ja mahdollistaa vastuuden jakamisen. Yhteissuunnittelun katsotaan tarjoavan myös henkistä tukea omaan suunnittelutyöhön ja pedagogiseen vastuuseen (esimerkki 5).

Esimerkki 4: Mutta just, että ne yhteiset ajat on tärkeitä ... että meillä on semmonen yhteinen näkemys siinä, että se on tosi tärkeä kun teimme yhdessä työtä. (O3)

Esimerkki 5: No sillä on tosi tärkeä merkitys. Jos vaikka miettii, että sä tekisit tai sä oisit vastuussa ryhmän suunnittelusta ja sä tekisit sen itse, nii onhan se semmonen, että apua mä oon tästä yksin nyt vastuussa. Että tavallaan sä saat sen työparin näkökulman siihen ja tuen siihen ja sit tavallaan onhan meillä nyt paljon enemmän ideoita, kun me niitä yhdessä keskustellaan ja suunnitellaan, kun että jos mä yksin sitten miettisin. Että on sillä ihan semmonen henkinenkin tuki. (O6)

Varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät *työn rajaamisen* myös vahvuutena työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla. Työpaikalla tapahtuva suunnitteluajaja rajaa työtä suhteessa vapaa-aikaan sekä työtä itsessään. Kyselyyn vastanneista noin 58 % on sitä mieltä, että uudistuksen myötä työn ja vapaa-ajan rajaaminen onnistuu paremmin kuin aiemmin. Työn ja vapaa-ajan rajaamisen koetaan lisänneen työhyvinvointia sekä vapaa-aika tuntuu lisääntyneen (esimerkki 6). Lisäksi työn ja vapaa-ajan rajaamisen katsotaan vähentävän työstressiä (esimerkki 7), auttavan palautumaan paremmin työpäivistä ja olemaan enemmän läsnä kotona perheelle sekä antavan enemmän aikaa harrastuksille. Lisäksi työ halutaan pitää vain työnä, eikä koko elämää hallitsevana tekijänä.

Esimerkki 6: Itse koen että työhyvinvointini on kokonaisuudessaan parantunut kokeilun myötä. Nyt pystyn rajaamaan työtäni työpaikalle ja koen että vapaa-aikani on lisääntynyt. (K)

Esimerkki 7: Työstressi on lieventynyt, eikä koko ajan oo tavallaan semmonen tunne, että pitäis tehdä kotona. Kun sä meet töihin, nii sä tiedät, että täällä tehdään se työ ja kun täältä lähetään, nii se työ on tehty. (O6)

Vahvuutena on myös työn rajaaminen itsessään. Uudistuksen myötä moni tajusi, miten paljon liikaa aiemmin on tehnyt töitä. Työpaikalla tehtävä suunnittelu-aika auttaa rajaamaan työtä, jolloin kaikkea ei kuulukaan ennättää tehdä (esimerkki 8). Suunnittelun nähdään olevan loputonta, joten ulkopuolinen selkeä raja auttaa pitämään työnteon sopivassa suhteessa.

Esimerkki 8: Ensinnäkin se niin kun rajaa sitä työtä. Että sun on pakko tehdä se asia siellä, että se ei niin kun laajene. Että kun ei tää valmiiks tuu koskaan kuitenkaan, vaikka sä kuinka suunnittelisit tai tekisit, niin valmiiks ei niin kun saa. Se ei niin kun lopu koskaan se työn tekeminen. Mutta jos sä oot työpaikalla, niin silloin sun on niin kun helpompi räämittää ja rajata sitä työtä. (O1)

Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuutena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat myös, että *materiaalit ovat saatavilla* (esimerkki 9). Kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista noin 57 % kokee työhön tarvittavien materiaalien olevan paremmin saatavilla suunnitteluajan ollessa työpaikalla. Ensinnäkin lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat ovat työpaikalla, joten niiden tekeminen on helpompaa töissä (esimerkki 10). Lisäksi niihin on helppo palata suunnitteluajalla, kun suunnittelee ja arvioi esimerkiksi ryhmän toimintaa. Lasten papereiden lisäksi työpaikalla on saatavilla runsaasti muuta suunnittelutyöhön tarvittavaa materiaalia, kuten liikunta- ja askarteluvälineitä sekä muuta toimintamateriaalia. Lisäksi työpaikalla suunniteltaessa käytössä on päiväkodin tulostimet ja laminoitinkoneet.

Esimerkki 9: Itse kannatan työpaikalla tehtävää suunnittelua monestakin syystä. Välineet ja materiaalit ovat helposti saatavilla. (K)

Esimerkki 10: Mehän ei saada niin ku lasten papereita avata kotona. Et sit meillä on työpaikalla se mahdollisuus, että me päästään lasten vasuihin käsiksi. Pystytään keräämään tietoa paljon tietokoneelta muutenki, millä ei sit taas kotikoneella ei pääse. Ja onhan täällä kaikki tarvittava materiaali, liikuntavälineet pystyt kattomaan, mitä täältä löytyy, askarteluvälineet. (O6)

Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan myötä *varhaiskasvatuksen opettajan työn selkeytyvän*. Ensinnäkin työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan voidaan katsoa jäsentävän työviikkoa ja -päivää. Kun suunnittelu-aika on työpaikalla selkeästi työvuoroihin merkattuna, niin vapauttaa se muun ajan olemaan paremmin läsnä lapsiryhmässä (esimerkki 11). Työ-

paikalla tapahtuvan suunnitteluaja tarjoaa tauon hektisestä lapsiryhmätyökentelystä, koska silloin pääsee tekemään jotain täysin erilaista omassa rauhassa (esimerkki 12).

Esimerkki 11: Suunnittelu työpaikalla jäsentää sitä omaa työpäivää ja työviikon rytmitystä ja sit se antaa rauhan niin ku lapsiryhmässä olemiseen. Että tavallaan mulla ei oo koko ajan semmonen tunne, että mun pitäs tehdä joku juttu ja sit mä käyn sen tekemässä ja hypin siitä lapsiryhmästä. Että se on niin ku semmonen, mikä on rauhottanut varmaan lastenki näkökulmasta sitä omaa työtä ja muittenkin työtä. (O6)

Esimerkki 12: No joskus, kun aattelee, niin se katkasee sen tosi hektisen päivän, kun sä pääset suunnittelemaan. Että kyllähän sekin on semmonen etu, että tavallaan pääset, niin ihanaa kun tuolla lapsien kanssa onkin olla, mutta lapset on aika meluisia välillä, niin sä pääset tavallaan hetkeks siihen tekemään semmosta ihan toisenlaista hommaa. (O5)

Toisekseen suunnitteluajan siirtämisellä työpaikalle voidaan tehdä suunnittelusta näkyvämpää muulle työyhteisölle (esimerkki 13). Kyselyyn vastanneista noin 41 % ajattelee uudistuksen vaikuttaneen siihen, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu näkyy selkeämmin. Vahvuutena on myös, että uudistuksen myötä ammattiroolit ovat selkeytyneet. Kyselyyn vastanneista noin 35 % uskoo uudistuksen vaikuttaneen siihen, että varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväkuva toteutuu paremmin.

Esimerkki 13: Se niin kun tuossa mainitsinkin, nii siinä pystyy tekemään sen ehkä enemmän näkyväksi lastenhoitajille ja niin kun työyhteisölle, että mitä se niin kun on. Että se on hyvä asia ehdottomasti. (O4)

Työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla on myönteisiä vaikutuksia myös *varhaiskasvatuksen toteuttamiseen* joidenkin varhaiskasvatuksen opettajien mielestä. Nämä myönteiset vaikutukset tuntuvat olevan kuitenkin melko henkilökohtaisia ja vaihtelevat paljon tutkimukseen osallistuneiden välillä. Suunnitteluajan ollessa työpaikalla osa kokee, että suunnitelmia pystyy siirtämään nopeammin toteutettavaksi ja näkyväksi lapsiryhmälle (esimerkki 14). Lisäksi työpaikalla tapahtuvan suunnittelun koetaan helpottavan oppimisympäristöjen suunnittelua, sillä ollessaan fyysisesti työpaikalla pystyy samalla tekemään konkreettisia muutoksia ympäristöön, kuten siivoamaan ympäristöä ja laittamaan kuvia seinille. Lisäksi yksi varhaiskasvatuksen opettaja kokee, että yhteissuunnittelu on mahdollistanut oppimisympäristön tehokkaan muokkaamisen (esimerkki 15).

Esimerkki 14: Ja sitten sä meet takasin sinne lapsiryhmään ja ehkä pääset heti toteuttaa niitä, mitä oot siellä niitä lasten antamia ideoita työstäny. (O5)

Esimerkki 15: H: Millaisia vaikutuksia sillä on ollu oppimisympäristöjen suunnitteluun? O3: Just se yhteinen suunnittelu-aika tai sillä on niinku ollu myönteinen vaikutus ... Että on saatu se ympäristö semmoseks toimivaks, että missä mikäkin pienryhmä toimii. Että se yhteinen aika on ollu hyväks sille. (O3)

Noin 40 % kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista kokee, että työpaikalla tapahtuva suunnittelu on vaikuttanut siihen, että oppimisympäristöjen suunnittelu on helpompaa. Loput 60 % prosenttia eivät osaa sanoa tai kokee, ettei uudistuksella ole ollut siihen vaikutusta. Toisaalta osa kokee keskipäivällä olevan suunnitteluajan vievän aikaa oppimisympäristöjen kehittämiseltä, jota ennen tehtiin lasten päivälevon aikaan eikä suunnitteluajalla.

Viimeisenä vahvuutena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla sen, että *esimies tukee* sen parasta mahdollista toteuttamista työpaikalla. Moni varhaiskasvatuksen opettaja saa itse vaikuttaa suunnitteluajan sijoittamiseen työvuoroon tai ainakin esittää toiveita sen suhteen (esimerkki 16). Kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista noin 83 % ja kaikki haastateltavat saavat jollain tavoin vaikuttaa suunnitteluajan työvuoroihin sijoittamiseen. Mahdollisuus vaikuttaa suunnitteluajan sijoittumiseen työvuoroihin nähdään hyvänä asiana.

Esimerkki 16: Mielestäni on toiminut hyvin, kun asiaan ensin tottui. Tärkeää on, että itse on saanut valita mihin aikaan suunnittelee työpäivän aikana, ennen vai jälkeen. Ja kuinka pitkiä päivät ovat. Vaikuttaa suuresti työssä jaksamiseen. (K)

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat myös esille, että esimiehen kanssa on mahdollista neuvotella joustavuutta suunnitteluajan toteuttamiseen. Esimiehen kanssa pystyy esimerkiksi neuvottelemaan suunnitteluajan toteuttamisesta kirjastossa, jolloin tätä ei tarvinnut rajata uudistuksen myötä kokonaan pois (esimerkki 17). Lisäksi toisinaan pystyy neuvottelemaan suunnitteluajan toteuttamisesta kotona, joko satunnaisesti tai kokoaikaisesti, jos päiväkodissa ei ole ollenkaan suunnitteluun soveltuvia tiloja.

Esimerkki 17: Yleensä sitten sijotan sen [kirjastoon menon] silleen, että esimerkiks aamu- vuorosta oon lähteny sitten vähä aikasemmin. Ja sit oon laittanu niinkun viestin meidän johtajalle, että sopiihan. Ja kyllä se yleensä sopinu sitten että, kun on sanonu että minkä takia. (O4)

Esimerkki 18: Sitten työpöytä ja semmosia, on ihan ergonomiaan kiinnitetty huomiota, että ollaan saatu sähköpöytä ja uusia tuoleja, semmosia missä on hyvä istua. Ihan niin kun tämmösiä konkreettisia juttuja, mitkä helpottaa sitten tätä työtä. (O1)

Uudistuksen myötä esimiehet ovat panostaneet myös resursseihin työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan mahdollistamiseksi (esimerkki 18). Uudistuksen myötä on hankittu esimerkiksi lisää tietokoneita, ergonomisia työtuoleja ja -pöytiä sekä kuulosuojaimia. Lisäksi ryhmään on toisinaan mahdollista saada varahenkilö sijaiseksi suunnitteluajalla olevalle varhaiskasvatuksen opettajalle. Kuitenkin moni varhaiskasvatuksen opettaja kokee, että resursseja suunnitteluajan toteuttamiseen työpaikalla tarvitaan vielä lisää.

6.2 Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkoudet

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan työpaikalla tapahtuva suunnittelu-aika sisältää useita erilaisia heikkouksia. Heikkoudet on jaettu yhteensä viiteen pääluokkaan: tiloihin, aikaan, toteuttamiseen, materiaaleihin ja psyykkisiin heikkouksiin. Lisäksi nämä pääluokat jakaantuvat tarkempiin ylä- ja alaluokkiin. Tulokset raportoidaan hyödyntäen tätä luokkajakoa (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkouksista (jatkuu)

| Pääluokat | Ylä- ja alaluokat |
|--------------------------------|---|
| TILOIHIN LIITTYVÄT HEIKKOUEDET | TILAT <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiloja liian vähän ▪ Tilojen etsiminen ja vaihtaminen ▪ Tilat vääränlaisia ▪ Rajattu vain päiväkotiin |
| AIKAAN LIITTYVÄT HEIKKOUEDET | AIKA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ennalta määrätty ajankohta ▪ Lyhyissä pätkissä ▪ Kellon käyttäminen ▪ Pitkät työpäivät ▪ Päivälepoaika jää hyödyntämättä ▪ Ei taukoa ryhmän ja suunnitteluajan välillä ▪ Rajattu klo. 7-18 välille TYÖVUOROSUUNNITTELU <ul style="list-style-type: none"> ▪ Työvuorojen tekeminen hankalaa ▪ Työvuoroihin sisältyvät rajoitukset ▪ Joutuu tekemään kompromisseja VAPAA-AJAN RAJAAMINEN <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pakotetaan rajaamaan työtä ja vapaa-aikaa ▪ Kotona tekee ilmaista työtä |

TAULUKKO 8. (jatkuu) Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkouksista

| Pääloukat | Ylä- ja alaluokat |
|--------------------------------------|--|
| TOTEUTTAMISEEN LIITTYVÄT HEIKKOUEDET | <p>KESKEYTYKSET</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiloista johtuvat keskeytykset ▪ Työkaverit keskeyttävät ▪ Vanhemmat keskeyttävät ▪ Lapset keskeyttävät ▪ Muut keskeytykset <p>HAASTEET TOTEUTTAMISESSA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suunnittelu-aika peruuntuu tai siirtyy ▪ Suunnittelu-aika lyhenee ▪ Menee muihin tehtäviin |
| MATERIAALEIHIN LIITTYVÄT HEIKKOUEDET | <p>TIETOKONEET</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tietokoneita liian vähän ▪ Tietokoneet ja netti toimivat huonosti <p>MUUT MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Töissä ei säilytystiloja materiaalille ▪ Tavaroiden etsiminen ja kuljettaminen ▪ Töissä oleva materiaali ei aina saatavilla ▪ Materiaalia kotona |
| PSYKKISET HEIKKOUEDET | <p>EI MAHDOLLISUUTTA VAIKUTTAA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ei vaikutusmahdollisuuksia ▪ Ei huomioi työntekijöiden erilaisuutta <p>LUOTTAMUSPULA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tunne, ettei luoteta ▪ Tunne, ettei arvosteta <p>MUUT PSYKKISET HAASTEET</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uuden opettelu ▪ Huono omatunto ▪ Hankala olla ei läsnä ▪ Ilmapiiiri |

Useat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat *päiväkodin tilojen* olevan haastavat työpaikalla tapahtuvalle suunnitteluajalle. Ensinnäkin tiloja nähdään olevan liian vähän tai ei ollenkaan (esimerkit 1 ja 2). Kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista noin 63 % kokee suunnitteluun soveltuvien tilojen puuttuvan. Haasteena suunnittelutilojen riittämiseksi koetaan usean opettajan päällekkäiset suunnitteluajat sekä erilaiset palaverit ja varhaiskasvatuskeskustelut, joihin tarvitaan myös erillisiä tiloja. Suunnittelutilat koetaan riittämättömiksi erityisesti syksyllä ja keväällä, kun käydään paljon varhaiskasvatuskeskusteluja huoltajien kanssa. Koska suunnittelutiloja on liian vähän, varhaiskasvatuksen opettajat joutuvat suunnittelemaan muun muassa kahvi- tai pukuhuoneessa, lapsiryhmätiloissa, jumppasalin lattialla tai pyykkihuoneessa.

Esimerkki 1: Välillä suunnitellaan jumppasalin lattialla, välillä pienten ryhmän matalan pöydän ääressä, milloin missäkin. Tilat eivät yksinkertaisesti riitä. Yritämme myös jakaa palaveri tilaa useamman open suunnitteluun, mutta usein se aiheuttaa levottomuutta ja keskeytyksiä työskentelyyn. (K)

Esimerkki 2: Meillä ei oo tiloja. Se on niin kun tosi rasittava. Että mulla ei oo semmosta tilaa, kun mä lähen tästä nyt, että mulla suunnittelu-aika alkaa, niin mulla ei oo paikkaa välttämättä minne mä meen. Meillä on yks huone, mutta kun mä oon, ku mulla on astma, ... niin just se huone, mikä on varattu suunnittelulle, nii se on semmonen, minne mä en voi mennä yhtään. Ja tota noin niin mä en oo ainut. Ja sitten mun pitää aina ettiä joku muu paikka. Ja mun pitää miettiä, että mihiköhän mä menisin. No sitten mä meen jonnekin. Mä voin olla johtajan huoneessa, mä voin olla kahvihuoneessa, mä voin olla pyykkihuoneessa silityslaudan päällä. Ja sitten tota noin niin, yleensä se huone, minne mä meen, on hirveen melusa. Että lasten äänet kuuluu niissä kaikissa huoneissa, jopa siellä mejän suunnittelu-huoneessa, todella voimakkaina. (O2)

Koska suunnittelulle ei ole varattu erillistä tilaa, niin kuluu suunnittelu-aikaa tilan etsimiseen (esimerkki 2). Tilan etsiminen koetaan stressaavana ja välillä siihen hupenee iso osa suunnitteluajasta. Lisäksi joskus tilaa joutuu vaihtamaan kesken suunnitteluajan, jos tila on varattu johonkin muuhun tarkoitukseen, kuten varhaiskasvatuskeskusteluun.

Tilojen vähyyden lisäksi haasteena koetaan tilojen huono soveltuvuus suunnitteluun (esimerkit 1, 2 ja 3). Kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen-oppettajista noin 72 % kokee suunnitteluun tarkoitettujen tilojen olevan rauhattomia. Suunnitteluun käytetyt tilat ovat usein muussakin käytössä tai läpikulkutiloja, jonka takia keskittyminen suunnitteluun koetaan hankalaksi. Suunnittelutiloja käytetään muun muassa työntekijöiden taukotilana, lasten leikkitilana tai niissä sijaitsee tärkeitä materiaaleja tai tulostimia, joita muutkin henkilökunnasta tarvitsevat. Lisäksi suunnittelutiloissa saattaa olla useita suunnittelemassa yhtä aikaa, joka osaltaan hankaloittaa suunnitteluun keskittymistä. Päiväkoti ja suunnittelutilat koetaan meluisina, sillä äänieristys ei ole riittävä. Suunnittelutiloissa saattaa olla sisäilmahaasteita, joten tilassa oleminen koetaan vaikeaksi. Lisäksi tilojen kalustus ei välttämättä tue ergonomista työskentelyä tai tiloissa ei ole nettiyhteyttä. Heikkoutena on myös, että säilytystilat suunnittelumateriaaleille saattavat olla puutteelliset suunnittelutiloissa.

Esimerkki 3: H: Mikä niistä tiloista tekee rauhattomat täällä päiväkodissa?
O4. ... Seinät on ihan paperia (naurua), kuuluu äänet. ... Ja sitten osassa noista toimii myös varastona, tossa missä on toi mejän suunnittelupaikka, niin siellä on ihan siis varasto, mistä sitten haetaan materiaaleja ja muuta. Ja myöskin siellä ruokaillaan. ... Ja sitten tuolla on myöski semmosia vähä niin ku läpikulkutilana, että täytyy käydä vesikissä sitä kautta. (O4)

Tiloihin liittyvänä heikkoutena koetaan myös suunnittelun rajaaminen pelkääntään työpaikalle. Työpaikalla tapahtuva suunnittelu hankaloittaa esimerkiksi kirjaston hyödyntämistä, sillä nyt se vaatii erikseen sopimista esimiehen kanssa.

Myös päiväkodin ulkopuoliseen oppimisympäristöön, kuten retkikohteisiin, tutustuminen koetaan nyt haastavana (esimerkki 4).

Esimerkki 4: Toivon joustavuutta suunnitteluajan käyttöön. Oppimisympäristö ei rajoitu pelkkään päiväkotiin ja sen pihaan, nykyisin kaikki sen ulkopuolelle suuntautuva opettajan valmistautuminen (esim. näyttelyyn/retkikohteeseen ennalta tutustuminen) tapahtuu työajan ulkopuolella. (K)

Varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät työpaikalla tapahtuvaan suunnittelu-aikaan sisältyvän paljon *aikaan liittyviä heikkouksia*. Ennalta määrätyn ajankohdan ei koeta sopivan suunnittelutyön luonteeseen. Suunnittelutyö koetaan luovana työnä, jolloin suunnittelu vaatii omanlaisen vireystilan (esimerkki 5). Luovuuden ei koeta syntyvän ennalta määrättyinä aikana. Aikaan sidottu suunnittelu siten rajaa luovuutta ja supistaa ajatusta. Tällöin myös koetaan, että ennalta määrätty suunnittelu-aika rajaa suunnittelun vain tiettyyn hetkeen, jolloin suunnitteluajan ulkopuolella tulevat ideat jäävät hyödyntämättä tai ideoita ei pääse hyödyntämään heti. Luovuuden rajaaminen näkyy varhaiskasvatuksen opettajien mukaan varhaiskasvatuksen laadussa. Lisäksi ennalta määrätty suunnittelu-aika ei ole välttämättä tarkoituksenmukaisessa kohdassa viikkoa (esimerkki 6).

Esimerkki 5: Siis mulla on semmonen, että se tota on, mikähän sana se olis, sillai niin ku, supistanu mun ajatusta paljon. Ja aah, siitä on tullu semmonen, että nyt mun pitää suunnitella. Nii se ei toimi mun suunnittelutapaan. ... kun on tämmönen ihminen jolle tulee hetkessä ajatus ja se haluais sen suunnitella sillon kun on se hyvä aika sille suunnittelulle. Nii se ei vaan tuu sillon se ajatus, kun on se suunnittelu-aika. (O3)

Esimerkki 6: Suunnitteluajat eivät aina kohtaa tarvetta. Suunnittelu-aika voi olla jo käytetty, kun tulee yllättäen moniammatillisia palavereita, jotka pitää suunnitella. Tähän joutuu käyttämään omaa aikaa, kun valmistautumatta ei voi mennä. (K)

Ennalta määrätty ajankohta voidaan kokea haasteena myös lasten osallisuudelle, sillä lasten ideoihin ei välttämättä pysty heti tarttumaan ja hyödyntämään suunnittelussa. Toisaalta yksi opettajista tuo esille, että suunnittelu-aikaa on riittävän usein, jotta lasten osallisuuden tukeminen mahdollistuu.

Moni kokee, että suunnittelu-aika on pilkottu liian pieniin osiin (esimerkki 7). Suunnitteluajat koetaan liian lyhyinä, mistä johtuen asiat jäävät kesken. Keskenäisyys aiheuttaa stressiä, jolloin täytyy opetella sietämään keskenäisyyttä. Lyhyet suunnitteluajat eivät myöskään mahdollista pitkäkestoisia suunnitteluprosesseja, joista moni oli nauttinut aiemmin.

Esimerkki 7: Ja sitten se, että se aika on aika pieni. Että meillä on pätkitty se aika pieniin aikoihin. Nyt me ollaan niin ku sanottu, että ei vähempi ku tunti. Että tunti on niin ku minimi. ... Ku mä rupeen tekee jotain, nii mä jaksan tehdä sitä tosi pitkään. Ja esimerkiksi kotonahan ei tullu koskaan se raja vastaan. ... Ja nyt mun pitää oppia siihen, että mun työ keskeytyy koko ajan ja että mun pitäis sietää semmosta keskeneräisyyttä. Ja se aiheuttaa mulla aikamoista stressiä. ... Mulla jää esim joku vasun tekeminen kesken, mulla jää suunnitelman tekeminen kesken, noni loppu aika, sitten vaan kesken. ... Sitten taas ennen kun sä pääset taas seuraavana päivänä alkuun. Että kun sitä voi olla sitten viitenä päivänä tunti vaikka sitä suunnitteluaikaa. Niin muu se jotenkin rasittaa. (O2)

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan työpaikalla tapahtuva ja kiinteästi työvuoroihin sidottu suunnitteluaikea aiheuttaa sen, että suunnittelua täytyy tehdä niin sanotusti kello kädessä (esimerkki 8). Suunniteltaessa täytyy samalla vahtia ajan kulumista, jotta pystyy suunnitteluajan loputtua lopettamaan työpäivän tai palamaan heti takaisin lapsiryhmään. Tämän kellon käyttämisen moni kokee stressaavana ja ahdistavana.

Esimerkki 8: Ja sitten saatetaan tulla sanomaan, että hei, kun suunnitteluaikea on menny ehkä minuutti yli, nii sit saatetaan tulla sanomaan, että hei sua odotetaan jo ryhmässä. Niin kun mä koen sen niin ku aika semmosena huonona asiana. Musta se niin kun, tavallaan sit se suunnittelu jää aina kesken. Vaikka, että se on määritelty, että nyt se loppuu, että sä oot kakstoista kolkyt viiva neljätoista suunnittelemassa, ja sit jos sä oot vielä neljätoista nolla kaks vielä siellä suunnittelemassa tai keräämässä tavaroita, niin tullaan, että äkkiä nyt tänne, että yhen työntekijän pitäs päästä lähtee ja toinen on yksin. Niin ei se nyt kauheen kivaa oo kelloo nyt koko ajan tuijottaa, kun sä suunnittelet. (O5)

Moni kokee työpaikalla suunnittelun myötä pidentyneet työpäivät raskaina (esimerkki 9). Työpäivistä saattaa tulla suunnitteluajan kanssa yhteensä yhdeksän tuntia. Toisaalta jos suunnitteluaikea on laitettu keskelle työvuoroa lasten päivälevon aikaan, koetaan tämäkin haastavaksi (esimerkki 10). Lasten päivälevon aikana koetaan olevan paljon muitakin tehtäviä, joita päiväkodissa ei kerkeä teemmään muuten. Suunnitteluajan ollessa aina päivälepoaikaan lasten päivälevon valvominen jää pääasiassa lastenhoitajien tehtäväksi.

Esimerkki 9: Työpäivät venyvät kohtuuttomiksi, yhdeksän tunnin päivät ovat aivan tavalisia työssä tapahtuvan suunnittelun myötä. Joutuu suunnittelemaan väsyneenä ja epätaroituksenmukaisiin aikoihin. (K)

Esimerkki 10: Aika, jolloin kehitti ympäristöä, suunnitteli ja toteutti työparin kanssa, kuluu nyt keskipäivän suunnitteluajalla yksin vasujen työstämiseen ja palavereihin. (K)

Jotkut opettajista kaipaivat pientä taukoa suunnitteluajan ja ryhmässä olon välille (esimerkki 11). Suoraan lapsiryhmästä suunnittelun aloittaminen tuntuu hankalalta, joten pieni tauko välissä olisi paikallaan. Jotkut varhaiskasvatuksen

opettajista ovat aiemmin pitäneet siitä, että ovat voineet toteuttaa suunnitteluajan kotona illalla, yöllä tai viikonloppuisin (esimerkki 12). Työpaikalla tapahtuva suunnittelu-aika on kuitenkin rajattu arkipäiviin aamu seitsemän ja ilta kuuden välille.

Esimerkki 11: Suunnitteluun on vaikea keskittyä hyppäämällä ryhmässä suunnittelemaan ilman pienintäkään tilaisuutta rauhoittua. Alku ajan suunnittelusta käy helposti kierroksilla, jolloin keskittyminen on hataraa. (K)

Esimerkki 12: O5: Tämmösenä illalla luovimmallaan olevalle ihmisellehän tää ei ehkä oo ihan se paras. Tai se, että mä oon tuottelian iltaisin, ehkä sana luova on väärä tai ei oo väärä, mutta myös tuottelias. Koska mä oon ilta-aikaan hyvin tuottelias, että mulla illalla tulee paljon enemmän. Että mä en oo niitä ihmisiä, jotka tykkää tehdä aamulla tai aamupäivällä tällasia töitä. Että mulla palvelis se ilta-aika aina.

H: No nyt siihen ei oo mahdollisuutta

O5: No ei. Ei. Että nyt se on sitten rajattu, että se on nyt tähän. Ehkä mä opin sen vähän ennen eläkeikää tekemään (naurua). En tiää.

H: Teitkö sä sen [suunnittelun] silloin aiemmin illalla nimenomaan?

O5: Joo tein. Mulla oli semmoinen aika otollinen aika, että mä saatoin ruveta kaheksan yheksän aikaan illalla tekemään. Tai viikonloppuna, kun mä olin levännyt, nii mä saatoin lauantaipäivällä tehdä hetken tai sunnuntai-iltana ja se oli mun mielestä ihan kiva. (O5)

Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkoutena koetaan myös sen aiheuttamat haasteet työvuorosuunnittelulle. Työvuorosuunnittelijan työ on tullut haastavammaksi uudistuksen myötä (esimerkit 13 ja 14). Suunnittelu-aikojen sijoittaminen työvuoroihin vaatii suunnittelua, sillä lapsiryhmästä ei voi olla pois koska vain. Lisäksi työvuorosuunnitteluun on määritelty erinäisiä rajoituksia, kuten että yli yhdeksän tunnin päivät ovat kiellettyjä (esimerkki 13), mikä aiheuttaa helposti sen, että suunnitteluajasta tulee pirstaleinen. Suunnittelu-aikojen sijoittaminen työvuoroihin vaatiikin työntekijöiltä kompromisseja, sillä aina niitä ei onnistu pitämään itselleen parhaiten sopivana hetkenä (esimerkki 14).

Esimerkki 13: Haasteita tuntuu olevan myös työvuorosuunnittelijoilla saada "sopiva" suunnittelu-aika kaikille järjestymään tilat ja aikarajoitukset (ei yli 9h päivää) sekä lapsiryhmän tarpeet huomioiden. (K)

Esimerkki 14: No kyllä se [suunnittelu-aikojen sijoittaminen työvuoroihin] alkuun oli semmonen vaikea juttu. Että tota, miten sen saa mahtumaan ja mihin. Ja kompromisseja se aina tarkoittaa, että joku saa jotain ja toinen saa toista sitten että. Sitä semmosta. Eikä tarkoitus oookkaan, että kaikki saa kaikkee, että ei se oookkaan tarkoitus ees. (O1)

Työpaikalla tapahtuva suunnittelu-aika aiheuttaa joillekin varhaiskasvatuksen opettajille haasteita vapaa-ajan rajaamisessa. Ensinnäkin jotkut kokevat työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan pakottavan rajaamaan työtä ja vapaa-aikaa,

vaikka itse ei haluaisi (esimerkki 15). Suunnitteluajan tiukka rajaaminen työpaikalle saattaa aiheuttaa stressiä työntekijälle. Lisäksi suunnittelun rajaaminen voi aiheuttaa ahdistusta, koska työtään ei saa tehdä niin hyvin kuin haluaisi. Toiseksi moni kokee työn ja vapaa-ajan rajaamisen olevan haastavaa ja tekee edelleen kotona suunnittelua (esimerkki 16). Kotona tehty suunnittelu harmittaa ja koetaan ilmaisen työn tekimisenä ilman kiitosta.

Esimerkki 15: Mä oon niin ku aina tykänny siitä, että mulla ei oo työminää eikä semmosta niin ku siviiliminää, että mä en erota niitä mitenkää toisistaan. ... Nii sitten se niin ku nyt yhtäkkiä halutaan erottaa sit sillain, että suojellakseen minua, että etten mä tota ajattelis niin ku siellä saunassa niitä työasioita. Kun se ei haitannu mua yhtään, vaan mä oon aina nauttinu siitä. Että nyt on tullu semmonen pakko, että mä en saakkaa ajatella niitä. Nii sitä kautta se on niin ku, heikentää sitä omaa motivaatiota, nii tottakai se vaikuttaa siihen pedagogiaan ja siihen, että mitä tekee lasten kanssa. (O3)

Esimerkki 16: Mä yritän olla, että mä en kotona tee, mutta nyt mä oon lipsahtanu siihen, että mä teen myös kotona. Ja se mua harmittaa. Mulla oli ensin todella kova linja, että kotona mä en tee mitään. Mutta kun mä en kestä sitä tekemätöntä työtä. (O2)

Tutkimukseen osallistuneet tuovat esille myös *suunnitteluajan toteuttamiseen liittyviä heikkouksia* työpaikalla tapahtuvassa suunnitteluajassa. Ensinnäkin varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että työpaikalla suunnittelu sisältää paljon keskeytyksiä (esimerkki 17). Kyselyyn vastanneista noin 74 % kokee, ettei voi suunnitella keskeytyksettä ja noin 77 % kokee keskeytykset haasteena. Keskeytykset johtuvat tiloista, työkavereista, vanhemmista tai lapsiryhmän tarpeista. Keskeytyksiä saattaa aiheutua myös esimerkiksi materiaalien etsimisestä, puhelimesta tai muista työtehtävistä. Suunnittelun keskeytyminen tuntuu harmilliselta ja se haittaa suunnittelun tehokkuutta.

Esimerkki 17: H: Tuleeko niitä keskeytyksiä minkä verran?

O1: No kyllä niitä aika paljon tulee. Mutta tai se vähän riippuu, että nyt on siinäkin opittu tietämään, että nyt on niin kun se aika, kun hiljaa ja ei mennä keskeyttämään. Että kyllä opeteltu.

H: Joo. Miten sä koet ne keskeytykset?

O1: No se on kurjaa. Se on kurjaa, kun keskeytyy homma. Varsinkin, jos on just päässy semmoseen tilaan, että nyt tästä etenee ja on joku niin kun järjestys mielessä ja muuta. Niin sitten tulee joku aivan muuhun asiaan liittyvä kysymys. Niin keskeytyy tosissaan. Ja sitten joutuukin. Ja kun se useemmin on vielä semmonen kysymys, mikä vaatii toimenpiteitä, niin ku jonkinlaisia. Niin sitten se jatkuu se tilanne niin kun jonnekin muualle, että sitten joutuu keskeyttää. (O1)

Toiseksi suunnitteluajan toteuttamisen heikkoutena on haasteet suunnitteluajan toteuttamisessa ylipäättään. Suunnitteluajan pitäminen ei aina ole mahdollista

työvuoroon merkittynä aikana, jolloin se jää kokonaan pitämättä tai siirtyy myöhemmäksi (esimerkki 18). Suunnitteluajan peruuntuminen aiheuttaa sen, ettei pysty suunnitella aikomaansa, kuten seuraavan päivän toimintaa.

Esimerkki 18: Sitten mulla on vielä näitä haasteita, mitkä koen ite niin kun tärkeinä. On sellasia, että joutuu välillä tekemään sellasia nopeita ratkasuja, eli se suunnittelu saate-taanko siirtää toiseen ajankohtaan, eli esimerkiksi jos joku on vaikka työpaikalta poissa ja sit meijät paikataanki ryhmässä. (O6)

Syitä suunnitteluajan peruuntumiselle on esimerkiksi työntekijöiden puuttuminen, koulutukset, palaverit ja varhaiskasvatuskeskustelut huoltajan kanssa. Kuitenkin kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista noin 76 % kokee yhteissuunnittelun toteutuvan yleensä ja noin 78 % henkilökohtaisen suunnitteluajan toteutuvan yleensä.

Heikkoutena on myös, että suunnitteluajat lyhenevät, sillä ne eivät aina pääse alkamaan ajallaan tai ne loppuvat kesken (esimerkki 19). Lapsiryhmästä irrottautuminen koetaan välillä haastavaksi, jonka takia suunnitteluajan aloitus lykkääntyy. Lisäksi ryhmään joutuu välillä palaaman takaisin liian aikaisin, vaikka suunnittelu-aikaa olisi vielä jäljellä. Toisin sanoen lasten tarpeet menevät suunnitteluajan edelle. Näitä lasten tarpeita on esimerkiksi heränneiden vastaanottaminen päivälevolta ja lasten rauhoittuminen päivälevolle.

Esimerkki 19: Sitten jos niitä [lapsia] herää [päivälevolta] ja silloin tarvitaan niin kun apukäsiä. Että se suunnittelu-aika niin kun keskeytyy tai päättyy kesken. ... Ja sitten myös se, että aina ei pääse aloittamaan silloin kun se alkaa. Kun jos vaikka on, että meillä sattuu olemaan vaikka se kakstoista lasta paikalla ja meillä nukkuu ulkona ja nukutukseen tarvii siihen alkunukutukseen niitä apukäsiä ja se saattaa venyä. (O4)

Suunnitteluajan toteuttamisen haasteena on myös suunnitteluajan kulumisen erilaisten vastuutehtävien ja juoksevien asioiden hoitamiseen (esimerkki 20). Suunnittelu-aika ei silloin välttämättä mene siihen tarkoitettuun suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen, vaan se kuluu muissa tehtävissä, jotka on myös pakko hoitaa eikä aikaa niiden hoitamiseen muuten löydy.

Esimerkki 20: Lastentarhanopettajia kuormittaa monet työtehtävät suunnittelun lisäksi, esim eri vastuualueet, vasut yms. Suunnittelu-aika on usein pakko käyttää kaikkeen muuhun mahdolliseen kuin suunnitteluun, koska aikaa pakollisten tehtävien hoitamiseksi ei löydy. (K)

Varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät työpaikalla tapahtuvaan suunnitteluai-
kaan sisältyvän myös *materiaaleihin liittyviä heikkouksia*. Moni kokee, ettei päivä-
kodilla ole tarpeeksi tietokoneita tai niiden toimivan huonosti (esimerkki 21). Tie-
tokoneet saattavat toimia hitaasta tai nettiyhteys ei esimerkiksi toimi kaikkialla
talossa. Tietokone koetaan tarpeellisena työkaluna suunnittelulle, mutta koneen
käyttöön saaminen ei ole aina mahdollista, koska niitä on liian vähän henkilö-
kuntaan nähden. Suunnitteluai-
kaa saattaa silloin kulua vapaan tietokoneen etsi-
miseen, mikä tuntuu stressaavalta.

Esimerkki 21: ryhmämme tietokone on hidas eikä sillä aina tahdo päästä verkkoon, koneita
on toisinaan liian vähän kaikkien tarpeisiin: työvuorosuunnittelu, s-postit, kirjaamiset, hoi-
toaikaseuranta, effica, vasut ja esiopsit, suunnittelu. (K)

Tietokoneiden lisäksi muut suunnitteluun tarvittavat materiaalit aiheuttavat
haasteita. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, ettei päiväkodissa ole tarpeeksi
tilaa materiaalin säilyttämiseen tai säilytystilat ovat väärässä paikassa suunnitte-
lun kannalta. Suunnitteluai-
kaa kuluu siksi materiaalien etsimiseen ja kantami-
seen. Myös suunnitteluajan lopuksi materiaalit täytyy palauttaa paikalleen.
Kaikki päiväkodin materiaalit eivät ole välttämättä ollenkaan saatavilla suunnit-
teluajalla, sillä materiaalien säilytystilaan pääsy voi olla estetty esimerkiksi lasten
toiminnan, varhaiskasvatuskeskustelujen tai palaverien takia. Ennen suunnitte-
luai-
kaa täytyy siis suunnitella, mitä aikoo suunnitella ja mitä materiaaleja suun-
nitteluun tarvitsee.

Monella opettajalla on paljon suunnitteluun liittyvää materiaalia myös ko-
tona, joita on hankala hyödyntää suunnitteluajan ollessa työpaikalla (esimerkki
22). Kotona olevien materiaalien tuonti päiväkotiin ei säilytystilojen vähyyden
tai sisäilmaongelmien vuoksi ole aina mahdollista. Toisaalta opettajat eivät vält-
tämättä edes halua tuoda omaa materiaaliaan päiväkotiin, sillä ne saattavat hä-
vitä päiväkodissa tai niitä saattaa tarvita myös kotona.

Esimerkki 22: O4: Mutta sitten toisaalta mulla on kotonakin paljon niitä materiaaleja, mitä
on vuosien varrella kertynyt ...
H: Onko teillä täällä [päiväkodilla] minkälaisia niin kun säilytysmahdollisuuksia materi-
aaleille? Että voiko sieltä kotoa ihan tuoda niitä tänne?
O4: Jotain voi tuoda ja olen tuonutkin, mutta harmikseni sitten niitä on myöskin hävinnyt
täällä (naurua). Että nyt olen vähän niin kun päättänyt, että enää en oikeestaan tuo. ...
Meitä on niin monta, että helposti sitten saattaa käydä niin, että hukkuu. Niin mä oon vähä
niin ku semmosen päätöksen tehny, että enää en tois ku, vaan sen tietyn ja vien sitten sa-
mantien pois. Että säilytystiloja täällä on huonosti semmoselle. (O4)

Muiden heikkouksien lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien mukaan työpaikalla tapahtuvaan suunnittelu-aikaan sisältyy *psykykkisiä heikkouksia*. Ensinnäkin opettajat kokevat heikkoutena, ettei suunnittelu-aikaan ja omaan työhön siten ole mahdollisuutta itse vaikuttaa (esimerkki 23). Varhaiskasvatuksen opettajat nostavat esille, miten omaan työhön vaikuttaminen lisäisi työhyvinvointia ja -motivaatiota. Lisäksi yhtenäinen malli toteuttaa suunnittelu-aika ei sovellu kaikille ihmisten ollessa erilaisia keskenään (esimerkki 24).

Esimerkki 23: Merkittävimpänä työhyvinvointia lisäävänä tekijänä on useissa tutkimuksissa tullut esiin työntekijä mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä ja sen tekemiseen. Tässä ollaan menossa täysin päinvastaiseen suuntaan. (K)

Esimerkki 24: Jokaisella lastentarhanopettajalla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa siihen suunnitteleeko työpaikalla vai kotona. Olemme erilaisia oppijoita ja tekijöitä, joten tämä pitäisi ehdottomasti huomioida. On myös erilaisia elämäntilanteita. (K)

Toisekseen työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan psyykkisenä heikkoutena on tunne siitä, ettei työntekijöihin luoteta tai heitä ei arvosteta (esimerkit 25 ja 26). Luottamuksen ja arvostuksen puute heijastuu työhyvinvointiin. Työpaikalla tapahtuva suunnittelu-aika tuntuu valvonnalta ja kontrollilta. Tästä johtuen osa varhaiskasvatuksen opettajista kokee, ettei heidän työtään ja heitä arvosteta tarpeeksi, koska heille ei anneta vapauksia ja vastuuta päättää itse sen toteuttamisesta. Moni varhaiskasvatuksen opettaja nostaa esille, miten monet muut yritykset suosivat etätyötä ja näkevät etätyön nykyaikaisena. Kuitenkin uudistuksen myötä siirtää suunnittelu-aika työpaikalle on menty vastakkaiseen suuntaan.

Esimerkki 25: Mä jotenkin koen sen, että muhun ei luoteta. Että elikkä mun esimiehet tai mun esimiehen esimiehet tai ketkä nyt onkaan tän muutoksen halunneet, niin ne aattelee, että mä en tee sitä työtä, mitä mä oon sanonu tekeväni vapaaehtosesti. Niin se vaikuttaa siihen mun työhyvinvointiin. (O5)

Esimerkki 26: Enpä voi muuta sanoa kuin että tämä kokeilu osoittaa johdolta täyttä piittaamattomuutta, arvostuksen puutetta ja tietämättömyyttä lastentarhanopettajien työtä kohtaan. Työhyvinvointi ja motivaatio työn tekemiseen on laskenut tämän myötä todella paljon. (K)

Kolmanneksi työpaikalla tapahtuva suunnittelu-aika sisältää varhaiskasvatuksen opettajien mukaan myös muita psyykkisiä haasteita, kuten uuden käytännön vaativan harjoittelua, huonon omatunnon, hankaluuden olla ei-läsnä sekä negatiivisen vaikutuksen ilmapiiriin. Uuden suunnitteluajan toimintamallin käyt-

töönotto vaatii alkuun työntekijältä opettelua (esimerkki 27). Tällöin täytyy opetalla esimerkiksi organisoimaan omaa työtään, rajaamaan vapaa-aikaa sekä siemämään keskeneräisyyttä.

Esimerkki 27: Mutta mä oon semmonen vähä perfektionisti, joka haluaa, joka on jaksanu tehdä loppuun asti asiat. Ja nyt mä en voi, nii mulla on tämmönen uuden oppiminen tässä. Että se niin kun stressaa mua kyllä. (O2)

Osa varhaiskasvatuksen opettajista kokee huonoa omatuntoa olla suunnittelemassa (esimerkki 28). Ryhmässä saattaa olla hankala tilanne, joten suunnitteluajalla miettii, miten ryhmässä pärjätään ja tulisiko sinne mennä itse avuksi. Lisäksi jotkut kokevat hankalana olla ei läsnä lapsille ja perheille (esimerkki 29). Tällöin koetaan, ettei lasten tarpeita voi ohittaa eikä vanhempia voi olla huomiomatta suunnitteluajalla.

Esimerkki 28: En mä tiää onko ahdistava oikee sana, mutta semmonen että niin kun tulee semmosta vähän niin kun syyllisyyttä, että kun mä oon niin kun suunnittelemassa keskellä päivää tai iltapäivää ja ryhmässä sitten, mä tiään, että on semmonen tilanne, että tavallaan se, että mä oon talossa, mutta mä en kumminkaan oo siellä töissä. (O5)

Esimerkki 29: Suunnittelu on usein lasten päivälevon aikaan, mutta heti lasten herättyä tila muuttuu rauhattomaksi. Lapsia kiinnostaa mitä teen ja he tulevat häääämään ympärille. Usein tulee tunne, että täytyy keskeyttää hommat ja mennä auttamaan lapsia pukemisessa ja välipalalle siirtymisessä. (K)

Esimerkki 30: Kokonaisuudessaan suunnitteluajakokeilu on lisännyt negatiivista ilmapiiriä työyhteisössä. Tällainen sanelu, tiukka kontrollointi ja valvonta työnantajan puolelta on vähentänyt joustavaa työntekoa myös työntekijä puolella. (K)

Jotkut kokevat työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vaikuttaneen työpaikan ilmapiiriin negatiivisesti (esimerkki 30). Tällöin työntekijät ovat uudistuksen myötä tyytymättömiä ja väsyneitä, mikä väistämättä heijastuu työpaikan ilmapiiriin. Lisäksi työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan voidaan kokea aiheuttavan kahtiajakoa varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja opettajien välille. Osa myös kokee työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan olevan lastenhoitajille raskas, mikä vaikuttaa taas ilmapiiriin. Toisaalta moni kokee ilmapiirin hyväksi ja suunnitteluun suhtauduttavun myönteisesti sekä opettajien että lastenhoitajien keskuudessa.

7 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSI- TYKSIÄ SUUNNITTELUSTA VARHAISKASVA- TUKSESSA

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys selvitti, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on suunnittelusta varhaiskasvatuksessa. Tätä tutkimuskysymystä tarkasteltiin ensinnäkin sen kautta, miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnitteluajansa. Lisäksi selvitettiin, millaiseksi he ymmärtävät suunnittelun merkityksen erityisesti pedagogiikan kannalta. Tulokset raportoidaan kahdessa alaluvussa käyttäen hyödyksi aineistolainauksia edellisen tulosluvun tapaan.

7.1 Varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluajan käyttö

Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelu-aikaa hyödynnetään useiden erilaisten siihen kuuluvien tehtävien tekemiseen. Toisaalta heidän kuvauksistaan ilmenee, että välillä suunnittelu-aika menee muuhun, kuin siihen varsinaisesti kuuluviin tehtäviin. Kaikista suunnittelu-aikana tehtävistä asioista on muodostettu kahdeksan yläluokkaa, jotka ovat nähtävissä taulukossa 9. Seuraavaksi tulokset raportoidaan perustuen näihin yläluokkiin ja niitä tarkentaviin alaluokkiin.

TAULUKKO 9. Varhaiskasvatuksen opettajien suunnitteluajan käyttö

| Yläluokat | Alaluokat |
|---------------------------------------|--|
| VASUTYÖ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vasujen laatiminen ja kirjaaminen ▪ Lasten vasuihin tutustuminen |
| KESKUSTELU | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagoginen keskustelu ▪ Vastuiden jakaminen |
| VARSINAINEN SUUNNITTELU | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogisen toiminnan suunnittelu ▪ Oppimisympäristöjen suunnittelu ▪ Muu aivotyö |
| KONKREETTINEN TEKEMINEN JA VALMISTELU | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kuvien tekeminen ▪ Toiminnan materiaalin tekeminen ja etsiminen |
| KIRJALLISUUDEN LUKEMINEN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Itsensä kehittäminen ja ajan tasalla pysyminen ▪ Tiedon hankkiminen tarpeeseen |
| KIRJALLINEN YHTEISTYÖ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sähköpostit ▪ Perheiden tiedottaminen ▪ Kirjallinen moniammatillinen yhteistyö |
| MUUTA SAK-AIKAAN KUULUVAA | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asiakirjojen muokkaus ja kirjaus ▪ Palaveriin valmistautuminen ▪ Dokumentoinnin muokkaus |
| EI SAK-AIKAAN KUULUVAT TEHTÄVÄT | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vastualueet ▪ Opiskelijoiden ohjaus ▪ Yhteistyö vanhempien kanssa ▪ Palaverit ▪ Puhelut ▪ Työkavereiden kysymykset ▪ Akuutit juoksevat asiat ▪ Siirtymät ▪ Lapsiryhmän tarpeet <hr/> |

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnitteluajasta kuluu ajallisesti paljon *vasutyöhön* eli lasten varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön, joka koetaan tärkeänä osana varhaiskasvatusta ja sen suunnittelua. Vasutyö koostuu monesta osa-alueesta (esimerkki 1). Suunnitteluajalla laaditaan lasten henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia, mikä sisältää muun muassa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen suunnittelua. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien sähköinen kirjaaminen on opettajan tehtävä ja se tehdään suunnitteluajalla.

Esimerkki 1: H: Mitä kaikkea sun mielestä kuuluu suunnittelu-aikaan? Mitä silloin kuuluu tehdä?

O4: ... Vasut. Elikkä mietin niitä koko tän lapsiryhmän tavoitteita ja yleensäkin vasukeskusteluja. Mä mietin ne niin kun ensin itse ja sitten käydään ne tiimiläisten kanssa läpi, koska meillä kaikki pitää kuitenkin keskusteluja. Niin me jutellaan ne, oon miettiny niitä etukäteen ja jaan ne sitten tiimiläisten kanssa. Ja se vasuprojektihan on kuitenkin myöskin sen keskustelun jälkeen sitten, vielä käyn läpi niitä, että miten ne on niin kun kirjattu sinne, koska mun vastuullahan ne on sitten, mitä sinne niin kun kirjataan. Nii se on aika iso juttu silloin kun niitä käydään läpi. (O4)

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamiseen kuluu paljon aikaa ja se tulee tehdä huolellisesti, koska lapsi lukee sen joskus myös itse. Lisäksi huolella laaditusta varhaiskasvatussuunnitelmasta on hyötyä lapsen siirtyessä kouluun tai lapsen varhaiskasvatustyöntekijän vaihtuessa, sillä sen avulla uusi aikuinen voi toimia laadukkaasti lapsen kanssa.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnan lisäksi vasutyöhön kuuluu myös lapsen jo laadittuihin suunnitelmiin perehtyminen. Erityisesti tämä korostuu vasta tutustuessa lapseen, sillä lapsituntemus nähdään työn perustana. Toisaalta myös jo ryhmässä kauemmin olleiden lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin tulee välillä palata esimerkiksi suunniteltaessa pedagogista toimintaa (esimerkki 2).

Esimerkki 2: Toisella viikolla saattaa olla niin, että keskitytään johonki tiettyyn lapseen tai tiettyihin lapsiin ja vähän mietitään niitä heidän haasteita arjessa ja miten me voidaan tukea. Tutkitaan vanhoja vasuja, mitä siellä on. (O6)

Toiseksi varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnitteluaikaansa *keskusteluun*. Erityisesti pedagoginen keskustelu toisten opettajien kanssa käsitetään keskeiseksi suunnitteluajan sisällöksi (esimerkki 3). Toisaalta jotkut opettajista käyvät myös pedagogista keskustelua lastenhoitajien kanssa suunnitteluajallaan, vaikka se ei virallisia suunnitteluajan määritelmiä täytäkään. Keskustelu sisältää myös vastuiden jakamista opettajien välillä (esimerkki 4).

Esimerkki 3: Se on just sitä semmosta niinkun lasten oppimisen ja kehityksen ja semmosen kasvun tukemiseen liittyvää keskustelua. ... Joku suunnittelu voi olla vaikkapa pelkästään arvokeskustelu. ... Ja se voi olla silloin sitä suunnittelua. (O1)

Esimerkki 4: Ja niinku jaetaan niitä tehtäviä siinä. Ja samoin kun, että kuka kohtaa ketkäin vanhemmat ja millä asialla. Semmosia niin kun, että ollaan molemmat niin ku tietosia, että mitä toinen tekee ja mitä meidän pitää yhdessä tehdä. (O3)

Suunnitteluaikaa käytetään myös niin kutsuttuun *varsinaiseen suunnitteluun*, johon sisältyy lapsiryhmän toiminnan suunnittelu, oppimisympäristöjen suunnittelu sekä muu aivotyötä. Toiminnan suunnittelun voidaan ajatella sisältävän lasten varhaiskasvatussuunnitelmista lähtevän suunnittelun, miten lasten tarpeisiin vastataan eli, mitä lasten kanssa konkreettisesti tehdään. Toiminnan suunnittelu käsitetään niin perusjuttuna, jolloin opettajat korostavat suunnitteluaikaan kuu-

luvan muutakin kuin toiminnan suunnittelua. Lisäksi opettajat korostavat puheissaan, että toiminnan suunnittelu on laajasti lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen suunnittelua, eikä vain tuokiosuunnitelmien tekemistä. Kuitenkin he suunnittelevat myös niin kutsuja toimintatuokioita, jotka perustuvat lapsen tarpeisiin ja mielenkiinnonkohteisiin (esimerkki 5). Toiminnan suunnitteluun voidaan kokea olevan liian vähän aikaa, sillä se jää esimerkiksi vasutyön jalkoihin.

Esimerkki 5: No sitten rupeen miettimään, että mitäs me tota tehtäiskään silloin tosiaan siinä jumpassa. Ja niitäki nyt rupee olee nii paljon päässä, niitä semmosia valmiita jumppia, että kirjaa vähä ylös. ... Jos on jotain mietitty nii, että pitäis askarrellakin jotain, nii ideoita poimitaan sinne jostain pinterestistä ja jostain muualta. Ihan niin ku tämmöstä perusjuttua. Mutta niin kun se idea, ku äsken tossa puhuin niistä tuokioista, että ei niin suunnitella tuokiota, nii suunnitellaan toki tuokioitakin, mutta että ne ideat on tullu sieltä, niin kun se lähtökohta on siellä lasten ajatuksissa ja mielenkiinnoissa. (O3)

Varsinaiseen suunnitteluun kuuluu myös oppimisympäristöjen suunnittelu. Oppimisympäristöjen suunnitteluun kuuluu niihin tutustuminen (esimerkki 6). Oppimisympäristöjen hyvä tunteminen mahdollistaa laadukkaan toiminnan. Lisäksi suunnittelu-aikaa käytetään oppimisympäristöjen konkreettiseen muokkamiseen, kuten siivoamiseen ja järjestämiseen (esimerkki 7).

Esimerkki 6: O3: Pitää tuntea hyvin toimintaympäristö, että voi toteuttaa sitten laadukkaasti sitä pedagogiikkaa. Eli tietää tilat, tietää tavarat ...
H: Kuuluuks siihen suunnittelu-aikaan siis tutustuminen näihin?
O3: Joo kuuluu kuuluu, että pitää tuntea paikat ja ympäristöt, niin kun talon ulkopuolisenkin ympäristö, pihat ja. Mä huomaan itessäni, että mulla niin ku aina toiminnan laatu kasvaa, mitä paremmin mä tunnen jokaisen sopen siitä talosta. Niin sitten voi niin kun hyödyntää silleen hyvin. (O3)

Esimerkki 7: O1: No tietysti oppimisympäristöjen järjestäminen. Se kans.
H: Mitä kaikkee siihen kuuluu?
O1: No ihan just nää tämmöset kuvien laittamiset ja kuvajärjestykset tai ruokapaikkojen tai pöytien siivoilu tai pöytien järjestely toisiin asentoihin ... Ja sitten ollaan tehty siivousta. Siivottu ja heitetty rikkinäisiä leluja pois, katottu vähä minkälaisia pelejä on olemassa ja onko ne ehjiä. Että ihan tämmöstä konkreetista juttua. Että nyt on kivempi kattoo, ku tietää mistä löytyy mitäkkin. Että osaa ottaa oikeita asioita oikeille lapsille. (O1)

Varsinainen suunnittelu sisältää laajasti muutakin suunnittelua eli niin sanottua aivotyötä. Suunnitteluajalla opettajat suunnittelevat esimerkiksi lapsen osallisuuden toteutumista ja ryhmän ilmapiiriä (esimerkki 8). Suunnittelu-aikaan kuuluu myös arjen rakenteiden suunnittelu ja organisointi, vanhempainiltojen suunnittelu, koko talon yhteisten asioiden ja tapahtumien suunnittelua sekä sen suunnittelu, miten varhaiskasvatuksen laatu näkyy ulospäin. Lisäksi suunnitteluajalla voidaan suunnitella perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä (esimerkki 9).

Esimerkki 8: Koen, että on aikaa miettiä ihan sitä semmosia perustavan laatuisia asioita, niin kun minkälainen ilmapiiri haluaa, että ryhmässä on. ... Ja sitten se lapsen osallisuuden huomioiminen. ... Miten näin pienet, että he voivat kokea olevansa osallisena. Niin sen muistaminen ja miettiä sitä niin kun joka kantilta, missä se onnistuu ja millon se onnistuu ja mitkä asiat niin kun. (O4)

Esimerkki 9: Ja sitten se sen suunnittelu, että miten tota perheeseen saadaan hyvä yhteys ja luottamus. Joillekin se käy helposti ja sitten joidenki eteen joudutaan tekemään ihan niin ku isompaakin suunnitelmaa, että miten me toteutetaan tää, että tää lähtee heti alusta menemään hyvin tää juttu. (O3)

Varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnittelu-aikaa *konkreettiseen tekemiseen ja valmisteluun*. Tällöin suunnittelu-aikaa käytetään esimerkiksi oppimista ja hyvinvointia tukevien kuvien tekemiseen (esimerkki 10). Lisäksi suunnittelu-aikaa kuluu toiminnan materiaalien valmistukseen ja etsimiseen sekä askarteluideoiden testaamiseen (esimerkki 11).

Esimerkki 10: Etsit netistä kuvia ja saat tavallaan niitä tueks tohon arkeen, nii sit huo- maatki, että se sun puoltoista tuntia jo menikin siinä, ku sä oot koneelta ottanu ne ja tulos- tanu ja laminoinu ja laittanu seinään. (O6)

Esimerkki 11: Suunnittelua on se aivotyö myös, mitä sä teet. Ja sitten ne materiaalien etsi- minen ja niiden tuominen. Ehkä myös joittenkin, jos esim. isänpäiväaskartelua, niin sen valmistelu. Myös se, että sä kokeilet, miten se toteutuu, et vaan kato netistä jotain ohjetta tai noista omista lippulappusista. (O5)

Suunnittelu-aikaa käytetään myös erilaisen *kirjallisuuden lukemiseen* (esimerkki 12). Kirjallisuutta luetaan, jotta pysytään ajan tasalla uudesta tutkimustiedosta sekä itsensä kehittämiseksi. Toisaalta kirjallisuutta voidaan lukea myös tiedon- hankinta mielessä asioiden varmistamiseksi tai silloin, kun jostain vastaan tul- leesta asiasta kaipaa lisätietoa.

Esimerkki 12: Ja sitten tietysti siihen kuuluu mun mielestä tosi paljon itsensä kehittämistä, että mä pysyn ajan tasalla, että mä luen kaikkia juttuja, uusia tutkimuksia, että mä luen kaikkia julkasuja, mitä on ja pysyn niin kun tavallaan. Ja siihen menee yllättävän hirveen kauan aikaa. ... Ja asioitten varmistaminen, että olenko minä oikeilla jäljillä tämän asian kanssa, että nyt minä ajattelen näin ja näin tästä on minulle opetettu, onko minun tietoni ajantasaista. ... Oli se sitten ihan mitä vaan, vaikka että lapsi puree, onko minun ajatukseni tästä samaa, mitä nykytutkimuksessa on. Ja niin kun se semmonen varmistaminen. (O2)

Osa suunnitteluajasta kuluu myös *kirjalliseen yhteistyöhön*, johon kuuluu sähkö- postien lukeminen ja vastaaminen. Lisäksi siihen kuuluu vanhempien tiedotta- minen sekä kirjallinen moniammatillinen yhteistyö (esimerkki 13). Vanhempia voidaan tiedottaa esimerkiksi kuukausikirjeiden avulla, joiden laatimiseen opet- tajat käyttävät suunnittelu-aikaa (esimerkki 14). Kuukausikirjeen laadintaan voi mennä paljon aikaa, sillä se tulee laatia huolellisesti.

Esimerkki 13: H: Kuuluuks siihen [suunnittelu-aikaan] vielä jotain muuta?

O2: No ilman muuta kaikki se semmonen kirjallinen työ mitä me tehdään. ... Ja tottakai tiedottaminen perheille, perheitten kanssa tehtävä yhteistyö. Yleensä niin kun yhteistyökumppaneitten kanssa niin kun tehtävä, ei semmonen niin kun konkreettinen tapaaminen, vaan se kirjallinen yhteistyö. (O2)

Esimerkki 14: Kirjottaa kuukausikirjeen ja siihen pääsee perehtymään ja miettimään niin kun tosi tarkkaan sen, että mitä siihen laittaa. Kun kertoo sen, justinsa sen pedagogiikan kautta, että ei vaan, että mitä me on tehty, vaan että minkä takia me on tehty. Että oon tosi tyytyväinen, että siihen on sitten sillä tavalla aikaa, että sen saa tehtyä niin kun huolellisesti. (O4)

Edellä kuvatun lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien mielestä suunnittelu-aikaan kuuluu myös *muuta tehtävää*. Tällöin he käyttävät suunnittelu-aikaansa erilaisten asiakirjojen laatimiseen ja muokkaamiseen. Näitä asiakirjoja on esimerkiksi ryhmän pedagoginen suunnitelma (esimerkki 15). Varsinainen pedagogisen suunnitelman laatiminen ei kuulu suunnittelu-aikaan, sillä se tehdään moniammatillisesti oman tiimin kesken, mutta sen kirjaaminen ja muokkaus kuuluu opettajan tehtäviin suunnitteluajalla.

Esimerkki 15: O2: Niin kyllähän se on velvoite, että ... nyt te teette teijän pedagogisen suunnitelman, se pitää tehdä siihen mennessä. ... Että niin kun vaikka pedagogisen suunnitelman tekemiseenkään menee aikaa. Vaikka sitä tehdään yhdessä, mutta sitten kuitenkin jonkun se pitää sitten tavallaan tehdä (naurua) ja ottaa vastuu siitä.

H: Ja se tehdään suunnitteluajalla?

O2: Joo, joo! Paitsi ei ne kokoukset ei oo suunnitteluajalla, silloin kun me pidetään tiimipalaveria, se ei oo suunnittelu-aikaa. Mutta sitten se, kun mä niitä kirjaan, nii se on, suunnitteluajalla olen tehnyt sitä. (O2)

Suunnittelu-aikaa hyödynnetään erilaisten palaverien valmistautumiseen, mutta palaverit itsessään eivät kuulu suunnittelu-aikaan. Lisäksi opettaja voi käyttää suunnittelu-aikaansa dokumentointiin ja erityisesti dokumenttien muokkaukseen, kuten videoiden editoimiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajien puheesta oli erotettavissa myös sellaisia asioita, joita he joutuvat tekemään suunnitteluajalla, vaikka niiden tekeminen heidän mielestään *ei kuuluisi suunnitteluajalle*. Suunnitteluajasta käytetään esimerkiksi ilmaisua ”varaventiili-aika”, jolloin voidaan tehdä kaikki ne hommat, joita ei muuten ehdi (esimerkki 16).

Esimerkki 16: O2: Siis sehän on sitten se varaventiili-aika, jolloin sä sovit, että okei pannaan se vasu tänne, kun ei mitään muuta aikaa löydy. Mä nyt oon muutenkin tässä. Ja sitten jotain muuta, jotain kyllä.

H: Tuleeks mieleen esimerkkejä mitä muuta?

O2: No sit vaikka opiskelijan kanssa jotain juttuja niin kun nytkin. Joo okei antaa olla se palaveri, pietään se tällön. ... Sulla on vastualueita tässä päiväkodissa, niin sä hoidat. ... Ja siis tämmösiin asioihin sitä lipsahtaa sieltä niin kun (naurua). Tietää, että oijoi tää olis muuta aikaa, mutta kun sitä muuta aikaa ei oo niin paljon. Tai puhelinsoitto jonnekin tai

vaikka soitto talkkarille, että nyt viemäri on tukossa. Koska se on se aika, jolloin sulla on sitä aikaa ilman lapsia. Niin kyllä sitä tuhrautuu myös semmoseen. (O2)

Välillä opettajat joutuvat tahtomattaan käyttämään suunnitteluaikaansa erinäisiin tehtäviin, kuten opiskelijoiden ohjaamiseen, puheluihin, palavereihin tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön vasukeskustelujen merkeissä (esimerkki 16). Erityisesti opettajille määrättyjen muiden vastualueiden hoitaminen sekoittuu helposti suunnittelu aikaan. Opettajat voivat kokea erinäisten ei suunnittelu aikaan kuulumattomien työtehtävien lisääntyvän jatkuvasti, joiden tekemiseen joutuvat käyttämään suunnittelu aikaansa.

Suunnittelu aikaa menee myös työkavereiden kysymyksiin vastaamiseen ja akuuttien juoksevien asioiden hoitamiseen (esimerkki 17). Lisäksi suunnittelu aikaa kuluu siirtymiin suunnittelu ajan alussa ja lopussa (esimerkki 18), sekä joskus tilaa voi joutua vaihtamaan kesken suunnittelu ajan. Toisinaan suunnittelu aikaa joutuu käyttämään lapsiryhmän tarpeisiin vastaamiseen, kuten olemaan apukäsinä ryhmässä. Lapsiryhmästä ei välttämättä pääse lähtemään ajallaan, sillä esimerkiksi lasten päivälevon alkuun tarvitaankin useampi aikuinen. Lisäksi joskus ryhmään joutuu palaamaan kesken suunnittelu ajan, esimerkiksi silloin kun lapsia herää aiemmin päiväunilta.

Esimerkki 17: O1: Niin sitten tulee joku aivan muuhun asiaan liittyvä kysymys. ... Ja kun se useemmin on vielä semmonen kysymys, mikä vaatii toimenpiteitä, niin ku jonkinlaisia. Niin sitten se jatkuu se tilanne niin kun jonnekin muualle, että sitten joutuu keskeyttää.
H: Tuleeks mieleen joku esimerkki, mikä on tollanen toimenpiteitä vaativa keskeytys?
O1: ... Joskus tulee ihan semmosia yksinkertaisia juttuja, että joku työvuoro vaikka joku järjestely tai joku semmonen, että vaikka joku ilmottaa kesken päivän, että pois, että huomenna ollaan poissa, nii sitten siihen joutuu niin kun järjestelemään työvuoroo. (O1)

Esimerkki 18: Myös se syö suunnittelu aikaa, että se on laitettu alkamaan ja päättymään suoraan ryhmästä siirtymiseen; 12:00 alkaa suunnittelu aika, jolloin olet saattamassa vielä viimeisiä lapsia nukkariin. Kun käyt vessassa, haet materiaalit, etsit vapaata työtilaa ja aloitat varsinaisen suunnittelun, on aikaa kulunut jo 15 min. (K)

Pääsääntöisesti opettajat kokevat harmilliseksi, että suunnittelu aika menee siihen kuulumattomiin tehtäviin. Suunnittelu aikaa on välillä mahdollista siirtää toiseen ajankohtaan, jos se kuluu siihen kuulumattomien tehtävien tekemiseen. Joskus suunnittelu ajan käyttäminen ei siihen kuuluviin tehtäviin on oma valinta, jolloin menetettyä aikaa ei luonnollisesti ole tarpeen korvata.

7.2 Suunnittelun merkitys pedagogiikalle

Varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät suunnittelun tärkeäksi ja merkittäväksi pedagogiikan kannalta useasta näkökulmasta. Suunnittelun merkitys pedagogiikalle koostuu kolmesta näkökulmasta, jolloin suunnittelun voidaan katsoa ylipäätään tekevän pedagogiikasta mahdollista, lisäävän pedagogiikan laatua sekä vaikuttavan myönteisesti pedagogiikkaan myös laajemmin yhteiskunnan tasolla. Nämä kolme näkökulmaa sisältävät lisäksi niitä tarkentavia alaluokkia. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset suunnittelun merkityksestä pedagogiikalle on raportoitu alla olevassa taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Suunnittelun merkitys pedagogiselle toiminnalle

| Pääloukat | Ylä- ja alaluokat |
|----------------------------|--|
| PEDAGOGIIKKA MAHDOLLISTUU | LAPSEN OPPIMISEN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lapsen oppimisen ja kehityksen tukeminen ▪ Kaikki lapset huomioivaa PEDAGOGINEN TOIMINTA TOTEUTUU <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arki pyörii päiväkodissa paremmin ▪ Pedagoginen toiminta onnistuu ▪ Mahdollisuus olla läsnä |
| PEDAGOGIIKKA LAADUKKAAMPAA | PEDAGOGINEN TOIMINTA JOHDONMUKAISTA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tavoitteellisuus ▪ Johdonmukaisesti etenevää ▪ Kasvattajien yhteinen linja ▪ Lasten vasuilla pedagoginen jatkumo PEDAGOGINEN TOIMINTA KOKONAISVALTAISTA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Osa koko päivää ▪ Monipuolista ▪ Oppimisympäristöt pedagogisia PEDAGOGINEN TOIMINTA TARKOITUKSENMUKAISTA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perusteltua ▪ Yksilöllistä ▪ Lasten kehitystasot huomioivaa ▪ Lasten osallisuuden mahdollistavaa OPETTAJALLE TYÖHYVINVOINTIA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mielekkyyttä työhön ▪ Onnistumisen kokemukset |
| YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS | PEDAGOGIIKAN MERKITYS NÄKY YHTEISKUNNALLE LASTEN TASA-ARVO VARHAISKASVATUKSESSA |

Ensinnäkin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksen mukaan suunnittelun avulla *pedagogiikka mahdollistuu*. Suunnittelun kautta pystytään vastaamaan lapsen kasvun ja oppimisen tarpeisiin eli *tukemaan lapsen oppimista ja kehitystä*. Lapsen oppimisen ja kehityksen tukeminen vaatii pysähtymistä miettimään rau-

hassa ilman lapsiryhmävastuuta (esimerkki 1). Suunnittelun avulla varmistetaan, että varhaiskasvatuksen toiminta todella tukee lapsen oppimista ja kehitystä. Samalla suunniteltu pedagogiikka mahdollistaa perheiden kasvatustyön tukemisen. Lisäksi lapsen kirjallinen varhaiskasvatussuunnitelma takaa, että pedagogiikka on oppimista ja kehitystä tukevaa heti alusta alkaen uudenkin työntekijän kohdalla.

Esimerkki 1: O1: No kyllä se on just sen lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen, niin kun niitten tukena se suunnittelu on. ...

H: Miten se suunnittelu tukee sitä lapsen oppimista?

O1: ... Se, että sulla on hetki aikaa olla ilman sitä lapsiryhmävastuuta ja miettiä oikein sitä asiaa ja nimenomaan ajan kanssa ja rauhassa. Ja ihan konkreettisesti miettiä, laittaa ylös sitä, että mikä auttais sitä lasta oppimaan jonkun asian tai jotain asiaa eteenpäin, mikä tukee sitä kehitystä. Niin kyllä siihen se kuitenkin se semmonenkin tarvitaan. Että se ei oo ihan, että musta tuntuu, että tää ois kivaa, tai että musta tuntuu, että mennään tässä niin kun saman, tai että mennään vaan ilman pysähtymistä. (O1)

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelua tarvitaan varmistamaan, että kaikki ryhmän lapset tulevat pedagogisesti huomioituksi (esimerkki 2). Toisin sanoen suunnittelua tarvitaan, että pedagogiikka toteutuu kaikkien lasten kohdalla tasa-arvoisesti. Esimerkiksi opettajan ajan jakaminen lasten kesken voi vaatia tietoista suunnittelua. Suunnittelun kautta opettaja varmistaa, että jokainen lapsi todella hyötyy toteutetusta pedagogiikasta.

Esimerkki 2: H: Miten se näkyis, jos ei suunnittelis ollenkaan?

O2: ... mutta miten sitten kaikkien tarpeita pystyis sitten tavallaan kuuntelemaan. Siinä vois jäädä joku aika vähälle. Että niin kun sun pitää jakaa se viikko ja aika ja oleminen niin kun niitten kaikkien lasten kanssa ja taata niin kun se. Niin että kuka on se, joka ei tulis kuulluksi esimerkiksi ollenkaan. Että jäiskö siellä semmosia harmaita alueita, että toi ei hyödy nyt yhtään mistään. (O2)

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan edellyttää suunnittelua, että *pedagoginen toiminta toteutuu*. Suunnittelulla varhaiskasvatuksen arki saadaan toimimaan hyvin (esimerkki 3). Tämä edellyttää arjen rakenteiden organisointia, kuten suunnittelua missä mikäkin pienryhmä toimii. Opettajat nostavat myös esille, että kun pedagoginen toiminta on suunniteltu, niin onnistuu sen toteuttaminen paremmin (esimerkki 4). Suunnittelu takaa siten sen, että pedagoginen toiminta voi toteutua hyvin.

Esimerkki 3: Tossa taisinki jo sivuta, että se arki pyörii. Siitä suunnittelusta tulee se rauhallisuus ryhmään. Meillä on suunniteltu paljon mietittyä sitä tosiaan, että missä on joku pienryhmä. ... että pienryhmät on tota tietyissä paikoissa tiettyyn aikaan. Syömisestä asti suunnitellaan se, että se homma toimii. (O3)

Esimerkki 4: O2: No kyllä, kyllä mun mielestä se [suunnittelu] näkyy niitten [opiskelijoiden] siinä työssä. ... Että se alkaa jo vaikka tilan valinnasta, siitä minne päin ne lapset kattoo, mitä sulla on siinä, miten sä houkuttelet ne siihen, että niillä on tärkeitä tulla siihen, se liittyy kaikkiin tällöisiin asioihin jo se suunnittelu. Että miten sä lähet vaikka jollain autolla pöör, ... että kato minne tää menee ja se johdattaa siihen tekemiseen. Vau sieltähän tullaankin ihan mielellään. ... Nii ku se [opiskelija] tekee sen ja sit se huomaa, saa sen hirveen elämyksen, että vau tää meni, tää oli niin kivaa ja meni niin hyvin. Että siinä sen sitten näkee, että ei se [suunnittelu] oo turhaa.

H: Ymmärsinkö mä oikein, että sillä suunnittelulla varmistetaan, että se toiminta toteutuu hyvin?

O2: Kyllä. Kyllä. Sillä suunnittelulla varmistetaan, että se toteutuu hyvin. Kyllä. Että kaikki on niin kun tavallaan hyvässä, valmiina. (O2)

Lisäksi etukäteissuunnittelu mahdollistaa opettajan keskittyä hetkeen pedagogisen toiminnan aikana (esimerkki 5). Suunniteltuaan toiminnan etukäteen ei opettajan tarvitse itse toiminnan aikana enää suunnitella toiminnan kulkua, vaan hän voi keskittyä olemaan läsnä lapsille. Läsnäolo ja hetkeen keskittyminen mahdollistaa myös esimerkiksi lapsihavainnoinnin, mikä on oleellinen osa laadukasta suunnittelua ja pedagogiikkaa.

Esimerkki 5: H: Miten se näkyis, jos ei suunnittelis ollenkaan?

O4: Niin. Jos ei suunnittelis ollenkaan eikä pysähtyis ollenkaan. Niin en mä näkis, että se vois olla niin tavoitteellista. Taikka, että pystyisit keskittymään siihen, aina siihen, että koska sehän hetki on silloin kun se on siinä, nii silloinhan siihen on niin kun keskityttävä ja niin kun oltava siinä niin kun läsnä. Että kyllä toisaalta kun sen suunnittelun rajaa niin kun erikseen, niin silloin kun sä oot lasten kanssa, nii silloin sun ei pitäis niin kun tarvita miettiä muuta, kun olla siinä hetkessä. (O4)

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelun kautta on toteutettu *pedagogiikka laadukkaampaa*. Ensinnäkin suunnittelun avulla voidaan varmistaa pedagogisen toiminnan olevan *johdonmukaista*, jolloin pedagogiikka on tavoitteellista (esimerkit 5 ja 6). Tavoitteellisella pedagogiikalla on selkeä tarkoitus, jolloin sitä tehdään tavoitteiden saavuttamiseksi, eikä vain niin sanotusti huvikseen. Lisäksi suunnittelu mahdollistaa, että pedagogiikka etenee johdonmukaisesti tiettyä linjaa pitkin (esimerkki 6). Varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät suunnittelun tarjoavan silloin pedagogiikalle ikään kuin punaisen langan tai luurangon, jota pitkin pedagogiikka etenee johdonmukaisesti.

Esimerkki 6: No kyllä sillä on niin kun just se, että se sitten niin kun tavallaan pystyt tekemään tavallaan oikeita asioita. Ja että sä oikeesti toteutat, että se menee niin kun oikeeta linjaa se sun työ. Että se menee kohti sitä päämäärää. Niin se on se semmonen luuranko siellä olemassa. (O2)

Suunnittelulla voidaan varmistaa myös lapsiryhmän kasvattajien yhteinen pedagoginen linja, mikä lisää pedagogiikan johdonmukaisuutta ja sitä kautta pedagogiikan laatua (esimerkki 7). Varhaiskasvatuksen opettajat nostavat myös esille lapsen jo laaditun varhaiskasvatussuunnitelman takaavan johdonmukaisen pedagogisen jatkumon sekä lapsiryhmän aikuisten vaihtuessa että lapsen siirtyessä toiseen ryhmään, esiopetukseen tai ensimmäiselle luokalle (esimerkki 8).

Esimerkki 7: Että meillä on semmonen yhteinen näkemys siinä, että se on tosi tärkeä ku tiimeissä tehdä työtä. Että kaikilla on se semmonen samanlainen, minkä vanhemmat aistii kyllä, jos on jotain vähä erilaista näkemystä. Nii suunnittelu takaa sen, että me saahaan yhteiseks se kokonaisuus. (O3)

Esimerkki 8: O6: Mä ainakin ite pidän tosi tärkeänä sitä kirjaamista sinne vasuun, että siellä tulee ne tärkeet asiat selkeesti ilmi ...

H: Nii miks se on tärkeätä se kirjaaminen?

O6: Että jos sattuu, että lapsella on vaikka suurempiakin haasteita päiväkodissa, nii et selkeesti se viesti tulee sit seuraavalle tota työntekijälle tai päiväkodille tiedoks tai, että missä ne haasteet on ja miten on toimittu. Ja tavallaan sit jos mietitään, että pientenryhmästä tehdä jo jotakin havaintoja ja sitten kun lapsi on eskarissa, nii tavallaan niitä on hyvä sit kattoo sinne vuosien, muutama vuosi alaspäin, että hetkinen niitä on ollu täälläkin ja mites on edetty ja nyt ollaanki tässä. (O6)

Toiseksi suunnittelu lisää pedagogiikan laatua siten, että se mahdollistaa pedagogisen toiminnan olevan *kokonaisvaltaista*. Suunnittelun merkitys korostuu siinä, että niin voidaan varmistaa pedagogiikan olevan osa koko lapsen varhaiskasvatuspäivää (esimerkki 9). Pedagogiikan tulisi läpäistä koko lapsen varhaiskasvatuspäivä, eikä olla vain irrallaan niin kutsuilla toimintatuokioilla, mutta tämä edellyttää opettajan huolellista suunnittelua. Lisäksi suunnittelun avulla voidaan varmistaa, että pedagogiikka on monipuolista, jotta lapsi voi oppia monia hyödyllisiä taitoja ja asioita varhaiskasvatuksessa (esimerkki 10).

Esimerkki 9: H: Mitä merkitystä sillä suunnittelulla on pedagogiikan kannalta? Jos täsmen-tää vielä siihen.

O4: No niin, se nimenomaan, että tässä nyt kun aatellaan tätä pienten ryhmää, tai näinkin pienten lasten kanssa, niin mä oon vanhemmillekin koittanu sitä avata tai olen avannut sitä, että kun joku kysy, että pääseekö se, niin kun saako se sitä pedagogiikkaa. Se oli hyvä kysymys, kun yks äiti kysy, että saako se minun lapsi sitä pedagogiikkaa täällä, kun se tulee kymmeneen päiväkotiin. Niin sitä, että se pitää näkyä koko päivän, että se ei ole vain yksi hetki siellä. Vaan, että sen pedagogiikan pitää näkyä kaikessa. Pukemisessa, vessatuk- sessa, syömisessä. ...

H: Eli, että sen pedagogiikan saa näkyväks koko päivässä, niin se vaatii suunnittelua? Ym- märsinkö oikein?

O4: Kyllä minun mielestä. (O4)

Esimerkki 10: Ja sit tietysti se, että mun pitää taata se, että lapset oppii matemaattisia taitoja, kaikkea, kirjaimet opitaan ja opitaan hyviä käytöstapoja. (O5)

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kokonaisvaltaisen pedagogiikan toteuttamista tukee myös pedagogiset oppimisympäristöt, joiden rakentaminen vaatii suunnittelua (esimerkki 11). Oppimisympäristön ymmärtäminen ja rakentaminen pedagogiseksi ei käy itsestään, vaan se vaatii tietoista pedagogista suunnittelua. Kyse on silloin esimerkiksi sen miettimisenä, mitä tavaroita laitetaan esille. Pedagogisen oppimisympäristön suunnittelussa korostuu myös psyykkisen oppimisympäristön merkitys eli oppimisen ilmapiirin rakentaminen (esimerkki 12). Opettajan suunnittelua vaaditaan, että ilmapiiri on oppimiseen innostava.

Esimerkki 11: O6: Että ympäristön rakentaminen on tosi tärkeää.

H: Miks se on tärkeää?

O6: No se on turvallisuusasia ensinnäkin. ... Mutta sitten myös, että se on virikkeellinen. Että tavallaan, että lapsen leikit ei aina vaan mee sinne yhteen nurkkaan, että päivästä toiseen leikitään samoilla leluilla. Että tavallaan meidän täytyy myös vaihtaa leluja ja muuttaa järjestystä, että se pysyy mielekkäänä.

H: Nii mites tää ympäristö edellyttää sitä suunnittelua?

O6: No täytyy meidän niinku miettiä sitä, että mitä voidaan laittaa tänne esimerkiksi esille ja mistä nää lapset tykkää, mitä ne haluaa tehdä, mikä niille on, kehitykselle on tärkeää. (O6)

Esimerkki 12: Mun mielestä hirveen tärkeä, että niin kun asioita on hauska oppia, hauska saada tietää. ... Luoda semmonen ilmapiiri täällä, että on hyvä lapsen tehdä ja kokeilla ja oppia ja saaha rohkeutta. (O5)

Kolmanneksi pedagogiikan suunnittelu lisää pedagogiikan laatua takaamalla, että toteutettu *pedagoginen toiminta on tarkoituksenmukaista*. Tarkoituksenmukainen pedagogiikka on perusteltua, yksilöllistä sekä lapsen kehitystason ja osallisuuden huomioivaa. Pedagogiikan ollessa suunniteltua on se myös perusteltua (esimerkki 13). Suunnitellessa pedagogiikkaa opettaja samalla perustelee teorian kautta, miksi jotain tehdään sekä tuo teorian osaksi pedagogiikkaa.

Esimerkki 13: H: Mitä merkitystä sillä suunnittelulla on erityisesti pedagogiikalle?

O1: ... Ja sitten se, että meillä pitää olla, meillä lastentarhanopettajilla, pitää olla sitä tutkittua tietoa, semmosta perusteltua tietoa siihen, että miks me tehdään jotain asiaa. ... Niin se [tutkittu tieto], että se tulee myös näkymään siinä. Että jotenkin varmaan sillä tavalla se vaikuttaa siihen pedagogiikkaan. (O1)

Suunniteltaessa pedagogiikkaa voidaan huomioida, että toteutettava pedagogiikka on yksilöllistä (esimerkki 14). Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksien mukaan pedagogiikan yksilöllisyyden takaaminen vaatii, että asioita todella mietitään jokaisen lapsen kohdalla erikseen. Lisäksi suunnittelu takaa pedagogiikan olevan lapsen kehitystasoista (esimerkki 15). Opettajan toteuttama pedagoginen suunnittelu mahdollistaa kehityksen seuraamisen, jolloin opettaja on tietoinen

lapsen sen hetkisestä kehitystasosta ja pystyy suunnittelemaan pedagogiikan lapsen kehitystason mukaiseksi.

Esimerkki 14: Ja nykyään mietitään tosi tarkasti yksilökohtaisesti. Ja nyt sit siihen suunnitteluun kuuluu myös se, että kun mietitään yksilöllisesti, niin että kaikille ei tarvii asiat taapahtua samalla tavalla. ... Niin että se suunnittelu on hyvin yksilöllistä. Ja nykyään se ei oo tosiaan sitä, että sä suunnittelet tuokion, vaan sitä että sä suunnittelet, että mitä se lapsi tarvii. (O3)

Esimerkki 15: Että se toiminta pysyy niin kun ikätasosena. Että nää muutamassakin kuu-kaudessa tän ikäset lapset, nii niillä tulee hirveesti asioita, mitä ne niin kun oppii. Että jotenkin huomata ja pysähtyä niitä asioita miettimään. Että tarviiko toi enää nokkamukia. Että ei vaan mee jotenkin sillä. ... Ja se nimenomaan tarvii sitä aikaa ja pohdintaa. Mun mielestä. Että kyllä niitä hoksaa tossakin, että vaikka pukee ja näkee, mutta sitten se, että pysähtyy ihan ja miettii joka lapsen kohalta asioita. (O4)

Lisäksi suunnittelu lisää pedagogiikan tarkoituksenmukaisuutta varmistamalla, että pedagogiikka tukee lapsen osallisuutta (esimerkki 16). Lapsen osallisuuden tukeminen vaatii suunnittelua, mikä korostuu erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten kohdalla. Opettajan tulee suunnitella, missä tilanteissa ja miten pedagogiikka voi mahdollistaa lapsen osallisuuden toteutumisen.

Esimerkki 16: Sitten se lapsen osallisuuden huomioiminen. ... Ja miten näin pienet, että he voivat kokea olevansa osallisena. Niin sen muistaminen ja miettiä sitä niin kun joka kantilta, missä se onnistuu ja millon se onnistuu ja mitkä asiat niin kun. ... Että huomioi siinä sen, että mitä pystyy lapset ite pohtimaan tai niin kun tekemään ja nimenomaan se osallisuuden kokeminen. (O4)

Neljänneksi pedagogiikan laatua lisää, että suunnittelun voidaan katsoa lisäävän *opettajan työhyöyntityötä* (esimerkki 17). Suunnittelu tekee varhaiskasvatuksen opettajan työstä mielekkäämpää, kun opettajalla on mielenrauha työntekoon. Lisäksi suunnittelun kautta opettaja voi haastaa itseään ja tehdä niin työstään mielekkäämpää. Hyvin suunniteltu pedagoginen toiminta myös toteutuu hyvin, joka tuottaa opettajalle onnistumisen elämyksiä, jotka puolestaan lisäävät opettajan työhyöyntityötä. Opettajan kokemaa työhyöyntityötä tehostaa opettajan työtä, mikä edelleen heijastuu laadukkaampana pedagogiikkana lapsille.

Esimerkki 17: O6: Että tuohan se mullekin mielekkyyttä, kun mä saan haastaa itteeni ja saan haastaa vähä lapsia ja pystyn kehittää sitä toimintaa vähän aina vähä niin ku vaikeemaks tai tuua vähä niin ku alaspäin niitä haasteita.

H: Että sillä suunnittelulla on merkitystä myös sille omallekin työhyöyntityölle?

O6: Todellakin kyllä. (O6)

Suunnittelun merkityksen pedagogiikalle voidaan katsoa ulottuvan myös yksittäistä varhaiskasvatusryhmää ja lasta laajemmalle. Tällöin suunnittelu tuottaa

pedagogiikalle myös *yhteiskunnallisesti merkitystä*. Suunnittelun voidaan nähdä lisäävän varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkityksen näkymistä ulospäin (esimerkki 18). Kun toiminta on hyvin suunniteltu ja toteutettu, voidaan välittää yhteiskunnalle tietoa varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkityksestä. Lisäksi kun kaikki varhaiskasvatuksen opettajat sitoutuvat suunnitteluun ja toteuttavat sen hyvin, voidaan tällöin taata lasten välinen tasa-arvo varhaiskasvatuksessa myös valtakunnallisesti. Suunnittelun myötä pedagogiikka on laadukasta kaikkialla varhaiskasvatuksessa, jonka seurauksena lapset ovat tasa-arvoisessa asemassa riippumatta varhaiskasvatussyksiköstä tai opettajasta.

Esimerkki 18: H: Onks sulla muuta mitä sä haluut sanoa tosta pedagogisesta suunnittelusta ja sen merkityksestä, että miks sä suunnittelet?

O3: ... Hyvä toteutus ja suunnittelu nii sillä pystyy välittää koko yhteiskunnalle tietoo tästä varhaiskasvatuksen tärkeydestä, merkityksestä yhteiskunnassa. (O3)

Esimerkki 19: Mä koen sen niin kun tärkeeks mejän työssä. Se on niinkun oikeesti tärkeätä. ... Se suunnittelu on myös tärkeä osa tätä. On se arjen työ, ja se mitä siellä arjessa tehdään, että se ihan konkreettinen työ ja myös se suunnittelutyö, jolla on se tarkoitus ja ajatus. Niin se on myös tärkeätä. Se takaa sen laadun myös lisäksi. (O5)

Varhaiskasvatuksen opettajien puheissa korostuu suunnittelun tärkeys pedagogiikalle (esimerkki 19). Yksi opettajista (O3) kuvaa, että ”kyllä se suunnittelu on ihan sen pedagogiikan pohja”. Suunnittelu nähdään niin tärkeänä ja oleellisena osana omaa työtä, että varhaiskasvatuksen opettajan työn tekeminen suunnittelelta koetaan mahdottomaksi. Toisaalta oman suunnittelun merkitystä on hie- man hankalaa jäsentää, sillä kyse on suhteellisen abstraktista asiasta ja suunnittelu nähdään niin itsestään selvän tärkeänä osana omaa työtä ja laadukasta pedagogiikkaa.

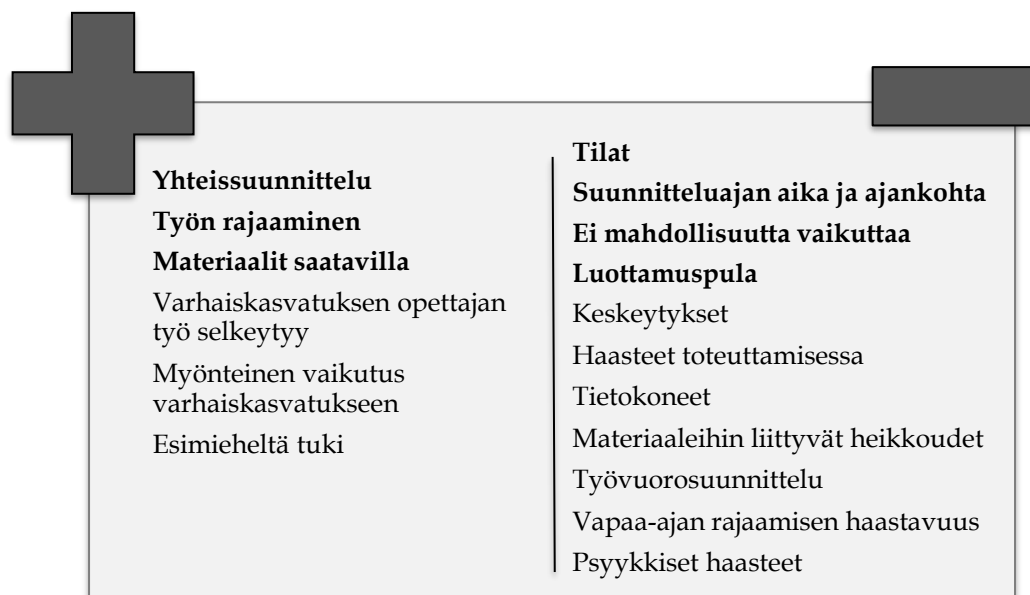
8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pureuduttiin ajankohtaiseen aiheeseen: varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaan suunnitteluun ja suunnittelu-aikaan. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia vahvuuksia ja heikkouksia työpaikalla tapahtuvaan suunnittelu-aikaan sisältyy. Lisäksi tutkittiin, millaisia merkityksiä suunnittelu saa varhaiskasvatuksen opettajien mukaan. Suunnittelun merkityksiä lähestyttiin siitä näkökulmasta, miten opettajat käyttävät suunnittelu-aikansa sekä mitä merkityksiä he käsittivät suunnittelulla olevan pedagogiikalle. Tässä luvussa kootaan tutkimuksen tulokset tiiviisti yhteen. Tuloksia tarkastellaan suhteessa aiempaan tutkimukseen ja niistä muodostetaan johtopäätökset. Lopuksi arvioidaan koko tutkimuksen luotettavuutta sekä tuodaan esille jatkotutkimushaasteita.

8.1 Suunnittelu-aikakäytännöt työpaikalla vaativat kehittämistä

Laadukkaan suunnittelun mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen opettajan työ-aikaan sisältyy viiden tunnin viikoittainen suunnittelu-aika. Esimiehen on mahdollista päättää suunnittelu-aikaan liittyvistä käytännöistä, kuten sen toteuttamisesta työpaikalla tai työpaikan ulkopuolella. (KVTES 2018 liite 5, 4 § 1.) Tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät työpaikalle sidotun suunnitteluajan. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelu-aikakäytännöt vaikuttavat heidän toteut-

taman suunnittelutyön tehokkuuteen suoraan, joka heijastuu edelleen pedagogiikkaan. Lisäksi suunnitteluajakäytänteillä on yhteys varhaiskasvatuksen opettajan kokemaan työhyvinvointiin ja -motivaatioon. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan työpaikalla tapahtuvaan suunnitteluajkaan sisältyy sekä vahvuuksia että heikkouksia (kuvio 8).



KUVIO 8. Työpaikalla tapahtuva suunnitteluajkaan liittyvät vahvuudet ja heikkoudet varhaiskasvatuksen opettajien mukaan

Keskeisimpiä *vahvuuksia* työpaikalla tapahtuvaan suunnitteluajkaan liittyen on mahdollisuus yhteissuunnitteluun toisten opettajien kanssa, työn rajaaminen ja tarvittavien materiaalien helppo saatavuus. Aiempien tutkimuksien mukaan varhaiskasvatuksen opettajat ovat suunnitelleet paljon yksin, mutta myös jonkin verran yhdessä toisten opettajien kanssa (Grisham-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 38–39; Haring 2003, 167; Niikko 2002, 165). Tämän tutkimuksen mukaan opettajat suunnittelevat viikoittain yhdessä toisten opettajien kanssa. Yhteissuunnittelu koetaan hyödylliseksi monesta näkökulmasta, kuten mahdollisuutena luoda yhteinen linja ja jakaa vastuita opettajien kesken. Lisäksi yhteissuunnittelu tarjoaa henkistä tukea omalle pedagogiselle vastuulle. Yhteissuunnittelun lisääminen varhaiskasvatuksessa onkin todettu olevan hyödyllistä (Puroila 2002, 74; Puroila 2006, 7). Työpaikalla suunnittelun myötä yhteissuunnittelun katsotaan lisääntyneen, mutta ei syrjäyttäneen yksin suunnittelua kokonaan. Grisham-

Brownin ja Pretti-Frontczakin (2003, 38–39) tutkimuksen mukaan haasteena yhteissuunnittelulle on ollut yhteisen ajan löytäminen. Työpaikalla tapahtuva suunnittelu aika tarjoaa tähän ratkaisun, sillä yhteissuunnitteluun on varattu silloin työvuoroon merkitty aika.

Työpaikalle sidottu suunnittelu aika helpottaa työn ja vapaa-ajan rajaamista, jonka osa opettajista kokee vaikuttavan myönteisesti heidän hyvinvointiinsa. Tämä on tärkeää, sillä vapaa-ajalla työskentelyn on todettu lisäävään stressiä (Nakari 2003, 183–184). Grisham-Brownin ja Pretti-Frontczakin (2003, 38) tutkimuksen mukaan opettajat ovat tehneet Yhdysvalloissa suunnittelutyötä paljon myös suunnitteluajan ulkopuolella kotona. Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan työpaikalla tapahtuva ja kiinteästi työvuoroihin merkitty suunnittelu aika on opettanut varhaiskasvatuksen opettajia rajaamaan työtään paremmin, jonka seurauksena myös kotona tehtävä työ on vähentynyt. Toisaalta osa opettajista tekee silti suunnittelua vapaa-ajallaan. Työpaikalle rajattu suunnittelu aika on kuitenkin tarjonnut mahdollisuuden jättää suunnittelutyö kokonaan työpaikalle, minkä mahdollisuuden moni opettajista on hyödyntänyt.

Suunnittelutyö koetaan helpompana työpaikalla, kun tarvittavat materiaalit, erityisesti lasten varhaiskasvatussuunnitelmat, ovat saatavilla. Varhaiskasvatuksen suunnittelun tulisi perustua lapsen yksilöllisille tarpeille, jotka kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3, § 23). Tästä näkökulmasta on oleellista, että suunnittelu aika käytetään työpaikalla, missä myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat.

Muita opettajien mainitsemia vahvuuksia työpaikalla tapahtuvalle suunnitteluajalle on varhaiskasvatuksen opettajan työn selkeytyminen. Työpaikalla suunnittelu jäsentää työviikkoa ja -päivää, tekee suunnittelusta näkyvämpää muulle työyhteisölle sekä selkeyttää ammattirooleja. Varhaiskasvatuksen eri ammattiroolien työtehtävien selkeyttäminen ja opettajan pedagogisen vastuun näkyväksi tekeminen on ollut viime vuosina keskeinen tavoite (Tahkokallio 2014, 237–238), sillä eri ammattiroolien tehtävien eriyttämisellä voidaan lisätä varhaiskasvatuksen laatua (Karila & Kupila 2010, 68). Lisäksi muita opettajien mainitse-

mia vahvuuksia suunnitteluajassa työpaikalla on myönteiset vaikutukset oppimisympäristöjen kehittämiseen, suunnitelmien nopeampi hyödyntäminen sekä suunnitteluajan toteuttamista tukeva esimies.

Vahvuuksista huolimatta työpaikalle sidottu suunnittelu-aika sisältää myöskin *heikkouksia*. Keskeisimpiä heikkouksia opettajien mielestä on päiväkodin tilat, aikaan liittyvät heikkoudet, sekä tunne siitä, ettei työntekijään luoteta eikä itsellä ole mahdollisuutta vaikuttaa omaan työhönsä. Päiväkodin tilat eivät ole parhaat mahdolliset suunnitteluun, sillä suunnittelutiloja on liian vähän tai ne ovat muuten puutteellisia, kuten meluisia tai sisäilmaongelmallisia. Sopivan tilan etsimiseen voi kulua paljon suunnittelu-aikaa ja etsimisestä huolimatta opettaja voi päätyä suunnittelemaan epätarkoituksenmukaisiin paikkoihin.

Työpaikalla kiinteästi työvuoroihin sijoitettu suunnittelu-aika koetaan haastavaksi, sillä suunnittelutyö on luovaa työtä, joten ennalta määrätty aika ei palvele sen parasta toteuttamista. Työvuoroihin sidottu suunnittelu-aika ei anna mahdollisuutta suunnitella suunnitteluajan ulkopuolella, sillä suunnittelu on rajattu vain tiettyyn hetkeen työpäivän sisälle. Ennalta työvuoroihin määrätty aika pakottaa suunniteltaessa myös vahtimaan ajan kulumista, mikä voi tuntua stressaavalta. Lisäksi suunnittelu-aikojen sijoittaminen työvuoroihin koetaan haastavana. SAK-ajan ohjeissa määritellään, ettei suunnittelu-aikaa saa pilkkoa liian pieniin osiin eikä sijoittaa sellaisiin hetkiin, kun opettajaa tarvitaan ryhmässä (KVTES 2018 ohje 20.4.2018). Näiden kahden ehdon yhtäaikaista toteuttamista voi olla kuitenkin hankalaa, joten suunnittelu-aajat on usein jouduttu pätkimään lyhyisiin osiin. Lyhyet suunnittelu-aajat eivät tarjoa mahdollisuutta pitkäkestoisiin suunnitteluprosesseihin, mikä on keskeinen heikkous. Opettajat kokevat myös pidentyneet työpäivät raskaina ja kaipaavat taukoa ennen suunnittelu-aikaa.

Uudistus, jossa siirrettiin suunnittelu-aika työpaikalle, viestii varhaiskasvatuksen opettajien mielestä, ettei työntekijöihin luoteta tai ettei heidän työtään arvosteta. Etätöiden mahdollistaminen voidaankin nähdä työnantajan luottamuskansoitusena työntekijää kohtaan (Ojala 2014, 17). Ikosen (2015, 140–141) mukaan tunne esimiehen luottamuksesta ja arvostuksesta kulkevat käsikädessä. Aiemmissä tutkimuksissa työntekijän kokeman luottamuksen on todettu olevan

merkittävää useasta näkökulmasta. Tunteen esimiehen luottamuksesta on todettu lisäävän positiivista asennetta, työhyvinvointia, työtehokkuutta ja työniimua. Työntekijän tunne siitä, että häneen luotetaan, heijastuu siten koko organisaation tehokkuuteen. (Dirks & Ferrin 2001, 450; Koponen, Lämsä, Kärkäs & Ekonen 2013, 109–111.) Suunnitteluajasta uudistus on lisännyt esimiehen kontrollia ja valvontaa työntekijää kohtaan. Samalla työpaikalla tapahtuva suunnitteluajasta vähentää opettajan vaikutusmahdollisuuksia omaan työhönsä. Vaikutusmahdollisuuksien omaan työhön on todettu lisäävän työhyvinvointia sekä ammatillista tehokkuutta varhaiskasvatuksen opettajien työssä (Innanen 2014, 68–69; Royer & Moreau 2015, 141–145). Uudistus heikentää siten opettajan kokemaa työhyvinvointia ja -motivaatiota.

Heikkoutena suunnitteluajassa työpaikalla on myös haasteet suunnitteluajan toteuttamisessa. Grisham-Brown ja Pretti-Frontczak (2003, 38, 42–43) nostavat omassa tutkimuksessaan esille, että henkilökunta vaje voi estää suunnitteluajan toteutumisen. Suunnitteluajan siirtäminen työpaikalle aiheuttaa suunnitteluajakojen lyhentymisen ja peruuntumisen myös tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajien kohdalla, sillä kotona suunniteltaessa suunnitteluajan peruuntuminen ei ollut mahdollista. Työpaikalla suunnittelu sisältää myös paljon erilaisia keskeytyksiä, jotka tuntuvat varhaiskasvatuksen opettajasta harmillisilta ja haittaavat suunnittelun tehokkuutta. Lisäksi heikkoutena käsitetään puutteet tietokoneissa ja muissa materiaaleissa sekä haasteet vapaa-ajan rajaamisessa. Opettajat kokevat myös psyykkisiä heikkouksia, joita ovat huono omatunto olla suunnittelemassa, negatiiviset vaikutukset työyhteisön ilmapiiriin, hankaluudet olla ei-läsnä lapsille ja perheille sekä velvollisuus opetella uusia työtapoja.

Kokemistaan heikkouksista huolimatta osa varhaiskasvatuksen opettajista haluaisi silti toteuttaa suunnitteluajan työpaikalla. Sen toteuttamiseksi työpaikalla tarvittaisiin kuitenkin paremmat tilat sekä resurssit. Uusia päiväkotia suunniteltaessa on tärkeää miettiä suunnittelutiloja, jotta työpaikalla tapahtuva suunnittelu olisi todellisuudessa mahdollista. Esimiehen tuki suunnitteluajan toteuttamisessa työpaikalla on merkittävää. Esimies voi tehostaa suunnitteluajan

toimivuutta tarjoamalla siihen joustavuutta sekä lisäämällä resursseja, kuten sijaisia, ergonomisia huonekaluja ja tietokoneita. Resursseja suunnittuajan toteuttamiseen työpaikalla on lisätty jo jonkin verran, mutta resursseja tulee lisätä entisestään.

Toisaalta suunnitteluajanaan työpaikallakin kaivattaisiin lisää joustavuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa siihen enemmän itse. Opettajat nostavat esille, että samat toimintatavat eivät välttämättä sovellu kaikille. Suunnitteluajankäytännöitä suunniteltaessa tulisi huomioida työntekijöiden yksilöllisyys ja erilaiset tavat tehdä suunnittelua. Erityisesti yhteissuunnittelu ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmien saatavuus voidaan nähdä niin arvokkaaksi, ettei suunnitteluajana ole kannattavaa toteuttaa kokonaan työpaikan ulkopuolella. Tällöin voidaan miettiä joustavia ratkaisuja kuten, että osa suunnitteluajasta jäisi edelleen vapaammin toteutettavaksi opettajan niin halutessaan. Työpaikalle sidottu suunnitteluajana ei vielä tällaisenaan toimi, mutta siinä on potentiaalia, kun opettajien kokemuksiin etsitään ratkaisuja.

8.2 Suunnittelu on muutakin kuin toiminnan suunnittelu

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat antavat suunnittelulle. Tätä kysymystä lähestyttiin ensinnäkin selvittämällä, miten opettajat käyttävät suunnitteluajansa eli mitä kaikkea suunnitteluun heidän mielestään kuuluu. Varhaiskasvatuksen opettajien puheissa suunnittelu on monimuotoinen prosessi, joka sisältää useita erilaisia osa-alueita. Suunnittelu, arviointi ja kehittäminen ovat toisiaan täydentäviä prosesseja (Brodie 2013, 69; Jones 2007, 577), eivätkä opettajat erottaneet puheissaan niitä erillisiksi prosesseikseen.

Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnitteluajansa useisiin erilaisiin tehtäviin. Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat suunnitteluajan tehtävinä vasutyötä ja pedagogista keskustelua. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnitteluajana tulee käyttää toiminnan ja op-

pimisympäristöjen suunnitteluun, muuhun aivotyöhön lasten oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin edistämiseksi, kirjallisuuden lukemiseen, konkreettiseen tekemiseen ja valmisteluun sekä kirjalliseen yhteistyöhön. Myös erilaisten asiakirjojen kirjaaminen, dokumentointien muokkaus sekä palavereihin valmistautuminen kuuluu suunnittelu-aikaan. Varhaiskasvatuksen suunnittelun onkin todettu olevan monimuotoista (Karila 2001, 274; Kettukangas 2017, 154; Helenius & Lummelahti 2018, 139–147). Kuitenkaan aiempaa suomalaista tutkimusta varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluajan käytöstä ei ole, joten tämä tutkimus on tarjonnut arvokasta tietoa siitä.

Lapsiryhmän *toiminnan suunnittelu* on yksi keskeinen suunnitteluajan tehtävistä (KVTES liite 5, 4 § 1). Varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat toimintaa yksin ja yhdessä toisten opettajien kanssa. Vaikka yhteissuunnittelu nähdään tärkeäksi ja osa suunnittelusta tapahtuu yhdessä, niin opettajat suunnittelevat tarkemmat yksittäisiin hetkiin liittyvät suunnitelmat silti yksin. Opettajat kutsuvat tätä vastuiden jakamiseksi. Opettajat suunnittelevat toimintaa isossa tähtäimessä pidemmälle, mutta tarkemmat suunnitelmat opettajat tekevät vain lyhyelle aikavälille (ks. Brodie 2013, 84–85; Helenius & Korhonen 2008, 184–186; Kettukangas 2017, 153; Niikko & Havu-Nuutinen 2009, 438).

Varhaiskasvatuksen opettajat painottavat suunnittelun olevan muutakin kuin toiminnan suunnittelua. Suunnittelu mielletään helposti vain toiminnan suunnitteluksi, mutta todellisuudessa se sisältää laajasti erilaisia elementtejä (Friedman ym. 2014, 1446; Karila 2001, 274; Kettukangas 2017, 153–154; Heikka ym. 2018, 42; Sheridan ym. 2011, 427). Suunnittelu-aikaa hyödynnetään *oppimisympäristön suunnitteluun* ja *muuhun aivotyöhön* lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemiseksi. Toisin sanoen suunnitteluajalla suunnitellaan, miten päiväkodin arki on pedagogista, tukien lasten oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. Lisäksi käytännössä kaiken, mitä opettajien mukaan kuuluu tehdä suunnitteluajalla, voidaan ajatella olevan varhaiskasvatuksen suunnittelua.

Vasutyön voidaan ajatella olevan suunnitteluajan ensisijainen tehtävä. Ison osan suunnitteluajasta viekin vasutyö, jolla tarkoitetaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista ja arviointia sekä aiempiin suunnitelmiin tutustumista.

Varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen on säädetty varhaiskasvatuslaissa (540/2018 § 23) varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväksi ja KVTES:ssä (2018 liite 5, 4 § 1) SAK-ajalla tehtäväksi. Vasutyö luo pohjan myös lähes kaikelle muulle varhaiskasvatuksen suunnittelulle, kuten pedagogisen toiminnan suunnittelulle. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittävätkin vasutyön tärkeäksi.

Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat suunnittelu-aikaan kuuluvan erityisesti *pedagogiset keskustelut* toisten opettajien kanssa. Lisäksi osa opettajista käyttää suunnittelu-aikaa keskusteluun lastenhoitajien kanssa. Varsinaisten SAK-aika määritelmien mukaan keskustelut lastenhoitajien kanssa eivät kuuluisi suunnitteluajalle (KVTES 2018 liite 5, 4 § 1). Tähän tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat tietoisia SAK-ajan määritelmästä ja kyse onkin omasta valinnasta. Suunnitteluajalla opettajat keskustelevat pedagogiikasta ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvistä tekijöistä. Opettajat kokevat keskustelut hyödylliseksi ja tärkeäksi suunnitteluajan sisällöksi. Niikko ja Ugasti (2012, 487) huomauttavatkin, että tiimin jäsenten on välttämätöntä keskustella yhdessä työnsä tavoitteista, jotta työssä voidaan onnistua. Opettajien mukaan keskustelu sisältää operatiivista suunnittelua, kuten toiminnan suunnittelua ja vastuiden jakamista. Lisäksi keskustelu sisältää strategista suunnittelua, kuten yhteisen arvoperustan suunnittelua. (ks. Puroila 2006, 6–8.)

Varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnittelu-aikaansa *konkreettiseen valmisteluun*, mikä on havaittu myös Grisham-Brownin ja Pretti-Frontczakin (2003, 38) tutkimuksessa. Suunnitteluajalla esimerkiksi tehdään oppimista, kehitystä ja hyvinvointia tukevia kuvia, valmistellaan ja etsitään toiminnan materiaaleja sekä testataan askarteluideoita. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat eivät varsinaisesti erotelle valmistelua suunnittelusta. Grisham-Brownin ja Pretti-Frontczakin (2003, 38) mukaan suunnittelu ja valmistelu ovatkin toisiaan täydentäviä prosesseja.

Suunnittelu-aikaa hyödynnetään alan *kirjallisuuden lukemiseen*. Oman ammatillisen kehittymisen tärkeyden korostaminen voi liittyä yhteiskunnan ja tiedon jatkuvaan muuttuvaan luonteeseen (Kupila 2007, 88; Niikko & Ugasti 2012, 429). Varhaiskasvatuksen opettaja on samalla varhaiskasvatuksen asiantuntija.

Asiantuntijalta edellytetään kattavaa ja ajantasaista tietoa omalta osaamisalaltaan (Kupila 2007, 31; Messenger 2013, 143–147), joten varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeää päivittää tietojaan. Lisäksi opettajat käyttävät suunnitteluaikaa *kirjalliseen moniammatilliseen yhteistyöhön sekä vanhempien tiedottamiseen*. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelu aikaan sisältyy myös *muuta tehtäviä*, kuten palavereihin valmistautumista ja dokumentointia.

Grisham-Brownin ja Pretti-Frontczakin (2003, 42–43) tutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu aika ei aina mene siihen kuuluviin tehtäviin. Varhaiskasvatuksen opettajia on todettu kuormittavan monet erilaiset kokoukset ja paperityöt, joiden tekemiseen on hankalaa löytää suunnitteluajan ulkopuolista aikaa (Ugaste & Niikko 2015, 428). Myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat joutuvat käyttämään suunnittelu aikaansa myös *ei siihen kuuluviin tehtäviin*. Näitä tehtäviä ovat esimerkiksi akuuttien juoksevien asioiden sekä erilaisten muiden työntekijälle määrättyjen vastuualueiden hoitaminen, kuten työvuorosuunnittelu ja lapsilistojen tekeminen. Näiden suunnittelu aikaan kuulumattomien tehtävien hoitamiselle on haastavaa löytää muuta aikaa, jonka seurauksena niiden hoitaminen helposti jää suunnittelu ajalla. Opettajat kokevat suunnittelu ajan kulumisen siihen kuulumattomiin tehtäviin harmillisena, koska silloin varsinaisiin suunnittelu ajan tehtäviin jää vähemmän aikaa. Tärkeää olisikin löytää ratkaisuja, miten voitaisiin välttää suunnittelu ajan kulumisen siihen kuulumattomien tehtävien hoitamiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänkuvan on todettu olevan moninainen ja opettajan tarvitsevan monenlaista osaamista (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91–92; Puroila 2002, 170–173; Sheridan ym. 2011, 422–423; Ylitapio-Mäntylä 2016, 267). Varhaiskasvatuksen opettajan toteuttama suunnittelu sisältää hyvin laajasti koko varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä teemoja sekä vaatii opettajalta paljon ammattitaitoa ja erilaisten työtehtävien hallintaa. Suunnittelu aikaan kuuluvia tehtäviä ei ole mielekäästi asettaa tärkeysjärjestykseen, sillä ne kaikki ovat tarpeellisia laadukkaan varhaiskasvatuksen mahdollistamiseksi.

8.3 Laadukas pedagogiikka edellyttää suunnittelua

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli myös selvittää suunnittelun pedagogista merkitystä suunnitteluajan käyttöä syvemmin. Kuten aiemmissa tutkimuksissa suunnittelu käsitetään tärkeäksi ja oleelliseksi osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä (ks. Niikko 2002, 171; Niikko 2010, 5–6; Rouvinen 2007, 148; Ylitapio-Mäntylä 2016, 267). Ajatus siitä, ettei suunnittelisi ollenkaan, tuntuu varhaiskasvatuksen opettajista hankalalta, jopa mahdottomalta. Suunnittelun katsotaan olevan tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta ja sen pedagogiikkaa.

Alvestad ja Sheridan (2015, 385–386) tutkimuksen mukaan suunnittelu perustuu laajempaan näkökulmaan kuin opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämiseen. Tämä havaittiin myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät suunnittelun merkittäväksi useasta näkökulmasta, eivätkä korosta sen merkitystä valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden toteuttamiseksi. Suunnittelun kautta pedagogiikka mahdollistuu sekä suunnittelu lisää pedagogiikan laatua ja yhteiskunnallista merkitystä.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelulla *pedagogiikka mahdollistuu*, sillä suunnittelun kautta on mahdollista tukea ryhmän jokaisen lapsen oppimista ja kehitystä. Pedagogiikka on tietoista toimintaa oppimisen edistämiseksi toisessa (Watkins ja Mortimore 1999, 3), joten se edellyttää pysähtymistä miettimään rauhassa ilman lapsiryhmävastuuta. Suunnittelulla on todettu olevan merkitystä *pedagogisen toiminnan toteutumiselle* ja arjen organisoinnille varhaiskasvatuksessa (Ugaste & Niikko 2015, 427; Niikko & Ugaste 2012, 489). Myös tämä tutkimus korostaa suunnittelun roolia pedagogiselle toiminnalle ja sen onnistumiselle, sillä päiväkodin arki itsessään vaatii jo huolellista suunnittelua, koska siellä toimii useita työntekijöitä ja lapsia samanaikaisesti. Lisäksi etukäteen suunniteltu toiminta mahdollistaa opettajan keskittyä toiminnan aikana hetkeen ja olemaan läsnä. Opettajan on tärkeää olla psyykkisesti läsnä, sillä pedagogiikan ydin on vuorovaikutuksessa (Williams & Sheridan 2006, 86).

Varhaiskasvatuksen opettajat tuovat esille, että suunnittelun kautta *pedagogiikka on laadukasta*. Sheridan (2009, 254) huomauttaa pedagogisen laadun olevan

ilmiönä moniulotteinen. Keskeistä on kuitenkin sellainen oppimisen konteksti, joka edistää lasten oppimista ja kehitystä (Sheridan 2009, 254; Williams & Sheridan 2006, 84). Tämän tutkimuksen mukaan pedagogiikan laadukkuutta lisää pedagogiikan johdonmukaisuus, kokonaisvaltaisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, ettei pedagogiikka ole itsessään laadukasta, vaan se vaatii opettajan panostusta (Siraj-Blatchford & Sylva 2004, 720), kuten suunnittelua. Suunnittelun merkitys varhaiskasvatuksen pedagogiikan laadulle on kiistaton aiemman tutkimuksen (Brodin & Renblad 2014, 316; Brodin, Hollerer & Renblad 2015, 977), kuin myös tämän tutkimuksen mukaan. Suunnittelun merkitys opetuksen laadulle on todettu myös muualla kuin varhaiskasvatuksen kontekstissa (Chen, Hendricks & Archibald 2011, 16–17).

Suunnittelun rooli *pedagogiikan johdonmukaisuudelle* on tunnistettu jo aiemmin (Grishma-Brown & Pretti-Frontczak 2003, 33). Myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat korostavat suunnittelun merkitystä pedagogiikan johdonmukaisuudelle. Suunnittelun kautta pedagogiikka on tavoitteellista, etenee johdonmukaisesti ja kasvattajat toimivat yhteisen pedagogisen näkemyksen mukaan. Kasvattajien yhteinen linja onkin tunnistettu yhdeksi pedagogiikan laatutekijäksi (Siraj-Blatchford & Sylva 2004, 719), sillä kasvattajien yhteistyön voidaan ajatella olevan välttämätöntä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi (Sheridan ym. 2011, 430). Lisäksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmilla voidaan taata pedagoginen jatkumo, jotta pedagogiikka on johdonmukaista lapsen siirtyessä kouluun tai varhaiskasvatustyöntekijöiden vaihtuessa.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunnittelulla voidaan huolehtia pedagogiikan olevan *kokonaisvaltaista*. Pedagogiikan tulee olla silloin osa lapsen koko varhaiskasvatuspäivää, jolloin sen tulee läpäistä myös hoidolliset tilanteet (Alvestad & Sheridan 2015, 385–386; Broström 2006, 403; Heikka ym. 2018, 42). Suunnittelun kautta opettajat voivat huolehtia, että pedagogiikka ei rajoitu vain yksittäisiin hetkiin, vaan koko lapsen varhaiskasvatuspäivä on pedagoginen. Lisäksi suunnittelulla varmistetaan toteutetun pedagogiikan monipuolisuus, että lapsi oppii kokonaisvaltaisesti erilaisia taitoja ja asioita sekä, että pedagogiikka perustuu useisiin erilaisiin oppimista tukeviin menetelmiin.

Kokonaisvaltaista pedagogiikkaa tukee myös pedagoginen oppimisympäristö. Oppimisympäristön organisoinnin merkitys lapsen oppimiselle on ilmeinen, joten ympäristöä tulee muokata jatkuvasti lapsen tarpeita vastaavaksi (Sheridan ym. 2011, 427). Pedagogiikka tulee ymmärtää siis laajana kokonaisuutena, johon opetuksen lisäksi kuuluu myös oppimisympäristöt (Siraj-Blatchford ym. 2002, 27). Pedagoginen oppimisympäristön rakentaminen ja päivittäminen edellyttävät suunnittelua, sillä oppimisympäristö ei rakennu itsestään pedagogiseksi. Suunnittelussa tulee huomioida myös psyykinen oppimisympäristö eli oppimista tukeva ilmapiiri.

Laadukkaan pedagogiikan tulee olla myös *tarkoituksenmukaista* eli perusteltua, yksilöllistä, kehitystason huomioivaa ja lasten osallisuuden mahdollistavaa. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan suunniteltu pedagogiikka on tieteellisesti perusteltua, mikä on myös Sheridanin (2009, 248–249) mukaan olennainen osa pedagogista laatua. Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat suunnittelun merkitystä myös lasten yksilöllisyyden näkökulmasta, sillä pedagogiikkaa tulee suunnitella jokaisen lapsen kohdalla yksilöllisesti. Nykyisin lasten yksilöllisyyden huomioiminen on keskeistä (Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan & Hellman 2016, 452; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018), sillä laadukas pedagogiikka haastaa lapset oppiminaan ja kehittymään heidän omien yksilöllisten tavoitteiden mukaan (Williams & Sheridan 2006, 83).

Suunnittelun kautta opettajilla on mahdollista varmistaa, että pedagogiikka huomioi lapsen kehitystason. Lapsen kehitystason huomioiva lähikehityksen vyöhykkeelle kohdistuva pedagogiikka on tehokasta (Siraj-Blatchford & Sylva 2004, 727), joten lapsen iän ja kehitystason huomioiminen on suunnittelussa keskeistä (Alvestad & Sheridan 2015, 385–386). Lisäksi osallisuus on yksi merkittävä pedagoginen laatutekijä, joten sen toteutuminen on tärkeää taata (Williams & Sheridan 2006, 86; Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 186–190). Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapsen osallisuuden tukeminen edellyttää kuitenkin suunnittelua, joka korostuu erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten kohdalla.

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu *opettajan kokeman työhyvinvoinnin* merkitys varhaiskasvatuksen laatuun (Cumming 2017, 583). Tämän tutkimuksen

mukaan suunnittelu lisää opettajien työhyvinvointia, josta se heijastuu myös pedagogiikan laatuun. Tuloksista ilmenee myös, että suunnittelulla on myös *yhteiskunnallista merkitystä*. Suunnittelun kautta voidaan välittää tietoa varhaiskasvatuksen pedagogiikasta laajemmin yhteiskunnalle sekä taata lasten välinen tasa-arvo valtakunnallisesti. Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena onkin edistää lasten välistä tasa-arvoa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14).

Suunnittelun merkitys pedagogiikalle ja sen laadulle on tämän tutkimuksen mukaan kiistaton. Pedagogiikan laatu on suoraan yhteydessä lapsen oppimiseen (Siraj-Blatchford & Sylva 2004, 724). Suunnittelu tukee samalla lapsen hyvinvointia laajasti, sillä siten varhaiskasvatuksen arki on toimivampaa ja suunnittelulla voidaan huomioida esimerkiksi lapsen yksilöllisyys ja osallisuus. Pedagogista laatua voidaan kuvata myös opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisena (Sheridan ym. 2014, 380). Lasten oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen on yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen tavoitteista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3). Suunnittelu on siten merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumisessa. Voidaan ajatella, että ilman suunnittelua laadukas varhaiskasvatus olisi mahdotonta, joten varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelua siis todella tarvitaan.

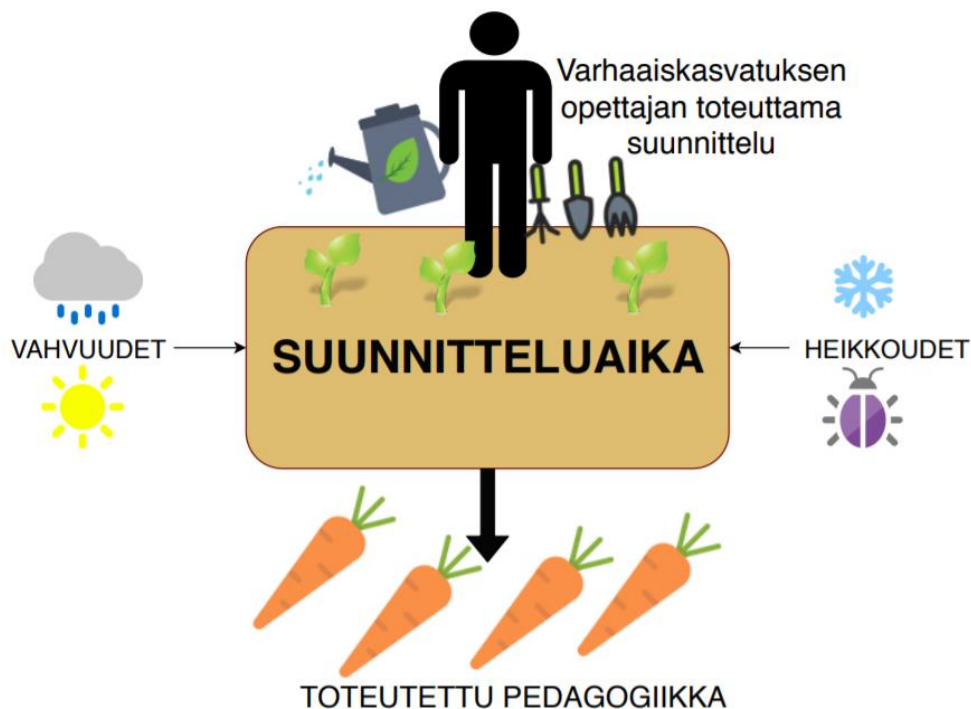
8.4 Kohti pedagogista laatua suunnittelun ja suunnitteluajan avulla

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkitys ja opettajan pedagoginen vastuu ovat viime vuosina korostuneet entisestään (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Laadukkaalla pedagogiikalla on todettu olevan kauaskantoisia vaikutuksia lapselle (Vandenbroeck & Lazzari 2014, 327–328). Laadukas pedagogiikka ei kuitenkaan synny itsestään, vaan se vaatii opettajan ammattitaitoa (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91; Murray 2015, 1718). Kuten aiemmat tutkimukset (Brodin & Renblad 2014, 316; Brodin ym. 2015,

977), niin myös tämä tutkimus osoittaa suunnittelun olevan merkittävässä roolissa laadukkaan pedagogiikan toteutumiseksi. Laadukas suunnittelu edellyttää kuitenkin riittävästi aikaa suunnitteluun (Brodin & Renblad 2014, 316), jolloin opettaja voi keskittyä rauhassa suunnittelemaan. Suunnittelun ja siten laadukkaan pedagogiikan takaamiseksi suunnittelu-aika on keskeisessä asemassa. Tällöin kyse on suunnitteluajan, toteutetun suunnittelun ja pedagogiikan välisestä vuorovaikutuksesta.

Työpaikka suunnittelupaikkana ei välttämättä mahdollista suunnittelu-aikaa ja suunnittelua parhaalla mahdollisella tavalla, mikä heijastuu myös toteutettuun pedagogiikkaan. Suunnittelu-aikakäytänteisiin on siis tärkeää kiinnittää tulevaisuudessa huomiota, jotta laadukas suunnittelu ja sen kautta laadukas pedagogiikka mahdollistuu. Tämä tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa käytännön varhaiskasvatustyöhön erityisesti suunnittelu-aikakäytänteiden kehittämiseen paremmin suunnittelutyöhön soveltuvaksi. Tutkimus nostaa esille muun muassa ne heikkoudet työpaikalla tapahtuvasta suunnitteluajasta, joihin on tärkeää jatkossa kiinnittää huomiota. Lisäksi tutkimus korostaa suunnittelun merkitystä pedagogiikalle, joka osaltaan perustelee suunnittelu-aikakäytänteiden kehittämisen tarvetta.

Teoreettinen tieto varhaiskasvatuksen suunnittelusta ja suunnitteluajasta on vajaata, joten tutkimus on tarjonnut merkittävää tietoa myös tieteellisesti. Tutkimuksessa on rakennettu arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamasta suunnittelusta ja pedagogisen suunnittelun merkityksestä varhaiskasvatuksen pedagogiikalle. Tuloksia voidaan jatkossa hyödyntää varhaiskasvatuksen suunnittelun ja pedagogiikan teoreettisessa tarkastelussa.



KUVIO 9. Varhaiskasvatuksen suunnittelu on kuin kasvimaan hoitamista

Fröbel vertasi aikanaan lastentarhaa puutarhaan ja sen hoitamiseen (Salminen & Salminen 1986, 18–19). Myös varhaiskasvatuksen suunnittelu voidaan nähdä kuin kasvimaan hoitamisena (kuvio 9). Suunnittelu-aika on kuin kasvimaata, johon liittyy heikkouksia ja vahvuuksia. Puutarhurilla ei ole aina mahdollisuutta valita itse kasvimaansa paikkaa, joten hänen täytyy yrittää saada mahdollisimman hyvä sato hänelle osoitetulla kasvimaalla. Heikkoudet heikentävät kasvimaan kasvuolosuhteita ja vaikeuttavat puutarhurin työtä. Kasvimaalla heikkouksia ovat esimerkiksi tuholaiset ja pakkanen, kun taas suunnitteluajalla ne ovat esimerkiksi puutteelliset tilat ja keskeytykset. Vahvuudet taas lisäävät kasvimaan soveltuvuutta ravinteikkaan ja suuren sadon kasvattamiseen. Kasvimaalla vahvuuksia ovat esimerkiksi auringonvalo ja sade, kun taas työpaikalla tapahtuvassa suunnitteluajassa vahvuuksia ovat esimerkiksi yhteissuunnittelu ja materiaalien saatavuus.

Opettajan toteuttama suunnittelu on kasvimaan hoitamista, jolloin hän pyrkii saamaan parhaan mahdollisen sadon hyödyntämällä kasvimaata, joka sisältää heikkouksia ja vahvuuksia. Sato nähdään toteutettuna pedagogiikkana eli tavoiteltavana asiana. Sadon laatu (pedagogiikan laatu) riippuu siis puutarhurin

taidosta (opettajan suunnittelusta), mutta myös kasvimaan olosuhteilla (suunnitteluajalla) on siihen merkityksensä. Jos kasvimaata ei hoideta tai kasvimaan olosuhteet ovat puutteelliset, heijastuu se sadon laatuun. Hyvällä kasvimaalla ja oikeaoppisella kasvimaan hoitamisella, voidaan aikaan saada laadukas sato, josta on hyötyä pitkään.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus

Lopuksi on oleellista tarkastella koko tutkimusprosessin luotettavuutta. Aiemmassa luvussa 5.5 tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu aineiston keruun ja analysoinnin näkökulmista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen rooli luotettavuuden kannalta, sillä tutkija toimii haastattelututkimuksessa aineiston keruu- ja analysointivälineenä (Eskola & Suoranta 2008, 210; Kiviniemi 2010, 70; Patton 2002, 552–553). Laadullinen tutkimus perustuu pitkälti tutkijan tekemiin valintoihin ja tulkintoihin (Braun & Clarke 2006, 78; Patton 2002, 552–553). Tässä tutkimuksessa tutkija on aloittelija tieteellisen tutkimuksen tekemisessä. Kuitenkin tämän opinnäytetyön tekeminen on tapahtunut ohjatusti, joten tutkijan vähäinen kokemus on saatu minimoitua mahdollisimman vähäiseksi. Tutkimusprosessin asiantuntija- ja vertaisarviointien voidaan ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165).

Koko tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella neljän laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteen avulla, jotka ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus. *Uskottavuudessa* (credibility) on kyse siitä, miten hyvin tutkittava ilmiö on tavoitettu. (Lincoln & Guba 1985, 301–319.) Aiemmassa luvussa on pohdittu ilmiön tavoittamista aineiston keruun ja analyysin näkökulmista. Uskottavuus kuvaa, miten hyvin tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä vastaa todellisuutta eli tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211; Lincoln & Guba 1985, 301–316). Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä suunnittelusta haastattelemalla heitä. Haastattelut äänitallennettiin ja litteroitiin, joten tutkijan käsitys varhaiskasvatuksen opettajien käsityk-

sistä perustui haastateltavien kertomaan, minkä voidaan ajatella vastaavaan todellisuutta. Lisäksi, koska tutkija on itsekin ammatiltaan varhaiskasvatuksen opettaja ja työskennellyt päiväkodissa, voidaan sen ajatella lisäävän tutkimuksen uskottavuutta, sillä tutkija pystyy omakohtaisen kokemuksen avulla ymmärtämään helpommin, mitä haastateltavat tarkoittavat.

Toinen keskeinen käsite tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on *siirrettävyys* (transferability), joka kuvaa, miten hyvin tutkimuksen tulokset olisivat siirrettävissä toiseen kontekstiin (Lincoln & Guba 1985, 316). Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia yhden suomalaisen kaupungin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä suunnitteluajasta ja suunnittelusta. Suunnitteluajakäytänteet voivat erota kaupunkien välillä, joten myös varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset voivat erota toisistaan. Toisaalta työpaikalla tapahtuva suunnittelu aika on tyypillinen useissa suomalaisissa kunnissa, joten tulosten voidaan ajatella olevan hyödynnettävissä myös muualla. Tulosten siirrettävyyden arviointi jää lukijan vastuulle, jonka mahdollistamiseksi tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät on kuvattu tarkasti (Cope 2014, 89).

Kolmas keskeinen näkökulma tutkimuksen luotettavuuteen on tutkimuksen *varmuus* (dependability) eli onko tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttanut jotkin tutkimukseen toteuttamiseen liittyvät tekijät tai ulkoiset tekijät (Lincoln & Guba 1985, 316–318). Näitä tekijöitä on esimerkiksi tutkijan ennakko-oletukset (Eskola & Suoranta 2008, 212), sillä tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu myös tutkijan omat sitoumukset ja asema tutkijana (Berger 2015, 221; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tutkijan omat kokemukset tutkittavasta ilmiöstä tulee ottaa huomioon (Berger 2015, 231). Tutkija kuuluu itsekin varhaiskasvatuksen opettajan ammattiryhmään ja omaa henkilökohtaista kokemusta suunnitteluajasta, joten tutkijalla on väistämättä ennakko-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty objektiivisuuteen, mikä vaatii Bergerin (2015, 230) mukaan tällaisessa tilanteessa erityistä valppautta. Tutkimus on toteutettu systemaattisesti ja tutkimusraportti on rakennettu perusteellisesti, jotta lukijalla on

mahdollisuus arvioida tutkimuksen varmuutta. Tutkimuksessa on pyritty olemaan johdattelematta haastateltavien sanomaa ja toteuttamaan analyysi systemaattisesti ja aineistolähtöisesti.

Neljäs ja viimeinen Lincolnin ja Guban (1985, 318–319) luotettavuus tekijöistä on *vahvistettavuus* (confirmability), jossa on kyse tutkimuksen subjektiivisuudesta ja objektiivisuudesta. Morrow (2005, 252) huomauttaa, ettei laadullinen tutkimus ole koskaan täysin objektiivista, joten tutkimuksen toteuttamisen kattava kuvaus on keskeisestä. Tutkija on tiedostanut oman subjektiivisen vaikutuksen tutkimuksen tuloksiin, joten tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman hyvään objektiivisuuteen. Tutkimuksen toteutus ja analyysi on kuvattu tarkasti ja tulokset on raportoitu hyödyntäen aineistolainauksia, jotka Eskolan ja Suorannan (2008, 216) mukaan lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Aineistolainauksien kautta lukija voi muodostaa oman käsityksensä, miten hyvin tutkijan tulkitsemat tulokset vastaavat haastateltavan kertomaa ja todellisuutta. Vahvistettavuutta lisää, että tulokset saavat vahvistusta myös aiemmin tehdyistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Kuitenkin aiempi tutkimus varhaiskasvatuksen suunnittelusta ja suunnitteluajasta on ollut vähäistä, joten tämän näkökulman tarkastelu on hieman haastavaa.

Viime kädessä vastuu tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista jää lukijalle (Cruz & Tantia 2017, 84). Huolellinen ja tarkka tutkimusraportti tarjoaa lukijalle siihen hyvän mahdollisuuden (Cope 2014, 90). Tutkimusraportti voidaan käsitellä tutkimuksen luotettavuuden keskeiseksi mittariksi (Kiviniemi 2010, 83; Tracy 2010, 843). Tämän tutkimuksen luotettavuuden keskeinen vahvuus on huolellinen tutkimusraportti.

8.6 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimus tarjoaa tärkeää tietoa varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluajasta ja pedagogisesta suunnittelusta. Tutkimuksen merkitys korostuu aiemman tutkimuksen vähäisyyden vuoksi. Pedagoginen suunnittelu on keskeinen osa laadukasta varhaiskasvatusta, joten sen tieteellinen tutkiminen on tärkeää. Jatkossa

olisi tärkeää lisätä tutkimusta siitä vielä entisestään. Tulevaisuudessa voitaisiin esimerkiksi tutkia vielä tarkemmin pedagogisen suunnittelun prosessia ja esimerkiksi rakentaa sitä kuvaava malli. Lisäksi olisi varmasti hyödyllistä selvittää suunnittelun ja pedagogiikan laadun yhteyttä vielä systemaattisemmin. Tutkittu kunnassa työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan koetaan sisältävän useita erilaisia heikkouksia ja vahvuuksia. Jatkossa olisi hyvä tutkia, miten muissa kunnissa käsitetään kunnan suunnitteluajankäytänteet. Voitaisiin esimerkiksi tutkia toimivia käytänteitä ja miten suunnitteluajan heikkouksia on onnistuttu ratkaisemaan. Tämä tutkimus ei keskittynyt suunnitteluajan määrän lisääntymiseen, mutta myös sen tutkiminen olisi jatkossa hyödyllistä.

Varhaiskasvatuksen opettajan rooli suunnittelussa ja pedagogiikassa on kiistanalainen, joten ilmiötä oli tärkeää lähestyä heidän näkökulmastaan. Jatkossa kuitenkin olisi hyödyllistä miettiä, miten suunnitteluajaa, suunnittelu ja sen merkitys pedagogiikalle näyttäytyy myös muille ammattilaisille, kuten varhaiskasvatuksen lastenhoitajille. Varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluajankäytänteet vaikuttavat koko työyhteisöön, joten tärkeää on selvittää myös muiden ammattiroolien käsityksiä käytänteiden vahvuuksista ja heikkouksista. Eri ammattiroolien näkökulmasta ilmiön tutkiminen tarjoaisi moninaisuutta.

Tutkimuksessa suunnitteluajaa ja suunnittelua lähestyttiin varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta haastattelujen ja kyselyn kautta. Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat varhaiskasvatuksen opettajien subjektiivisiin käsityksiin. Tärkeää olisi selvittää lisää, miten opettajan toteuttama suunnittelu näkyy käytännössä toteutetussa pedagogiikassa. Suunnittelun ja pedagogiikan laadun välistä yhteyttä tulisi tutkia jatkossa myös muilla menetelmillä, kuten kokeellisella intrentiotutkimuksella tai ulkopuolisen toteuttamalla havainnoinnilla.

Varhaiskasvatuksen suunnitteluajaa ja pedagoginen suunnittelu ovat vielä niin niukasti tutkittu ilmiö, että tutkittavaa niiden teemoista riittää paljon tulevaisuudessakin. Tämä pro gradu -tutkimus on kuitenkin ottanut yhden askeleen eteenpäin tämän tutkimustiedon lisäämiseksi.

LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alexander, R. 2009. Towards a comparative pedagogy. Teoksessa R. Cowen & A.M. Kazamias (toim.) *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, 923–942.
- Alvestad, M. 2004. Preschool teachers' understandings of some aspects of educational planning and practice related to the National Curricula in Norway. *International journal of Early Years Education* 12 (2), 83–97.
- Alvestad, T. & Sheridan, S. 2015. Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and care* 185 (3), 377–392.
- Armat, M. R., Assarroudi, A., Rad, M., Sharifi, H. & Heydari, A. 2018. Inductive and deductive: ambiguous labels in qualitative content analysis. *The Qualitative Report* 23 (1), 219–221.
- Assarroudi, A., Nabavi, F. H., Armat, M. R., Ebadi, A. & Vaismoradi, M. 2018. Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing* 23 (1), 42–55.
- Berger, R. 2015. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research* 15 (2), 219–234.
- Björklund, C. & Ahlskog-Björkman, E. 2018. From activity to transdisciplinarity and back again – preschool teachers' reasoning about pedagogical goals. *International Journal of Early Years Education* 26 (1), 90–103.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psykology* 3 (2), 77–101.
- Brodie, K. 2013. *Observation, assessment and planning in the early years. Bring it all together*. Maidenhead: Open University Press.
- Brodin, J. & Renblad, K. 2014. Reflections on the revised national curriculum for preschool in Sweden – interviews with the heads. *Early Child Development and Care* 184 (2), 306–321.
- Brodin, J. & Renblad, K. 2015. Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal* 43 (5), 347–355.

- Brodin, J., Hollerer, L., Renblad, K. & Stancheva-Popkostadinova, V. 2015. Preschool teachers' understanding of quality in preschool: a comparative study in three European countries. *Early Child Development and Care*, 185 (6), 968–981.
- Broström, S. 2006. Care and education: towards a new paradigm in early childhood education. *Child Youth Care Forum* 35 (5–6), 391–409.
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. 2011. Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research and Evaluation* 17 (1), 13–32.
- Cope, D. G. 2014. Methods and meanings: credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology nursing forum* 41(1), 89–91.
- Cruz, R. & Tantia, J. 2017. Reading and understanding qualitative research. *American Journal of Dance Therapy* 39 (1), 79–92.
- Cumming, T. 2017. Early childhood educators' well-being: an updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal* 45 (5), 583–593.
- DiCicco-Bloom B. & Crabtree B.F. 2006. The qualitative research interview. *Medical Education* 40 (4), 314–321.
- Dirks, K. T. & Ferrin, D. L. 2001. The role of trust in organizational settings. *Organization Science* 12 (4), 450–467.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open* 4 (1), 1–10.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.muodossa: http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 1.3.2018.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–46.
- Farquhar, S., & White, E. J. 2014. Philosophy and pedagogy of early childhood. *Educational Philosophy and Theory* 46 (8), 821–832.
- Feldon, D. F. & Tofel-Grehl, C. 2018. Phenomenography as a foundation for mixed models research. *American Behavioral Scientist* 62 (7), 887–899.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Friedman, S. L., Scholnick, E. K., Bender, R. H., Vandergrift, N., Spieker, S., Hirsh Pasek, K., Keating, D. P. & Park, Y. 2014. Planning in middle childhood: early predictors and later outcomes. *Child Development* 85 (4), 1446–1460.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B-M. & Lundman, B. 2017. Methodological challenges in qualitative content analysis: a discussion paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34.
- Grisham-Brown, J. & Pretti-Frontczak, K. 2003. Using planning time to individualize instruction for preschoolers with special needs. *Journal of Early Intervention* 26 (1), 31–46.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. 2006. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods* 18 (1), 59–82.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja numero 93. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education* 14 (4), 499–512.
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2018. Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 35–45.

- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Lapsiryhmän toiminnan suunnittelu. Suunnittelun merkitys pedagogisessa työssä. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY, 182–188.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. *Varhaiskasvatus. perusteita*. Helsinki: BoD -Books on Demand.
- Hesse-Biber, S. 2016. Qualitative or mixed methods research inquiry approaches: some loose guidelines for publishing in sex roles. *Sex Roles A Journal of Research* 74 (1-2), 6–9
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hollway, W. & Jefferson, T. 2000. *Doing qualitative research differently: free association, narrative and the interview method*. London: SAGE.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Hänninen, V. 2016. Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 37 (2), 109–113.
- Ikonen, M. 2015. Esimies-alaissuhteen luottamus vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2015*, 135–151.
- Innanen, H. 2014. Occupational well-being. The role of areas of worklife and achievement and social strategies. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 508. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jones, D. 2007. Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in the developing metacognitive awareness. *Early Child development and Care* 177 (6-7), 569–579.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kataja, E. 2018. Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? – arjen tarinoita osallisuuden toimintakulttuurista. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J.

Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 46–62.

- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 271–289.
- Karila, K. & Kinos, J. 2010. Päivä lastentarhanopettajana – Mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (Toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Rauma: Turun yliopiston opettajan koulutuslaitos Rauman yksikkö, 283–294.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267 loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kettukangas, T. 2017. Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology, No 110. Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koponen, S., Lämsä, A-M., Kärkäs, M. & Ekonen, M. 2013. Organisaatioluottamus, esimies-alaissuhde ja työhyvinvointi. Teoksessa M. Virkajärvi (toim.) Suomella töissä? Kestämistä ja kestävyyttä. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja 4/2013. Tampere: Tampereen yliopisto, 101–114.
- KT:n yleiskirje 1/2018 liite 8. Palkkahinnoitteluliitteen 5 ”Varhaiskasvatuksen henkilöstö sekä eräät koulun ammatti- ja peruspalvelutehtävät” soveltaminen (1–4 §). Julkaistu 19.3.2018. Saatavilla www.kt.fi/sites/default/files/media/document/yleiskirje1801hnk-KVTES-liite8.pdf Viitattu 12.1.2019.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- KVTES 2017 liite 5. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. Liite 5. Päivähoidon henkilöstö ym. Saatavilla www-muodossa: <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2017/liite-5-paivahoidon-henkilosto-ym> viitattu 12.1.2019.
- KVTES 2018 liite 5. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. Liite 5. Varhaiskasvatuksen henkilöstö sekä eräät koulun ammatti- ja peruspalvelutehtävät. Saatavilla www-muodossa: <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2018/liite-5-varhaiskasvatuksen-henkilosto-koulun-peruspalvelutehtavat> Viitattu 12.1.2019.
- KVTES 2018 ohje 20.4.2018. Lastentarhanopettajan työaikaa koskevaan erityismääräykseen muutoksia 1.5.2018 alkaen. Saatavilla www-muodossa: <https://www.kt.fi/sopimukset/ohjeet/kvtes/erityismaarays-lastentarhanopettajan-tyoaika> Viitattu 12.1.2019.
- Leinonen, J. & Venninen, T. 2012. Designing learning experiences together with children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 466–474.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 87–110.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lummelahti, L. 2004. Arviointi yksilöllisen esiopetuksen perustana. Teoksessa P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 31–42.
- Mann, S. 2016. *The research interview: reflective practice and reflexivity in research processes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Messenger, W. 2013. Professional cultures and professional knowledge: owning, loaning and sharing. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (1), 138-149.
- Morrow, S. L. 2005. Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2), 250–260.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. 2002a. SPEEL study of pedagogical effectiveness in early learning. Research report No: 363. London: Department for Education and Skills.

- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. 2002b. Using reflective dialogues as a tool for engaging with challenges of defining effective pedagogy. *Early Child Development and Care* 172 (5), 463–478.
- Murray, J. 2015. Early childhood pedagogies: space for young children to flourish. *Early child development and care* 185 (11–12), 1715–1732.
- Nakari, M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. *Jyväskylän tutkimus joulukuussa 2003, psykologian ja sosiaalisen tutkimuksen osasto* 266. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *Kasvatus* 33 (2), 160–174.
- Niikko, A. 2010. Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 1–14. Saatavilla <http://eceaf.org/wp-content/uploads/2014/03/2010-1-Niikko.pdf> Viitattu 11.2.2018.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2009. In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (5), 431–445.
- Niikko, A. & Ugaste, A. 2012. Conceptions of Finnish and Estonian pre-school teachers' goals in their pedagogical work. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (5), 481–495.
- Niikko, A. & Korhonen, M. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus* 45 (2), 127–139.
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. 2018. 'The playing-exploring child': reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 19 (3), 231–245.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Ojala, S. 2014. *Ansiotyö kotona ikkunana työelämään. Kotona työskentelyn käsitteet, piirteet sekä yhteydet hyvinvointiin*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 188–206.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. 2007. A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity* 41 (1), 105–121.

- Orb, A., Eisenhauer, L. & Wynaden, D. 2001. Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship* 33 (1), 93–96.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlson, M. 2008. The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 623–641.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. & Hellman, A. 2016. Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research* 14 (4), 444–460.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.
- Puroila, A-M. 2006. Suunnittelu varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Järvi (toim.) *LaatuVa Laatu* varhaiskasvatukseen – varhaiskasvatussuunnitelma eläväksi 2004–2006. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 4–9.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. 2011. The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management* 8 (3), 238–264.
- Ramirez, E., Clemente, M., Recaman, A., Martin-Dominguez, J. & Rodriguez, I. 2017. Planning and doing in professional teaching practice. A study with early childhood education teachers working with ICT (3–6 years). *Early Childhood Education Journal* 45 (5), 713–725.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Renz, S. M., Carrington, J. M. & Badger, T. A. 2018. Two strategies for qualitative content analysis: an intramethod approach to triangulation. *Qualitative Health Research* 28 (5), 824–831.
- Rintakorpi, K. 2015. Dokumentointi varhaiskasvatuksen kehittämisen menetelmänä. *Kasvatus* 46 (3), 269–275.
- Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 24. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, numero 119. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Royer, N., & Moreau, C. 2015. A survey of Canadian early childhood educators' psychological wellbeing at work. *Early Childhood Education Journal*, 44 (2), 135–146.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysivaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–442.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15 (2), 197–217.
- Sheridan, S. 2009. Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 245–261.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2 (2), 169–194.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. 2011. Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research* 53 (4), 415–437.
- Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. 2013. Systematic quality work in preschool. *International Journal of Early Childhood* 45 (1), 123–150.
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research* 56 (4), 379–397.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. 2002. Researching effective pedagogy in the early years. Research Report No: 356. London: Department for Education and Skills.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. 2004. Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal* 30 (5), 713–30.
- Stephen, C. 2010. Pedagogy: the silent partner in early years learning. *Early years* 30 (1), 15–28.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Tutkimuksia 351. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Tracy, S. J. 2010. Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837–851.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turner, D.W. 2010. Qualitative interview design: a practical guide for novice researcher. *The Qualitative Report* 15 (3), 754–760.
- Työaikalaki 605/1996. Annettu 23.11.1996. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19960605> Viitattu 28.1.2019.
- Ugaste, A. & Niikko, A. 2015. Identifying the problems that Finnish and Estonian teachers encounter in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (4), 423–433.
- Valli, R. 2017. Creating a questionnaire for a scientific study. *International Journal of Research Studies in Education* 6 (4), 15–27.
- Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. 2014. Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (3), 327–335.
- Varhaiskasvatustalaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> Viitattu 28.1.2019.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Viitattu 10.3.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf Viitattu 1.3.2019.
- Virkki, P. 2015. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, numero 66. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Walker, J., Holloway, I. & Wheeler, S. 2005. Guidelines for ethical review of qualitative research. *Research ethics review* 1 (3), 90–96.
- Watkins, C., and P. Mortimore. 1999. *Pedagogy: what do we know?* Teoksessa P. Mortimore (toim.) *Understanding pedagogy and its impact on learning*. London: Paul Chapman, 1–19.
- Wester, K. 2011. Publishing ethical research: a step-by-step overview. *Journal of Counseling & Development* 89, 301–307.

- Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as one aspect of quality: a perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (1), 83–93.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2016. Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus* 36 (4), 258–269.

LIITTEET

Liite 1 Kysely

Työyhteisöjen suunnittelu - KYSELY

1. Missä yksikössä työskentelet tällä hetkellä? Valitse oma yksikkösi alla olevasta valikosta.

- Vaihtoehtona kaikki kyseisen kaupungin kunnalliset päiväkodit

2. Ammattinimekkeesi

- Vaihtoehdot:
 - Lastentarhanopettaja
 - Ryhmässä työskentelevä erityislastentarhanopettaja
 - Lastenhoitaja
 - Päiväkotiapulainen
 - Erityisavustaja
 - Päiväkodin johtaja
 - Erityislastentarhanopettaja (relto, kelto, elto)
 - Pedagoginen apulaisjohtaja
 - Relto, Kelto

3. Mielestäni paras aika suunnittelulle on

- Vaihtoehdot:
 - Ennen työvuoron alkua
 - Keskellä työvuoroa
 - Työvuoron jälkeen
 - En osaa sanoa

4. Arvioi seuraavia väittämiä ja lastentarhanopettajien suunnitteluaiakokeilun vaikutuksia niihin

Lasten vasujen tekeminen työvuoron aikana onnistuu paremmin

Voin suunnitella keskeytyksettä

Voin keskittyä suunnitteluun paremmin

Pystyn rajaamaan työtäni paremmin

Materiaalit, välineet yms. ovat paremmin saatavilla

Yhteissuunnittelu on helpompaa

- Vaihtoehdot: Täysin samaa mieltä, osittain samaa mieltä, en osaa sanoa, osittain eri mieltä, täysin eri mieltä

5. Lastentarhanopettajien henkilökohtaisen suunnitteluajan (2t 15min) haasteet. Voit valita useamman vaihtoehdon. (Mahdollisuus kirjoittaa avoimesti lisäselvitystä)

- Vaihtoehdot:
 - Suunnittelu-aika keskeytyy. Kerro halutessasi, miksi.
 - Suunnitteluun soveltuvat tilat puuttuvat. Kerro halutessasi, missä suunnittelet.
 - Suunnittelun tarkoitetut tilat ovat rauhattomat. Kerro halutessasi, miksi
 - Suunnittelutilassa ei ole käytössä tietokoneita ja tarkoituksenmukaisia ohjelmia. Kerro halutessasi, miksi.
 - Materiaalit, välineet yms. ovat vaikeasti saatavilla. Kerro halutessasi, miksi.
 - Muu, mikä

6. Ratkaisuehdotuksia lastentarhanopettajan suunnitteluajan toteutumiseksi (Avoin kysymys)

7. Arvioi, miten lastentarhanopettajan suunnittelu-aikaan liittyvä kokeilu on vaikuttanut yksikkönne pedagogiseen toimintaan?

Oppimisympäristön kehittäminen onnistuu paremmin
 Osallistavien ja toiminnallisten työtapojen kehittäminen onnistuu paremmin
 Lasten vasujen toteuttamisesta sopiminen tiimin/työparin kesken onnistuu paremmin
 Toiminnan arviointi onnistuu paremmin
 Lasten yksilöllisen tuen toteuttaminen onnistuu paremmin
 Pedagoginen dokumentointi onnistuu paremmin
 Lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu näkyy vahvemmin
 Lastentarhanopettajan tehtäväkuva toteutuu paremmin
 Pedagogiset keskustelut ovat lisääntyneet tiimin/työparin kesken

- Vaihtoehdot: Paljon vaikutusta, Jonkin verran vaikutusta, Ei juurikaan vaikutusta, Ei mitään vaikutusta, En osaa sanoa.

8. Arvioi, miten kokeilu on vaikuttanut yksikkönne toimintakulttuurin kehittämiseen.

Tiimin/työparin yhteisistä toimintaperiaatteista sopiminen onnistuu paremmin
 Työyhteisön yhdenmukaisista, pedagogisista toimintatavoista pystytään sopimaan paremmin
 Tiimityö on selkiytynyt suunnittelu-aikakokeilun myötä

- Vaihtoehdot: Paljon vaikutusta, Jonkin verran vaikutusta, Ei juurikaan vaikutusta, Ei mitään vaikutusta, En osaa sanoa.

9. Miten lastentarhanopettajan suunnitteluajan (3t 45min) sijoittaminen työvuoroluetteloon on tehty? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Vaihtoehdot:
 - Suunnittelu-aikojen sijoittamisesta työvuoroluetteloon on neuvoteltu yhdessä työntekijöiden kanssa
 - Suunnittelu-aikojen sijoittamisesta työvuoroluetteloon on sovittu esimiehen kanssa
 - Suunnittelu-aikojen sijoittamisesta työvuoroluetteloon on neuvoteltu työvuorosuunnittelijan kanssa
 - Suunnittelu-aajat on sijoitettu työvuoroluetteloon neuvottelematta työntekijöiden, esimiehen ja työvuorosuunnittelijan kesken
 - Esimiehen kanssa on sovittu suunnittelu-aajan tekemisestä myös työpaikan ulkopuolella
 - Muu, mikä (*avoin vastausmahdollisuus*)

10. Arvioi, miten lastentarhanopettajan suunnittelu-aikakokeilun (3t 45min) periaatteista on sovittu työpaikallasi? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Vaihtoehdot:
 - Asiasta keskusteltiin ja sovittiin yhteisesti työyhteisössä
 - Esimies tiedotti asiasta työyhteisön palaverissa
 - Esimies tiedotti asiasta lastentarhanopettajille järjestetyssä palaverissa
 - Esimies tiedotti asiasta sähköpostilla
 - Ei ole sovittu
 - En osaa sanoa
 - Muulla tavoin, miten (*avoin vastausmahdollisuus*)

11. Toteutuuko lastentarhanopettajan suunnittelu-aajasta yhteiselle suunnittelulle varattu aika (1h 30min) yksikössänne?

- Vaihtoehdot:
 - Toteutuu yleensä
 - Toteutuu harvoin, miksi (*avoin vastausmahdollisuus*)
 - Ei toteudu, miksi (*avoin vastausmahdollisuus*)
 - En osaa sanoa

12. Onko työyhteisössä tehty pelisäännöt yhteiselle suunnittelulle varatun ajan (1t 30min) käytöstä?

- Vaihtoehdot:
 - Kyllä
 - Ei
 - En osaa sanoa

13. Onko työyhteisössänne tehty pelisäännöt lastentarhanopettajan henkilökohtaisen (2t 15min) suunnitteluajan käytöstä?

- Vaihtoehdot:
 - Kyllä
 - Ei
 - En osaa sanoa

14. Toteutuuko lastentarhanopettajan henkilökohtainen suunnittelu aika (2t 15min)

- Vaihtoehdot:
 - Toteutuu yleensä
 - Toteutuu harvoin, miksi (*avoin vastausmahdollisuus*)
 - Ei toteudu, miksi (*avoin vastausmahdollisuus*)
 - En osaa sanoa

15. Pitäisikö lastentarhanopettajan suunnittelu aikka (3t 45min) mielestäsi

- Vaihtoehdot:
 - Lisätä
 - Vähentää
 - Pitää samana
 - En osaa sanoa

16. Arvioi seuraavia väittämiä

Työhyvinvointi on lisääntynyt työyhteisössäni lastentarhanopettajien suunnittelu aikkakokeilun myötä
Kokonaisuutena arvioiden olen tyytyväinen lastentarhanopettajien suunnittelu aikkakokeiluun

- Vaihtoehdot: Täysin samaa mieltä, Osittain samaa mieltä, En osaa sanoa, Osittain eri mieltä, Täysin eri mieltä

17. Mitä muuta haluat sanoa lastentarhanopettajan suunnittelu aikkakokeiluun tai työyhteisöjen suunnitteluun liittyen? (*avoin kysymys*)

Liite 2 Haastattelurunko

Milla Lemmetyinen 26.9.2018

HAASTATTELURUNKO

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on työpaikalla tapahtuvasta suunnitteluajasta suhteessa työpaikan ulkopuolella tapahtuvaan suunnitteluajkaan?
 - 1.1. Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan vahvuudet varhaiskasvatuksen opettajien mukaan?
 - 1.2. Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan heikkoudet varhaiskasvatuksen opettajien mukaan?
2. Millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat antavat suunnittelulle?
 - 2.1. Mihin varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnitteluajansa?
 - 2.2. Millainen merkitys suunnittelulla (ja suunnitteluajalla) on päiväkodin pedagogiikkaan varhaiskasvatuksen opettajien mukaan?

TAUSTATIETOJA:

- 1) LAPSIRYHMÄ (ikä, koko)

Millainen on tämän hetken lapsiryhmäsi?
- 2) TYÖTIIMI (ammatit, määrä)

Millainen on tämän hetken työtiimisi?
- 3) PÄIVÄKOTI (koko, ryhmät, opettajat)

Montako lapsiryhmää tässä päiväkodissa on?
Paljonko lapsia on yhteensä koko talossa?
Montako opettajaa on yhteensä koko talossa?
- 4) URA

Kauan olet työskennellyt yhteensä opettajana?
- 5) NYKYISESSÄ (päiväkoti, ryhmä)

Kauan olet ollut nykyisessä päiväkodissa?
Kauan olet ollut tässä nykyisessä ryhmässä?
- 6) AIEMPI KOKEMUS SUUNNITTELUAJASTA (kotona, töissä)

Onko sinulla aiempaa kokemusta suunnitteluajasta kotona?
Onko sinulla aiempaa kokemusta suunnitteluajasta työpaikalla ennen uudistusta?
- 7) KYSELYYN OSALLISTUMINEN

Osallistuitko kyselyyn suunnitteluajasta syksyllä 2017?
Miten kyselyyn vastaaminen teillä ohjeistettiin ja tapahtui?

HEIKKOUEDET/VAHVUUDET (1. tutkimuskysymys):

1) Yleinen **mielipide** työpaikalla tapahtuvasta suunnittelusta

Mitä mieltä olet työpaikalla tapahtuvasta suunnitteluajasta?

2) Työpaikalla tapahtuvan suunnitteluajan **heikkoudet**

Millaisia heikkouksia mielestäsi työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla on?

3) **vahvuudet**

Millaisia vahvuuksia mielestäsi työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla on?

4) Mahdollisia lisäkysymyksiä:

- **Toteutuminen/keskeytyminen**
 - Miten hyvin suunnitteluaika toteutuu? (Miksi se ei toteudu?)
 - Mistä syystä suunnitteluaika keskeytyy?
 - Kuvaile tilanteita, kun lapsiryhmän tilanne estää suunnitteluajan toteutumisen?
- **Järjestelyt**
 - Mihin teillä suunnitteluaika on sijoitettu työvuoroihin (ennen, kesken, jälkeen)? Miten haluaisit sen olevan? Miten pystyt itse vaikuttamaan siihen?
 - Missä suunnittelet päiväkodilla?
 - Millaisia lisäresursseja suunnitteluaikaan on mahdollisesti saatu? (Esim. työntekijöitä)
- **Materiaalit** = (kaikki konkreettinen välineistö mitä työssäsi tarvitset esim. tietokoneet, kirjat, vasut, opetusvälineet esim. lelut/lorukortit)
 - Millaisia vaikutuksia materiaaleilla ja niiden saatavuudella on suunnitteluaikaan?
 - Miten teillä on tietokoneita saatavilla? Miten se vaikuttaa suunnitteluaikaan?
- **Vaikutukset!!**
 - Miten suunnitteluajan paikanmuutos on näkynyt työpaikan ilmapiirissä?
 - Millaisia vaikutuksia on ollut varhaiskasvatuksen laatuun?
 - Miten on vaikuttanut lasten osallisuuteen?
 - Millaisia vaikutuksia on ollut yhteissuunnitteluun? (Ito/tiimi)
 - Millaisia vaikutuksia on ollut oppimisympäristöjen suunnitteluun?
 - Millaisia vaikutuksia on ollut toiminnan toteuttamiseen?
- **Hyvinvointi ja suhde vapaa-aikaan!!**
 - Millaisia vaikutuksia työpaikalla tapahtuvalla suunnitteluajalla on työhyvinvointiin tai hyvinvointiin laajemmin?
 - Miten muutos on vaikuttanut työn ja vapaa-ajan rajaamiseen?
 - Teetkö suunnittelutyötä kotona omalla ajalla työssä tapahtuvan suunnitteluajan lisäksi? Miksi? Miten uudistus vaikuttanut tähän?

5) Miten **haluaisit** toteuttaa suunnitteluajan? Ja miksi?

6) **Muuta sanottavaa** työpaikalla tapahtuvasta suunnittelusta

Mitä muuta haluaisit sanoa työpaikalla tapahtuvasta suunnittelusta?

PEDAGOGINEN SUUNNITTELU (2. Tutkimuskysymys):

→ Ennakkotehtävänä tehdä käsitekartta tms. suunnittelun merkityksestä. Ohjeistus käyttää aikaa siihen noin 5–10min. Tarkoitus toimia oman ajattelun herättelijänä ja muistin tukena haastattelussa.

- 1) Mikä kaikki mielestäsi kuuluu suunnittelu-aikaan?
- 2) Miten käytät suunnittelu-aikasi? Mitä suunnittelet?
 - Voit kertoa konkreettisia esimerkkejä, jolloin voit miettiä kulunutta viikkoa tai pidempää ajanjaksoa
 - Miten haluaisit käyttää sen?
 - Miten hyvin ihanne vastaa todellisuutta?
 - Millaisia ohjeita esimieheltä on tullut, miten se tulisi käyttää?
 - Millaisia yhteisiä käytänteitä teillä on suunnitteluajan käytöstä päiväkodis-sanne?
- 3) Mitä merkitystä suunnittelullasi on? Miksi suunnittelet?
- 4) Mitä merkitystä suunnittelulla on päiväkodin pedagogiikan kannalta?
 - Miten pedagogiikka edellyttää suunnittelua?
- 5) Miten se näkyisi, jos ei olisi ollenkaan suunnittelu-aikaa tai ei suunnittelisi?
- 6) Mahdollisia lisäkysymyksiä
 - Millaisia vaikutuksia suunnittelulla on vasun toteuttamiseen?
 - Kuluuko suunnittelu-aikaa juoksevien asioiden hoitoon? Onko niiden hoitamiseen tarjottu ratkaisua?
 - Kysymyksiä käsitekartasta (Esim. Miltä tuntui tehdä käsitekarttaa? Mitä kaikkea sisällytit käsitekarttaasi?)
- 7) Mitä muuta haluaisit sanoa pedagogisesta suunnittelusta?

LOPUKSI:

Haluatko lisätä vielä jotain haastattelun teemoihin? Mitä?