

**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogi-
sesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryh-
missä**

Tessa Jokela

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jokela, Tessa. 2022. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 82 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimuksella on haluttu tehdä näkyväksi sitä, miten ja millaista pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Lisäksi tällä tutkimuksella on pyritty lisäämään tietoa siitä, mitkä ovat pedagogista suunnittelua edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä sekä miten varhaiskasvatuksen opettajat kehittäisivät pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Tutkimuksen tavoitteena on siis ollut lisätä tietoisuutta alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen suunnittelusta.

Tutkimus toteutettiin Suomessa vuosien 2019-2021 aikana. Tutkimus on laadullinen, sisältäen fenomenologisia piirteitä. Aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä työskentelevää tai työskennellyttä varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin periaattein.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat liittyivät pedagogiseen suunnitteluun erityisesti koulutuksen tuoman asiantuntijuuden ja yhteistyön lasten vanhempien sekä oman tiimin kanssa. Opettajat kuvailivat suunnittelevansa lasten varhaiskasvatuksen aloitusta, arjen tilanteita sekä ohjattuja tuokioita. Tutkimus osoitti opettajien pitävän alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa merkittävänä ja toivovan sille enemmän arvostusta ja huomiota jo niin opettajaksi opiskeltaessa kuin työelämässä lisäkoulutuksien, resurssien lisäämisen ja vertaistuen muodossa.

Asiasanat: Varhaiskasvatus, pedagogiikka, alle 3-vuotiaat lapset, suunnittelu, pienet lapset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 PERUSHOIDOSTA KOHTI ALLE 3-VUOTIAIDEN PEDAGOGIIKKA	8
2.1 Pedagogiikka käsitteenä	8
2.2 Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa	10
2.2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka käytäntöinä.....	12
2.2.2 Kokopäiväpedagogiikka	14
2.3 Alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikka varhaiskasvatuksessa	15
3 PEDAGOGINEN SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSESSA	19
3.1 Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogiikan suunnittelijana.....	19
3.2 Pedagoginen suunnittelu alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä .	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1 Lähestymistapa ja tutkimuskonteksti	26
5.2 Tutkimukseen osallistujat	28
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
5.3.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	29
5.4 Aineiston analyysi	31
5.5 Eettiset ratkaisut.....	34
6 TULOKSET.....	36

6.1	Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen suunnittelu alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä	36
6.1.1	Suunnittelun lähtökohdat	37
6.1.2	Työn organisointi ja rakenteet.....	38
6.1.3	Yhteistyö	40
6.2	Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen suunnittelun sisällöt alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä	41
6.2.1	Varhaiskasvatuksen ja työn organisoinnin rakenteet	42
6.2.2	Kokopäiväpedagogiikka	43
6.3	Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista suunnittelua edistävät ja ehkäisevät tekijät alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä.....	45
6.3.1	Edistävät tekijät	48
6.3.2	Ehkäisevät tekijät.....	52
6.4	Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen suunnittelun kehittäminen alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä.....	55
6.4.1	Arvostus ja asenne	56
6.4.2	Resurssit.....	58
6.4.3	Yhteistyö	59
7	POHDINTA.....	61
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	61
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	68
7.3	Jatkotutkimushaasteet	69
	LÄHTEET	72
	LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea ja edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista (Opetushallitus 2018). Tämän tehtävän toteuttamiseen tarvitaan niin varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden moninaista osaamista kuin yhteiskunnallista päätöksentekoa. Varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa keskiössä ovat hoiva, kasvatus, opetus ja pedagogiikka (Opetushallitus 2018; Repo ym. 2019; Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Laadukkaan varhaiskasvatuksen mahdollistaminen edellyttää pedagogista suunnittelua ja toiminnan lähtökohtina tulisikin toimia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaiset laaja-alaisen osaamisen alueet, oppimisen alueet sekä lasten tarpeet ja mielenkiinnon kohteet. Pedagoginen suunnittelu on siis merkittävä osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä. (Härkönen 2002; Leinonen & Venninen 2012, 467; Ojala 2010.)

Suomalainen varhaiskasvatus luotiin alun alkujaan vastaamaan lasten vanhempien tarpeita, jolloin päiväkotia nähtiin paikkana, jonne lapset tuotiin vanhempien työpäivän ajaksi. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ansiosta päivähoitosta tuli varhaiskasvatusta, joka osaltaan tarkoitti sitä, että pedagogiikan merkitys tunnustettiin myös pienten lasten kasvatuksessa. (Ahonen & Roos 2021.) Moni alle 3-vuotias lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen Suomessa. Vuonna 2021 varhaiskasvatukseen osallistui 38,1 % suomalaisista 1-vuotiaista lapsista ja 69,5 % suomalaisista 2-vuotiaista lapsista. Alle 1-vuotiaat suomalaiset lapset olivat pääsääntöisesti kotona; heistä 0,9 % oli varhaiskasvatuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus 2021). Ohjaavissa asiakirjoissa, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018), painotetaan lasten ikätason huomioon ottamista sekä käytetään termiä ”pienemmät lapset” alle 3-vuotiaista puhuttaessa, mutta ei kuitenkaan suoranaisesti kerrota, millaista alle 3-vuotiaiden lasten pedagogisen toiminnan tulisi olla. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaan liittyvät maininnat ovat siis melko niukkoja. (Hännikäinen & Rutanen 2019; Kettukangas 2017; Pursi 2019.)

Pienten lasten varhaiskasvatus yhdistetäänkin usein perushoitoon, joka ymmärretään yleensä päiväkodin päivittäisissä tilanteissa tapahtuvana toimintana, kuten pukemis- tai ruokailutilanteissa tapahtuvana huolenpitona (Hännikäinen 2013, 35). Kettukangas (2017, 19) käyttää perustoimintojen käsitettä, jossa yhdistyvät pedagogiikka ja perushoito, ja jolla yksinkertaistettuna tarkoitetaan pedagogista otetta päiväkodin lähtö- ja saapumistilanteissa, pukeutumis- ja siirtymätilanteissa, peseytymis- ja wc-toiminnoissa sekä vapaassa oleskelussa ja odottelussa. Vaikka Varhaiskasvatuslaki (540/2018) painottaa pedagogiikan tuomista osaksi kaikkia varhaiskasvatuksen päivittäisiä toimintoja, on ymmärrys pedagogiikan ja perushoivan päällekkäisyydestä edelleen melko epäselvää. Tähän saattaa vaikuttaa osaltaan kasvatustyötä ohjaavista asiakirjoista puuttuvat täsmennykset alle 3-vuotiaiden pedagogiikasta, toisaalta puutteellisuus riittävän tarkasti määritellyistä käsitteistä, kuten perustoimintojen käsitteestä, joka olisi erityisen merkittävä pienten lasten laadukkaan pedagogiikan näkökulmasta. (Kettukangas 2017, 19–21.)

Nykyisin varhaiskasvatuksessa painotetaan kokopäiväpedagogiikkaa, mikä tarkoittaa sitä, että pedagogiikka ei ole vain irrallisia päiväkotipäivän aikana toteutettuja tuokioita, vaan osa arjen jokaista hetkeä. (Ahonen & Roos 2021; Mertala 2020.) Kokopäiväpedagogiikka käsitetään vielä toistaiseksi varhaiskasvatuksen arkisanastoon kuuluvaksi, mutta tutkimuksen myötä se voisi kehittyä tieteelliseksi, varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagogista työtä ohjaavaksi käsitteeksi (Lämsä 2021). Kokopäiväpedagogiikka onkin erityisen merkittävää alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa (Ahonen & Roos 2021) ja tämänkin käsitteen tieteellinen määrittely voisi luoda selkeämpää kehystä alle 3-vuotiaiden pedagogiikalle.

On siis selvää, että pienten lasten pedagogisen toiminnan ja käsitteiden määrittelyjen puutteellisuus saattaa luoda haasteita alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmien opettajien pedagogiselle suunnittelulle. Lisäksi vähäinen tutkimustieto alle 3-vuotiaiden pedagogiikasta sekä varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä työskentelystä on voinut vaikuttaa haasteiden syntymiseen (Hännikäinen 2010). Viimeaikaiset,

huomion arvoiset tutkimustulokset ovat kuitenkin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) vuonna 2019 julkaiseman raportin löydökset, jotka viittaavat juuri siihen, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat pedagogisen suunnittelun haastavaksi silloin, kun on kyse alle 3-vuotiaille lapsille suunnatusta toiminnasta (Repo ym. 2019). Kansainvälisten tutkimustenkin tulokset ovat olleet samansuuntaisia; moni opettaja kokee epävarmuutta pienten lasten päiväkotiryhmissä työskentelystä (Goouch & Powell 2015). Tämänkaltainen tutkimustieto on merkittävää, sillä vain haasteita tunnistamalla on mahdollista vastata haasteiden tuomiin tarpeisiin, kuten tälläkin tutkimuksella on pyritty tekemään.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä: kokemuksia siitä, miten opettajat suunnittelevat, millaista pedagogista toimintaa he suunnittelevat, mitkä tekijät edistävät ja ehkäisevät heidän suunnitteluaan sekä miten he kehittäisivät alle 3-vuotiaiden lasten pedagogista suunnittelua. Pienten lasten varhaiskasvatuksen tutkiminen on ajankohtaista ja merkityksellistä, sillä siitä on huomattavasti vähemmän aiempaa tutkimusta kuin 3-6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksesta (Hännikäinen 2010, 104; Hännikäinen & Rutanen 2013, 2). Pienten lasten pedagogiikan tutkimustietoa tarvitaan, jotta alle 3-vuotiaidenkin pedagogiikka saisi ansaitsemansa huomion.

2 PERUSHOIDOSTA KOHTI ALLE 3-VUOTIAIDEN PEDAGOGIIKKA

Pedagogiikka on moniselitteinen käsite, jossa yhdistyvät oppimis- ja ihmiskäsitykset, vuorovaikutus sekä pedagogiikkaa mahdollistavien ammattilaisten asiantuntijuus (ks. Kangas, Lastikka & Karlsson 2021). Pedagogiikkaa voidaan lähestyä useasta näkökulmasta. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisin on varhaiskasvatuksen pedagogiikan näkökulma, jota käsitellään tässä tutkielmassa niin rakenteellisesta kuin toiminnallisesta näkökulmasta käsin, keskittyen kuitenkin alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan ja sen suunnittelun tarkasteluun.

2.1 Pedagogiikka käsitteenä

Pedagogiikka käsitteenä on monitulkintainen (Beetham & Sharpe 2007, 1-2; Waring & Evans 2014, 26-27) ja sen määritelmästä on oltu vuosien saatossa montaa mieltä (Watkins & Mortimore 1999). Pedagogiikka terminä on peräisin kreikan kielestä, jonka mukaan se tarkoittaa poikien valvomista tai poikien saattamista kouluun (Siljander 2014, 22; Watkins & Mortimore 1999, 2.) Pedagogiikan on kuitenkin perinteisesti nähty tarkoittavan ymmärrystä kasvatuksesta ja opetuksesta (Hellström 2008; Siljander 2014, 22). Myös yleinen, mutta melko suppea näkökulma pedagogiikan määrittelyyn on ollut ajatus pedagogiikasta opetuksen tieteenä (the science of teaching), jolloin problemaattiseksi tässä tarkastelussa ovat nousseet ihmisten eriävät käsitykset opetuksesta ja tieteestä (Beetham & Sharpe 2007, 1-2; Watkins & Mortimore 1999, 2-3). Beetham ja Sharpe (2007, 2) määrittelevät pedagogiikan ohjatuksi oppimiseksi, jonka keskiössä ovat opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä opettamisen ja oppimisen keskinäinen dialogi. Leach ja Moon (2008, 6) kuvailevat pedagogiikan käsitettä samansuuntaisesti; pedagogiikka on heidän mukaansa sosiaalinen ja dynaaminen prosessi, jossa yhdistyvät oppimiseen liittyvät teoriat sekä uskomukset, ja jota jatkuvasti muokkaavat tai edistävät opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus arjen eri

opetustilanteissa. Myös Dalli ja kollegat (2011) kuvaavat pedagogiikkaa vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta: pedagogiikka perustuu opettamisen ja oppimisen vuorovaikutussuhteeseen, jonka osapuolina ovat opettaja ja oppija. Pedagogiikan voidaan myös ajatella olevan opettajan ajattelua ja toimintaa, jonka avulla hän pyrkii edistämään toisen henkilön oppimista (Haring 2003, 73).

Moniselitteisyyden lisäksi pedagogiikka on käsitteenä kulttuurisidonnainen (Hännikäinen 2013). Hellström (2008, 296) kuvailee Suomessa pedagogiikan tarkoittavan kasvatustiedettä eli tutkimusta liittyen kasvatukseen, koulutukseen ja opettamiseen, opetuksen suuntauksia, kasvatus- ja opetusalan ammattitaitoa erilaisissa kasvatusympäristöissä sekä poliittista koulutusjärjestelmää ja siihen liittyviä poliittisia ratkaisuja. Siljanderinkin (2014, 22) mukaan pedagogiikalla tarkoitetaan kasvatuksen oppia tai kasvatustiedettä, mutta hän korostaa pedagogiikan termin muutosta aikanaan toisistaan erillisinä ymmärretyistä kasvatustieteestä ja käytännön kasvatustoiminnasta, molemmat näkökulmat yhdistävään kasvatustieteeseen. Pedagogiikan kulttuurisidonnaisuuteen voidaan lisäksi yhdistää opetussuunnitelmien näkökulma, sillä opetussuunnitelmissa kuvataan ja edistetään kasvatuksen ja opetuksen sisältöjä, ideologiaa, arvoja sekä tavoitteita (Hellström 2008, 222–224; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell 2002, 27). Kulttuurilla on suuri vaikutus näihin kasvatuksellisiin ja pedagogisiin sisältöihin ja arvoihin, jolloin siis myös opetussuunnitelmat voidaan nähdä kulttuurisidonnaisina. Opetussuunnitelmat ovat velvoittavia ja opettajien pedagogista työtä ohjaavia asiakirjoja (Hellström 2008, 222–224). Opetussuunnitelmia onkin kuvailtu yleisiksi opettajien ja kasvattajien suunnittelun, arvioinnin, toteutuksen ja kehittämisen työkaluiksi, jotka toimivat kasvatus- ja opetusalan eräänlaisina viitekehyksinä (Bennett 2010).

Pedagogiikan käsitteeseen liittyvät vuorovaikutuksen, opettamisen ja opetussuunnitelmien lisäksi myös oppimisympäristöt, joissa oppiminen tapahtuu. Hellströmin (2008, 281) mukaan oppimisympäristöjä voidaan tarkastella fyysisestä, sosiaalisesta ja kognitiivisesta sekä emotionaalisesta ja pedagogisesta näkökulmasta käsin. Fyysisiin oppimisympäristöihin liittyvät esimerkiksi luonto ja

päiväkodin tai koulun tilat ja välineet. Sosiaaliset ja kognitiiviset oppimisympäristöt ovat osaltaan arvoihin, kulttuuriin ja lapsille tarjottaviin virikkeisiin liittyviä. Oppimisympäristöjen emotionaaliset ja pedagogiset ulottuvuudet ovat myös hyvin merkittäviä, sillä näissä luodaan tutkiva ja myönteinen, kannustava sekä erilaiset tunnekokemukset salliva ilmapiiri (Hellström 2008, 281). Oppimisympäristöjen onkin todettu vaikuttavan kaiken ikäisten oppimiseen (Lonka 2014). Etenkin varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöjen tulisi olla tarpeeksi laajoja, jotta leikki ja tutkiva ilmapiiri voidaan mahdollistaa (Siraj-Blatchford ym. 2002, 27).

Pedagogiikan käsitteen määrittely on siis moninainen sekä kehittynyt ja muuttunut vuosien varrella. Yksi merkittävimmistä muutoksista onkin opettajan ja oppijan välisen pedagogisen yhteyden ja vuorovaikutuksellisuuden korostuminen. Tähän muutokseen on vaikuttanut oppimiskäsityksen muuttuminen; konstruktivistinen oppimiskäsitys on luonut opettamiseen käsityksen, jossa oppijat nähdään passiivisen tiedon vastaanottajien sijaan oman oppimisen prosessinsa aktiivisina osallistujina. (Beetham & Sharpe 2007, 2; Siljander 2014.) Tämä oppimiskäsitys liittyy vahvasti myös varhaiskasvatuksen pedagogiseen perustaan.

2.2 Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan näkökulma on tämän tutkimuksen kannalta merkittävä. Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018, 4) mukaan opetuksen ja kasvatuksen käsitteet ovat osa pedagogiikan käsitettä, mikä tuo osaltaan näkyväksi sitä, että pedagogiikka, ja erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikka, ei ole yksiselitteinen ilmiö. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tulee siis tarkastella laajana, moniselitteisenä käsitteenä. Varhaiskasvatuksen pedagogiikasta on kuitenkin tehty melko vähän tieteellisiä määritelmiä (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018).

Varhaiskasvatuksen keskiössä ovat lapset sekä heidän kasvunsa, oppimisen ja hyvinvointinsa (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 16). Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa keskeistä on osaltaan se, miten lapset nähdään ja millainen pedagoginen kehys varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa (Karlsson 2012). Suomessa tämä pedagoginen kehys määrittää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018), jonka mukaan pedagogiikalla viitataan monitieteiseen ja ammatillisesti johdettuun sekä asiantuntevan henkilöstön toteuttamaan suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen toimintaan, jonka keskiössä on lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määrittämän pedagogisen kehyksen lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan vaikuttavat Suomen lainsäädäntö ja YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, sillä myös nämä määrittävät sitä, mitä oikeuksia lapsille kuuluu, miten heitä tulee kohdella ja miten heidän kanssaan tulee toimia (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 21).

Onkin selvää, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka kietoutuu vahvasti ihmis-, lapsi- ja oppimiskäsityksiin, sillä sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten että poliitikkojen ja yhteiskunnan päättäjien käsitykset lapsista ja lapsuudesta vaikuttavat siihen, miten pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa toteutetaan (Karlsson 2012). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jonka oppiminen on kokonaisvaltaista, kaikissa arjen tilanteissa tapahtuvaa. Lapsi kasvaa ja oppii leikkimällä, tutkimalla, perustelemalla ja kokeilemalla sekä itse että yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Ymmärrys lapsesta aktiivisena oppijana liittyy myös ihmis- ja lapsikäsitteeseen. Tutkimuksetkin osoittavat lapsen olevan jo syntymästään lähtien aktiivinen, ihmettelevä, vastavuoroinen sekä yhteisöllisyyden kautta oppiva, mielikuvituksellinen ja leikkilinen toimija. (Karlsson 2012.) Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on oikeus ja jopa velvollisuus kehittää asiantuntijuuttaan sekä ajantasaistaa käsityksiään, jolloin heillä on myös hyvin merkittävä rooli varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisessa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisikin säännöllisesti pyrsähtyä tietoisesti pohtimaan lapsikäsitteisiään ja sitä, mihin työyhteisön yhteinen

sekä oma käsitys perustuu (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 47). Ammattilaisten käsitysten sekä varhaiskasvatusta koskevan päätöksenteon pohjautuessa tutkittuun, tieteelliseen tietoon, mahdollistetaan samalla laadukasta kasvatusta ja opetusta (Karlsson 2012). Tästä syystä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tarkasteltaessa on huomioitava varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksellinen sekä varhaiskasvatuksen laajempi, yhteiskunnallinen näkökulma.

2.2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka käytäntöinä

Rakenteellisten näkökulmien lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan tarkastella kasvatustieteellisen, toimintaan keskittyvän näkökulman kautta. Varhaiskasvatusta kuvaillaan usein kolmen ulottuvuuden - hoidon, kasvatuksen ja opetuksen - muodostamaksi kokonaisuudeksi (Broström 2006, 394–395; Hännikäinen 2013, 30; Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuksen kolme ulottuvuutta (esim. Broström 2006, 394–395) tekevät näkyväksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan toimintaa ja näin ollen käytäntöjä. Näiden kolmen ulottuvuuden kautta voidaan lisäksi tarkastella varhaiskasvatuksen pedagogiikan kokonaisvaltaisuutta (Karila 2017, 10). Broström (2006, 394–395) on esitellyt hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhteyttä varhaiskasvatuksen ammattilaisen toimintaa kuvaavan esimerkin kautta, jossa lapsi tarttuu kasvattajaa kädestä päiväkodin pihalla, jolloin kasvattaja huomaa lapsen katselevan pihalla olevaa lintua. Kasvattaja kohtaa lapsen yksilöllisesti tarkastelemalla maailmaa lapsen näkökulmasta ja jäämällä hetkeen lapsen kanssa, jolloin tätä voidaan ajatella hoidon näkökulmana. Kasvattajan alkaessa ihmetellä lintuja yhdessä lapsen kanssa, saattaa kasvattaja kertoa lapselle esimerkiksi, että lintua ei saa pelästyttää, mikä voidaan tulkita normien ja arvojen jakamisena, jolloin voidaan puhua kasvatuksesta. Tässä kasvattajan ja lapsen välisessä kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa voi tulla esille myös faktoja, kuten linnun ravinto tai nimi, jolloin voidaan puhua opettamisesta. (Broström 2006, 394–395.)

Opettaminen on Broströmin (2006, 396) mukaan tietoisten ja systemaattisten prosessien järjestämistä ja ohjausta, jotka luovat perustan lapsen omalle toi-

minnalle, jonka kautta lapsi oppii uusia tietoja ja taitoja. Vaikka varhaiskasvatusta tarkastellaan usein kasvatuksen, hoidon ja opetuksen ulottuvuuksien kautta, on muistettava, että nämä ulottuvuudet eivät ole toisistaan irrallisia päiväkodin arjessa, kuten Broströmin esimerkistä voidaan huomata. Kasvattajan auttaessa lasta hyödyntämään tietoja ja taitoja, ovat arvot, asenteet, läheisyys ja huolenpito myös läsnä. (Broström 2006, 397). Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa voidaan nähdä siis tilannekohtaisena, kasvatus pitkäkestoisempana (Broström 2006, 397) ja hoito pedagogiikkaan ja kasvatukseen kietoutuvana toimintana (Hännikäinen 2013, 37).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa merkityksellisiä ovat Broströmin esimerkissäkkin korostuneet kohtaamiset ja vuorovaikutussuhteet niin lasten kuin lasten ja aikuisten välillä (Siraj-Blatchford 2008). Kangas, Lastikka ja Karlsson (2021, 12–13) kuvailevat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa vuorovaikutuksen muotona sekä ilmiönä, joka ohjaa paitsi varhaiskasvatuksen ammattilaisten tekemää työtä myös toiminnan tavoitteellisuutta ja varhaiskasvatuksen kehittämistä. Vuorovaikutuksen ja sen laadun voidaan ajatella olevan varhaiskasvatuksen arjen toiminnan keskeinen määrittäjä, sillä laadukas vastavuoroinen vuorovaikutus mahdollistaa sekä lasten osallisuuden ja aktiivisuuden että lasten aloitteiden ja näkemysten kunnioittamisen, kuuntelemisen ja huomioimisen. Vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta ei voi painottaa riittävästi, sillä vain aloitteet huomautamalla ja niihin vastaamalla on mahdollista rakentaa laadukasta vuorovaikutusta. (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 81.) Lasten aloitteet voivat olla niin sanallisia kuin sanattomia, jolloin varhaiskasvatuksen ammattilaisten sensitiivisyys nousee merkittävään asemaan. Kronqvistin (2020) mukaan lasten kasvu, kehitys ja oppiminen edellyttävätkin lasten arvostavaa ja sensitiivistä kohtaamista (ks. Luku 2.3 Alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikka varhaiskasvatuksessa). Varhaiskasvatuksessa pedagogiikka nähdään näin ollen tavoitteellisena ja suunnitelmallisena, vuorovaikutteisena toimintana (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 49) ja se vaatii lasten oppimisen ja kehityksen seuraamisen lisäksi näiden edistämistä sensitiivisen, yksilölliset tarpeet huomioivan kasvattajan avulla (Kronqvist 2020).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on siis käytännön toimintaa, joka näkyy arjen kulttuurisissa käytännöissä sekä lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa (Karila 2017, 10). Merkittävä osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ovat myös lasten perheet (Opetushallitus 2018; Salminen & Poikonen 2017). Pedagogiikan toteuttamiseen tarvitaankin varhaiskasvatuksen osaavien ammattilaisten lisäksi lasten perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018). Esimerkiksi Kekkonen (2012, 183) kuvailee varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten huoltajien välistä yhteistyösuhdetta kasvatuskumppanuudeksi, jossa molemmat osapuolet ovat sitoutuneita yhteisesti sovittujen tavoitteiden suuntaiseen työskentelyyn. Henkilöstön ja huoltajien välisen yhteistyön pääasiallisena tavoitteena on lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen (Salminen & Poikonen 2017). Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on erityisen merkittävää siirtymävaiheissa, kuten lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa (Ahonen & Roos 2021; Salminen & Poikonen 2017).

2.2.2 Kokopäiväpedagogiikka

Sekä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta että lapsen ja kasvattajan välistä kohtaamista kuvaavassa Broströmin (2006) esimerkissä (ks. s. 12) tulee näkyväksi myös varhaiskasvatuksen pedagogiikan kokonaisvaltaisuus (esim. Karila 2017; Opetushallitus 2018). Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen onkin varhaiskasvatuksen perustehtävä (Opetushallitus 2018). Varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuus ilmenee esimerkiksi toiminnan toteutustapojen kautta. Varhaiskasvatuksessa opitaan, koetaan, ihmetellään ja tutkitaan kaikkia aisteja hyödyntämällä, yhdessä tekemällä sekä leikkimällä. Varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuuteen liittyy siis paljon muutakin kuin oppimistavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista. (Salminen & Poikonen 2017.)

Kokonaisvaltaisuudesta puhuttaessa on merkittävää huomioida myös kokopäiväpedagogiikan näkökulma, joka on ollut vahvasti esillä lähivuosina. Lämjän (2021) mukaan kokopäiväpedagogiikan käsite on läsnä varhaiskasvatuksen arjessa, vaikka se ohjaavista asiakirjoista puuttuukin. Kokopäiväpedagogiikka

ymmärretään perinteisen toimintatuokioajattelun korvaajana, jolloin kaikki arjen toiminta ja kohtaamiset nähdään arvokkaina pedagogisina hetkinä (Mertala 2020). Lämsä (2021) esittääkin kokopäiväpedagogiikan tavoitteiksi kokonaisvaltaisen pedagogisen toiminnan ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisen toimintarakenteen, jossa pedagogiikan tavoitteellisuus tehdään näkyväksi kaikissa, ennalta suunnitelluissa sekä spontaaneissa, päivän tilanteissa. Kokopäiväpedagogiikassa varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ovat tietoinen osa henkilöstön työtä koko päivän ajan, erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. (Lämsä 2021.) Myös Ahonen ja Roos (2021) pitävät kokopäiväpedagogiikkaa merkittävänä osana varhaiskasvatusta ja korostavat sen merkitystä erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä, joissa oppiminen tapahtuu pääosin perushoitotilanteissa.

2.3 Alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikasta on keskusteltu vasta muutaman vuoden ajan (White ym. 2019, 6). Hännikäisen ja Rutasen (2019) mukaan pienten lasten pedagogiikkaan liittyvää keskustelun puutetta voisi selittää suomalaiselle kulttuurille ominainen ajatus, jonka mukaan kodin on nähty olevan lapselle paras paikka ensimmäisten elinvuosien aikana. Tähän ajatukseen on voinut osaltaan vaikuttaa Suomen hallituksen ja päättäjien toimesta tehdyt päätökset koskien Suomen varhaiskasvatusta (Hännikäinen & Rutanen 2019). Vaikka edistystä on tapahtunut viime vuosina, kuten varhaiskasvatukseen osallistuvien alle 3-vuotiaiden lasten määrän kasvaminen, varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirtyminen opetus- ja kulttuuriministeriöön sekä Opetushallituksen nimeäminen varhaiskasvatuksen asiantuntijavirastoksi, on alle 3-vuotiaiden pedagogiikka jäänyt silti hieman taka-alalle. Tästä todisteena esimerkiksi Suomessa toteutettavan alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen tieteellisen tutkimuksen ja kirjallisuuden vähäisyys (Hännikäinen & Rutanen 2019.)

Alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikkaa tulisi kuitenkin tehdä näkyväksi ja siihen tulisi panostaa, sillä pienet lapset ovat jo ikänsä perusteella haavoittuvaisessa ja alisteisessa asemassa suhteessa aikuisiin. Hyvin pitkään on vallinnut ajatus siitä, että alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmissä ei tarvita korkeasti koulutettuja varhaiskasvatuksen opettajia, vaikka todellisuudessa pedagogista osaamista tarvitaan yhtä paljon vanhempien lasten kuin nuorempien lasten ryhmissä. Erityisesti lapset, jotka eivät vielä osaa ilmaista itseään verbaalisesti, hyötyvät ammattitaitoisen, sensitiivisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen osaamisesta. (Ahonen & Roos 2021.) Vaikka kehitystä on tämänkin keskustelun osalta tapahtunut, on pienten pedagogiikka edelleen hieman vanhempien lasten pedagogiikan varjossa (Hännikäinen & Rutanen 2019). Tästä todisteena kansainvälisissä tutkimuksissakin esitetty tarve alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusta ohjaavalle erilliselle opetussuunnitelmalle (Cheeseman, Press ja Sumsion 2015, 828).

Alle 3-vuotiaiden pedagogiikassa painottuvat käytännössä samat asiat kuin vanhempien lasten pedagogiikassa: leikki, osallisuus ja toiminnallisuus, lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö (Ahonen & Roos 2021; Alila & Ukkonen-Mikkola 2018). Näiden pedagogisten painotusten toteutuksessa on kuitenkin eroavaisuuksia: kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2018) todetaan, tulee pedagogista toimintaa suunnitella ja toteuttaa lasten kehitys- ja ikätasoa vastaavalla tavalla. Edellä mainituista pedagogisista painotuksista mahdollisesti merkittävin alle 3-vuotiaiden pedagogiikassa on leikki, sillä oppiminen tapahtuu leikin kautta (Munter 2013, 114). Tosin tässäkin suhteessa kaikista pienimmät lapset jäävät hieman taka-alalle. Munter (2013, 114) kuvailee pienten lasten jäävän leikkipuheen ulkopuolelle, sillä usein ”leikki-ikäisistä” puhuttaessa tarkoitetaan yli 3-vuotiaita lapsia. Leikin pedagogisen merkityksen tiedostaminen on kuitenkin merkittävää, sillä pienten lasten varhaiskasvatusryhmissä leikki on yksi keskeisimmistä toimintamuodoista (Kettukangas 2017, 153). Leikin kautta opitaan esimerkiksi osallisuuden taitoja, kuten neuvottelemista, vuorottelua, empatiaa ja sosiaalista vuorovaikutusta (Brotherus & Kangas 2018, 21).

Alle 3-vuotiaiden pedagogiikassa painotetaan myös perustoimintoja ja Kettukangas (2017, 153) esittääkin näiden olevan varhaiskasvatuksen keskeinen toimintamuoto leikin rinnalla. Perustoimintojen voidaan ajatella olevan päiväkodin lähtö- ja saapumistilanteita, pukeutumis- ja siirtymätilanteita, peseytymistä ja wc-toimintoja sekä odottelua ja vapaata oleskelua. Näihin perustoimintoihin liittyy kuitenkin pedagoginen aspekti, jonka kautta pyritään pois perinteisestä ajattelusta, jonka mukaan pienten lasten pedagogiikka on lähinnä hoivaa ja huolenpitoa, jotka osaltaan nähdään usein pedagogiikasta irrallisena toimintana (Kettukangas 2017; Munter 2013, 114). Kettukangas (2017, 153) painottaa pedagogisesti käytettävien perustoimintojen merkitystä myös lapsen myöhemmille kehitysvaiheille. Omatoimisuuden kehittyessä, kehittyvät myös lapsen ajattelu ja kielellinen osaaminen, jolloin toiminnan opettelusta siirrytään perustoimintojen sisältämien asioiden pohtimiseen, valintojen tekemiseen ja näiden vaikutusten arvioimiseen (Kettukangas 2017, 153).

Perustoiminnot ja leikki ovat vahvasti sidoksissa vuorovaikutukseen, jonka merkitystä korostetaan erityisesti alle 3-vuotiaiden pedagogiikassa (esim. Hännikäinen 2013, 51). Vuorovaikutus sekä vuorovaikutukselliset kohtaamiset lasten ja aikuisten välillä ovat erityisen merkittäviä ensimmäisten elinvuosien aikana lasten kokonaisvaltaisen oppimisen ja kehityksen kannalta (Dalli ym. 2011; Hännikäinen 2013, 51). Vuorovaikutuksellisia kohtaamisia tapahtuu päiväkodin arjessa jatkuvasti ja pienten lasten kohdalla erityisesti perushoitotilanteissa, kuten siirryttäessä ulkoa sisälle tai leikistä ruokailuun (Ahonen & Roos 2021). Rutanen ja Hännikäinen (2017) tutkivat hoidon, kasvatuksen ja opetuksen ilmenemistä horisontaalisissa siirtymätilanteissa noin 1-3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä, ja totesivatkin tutkimustulostensa perusteella arkisten siirtymätilanteiden tarjoavan mahdollisuuden näiden kolmen ulottuvuuden yhdistämiselle. Toisin sanoen, siirtymätilanteet ja näin ollen monet perushoitotilanteet ovat hyvin merkityksellisiä oppimisen tilanteita pienille lapsille (Rutanen & Hännikäinen 2017, 14). Näistä arjen oppimisen tilanteista puhuttaessa voisikin käyttää Kettukankaan (2017) perustoimintojen käsitettä, joka siis korostaa pedagogiikkaa osana perushoidon tilanteita.

Vuorovaikutuksen ja kohtaamisten ollessa merkittäviä etenkin pienille lapsille, on kasvattajan oltava herkkä ja sensitiivinen, jotta hän kykenee vastaamaan pienten lasten hienovaraisiin viesteihin (Dalli ym. 2011). Kasvattajan sensitiivisyydellä tarkoitetaan esimerkiksi ystävällistä ja lempeää äänensävyä sekä katsekontaktia ja myönteisiä eleitä. Sensitiivinen kasvattaja kohtelee lasta kunnioittavasti ja osoittaa kiintymystään lapseen. Lisäksi kasvattajan sensitiivisyydellä viitataan lasten kuunteluun ja heille vastaamiseen sekä lasten suoritusten kehumiseen. Lasten sensitiivinen kohtaaminen merkitsee myös lasten huolenaiheiden ja turvattomuuden tunteiden tunnistamista ja niihin vastaamista. (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 85–86.) Dallin ja kollegoiden (2011) mukaan etenkin alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen tulisi tarjota sensitiivistä, lasten viesteihin sekä tarpeisiin vastaavaa hoivaa, jolloin kasvattajien asiantuntijuus nousee keskiöön laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Pienen lapsen ja kasvattajan väliseen laadukkaaseen vuorovaikutussuhteeseen liittyy sensitiivisyyden lisäksi vahvasti kasvattajan fyysinen ja psyykinen läsnäolo ja läheisyys, jaettu huomio, eettinen tietoisuus sekä tarkka havainnointi (Dalli ym. 2011). Aho-osen ja Roosin (2021) mukaan laadukas pedagogiikka edellyttääkin laadukasta vuorovaikutusta.

3 PEDAGOGINEN SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSESSA

Laadukas varhaiskasvatuksen pedagogiikka on pitkäjänteistä ja tavoitteellista, ja se perustuu yhteiseen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen sekä arviointiin (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018). Varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu pohjautuu toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin, kuten valtakunnalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) ja paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä lasten kuulemiseen ja havainnointiin (Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov 2018, 36). Suunnittelun lähtökohtina ovat ohjaavien asiakirjojen ja lasten kuulemisen lisäksi kasvattajan kasvatusta- ja oppimiskäsitys, koulutus sekä käsitys kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä muista tekijöistä, kuten jokapäiväisistä toiminnoista päiväkodin arjessa (Lim & Lim 2013). Koulutuksen ja ammatillisen osaamisen lisäksi pedagogiseen suunnitteluun vaikuttavat kasvattajan persoona ja henkilökohtaiset kokemukset sekä oma kasvatusta ja arvot (Pavia & Da Ros 1997, 68). Pedagogiseen suunnitteluun liittyy niin pitkäaikaisen kuin lyhytkestoisien toiminnan suunnittelua, ja se sisältää myös oppimisympäristön suunnittelua, arvojen pohtimista sekä lapsiryhmän ja työntekijöiden organisointia (Kettukangas 2017, 153–154). Tässä luvussa keskitytään tämän tutkimuksen kannalta olennaiseen pedagogisen suunnittelun näkökulmaan: varhaiskasvatuksen opettajaan alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan suunnittelijana.

3.1 Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogiikan suunnittelijana

Varhaiskasvatuksen opettajalla on velvollisuus pedagogiseen suunnitteluun, sillä varhaiskasvatus on määritelty suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi, lasten oppimista ja hyvinvointia tukevaksi toiminnaksi (Opetushallitus 2018; Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 14–15). Varhaiskasvatuksen opettajalla on siis pedagoginen vastuu lapsiryhmänsä toiminnan suunnittelusta, sen tavoitteellisuudesta

ja laadusta sekä sen arvioinnista ja kehittämisestä (Varhaiskasvatustilasto 540/2018; Opetushallitus 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) ja varhaiskasvatustilaston (540/2018) määrittämä pedagoginen vastuu tarkoittaa siis sitä, että opettajan tehtävänä on varmistaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan olevan lasten tarpeisiin vastaavaa, tavoitteellista ja heidän etunsa mukaista (Heikka & Waniganayake 2011, 510).

Tämän tehtävän toteuttamista tukee opettajan pedagogiseen vastuuseenkin kuuluva lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatustilasto 540/2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) painotetaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen lisäksi näiden suunnitelmien huomioimista pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma onkin ensisijaisesti opettajan ja kasvattajien työväline, jonka tavoitteet ja toteutus kattavat lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta ensiarvoiset pedagogiset ja rakenteelliset ratkaisut, toimintatavat, opetuksen sekä yhteistyön (Neitola 2017, 26). Myös Parrila ja Fonsén (2016, 80) ovat todenneet lasten varhaiskasvatussuunnitelmien antavan perustan lapsiryhmän toiminnalle. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen ohella opettajan tehtävänä on toteuttaa lasten huoltajien kanssa käytävät varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut, joihin lasten varhaiskasvatussuunnitelmatkin pohjautuvat (Opetushallitus 2018). Nämä keskustelut ovat myös pedagogista suunnittelua tukevia sekä perheiden ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä vahvistavia (Alasuutari 2010, 177–178), ja tästä syystä myös hyvin merkittäviä lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta.

Varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogiikan suunnittelijana on siis hyvin merkittävä. Opettajien työtä ohjaavien velvoittavien asiakirjojen ja lainsäädäntöjen lisäksi tästä kertovat esimerkiksi Siraj-Blatchfordin ja Sylvan (2004, 724) tutkimustulokset, joissa muun muassa todetaan opettajien hyvien pedagogisten käytäntöjen määrän olevan yhteydessä lasten myönteiseen kognitiiviseen kehitykseen. Laadukkaan pedagogiikan suunnittelu edellyttää koulutusta, oman toi-

minnan ja asiantuntijuuden jatkuvaa arviointia ja kehittämistä sekä kykyä pedagogiseen perusteluun (Heikka & Waniganayake 2011). Ahosen ja Roosin (2021) mukaan varhaiskasvatuksen ammattitaidossa onkin kyse siitä, että osaa perustella toimintansa kasvatustieteelliseen ja kehityspsykologiseen tietoon pohjaten. Tästä pedagogisessa suunnittelussakin on pohjimmiltaan kyse.

Härkösen (2002, 22) mukaan suunnitteleminen on prosessi, jossa yhdistyvät käytännön osaaminen, kasvatustyön oppi sekä teoreettinen osaaminen. Näiden taitojen kehittymisen perusta saadaan koulutuksen kautta. Siihen, millaiseksi opettajan pedagoginen ajattelu ja teoreettinen osaaminen kehittyvät, vaikuttaa muun muassa koulutuksessa hyödynnetty koulukunnan tieteellinen kirjallisuus ja kasvatusalan kirjallisuus. (Haring 2003, 8.) Tutkimuksen ja kirjallisuuden ohella opettajan ajatteluun ja osaamiseen vaikuttavat koulutuksen antama kuva opettajan käytännön työstä sekä opetuksessa hyödynnetyt menetelmät ja painotukset (Shulman 1987, 8–12). Haringin (2003, 22–26) mukaan opettajalla on pedagoginen tietoperusta, joka viittaa opettajan arvoihin sekä ihmis- ja tiedonkäsitteeseen. Nämä arvot ja käsitteet ovat yhteydessä oppimiskäsitteeseen, joka onkin opettajan pedagogisen tietoperustan ydin. Opettaja opettaa siis tavalla, jonka uskoo parhaiten edistävän oppimista (Haring 2003, 22–26). Voikin ajatella, että varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat ja toteuttavat pedagogista toimintaa näistä lähtökohdista käsin.

Suunnitellessaan varhaiskasvatusta opettaja kehittää samalla itseään, kasvatuksen ja pedagogiikan ajatteluaan sekä reflektointikykyään. Suunnittelu on laaja-alaista, yleisiä periaatteita noudattavaa, mutta samalla hyvin yksityiskohtaista ja tarkkaa toimintaa, jossa tulee ottaa huomioon kaikki kasvatukseen liittyvät seikat. (Hellström 2008, 196–197; Härkönen 2002, 22.) Varhaiskasvatuksen opettajan tulee pohtia emotionaalisia, eettisiä ja asenteisiin liittyviä kysymyksiä sekä pyrkiä asettamaan itsensä kaikkien ympärillä olevien ihmisten, ympäristön ja elämän asemaan. Vaikka pedagogista suunnittelua voidaan tehdä niin yhdessä kuin erikseen, on suunnittelu ja siihen liittyvä ajattelu kuitenkin jokaisen yksilön omassa mielessä. (Härkönen 2002, 22.)

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen suunnittelu tapahtuu SAK-ajalla, joka tarkoittaa suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisaikaa (KVTES ohje 20.4.2018). SAK-aikaa käytetään kasvatus- ja opetustoiminnan suunnitteluun ja arviointiin, lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen sekä erilaisiin arviointi- ja kehittämistehtäviin (KVTES 2018 ohje 20.4.2018). Varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu todentuu siis opettajan omalla SAK-ajalla. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu ja oikeus SAK-aikaan, ei opettaja kuitenkaan suunnittele toimintaa yksin. Varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee joko työparin tai työtiimin kanssa, joiden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteidenkin (2018) mukaan tulee olla osallisina pedagogiikan suunnittelussa. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on varmistaa työtiimin johdonmukainen, arviointiin perustuva ja tavoitteellinen yhteinen suunnittelu (Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov 2018, 38). Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018) havaitsivat kuitenkin, että opettaja ei aina onnistu kasvattajatiiminsä suunnittelun johtamisessa tarkoituksenmukaisesti. Vain osa suunnittelusta pohjautuu arviointiin ja havaintoihin lapsista. Lisäksi tutkimustulokset osoittivat, että lapsista tehdyistä havainnoista keskustellaan tiimipalavereissa, mutta useimmiten niitä ei hyödynnetä lasten oppimisen ja kehityksen tukemisessa. (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2018.)

3.2 Pedagoginen suunnittelu alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ensimmäisten elinvuosien pedagogiikasta ei suoranaisesti puhuta, vaan käytetään termiä ”pienet lapset”, mikä osaltaan vaikuttaa pedagogiikan suunnitteluun siirtämällä vastuun pedagogiikan soveltamisesta ikä- ja kehitystasolle sopiviksi niin kunta- ja yksikkötasolle kuin tiimeille sekä yksittäisille kasvattajille (Cheeseman, Press & Sumsion 2015; Hännikäinen 2013, 31; Hännikäinen & Rutanen 2019). Repon ja kollegoiden (2019) selvityksen mukaan 36 % päiväkodin henkilöstöstä ja 30 % päiväkodin johtajista

olivat osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat jättävät henkilöstölle liian suuren vastuun niiden tulkitsemiselle. Myös Hännikäinen ja Rutanen (2019, 103) päätyivät samankaltaisiin johtopäätöksiin tutkittuaan alle 3-vuotiaiden pedagogiikan mainintoja pedagogisista teksteistä ja asiakirjoista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista puuttuvat pienten lasten pedagogisten painotusten maininnat saattavat luoda haasteita pedagogiikan suunnittelulle (Hännikäinen & Rutanen 2019, 103). Repon ja kollegoiden (2019) selvityksen tulokset tukevat myös tätä väitettä, sillä tulosten mukaan suuri osa varhaiskasvatuksen opettajista kokee pedagogisen suunnittelun haastavaksi erityisesti silloin, kun toimintaa suunnitellaan alle 3-vuotiaille lapsille.

Alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä työskentelevien opettajien kokemuksista on saatu kansainvälisestikin samankaltaisia tutkimustuloksia. Esimerkiksi Gouch ja Powell (2013) huomasivat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien määrittelevän roolinsa pienten lasten päiväkotiryhmien opettajina mainitsematta opettamisen tai pedagogiikan käsitteitä. Opettajat kokivat pedagogiikan olevan enemmän osa vanhempien lasten päiväkotiryhmissä työskentelevien opettajien identiteettiä (Gouch & Powell 2013). Elfer ja Dearnley (2007, 268) esittävätkin, että pienten lasten kanssa työskenteleviä opettajia saatetaan pitää alempiarvoisina, sillä alle 3-vuotiaiden lasten kanssa työskentely vaatii enemmän käytännön työtä, kuten vaipan vaihtoa, ohjatun pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen sijaan.

Alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan keskustelussa on kuitenkin lähivuosina tapahtunut kehitystä, ja pienten lasten pedagogiikan merkitystä on alettu tunnistaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Ahonen & Roos 2021). Cheeseman, Press ja Sumsion (2015, 828) ovat todenneet kehityksen näkyvän myös kansainvälisesti. Vanhempien lasten pedagogiikan tavoin, myös alle 3-vuotiaiden pedagoginen toiminta edellyttää pedagogista suunnittelua. Alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä pedagoginen suunnittelu painottuu perustoimintojen suunnitteluun (Kettukangas 2017). Perinteinen ajatus perustoimintoihin liittyvien ratkaisujen taustalla on ollut toiminnan perustelu lasten turvallisuudella.

Tästä ajatustavasta on kuitenkin viime vuosikymmeninä siirrytty ajatukseen toiminnan pedagogisesta perustelusta, tosin Kettukangas (2017, 154) huomauttaa, että yhä edelleen perustoimintojen suunnittelussa tuntuvat korostuvan lasten turvallisuudella perusteltavat säännöt, käytännöt ja normit. Perustoimintojen ymmärtäminen pedagogisena menetelmänä kasvatuksen tavoitteisiin pääsemiseksi on siis edelleen hieman haastavaa (Kettukangas 2017, 154).

Vaikka perustoimintoihin liittyvä suunnittelu keskittyy ajoittain vieläkin sääntöihin, käytäntöihin ja normeihin, on yleistä, että perustoimintojen suunnittelu keskittyy myös toiminta- ja oppimisympäristöjen suunnitteluun ja järjestämiseen (Kettukangas 2017, 154–155). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 4) korostavatkin pedagogiikan näkyvän etenkin oppimisympäristöissä. Myös Brotherus & Kangas (2018) kuvailevat varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen suunnittelun, toteuttamisen ja muokkaamisen olevan osa pedagogiikan suunnittelua. Oppimisympäristö suunnitellaan esimerkiksi siten, että lelut ja muu materiaali ovat lasten saatavilla ja niille järjestetään tietyt paikat, jotta lasten on helppo myös palauttaa ne omille paikoilleen. Omatoimisuuden tukeminen korostuu ympäristön ja materiaalien suunnittelussa, ja näitä tuleekin muuttaa ja suunnitella uudelleen lasten kehityksen ja kasvun mukaisesti.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tavoitteena on selvittää, miten ja millaista pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Lisäksi tutkimuksella pyritään lisäämään tietoa siitä, mitkä ovat pedagogista suunnittelua edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä sekä miten varhaiskasvatuksen opettajat kehittäisivät pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Tutkimuksen tavoitteena on siis lisätä tietoisuutta alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen suunnittelusta. Tutkimus on ajankohtainen ja merkittävä, sillä lasten ensimmäiset elinvuodet ovat hyvin merkityksellisiä lasten kokonaisvaltaisen kasvun, oppimisen ja kehityksen kannalta. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat pedagogista toimintaa alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?
2. Millaista pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?
3. Mitkä ovat pedagogista suunnittelua edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?
4. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kehittäisivät pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Olen toteuttanut tämän tutkimuksen Suomessa vuosien 2019-2021 aikana. Tutkimus on laadullinen, sisältäen fenomenologisia piirteitä. Olen kerännyt tutkimusaineiston käyttäen haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, tarkoitukseni selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Analysoin tutkimusaineiston teoriasidonnaisen sisällönanalyysin periaattein.

5.1 Lähestymistapa ja tutkimuskonteksti

Tieteenfilosofiset taustaoletukset ohjaavat tutkimuksen tekemistä ja ne liittyvät ontologiaan eli tutkittavan todellisuuden piirteisiin, tieto-oppiin ja metodologiaan (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 131). Laadullinen tutkimus on ontologialtaan sosiokonstruktivistista, sillä konstruktivismin mukaan sosiaalinen todellisuus muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kielen ja kommunikation kautta (Siljander 2014, 222–224). Tämä tutkimus on siis toteutettu laadullisena tutkimuksena taustaoletuksena tiedon rakentuminen sosiaalisissa suhteissa.

Tämän laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen lähestymistapa on luonteeltaan fenomenologinen. Laadullinen tutkimus on tyypiltään empiiristä (Stake 2010, 62) ja sen avulla pyritäänkin ilmiöiden tulkinnalliseen ymmärtämiseen (Creswell & Poth 2018, 45–46; Juuti & Puusa 2020; Tuomi & Sarajärvi 2018). Fenomenologian avulla voidaan osaltaan tarkastella ihmisten maailmankuvaa sekä merkityksiä, joita ihmiset omille kokemuksilleen ja näkemyksilleen antavat (Patton 2002, 104). Fenomenologinen tutkimusote keskittyy erityisesti yksilöiden kokemusten tutkimiseen, ja vaikka fenomenologia painottaakin yksilön näkökulmaa ja käsitystä maailmasta, on ihminen osa yhteiskuntaa ja näin ollen yksittäistenkin ihmisten kokemusten tutkiminen voi tuoda esiin jotain, mikä voi olla yh-

teistä muillekin yhteiskunnassa eläville. (Laine 2018.) Pattonin (2002, 106) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa onkin kyse jonkin ilmiön jaetusta kokemuksesta. Tutkimukseni on siis luonteeltaan fenomenologinen, sillä tutkimukseni tarkoituksena on selvittää ja ymmärtää varhaiskasvatuksen opettajien omia kokemuksia pedagogisesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä.

Kiviniemen (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista on joustava, prosessiluonteinen eteneminen, joka on riippuvainen tutkijan tulkinnoista. Prosessiluonteisella etenemisellä tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen tekemisen prosessia, jossa esimerkiksi teoria ja menetelmälliset keinot voivat muovautua tutkimuksen edetessä. Laadullista tutkimusta voi kuvailla prosessiluonteiseksi myös siltä osin, että se on oppimisprosessi, jossa tutkija kehittää omaa tietämystään tutkittavasta ilmiöstä tutkimuksen joka vaiheessa (Kiviniemi 2018.) Creswell (2013, 44) kuvailee laadullista tutkimusta ihmisläheiseksi tutkimukseksi, jonka avulla voidaan saada vastauksia yhteiskunnan ja siinä elävien ongelmiin sekä lisätä tietoa ja ymmärrystä erilaisista ilmiöistä tutkimalla yksittäisten ihmisten tai pienten ihmisjoukkojen kokemuksia ja näkemyksiä (Creswell & Poth 2018, 8, 45), kuten olen tässä tutkimuksessa tehnyt. Laadullinen tutkimus keskittyy siis sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, jotka ilmenevät ihmisten vuorovaikutuksessa ja kokemuksissa sekä sosiaalisten ilmiöiden tutkimiseen, joilla ei välttämättä ole tiettyä kokijaa, mutta joita pyritään ymmärtämään subjektiivisen näkökulman kautta (Puusa & Juuti 2020). Pedagogiseen suunnitteluun, kuten pedagogiikkaan yleisestikin, liittyy vahvasti vuorovaikutus ja sosiaalinen ulottuvuus, jolloin laadullinen tutkimus soveltui tämän tutkimuksen aiheen tarkasteluun.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka kaikki työskentelevät tai ovat työskennelleet eri päiväkodeissa Jyväskylässä, joko kaupungin yksiköissä tai yksityisissä päiväkodeissa. Haastateltavista viisi opettajaa työskenteli haastatteluhetkellä alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Muut kolme opettajaa eivät osaltaan enää työskennelleet haastatteluhetkellä alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat työskennelleet alle 3-vuotiaiden ryhmissä toimintakaudesta 2018 eteenpäin tai sen jälkeen.

Tutkimukseni aiheen koskiessa pedagogista suunnittelua varhaiskasvatuksessa, päädyin rajaamaan osallistujat varhaiskasvatuksen opettajiin, sillä heillä on lapsiryhmässään pedagoginen vastuu ja näin ollen vastuu myös pedagogisesta suunnittelusta. Osallistujien ryhmä on siis tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukainen ja harkittu, jolloin voidaankin puhua tarkoituksenmukaisesta otannasta (ks. Patton 2002, 230). Creswell ja Poth (2018, 157) kuvailevat tarkoituksenmukaisen otannan olevan sellaisten osallistujien valitsemista, joilla kaikilla on omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen tutkimukseni osallistujat olivat kaikki varhaiskasvatuksen opettajia.

Saatuani tutkimusluvan Jyväskylän kaupungilta, aloin etsimään osallistujia ottamalla yhteyttä Jyväskylän kaupungin päiväkodin johtajiin. Olin yhteydessä useaan päiväkodin johtajaan sähköpostitse, kerroin tutkimukseni aiheesta ja tarkoituksesta sekä pyysin, että he välittäisivät sähköpostini eteenpäin niille opettajille, jotka sillä hetkellä työskentelivät alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Vuoden 2020 ollessa koronaviruksen vuoksi poikkeuksellinen, saattoi se vaikuttaa myös osallistujien löytämiseen. Tarkoitukseni oli toteuttaa kymmenen haastattelua, mutta poikkeustilanteen aiheuttaessa monille lisäkiireitä ja näin ollen haasteita osallistujien löytämiselle, päädyin laskemaan haastateltavien määrän kahdeksaan. Lisäksi päädyin etsimään haastateltavia sosiaalisen median kautta, josta löysinkin suuren osan tutkimukseni osallistujista.

Aluksi rajasin osallistujien ryhmän kriteerit niin, että haastattelin vain sillä hetkellä alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, mutta koronan luoman poikkeustilanteen tuottamien haasteiden vuoksi

päädyin laajentamaan kriteerejä siten, että tutkimukseeni voisi osallistua opettajia, jotka ovat työskennelleet alle 3-vuotiaiden ryhmissä toimintakausina 2018-2019, 2019-2020 tai juuri tutkimuksen toteutushetkellä eli toimintakaudella 2020-2021. Oli siis mahdollista haastatella myös opettajia, jotka eivät sillä hetkellä työskennelleet alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Uusi rajaukseni perustui joulukuussa 2018 laadittuun uuteen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018), joka astui voimaan tammikuussa 2019. Tarkoituksena oli, että haastattelut opettajat olisivat työskennelleet alle 3-vuotiaiden ryhmissä asiakirjan voimaantulon jälkeen.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa syksyn 2020 ja talven 2021 aikana. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluina, mikä mahdollisti tutkimuksen aiheessa pysymisen, mutta myös haastattelutilanteiden keskustelunomaisen ilmapiirin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008). Haastattelut nauhoitettiin Jyväskylän yliopiston ääninauhureilla. Päädyin käyttämään haastatteluja aineistonkeruumenetelmänä, sillä niiden avulla pedagogisen suunnittelun tarkastelu onnistui juuri varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, ja vaikka esimerkiksi kyselylomake olisi myös voinut olla toimiva tapa pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, olivat haastattelut tutkimuskysymysteni kannalta parempi vaihtoehto. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36.) Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Teams- ja Zoom-sovelluksien kautta koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi.

5.3.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelujen tarkoituksena on päästä tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä haastateltavan näkökulmasta (Patton 2002, 341) sekä kerätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä ennalta suunnitellun toiminnan kautta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 42). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on joustava (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34), sillä

tutkija voi haastattelun aikana esimerkiksi toistaa kysymyksiä tai vaihtaa niiden järjestystä tarpeen mukaan. Lisäksi haastattelu aineistonkeruumenetelmänä antaa tutkimukseen osallistuville aikaa valmistautua haastatteluun, jolloin tutkimuksen teemojen pohdinta alkaa jo ennen haastattelua. (Puusa 2020.) Tutkimusaineistoni keruussa hyödyntämäni puolistrukturoitu teemahaastattelu etenee tiettyjen ennalta päätettyjen teemojen ja kysymysten mukaisesti, mutta antaen samalla tutkijalle vapauden syventää kysymyksiään vastausten sitä vaatiessa. Metodologisesta näkökulmasta teemahaastattelujen tarkoituksena on tuoda esiin haastateltavien tulkintoja sekä tutkittavalle aiheelle antamia merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48; Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston keruuta suunnitellessani päätin toteuttaa haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä osallistujan ollessa tilanteessa vain tutkijan kanssa, on mahdollista saada avoimempia ja oma-kohtaisempia vastauksia kuin pari- tai ryhmähaastatteluissa. Yksilöhaastatteluilla voidaan siis varmistaa, että tutkimusaineisto sisältää osallistujien yksilöllisiä ajatuksia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61.)

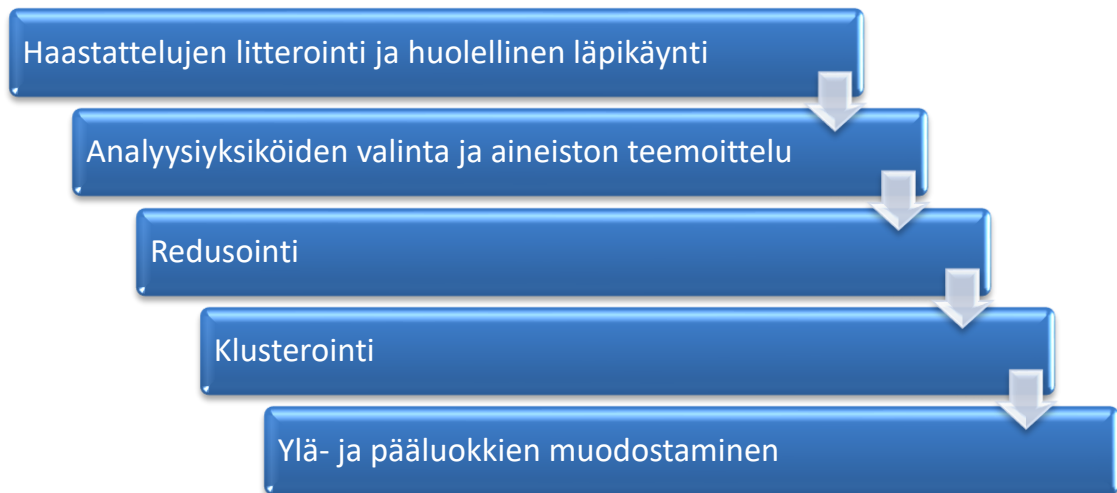
Haastattelutilanteessa on huomioitava monia asioita, jotka voivat vaikuttaa haastateltavien vastauksiin ja näin ollen ollen tutkimustuloksiin. Tutkijan on merkittävää asennoitua haastatteluihin ennakkoluulottomasti sekä olla johdattelematta vastauksia, jotta vastaajien omat kokemukset nousevat esiin. Lisäksi tutkijan on tiedostettava oma roolinsa haastattelutilanteessa, sillä tutkija on vastuussa kerättävän aineiston laadusta. (Patton 2002, 341, 348.) Laadun takaamiseksi on tärkeää, että haastattelut nauhoitetaan, jotta tutkijan tulkinnat aineistosta olisivat uskottavia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 75, 92; Puusa 2020). Laatuun voidaan vaikuttaa myös hyvän haastattelurungon laatimisella sekä huolehtimalla esimerkiksi ääninauhurin toimivuudesta ja mikä merkittävintä, perehtymällä perusteellisesti haastattelurunkoon ennen haastatteluja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Ennen haastattelujen toteuttamista pyrin huolelliseen valmistautumiseen muun muassa kokeilemalla etäyhteyksien ja internetin toimivuutta sekä kertaamalla puolistrukturoidun teemahaastattelun runkoa.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui teoriasidonnainen sisällönanalyysi, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan tiivistetty, mutta laaja kuvaus (Elo & Kyngäs 2008, 108). Laadullinen aineisto onkin tyypiltään kuvailevaa, ja se mahdollistaa lukijalle katsauksen toisten ihmisten omin sanoin kuvailemaan kokemusmaailmaan (Patton 2002, 47). Aineiston analyysi alkaa osittain jo aineistonkeruu vaiheessa, jatkuen aineiston keräämisen päätyttyä yleensä aineiston toistuvalla lukemisella, jonka yhteydessä tutkija pohtii, millaisia oman tutkimuksen kannalta olennaisia asioita tekstissä esiintyy (Puusa & Juuti 2020). Creswellin ja Pothin (2018, 181–183) mukaan laadullisen aineiston analyysi eteneekin perinteisesti vaiheittain; aineistoon tutustumisella, sen purkamisella, luokittelemalla tutkimuksen kannalta olennaisia sisältöjä sekä lopuksi tulkitsemalla ja päätelmiä tekemällä. Tutkijan tulee analysoida aineisto tarkasti siten, että se parhaiten edustaisi tutkittavien omia näkemyksiä. Joustavuutensa vuoksi laadullisen analyysin toteuttamisessa on myös soveltamisen varaa, jolloin voidaankin puhua laadullisen analyysin eri menetelmistä. (Creswell & Poth 2018, 181–183.)

Laadullisen sisällönanalyysin avulla tehdään päätelmiä kirjoitetusta tai puhutusta tekstistä koodaamalla, kategorioita muodostamalla eli luokittelemalla tai teemoja tunnistamalla (Hsieh & Shannon 2005, 1278; Krippendorff 2013; Weber 1990, 2). Laadullinen sisällönanalyysi on yksi käytetyimpiä laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä, sillä se soveltuu monen erilaisen laadullisen aineiston tarkastelemiseen (Puusa 2020). Tietyn sisällönanalyysin tyypin hyödyntäminen riippuu puolestaan tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista, tutkimuksen tavoitteesta sekä tutkittavasta ilmiöstä (Weber 1990, 2). Analysoin tutkimukseni aineiston luokittelemalla, sillä luokat vastasivat parhaiten asetettuihin tutkimuskysymyksiin. On kuitenkin huomioitava, että usein laadullisen tutkimuksen aineistoa analysoitaessa käytetään useampaa analyysitapaa (Puusa 2020). Tämänkin tutkimuksen aineiston analysoinnissa käytin luokittelun lisäksi teemoittelua. Analyysia toteuttaessani käsitelin aineistoa siten, että säilytin alkuperäiset litte-roinnit ja jokaisen analyysivaiheen ohessa luodut uudet tiedostot koko analyysin

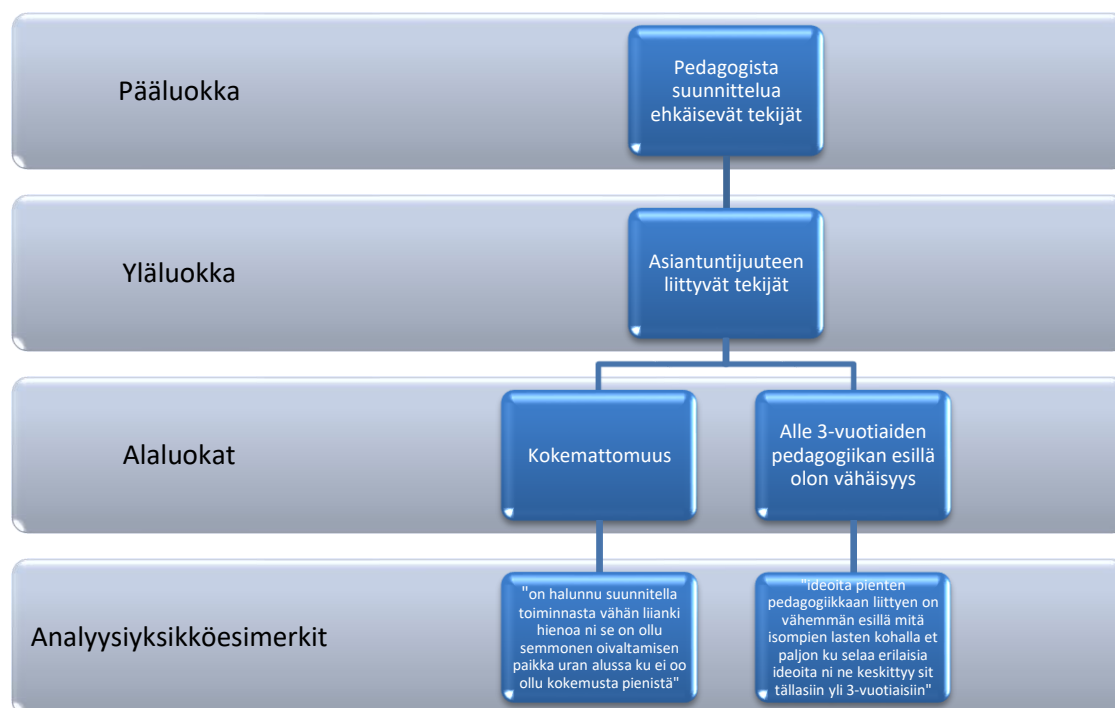
ajan, jotta niihin uudelleen palaaminen oli mahdollista. Aineiston analyysiprosessin vaiheet ovat esiteltynä Kuviossa 1.



KUVIO 1. Aineiston analyysiprosessi.

Aloitin aineiston analyysin nauhoitettujen haastatteluiden kuuntelemisella ja litteroinnilla. Eskolan (2018) mukaan haastattelujen litteroiminen kokonaan kannattaa, sillä litterointi on myös aineistoon tutustumista. Näin toimin omankin tutkimusaineistoni kohdalla. Litteroitua aineistoa kertyi kokonaisuudessaan 46 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Aineiston litteroinnin jälkeen jatkoin analyysia aineiston huolellisella läpikäymisellä, josta siirryin analyysin seuraavaan vaiheeseen eli teemoitteluun ja analyysiyksikön valintaan. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän ollessa puolistrukturoitu teemahaastattelu, järjestin litteroidun aineiston uudelleen teemojen mukaisesti. Teemat olivat tämän tutkimuksen neljä tutkimuskysymystä, sillä haastattelukysymykset olivat tutkimuskysymysten mukaiset (Liite 1). Teemoittelun yhteydessä tein myös analyysiyksikön valinnan, joka Puusan (2020) mukaan auttaa tutkijaa analyysiprosessin seuraavassa vaiheessa eli aineiston pelkistämässä, sillä analyysiyksikkö määrittelee sen, mitä tutkija aineistossaan tarkastelee. Tutkimuksessani analyysiyksikköinä toimivat lauseet ja merkityssisällöt, jotka liittyivät pedagogiseen suunnitteluun alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä.

Seuraavassa sisällönanalyysin vaiheessa, redusoinnissa eli pelkistämässä, etsin aineistosta tutkimukseni kannalta oleelliset kohdat valittujen analyysiyksiköiden avulla ja siirsin ne erilliseen tiedostoon. Tässä vaiheessa pelkistin erilliseen tiedostoon siirretyt kohdat kirjoittamalla ne uudelleen tiivistettyyn muotoon poistamalla vastauksista ylimääräiset täytesanat. Puusan (2020) mukaan pelkistämällä pyritäänkin aineiston informaatioarvon lisäämiseen, sillä alkupe- räisessä muodossaan oleva litteroitu aineisto on sellaisenaan hajanainen ja vai- keuttaa näin ollen tutkittavasta ilmiöstä tehtäviä johtopäätöksiä. Aineistoa pel- kistäessäni varmistin kuitenkin haastateltavien omien näkemysten säilymisen kirjoittamalla vastaukset ainoastaan selkeämpään muotoon, mitään oleellista poistamatta. Aineiston pelkistämisen jälkeen siirryin aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset siten, että samaa asiaa tarkoitta- vista ilmauksista muodostui alaluokkia. Tässä analyysiprosessin vaiheessa hyö- dynsin siis luokittelua ja jatkoinkin analyysia yhdistämällä ryhmittelyvaiheessa luodut alaluokat yläluokiksi, ja muodostamalla näistä lopulta pääluokat. Tätä analyysiprosessin viimeistä vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi. (ks. Puusa 2020; Tuomi & Sarajarvi 2018.) Kuviossa 2 on esiteltyä aineistoni luokittelua.



KUVIO 2. Esimerkki aineiston sisällönanalyysistä. Luokittelu ja ala- ja yläluokkien muodostaminen.

Kuviossa 2 on siis nähtävissä esimerkki aineistoni sisällönanalyysistä. Analyysin tuloksena muodostuneet pääluokat vastasivat tutkimuskysymyksiä ja yläluokat oli näin mahdollista tulkita tutkimuksen päätuloksina. Yllä esitellyssä esimerkissä (Kuvio 2) pääluokaksi muodostui tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys: Mitkä ovat pedagogista suunnittelua edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Kuviossa 2 on nähtävissä siis pedagogista suunnittelua ehkäiseviin tekijöihin liittyvä sisällönanalyysi. Tutkimukseni aineiston analyysin perusteella saadut tulokset on esitelty kokonaisuudessaan seuraavassa pääluvussa.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehtäessä jokaisen valinnan tulisi perustua eettiselle harkinnalle ja päätöksenteolle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19). Eettiset kysymykset nousevat esiin tutkimuksen joka vaiheessa ja tutkijan tulisikin pohtia näitä kysymyksiä jo tutkimusta suunnitellessaan. Usein ajatellaan eettisen pohdinnan olevan aiheellista vain aineistonkeruun kohdalla, mutta todellisuudessa eettisyyttä tulisi ajatella tutkimuksen teoriataustasta aina pohdintaan asti. (Creswell & Poth 2018, 53–54.) Olenkin pyrkinyt noudattamaan tarkasti eettisiä periaatteita jokaisessa tutkimusvaiheessa.

Tätä tutkimusta tehdessäni huomioin muiden tutkijoiden työt ja pyrin viittaamaan niihin asianmukaisella ja kunnioittavalla tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti pidin lisäksi huolen tutkimusluvan hankkimisesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6), jonka myöntämiseksi vastasi tämän tutkimuksen kohdalla Jyväskylän kaupunki. Tutkijan on tärkeää huolehtia myös tutkimukseen osallistuvien suostumuksen hankkimisesta sekä yksityisyydestä. (Creswell & Poth 2018, 151; Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.) Ennen haastattelujen toteuttamista varmistinkin, että

kaikki osallistujat antoivat suullisen suostumuksen osallistumisestaan, saivat tietosuojailmoituksen luettavakseen sekä saivat tietoa tutkimukseni tarkoituksesta, menetelmistä ja eri vaiheista. Tutkijan on merkittävää olla täysin rehellinen osallistujille tutkimuksensa luonteesta ja tavoitteista (Creswell & Poth 2018, 151; Jyväskylän yliopisto 2020). Tutkimukseni perustui vapaaehtoisuuteen ja tutkittavat olivat tästä tietoisia. En kerännyt tutkimuksessani tunnistettavia henkilötietoja tai tietoja haastateltavien työpaikoista ja tästäkin tutkittavat saivat tietoa ennen tutkimukseen osallistumista muun muassa tietosuojailmoituksen kautta, joka toimitettiin tutkittaville sähköisesti.

Tieteellisen tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa on syytä pohtia tarkemmin tutkijan suhdetta tutkittaviin. Tutkijan ja tutkittavien välinen suhde voidaan toisaalta yhdistää luotettavuuden tarkasteluun, mutta sillä on myös merkittävä eettinen näkökulma (Pelkonen & Louhiala 2002). Pelkonen & Louhialan (2002, 130) mukaan tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta nyansoi tiedon ja vallan epätasapaino, sillä tutkijalla on tieto ja valta päättää, mitä hän tutkittaville informoi. Tätä tutkimusta tehdessäni tiedostin siis olevani eettisesti vastuussa tutkimukseen osallistuvista henkilöistä.

Tämän tutkimuksen aineiston äänitallenteet haastatteluista olivat ainoastaan tutkijan käytössä ja kuunneltavissa, ja haastatteluista tehdyt litteroinnit tallennettiin Jyväskylän yliopiston u-asemalle, josta ne poistettiin tämän tutkimuksen valmistuttua. Vaikka haastattelut toteutettiin yliopiston suosituksesta Teams- ja Zoom-videopuhelupalveluissa, jotka mahdollistavat äänen tallentamisen, hyödynsin yliopiston ääninauhuria haastattelujen nauhoittamiseen varmistakseni niiden turvallisen tallentumisen. Haastatteluiden äänitallenteet poistettiin välittömästi haastattelujen litteroinnin jälkeen. Tieteellistä tutkimusta tehtäessä noudatettavia tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja ovatkin rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus niin tutkimustyössä yleisesti kuin tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa (Jyväskylän yliopisto 2020).

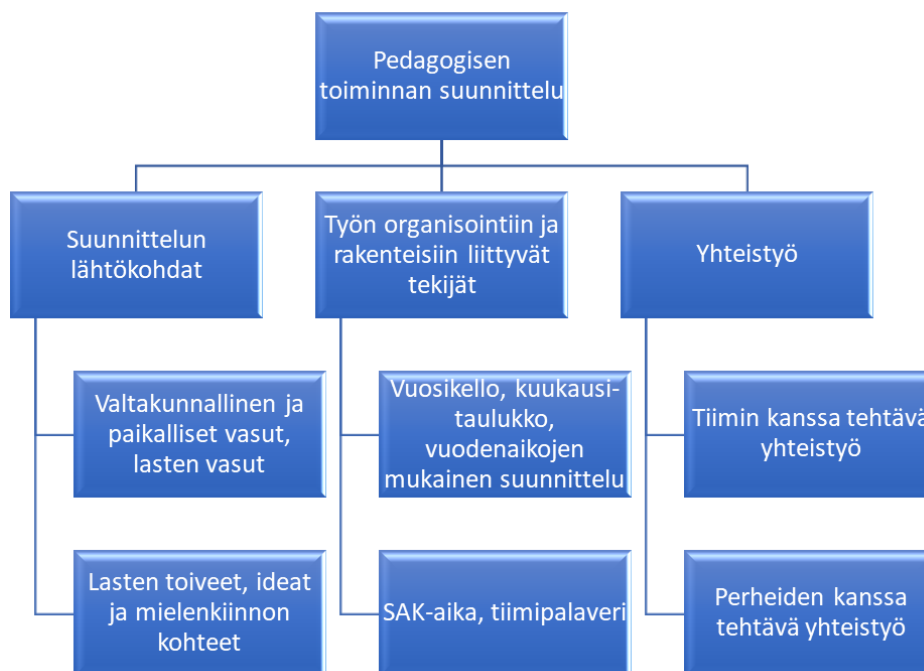
6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset siten, että jokainen alaluku vastaa yhteen tutkimuskysymykseen. Tulokset esitellään aineistoesimerkkien ja tuloksia tiivistetyssä muodossa esittävien kuvioiden kautta. Esimerkit on nimetty haastateltavan ammattinimikkeen ja haastattelujärjestyksen (esimerkiksi Opettaja 1) mukaan.

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen suunnittelu alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Tässä alaluvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”Miten varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat pedagogista toimintaa alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?”. Vastaus tutkimuskysymykseen muodostui ensimmäisen haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksista sisällönanalyysin avulla.

Varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamissa kokemuksissa korostui yhteistyö oman tiimin sekä lasten vanhempien kanssa. Lisäksi opettajien vastauksissa nousi esiin pedagogisen suunnittelun perustana toimivia tekijöitä, kuten lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja lasten toiveet. Vastauksissa korostui myös työn organisointiin ja rakenteisiin liittyvät tekijät. Näistä esimerkkinä tiimipalaverit ja SAK-aika. Ensimmäisen haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksille toteutetun sisällönanalyysin perusteella aineistosta muodostettiin kolme yläluokkaa: *Suunnittelun lähtökohdat, työn organisointiin ja rakenteisiin liittyvät tekijät ja yhteistyö*. Aineistosta muodostetut ylä- ja alaluokat kuvailtuna kokonaisuudessaan kuviossa 3.



KUVIO 3. Pedagogisen toiminnan suunnittelu alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Kuviossa 3 esiteltyjä yläluokkia voidaan tarkastella tutkimuskysymyksen päätuloksina. Jokainen yläluokka on esitelty seuraavissa alaluvuissa.

6.1.1 Suunnittelun lähtökohdat

Valtakunnallinen ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmat koettiin pedagogisen suunnittelun perustaksi. Yli puolet osallistujista mainitsi suunnittelun perustuvan näihin velvoittaviin asiakirjoihin sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin. Opettajat kuvailevat pedagogisen suunnittelunsa lähtökohtia aineistoesimerkeissä 1, 2 ja 3.

Esimerkki 1

Se toiminta lähtee lasten varhaiskasvatussuunnitelmista et minkälaisia tavoitteita siellä on ja että miten sitä toimintaa voi sitte liittää niihin tavoitteisiin ja tietysti vielä sitte valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat että kyllähän se toiminta pitää kohdistua siihen että sillä toiminnalla on joku tarkoitus (Opettaja 1)

Esimerkki 2

Toimintahan pohjautu sitte lasten vasuihin ja siihen että minkälaisia oppimistavoitteita lapsilla on ja mitä on sovittu yhdessä vanhempien kanssa (Opettaja 4)

Esimerkki 3

Valtakunnallinen vasu ja sitte se meidän paikallinen vasu siinä suunnittelun pohjana (Opettaja 8)

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja valtakunnallisen sekä paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden mainintojen lisäksi nostettiin esiin toiminnan tavoitteellisuuden merkitys. Lisäksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin liitettiin lasten vanhemmat ja heidän kanssaan yhteisesti päätetyt asiat. Yli puolet osallistujista koki pedagogisen suunnittelun lähtökohdiksi myös lasten toiveet ja mielenkiinnon kohteet sekä lapsilta nousevat ideat (Esimerkki 4, 5).

Esimerkki 4

...myös lasten mielenkiinnon kohteisiin nähden suunniteltiin paljon toimintaa niin että tehtiin myös semmosii asioita jotka lasten mielest oli kivoja (Opettaja 4)

Esimerkki 5

...minkälaisia teemoja käsitellään ja mitä asioita huomioidaan ja mitä harjotellaan ja noin niinkun yleisellä tasolla ja tietysti siihen yksilölliset asiat vaikuttaa tai lasten yksilölliset tarpeet ja toiveet ja aloitteet ja muut (Opettaja 8)

Lasten mielenkiinnon kohteiden ja toiveiden lisäksi vastauksista nousi esiin yksilöllisyys. Pedagogisessa suunnittelussa otettiin siis huomioon jokaisen lapsen tarpeet, jotka osaltaan vaikuttivat siihen, mitä ja millaisia sisältöjä lapsiryhmille suunniteltiin.

6.1.2 Työn organisointi ja rakenteet

Suunnittelun perustana toimivien tekijöiden lisäksi yli puolet osallistujista kertoi pedagogisen suunnittelun tukena käyttämistään työvälineistä. Tällaisia työvälineitä olivat vuosikello (Esimerkki 5), kuukausi-taulukko (Esimerkki 6), vuodenaikojen mukainen suunnittelu (Esimerkki 7) sekä kalenterista poimitut kulttuurisesti merkittävät juhlapyhät ja niiden huomioiminen suunnittelussa (Esimerkki 8).

Esimerkki 5

...suunniteltiin tällaiset suuntaviivat sille toiminnalle noin kuukauden ajalle eli mietittiin teemat ja sellaisia yhteisiä ideoita ja meil oli sellanen oma vuosikello (Opettaja 6)

Esimerkki 6

...mä teen sen kuukauden suunnitelman niin että mul on tämmönen taulukko mihinkä mä sen teen ja siin on niitten vasun osa-alueiden mukaan laitettu kielijutut niinku kielelliset taidot ja kaikki liikkuminen ja kaikki nämä näi niin tota ne on niinku sen mukaan että mä katon et jokasella osa-alueella tulee tehtyä jotakin joka viikolla et on suunniteltu aina niinkun kaikkiin lokeroihin sopivat asiat (Opettaja 8)

Esimerkki 7

...mä tykkään vuodenaikojen mukaan sit suunnitella sitä toimintaa – (Opettaja 2)

Esimerkki 8

...kattoo kalenterista noita liputuspäiviä et joku runebergin päivä nii voi vaikka enemmän jotai runoja tai lauluja -- yleensä ku on suunnitteluaikana ni vähän plärään kalenturia että mitä on tulossa ja minkälaista halloweenit ja muut (Opettaja 2)

Kaikilla pedagogisen suunnittelun tukena käytetyillä työvälineillä oli yhteistä kalenterin mukainen ajallinen aspekti, sillä toimintaa suunniteltiin kalenterin määrittävien tekijöiden mukaisesti, kuten kuukauden päivien tai kalenterissa mainittujen juhlapyhien mukaan. Työvälineiden lisäksi lähes jokainen osallistujista koki pedagogisen toiminnan suunnittelun tapahtuvan SAK-ajalla (Esimerkki 9). Osallistujista yli puolet mainitsi myös suunnittelevansa sekä yksin että yhdessä tiimin tai työparin kanssa, ja tähän yhteyteen liitettiinkin SAK-aika sekä viikko- ja tiimipalaverit (Esimerkki 10, 11).

Esimerkki 9

...käytän siihen sitä sak-aikaa – (Opettaja 7)

Esimerkki 10

SAK-ajalla suunnittelen -- ja tietysti yhdessä työparin tai tiimin kanssa sitten viikkopalaverissa suunnitellaan (Opettaja 1)

Esimerkki 11

Pääasiassa suunnittelin omalla SAK-ajalla itsenäisesti omalle kotipesäryhmälle mutta myös yhdessä toisen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa -- lisäksi suunnitteluun otettiin mukaan koko tiimit -- suunniteltiin viikottain tiimipalavereissa toimintaa mutta myös päivittäisten keskustelujen kautta että pyrittiin ottamaan koko tiimi mukaan suunnitteluun (Opettaja 4)

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat siis yhteisen suunnittelun osaksi pedagogista suunnittelua, jolloin sekä itsenäinen SAK-aika että tiimipalaverit nousivat tärkeiksi tekijöiksi työn rakenteen ja organisoinnin näkökulmasta. Kuten esimerkiksi 11 kuvaillaan, koettiin myös palaverien ulkopuoliset yhteiset keskustelut osaksi pedagogista suunnittelua.

6.1.3 Yhteistyö

Yhteistyö koettiin osana varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista suunnittelua niin tiimin kuin lasten huoltajien osalta. Sekä tiimin keskinäinen että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyi osallistujien vastauksissa osana pedagogisen suunnittelun prosessin kuvailua (Esimerkki 12, 13). Kaikki osallistujat mainitsivat tiimin tai työparin kanssa tehtävän yhteistyön.

Esimerkki 12

...suunnitellaan myös sitte tiimin kanssa -- paljon suunnitellaan yhteisesti että miten ja mitä ja milloin tehdään (Opettaja 7)

Esimerkki 13

...että mitä me ollaan vanhempien kanssa sovittu ni nehän täytyy tietysti huomioida (Opettaja 2)

Tiimin kanssa tehtävä yhteistyö koettiin siis osana pedagogisen toiminnan suunnittelua. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön maininnat liittyivät osaltaan vanhempien mielipiteiden huomioimiseen pedagogista suunnittelua tehtäessä. Tiimin kanssa tehtävä yhteistyö koettiin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tavoin ajoittain mielipiteiden kysymisenä ja toisinaan yhteisenä suunnitteluna. Osa opettajista koki suunnittelevansa yhdessä toisen opettajan kanssa ja lisäksi huomioivansa muun tiimin mielipiteet suunnittelussaan (Esimerkki 14). Osa opettajista puolestaan koki suunnittelevansa yksin ja tämän lisäksi keskustellen tiimin kanssa (Esimerkki 15).

Esimerkki 14

Aika paljon yksin suunnittelen -- me tosi paljon suunnitellaan myös yhdessä tän toisen open kanssa mikä on ihanaa että on joku kenen kanssa myös yhdessä suunnitella ja sitte hoitajat on myös jonkin verran mukana suunnittelussa -- ja otetaan niinku kaikkien näkemykset ja ajatukset huomioon (Opettaja 5)

Esimerkki 15

...periaatteessa suunnittelen yksin koska oon yksin opena tossa että sitte työpareina on lastenhoitajat mutta tietysti otan heidän niinku mielipiteitä jos heillä on ideoita niin otan ne tietysti huomioon siinä suunnittelussa (Opettaja 2)

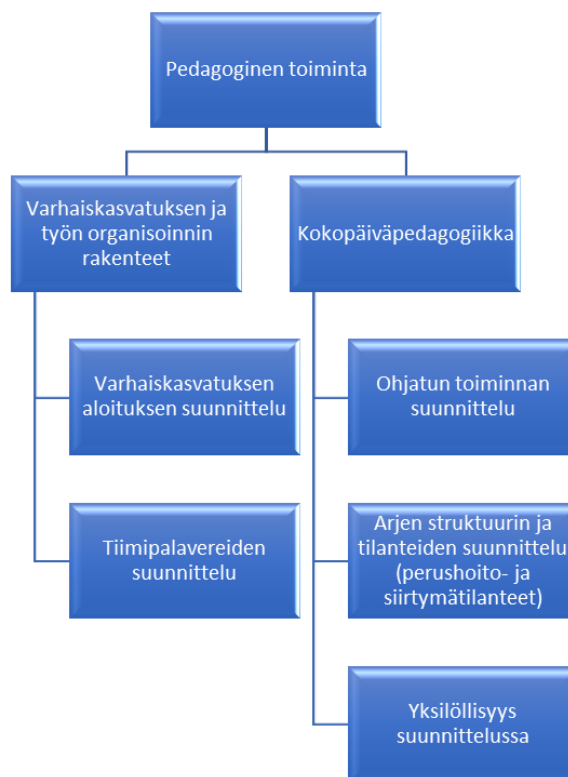
Yhteistyö korostui siis vastauksissa, joissa kuvailtiin sitä, kenen kanssa pedagogista toimintaa suunnitellaan. Lähes jokainen opettaja koki toisen opettajan, työparin ja tiimin kanssa tehtävän yhteisen suunnittelun positiivisena asiana, kuten esimerkissä 14. Yhteistyö niin vanhempien kuin oman tiimin kanssa koettiin siis merkittäväksi osaksi pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä.

6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen suunnittelun sisällöt alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Tässä alaluvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: ”Millaista pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?”. Vastaus tutkimuskysymykseen muodostui ensimmäisen haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksista sisällönanalyysin avulla.

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa korostuivat arjen oppimisen tilanteet ja niiden suunnittelu. Lisäksi kokopäiväpedagogiikan näkökulma koettiin pedagogiseen toimintaan vaikuttavana tekijänä, sillä pedagogiikka tiedostettiin koko päivän kattavaksi, ei vain osaksi erilaisia tuokioita. Vastauksissa korostuivat myös varhaiskasvatuksen aloituksen sekä tiimipalaverien suunnittelu. Ensimmäisen haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksille toteutetun sisällönanalyysin perusteella aineistosta muodostettiin kaksi yläluok-

kaa: *Varhaiskasvatuksen ja työn organisoinnin rakenteet ja kokopäiväpedagogiikka*. Aineistosta muodostetut ylä- ja alaluokat kuvailtuna kokonaisuudessaan kuviossa 4.



KUVIO 4. Pedagoginen toiminta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Kuviossa 4 esiteltyjä yläluokkia voidaan tarkastella tutkimuskysymyksen päätuloksina. Molemmat yläluokat on esitelty seuraavissa alaluvuissa.

6.2.1 Varhaiskasvatuksen ja työn organisoinnin rakenteet

Varhaiskasvatuksen aloituksen suunnittelu koettiin kuuluvan alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmien pedagogiseen suunnitteluun. Muutama opettaja toi esille päiväkodin aloituksen tarkan pohdinnan pedagogisesta suunnittelusta kyttäessä. Lasten ollessa alle 3-vuotiaita ja näin ollen mahdollisesti ensimmäistä kertaa päiväkodissa, koettiin, että varhaiskasvatuksen alun on oltava tarkkaan suunniteltu (Esimerkki 16).

Esimerkki 16

...pienien lasten kohalla tosi paljon meni aikaa suunnittelussa myös siihen et mietittiin sitä että miten saadaan sinne lämmin ilmapiiri, lämmin vuorovaikutus sinne ryhmään kasvattajien ja lasten välille ja miten taataan se lasten turvallisuuden tunne et meilläki oli paljon lapsia jotka alotti sillon syksyllä ihan ensimmäistä kertaa päiväkodissa ni paljon tavallaan sen suunnittelua (Opettaja 6)

Varhaiskasvatuksen aloituksen suunnittelussa merkittäväksi koettiin lasten hyvinvoinnin ja tervetulleen olon varmistaminen (Esimerkki 16). Tässä kontekstissa yhteistyö nostettiin myös esiin. Varhaiskasvatuksen aloituksen suunnittelun lisäksi muutama opettaja kuvaili suunnittelevansa oman tiiminsä kanssa järjestettäviä palaveriteita arjen sujuvuuden varmistamiseksi (Esimerkki 17).

Esimerkki 17

...mä käytin siihen paljon myös mun omaa suunnittelu-aikaa et mä mietin niitä arjen käytänteitä ja sitten suunnittelin tavallaan esimerkiks meidän palaveriteja ja sitä kautta sai sen niinku yhteiseen keskusteluun että miten sitä arkee kannattaa pyörittää (Opettaja 3)

Palaveriteiden suunnittelu koettiin siis tärkeänä yhteisen keskustelun herättäjänä (Esimerkki 17). Tässäkin yhteydessä mainittiin yhteistyö oman tiimin kanssa.

6.2.2 Kokopäiväpedagogiikka

Yli puolet opettajista kuvaili kokopäiväpedagogiikan merkitystä vastauksissaan (Esimerkki 18). Lähes kaikki opettajat kertoivat suunnittelevansa ohjattua toimintaa viitaten erilaisiin oppimishetkiin (Esimerkki 19). Ohjatun toiminnan suunnittelusta kertoessaan lähes jokainen opettaja korosti myös arjen tilanteita ja niissä tapahtuvaa oppimista (Esimerkki 19). Arjen struktuurin ja tilanteiden, kuten perushoito- ja siirtymätilanteiden, suunnittelu koettiin tärkeäksi alle 3-vuotiaiden ryhmissä, sillä lasten oppimisen kuvailtiin tapahtuvan niissä (Esimerkki 20, 21).

Esimerkki 18

...tosii paljon jotenki korostettiin mun työparin kaa sitä kokopäiväpedagogiikkaa eli jotenki sitä ajatusta että ne ei oo niitä yksittäisiä toimintatuokioita vaan suunniteltiin laajasti sitä koko päivää mahdollisimman toimivaksi jotenki sillä tavalla et ne samat opeteltavat asiat toistuis eri yhteyksissä mahdollisimman paljon -- miten niihin arjen tilanteisiin liitetään se pedagogiikka et sitä jotenki mietti paljon enemmän pienien lasten kohalla (Opettaja 6)

Esimerkki 19

...mikä siel pienten ryhmässä on oleellisinta suunnitella ja mun mielestä se on se arki et miten miten pukemiset, riisumiset, ruokailut ja muut toteutetaan koska se vie kaikist eniten aikaa siel pienten ryhmässä -- toki suunnittelin paljon myös sitä niinku ite pedagogista toimintaa et niitä tuokioita tai hetkiä mut mä ajattelen et myös se arki on sitä pedagogista toimintaa pienten ryhmässä kun se vie niin paljon aikaa niin se on pakko olla hyvin suunniteltua et se toimii (Opettaja 3)

Esimerkki 20

...kaikista tärkeintä noitten pienten kanssa on ainaki mun mielestä niinku kaikki se mitä arjessa tapahtuu ja ne arjen tilanteet oppimisessa eli jonkin verran sitte käytän myös aikaa niitten ihan sen perusarjen suunnitteluun (Opettaja 5)

Esimerkki 21

...mun mielestä pienten pedagogiikan suunnittelussa otetaan huomioon niin sanotusti semmosta niinku perustaitojen harjotteluun perustuvaa toimintaa eli pienillä saattaa olla vaikka niin että opetellaan ihan vaikka niin sanotusti kuivaks että opetellaan potalla käymistä -- mun mielestä se pedagoginen suunnittelu sit perustuu just niihin perustaitojen harjotteluun hyvinki paljon (Opettaja 4)

Alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä erityisen tärkeäksi koettiin siis arjen struktuurin ja tilanteiden suunnittelu. Alle 3-vuotiailla perushoitotilanteet vievät paljon aikaa ja esimerkissä 19 perusteltiin arjen suunnittelua tärkeäksi juuri tästä syystä. Toki tähän saattaa vaikuttaa myös se, että alle 3-vuotiaiden kanssa opeteltavat asiat ovat enimmäkseen perustaitoihin liittyviä (Esimerkki 21). Arjen tilanteiden lisäksi lähes kaikkien opettajien vastauksissa korostui pedagogisen suunnittelun yksilöllisyys alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä (Esimerkki 22, 23, 24).

Esimerkki 22

...paljon oli sellasta yksilöllistä suunnittelua niin ku meillä oli pieni lapsiryhmä -- niin tosi hyvin pystyttiin ottamaan ne lasten yksilölliset tarpeet huomioon ja nimenomaan suunniteltiin tai saatettiin suunnitella toimintaa siitä näkökulmasta että nyt tää on tälle yhdelle lapselle ja me tehdään yhden lapsen kaa tää homma ja toisen lapsen kaa sitte joku toinen homma (Opettaja 6)

Esimerkki 23

...pienillä jotenkin ne asiat pitää tehdä sillä tavalla pienemmiksi ja niinkun jotenkin yksilöllisemmiksi koska siis siihen arjen kaikkiin muihin asioihin siirtyä, syömisiin, vessassa käymiseen, pukemiseen niihin menee niin paljon pidemmän aikaa mitä menee vaikka 3-5-vuotiaiden kanssa tai mitä menee sit esimerkiks eskareiden kanssa -- ja ne pitää olla tosi pieniä asioita ja semmosia mihkä lapset jaksaa keskittyä ja mitä pystyy sitten kaikki käden taidot ja musiikit ja tämmöset pitää olla sellasia että lapsella on niinkun mahdollisuus niihin osallistua (Opettaja 8)

Esimerkki 24

... pienillä saattaa olla silleen et tehään niinku yksitellen, vaikka että se ei oo semmosta että ehkä ryhmänä edes tehdään että se on silleen ehkä siinä leikin omassa sitte tehään se joku juttu (Opettaja 1)

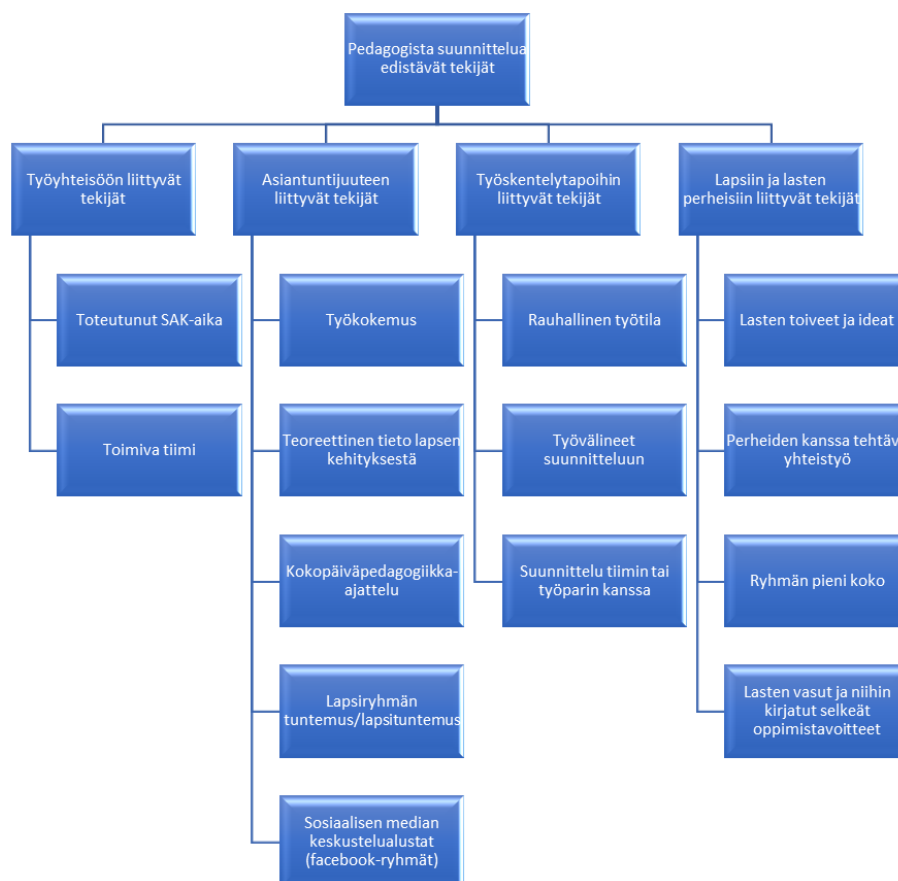
Yksilöllisyys nähtiin pedagogisessa suunnittelussa huomioitavana näkökulmana, sillä opettajat kokivat alle 3-vuotiaiden lasten pedagogisen toiminnan vaativan enemmän yksilöllisten tavoitteiden ja tarpeiden pohtimista kuin vanhemmille lapsille suunnitellun pedagogisen toiminnan. Vastauksissa nostettiin esiin yksilöllisyys myös siitä näkökulmasta, että alle 3-vuotiaille saatetaan suunnitella toimintaa, joka toteutetaan erikseen jokaisen lapsen kanssa (Esimerkki 22, 24).

6.3 Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista suunnittelua edistävät ja ehkäisevät tekijät alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Tässä alaluvussa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen: ”Mitkä ovat pedagogista suunnittelua edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?”. Vastaus tutkimuskysymykseen muodostui toisen haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksista sisällönanalyysin avulla.

Pedagogista suunnittelua edistäviä tekijöitä kysyttäessä varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa korostui yhteistyöhön, työskentelytapoihin sekä omaan asiantuntijuuteen liittyvät tekijät. Pedagogista suunnittelua edistäviksi tekijöiksi koettiin erityisesti tiimin toimivuus ja hyvät työskentelytilat, joiden lisäksi riittävien työvälineiden, kuten tietokoneiden, nähtiin helpottavan suunnittelua. Lisäksi opettajien pedagogista suunnittelua edistävinä tekijöinä koettiin työkokemuksen ja koulutuksen tuoma tieto ja taito sekä tiimin tai työparin kanssa tehtävä suunnittelu. Edistävinä tekijöinä mainittiin myös lapsilta ja perheiltä nousevat ideat ja toiveet sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmat.

Edistäviin tekijöihin liittyvän haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksille toteutetun sisällönanalyysin perusteella aineistosta muodostettiin neljä yläluokkaa: *Työyhteisöön liittyvät tekijät*, *asiantuntijuuteen liittyvät tekijät*, *työskentelytapoihin liittyvät tekijät* ja *lapsiin ja lasten perheisiin liittyvät tekijät*. Aineistosta muodostetut ylä- ja alaluokat kuvailtuna kokonaisuudessaan kuviossa 5.

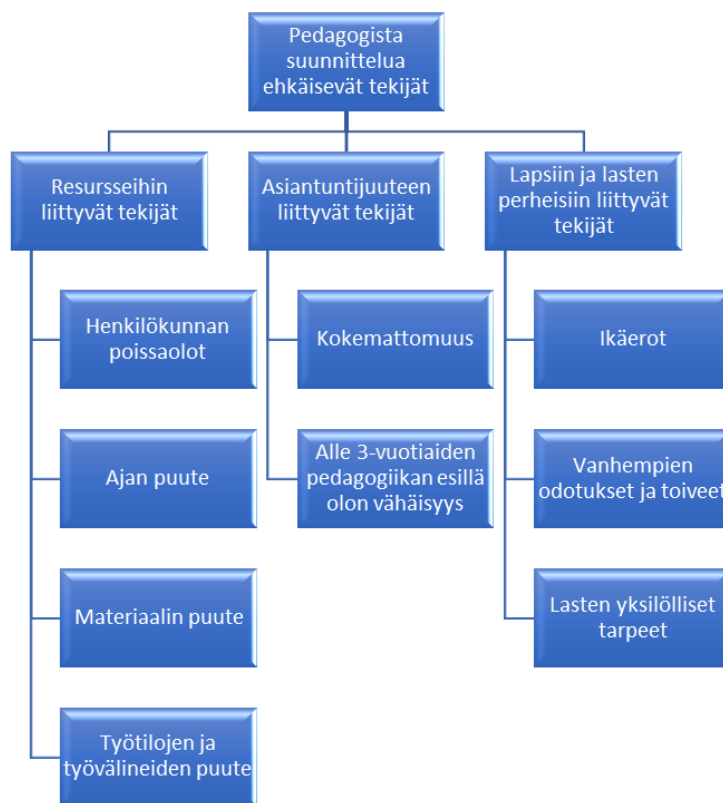


KUVIO 5. Pedagogista suunnittelua edistävät tekijät alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Tekijät, jotka koettiin pedagogista suunnittelua edistävinä, nähtiin osaltaan myös ajoittain suunnittelua ehkäisevinä tekijöinä. Tästä syystä edistävien ja ehkäisevien tekijöiden yläluokissa on samankaltaisuuksia. Pedagogista suunnittelua ehkäiseviä tekijöitä kysyttäessä varhaiskasvatuksen opettajat kokivat erityisesti resurssipulan suunnittelua haastavaksi tekijäksi. Näissä vastauksissa korostuivat henkilökunnan poissaolot ja sijaisten puuttuminen, kiireellisyys sekä riittävien

työvälineiden puuttuminen. Lisäksi pedagogista suunnittelua ehkäiseviksi tekijöiksi mainittiin työkokemuksen puute, vanhempien korkeat odotukset ja moninaiset toiveet sekä lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen haasteet. Osa opettajista koki myös lasten ikäerojen luovan haasteita toiminnan suunnittelulle.

Ehkäiseviin tekijöihin liittyvän haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksille toteutetun sisällönanalyysin perusteella aineistosta muodostettiin kolme yläluokkaa: *Resursseihin liittyvät tekijät*, *asiantuntijuuteen liittyvät tekijät* ja *lapsiin ja lasten perheisiin liittyvät tekijät*. Aineistosta muodostetut ylä- ja alaluokat kuvailtuna kokonaisuudessaan kuviossa 6.



KUVIO 6. Pedagogista suunnittelua ehkäisevät tekijät alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Kuviossa 5 ja 6 esiteltyjä yläluokkia voidaan tarkastella tutkimuskysymyksen päätuloksina. Alaluku rakentuu siten, että ensin tarkastellaan edistävistä tekijöistä muodostettuja yläluokkia, jonka jälkeen siirrytään esittelemään ehkäisevien tekijöiden yläluokkia.

6.3.1 Edistävät tekijät

Työyhteisö

Toteutunut SAK-aika koettiin pedagogista suunnittelua edistävänä tekijänä. Noin puolet opettajista mainitsi SAK-ajan toteutumisen helpottavan suunnitteluun ja osa kuvaili kiitollisuuden tunteitaan omaa tiimiään kohtaan, kuten esimerkissä 25.

Esimerkki 25

No tottakai se että mulle annetaan siihen aikaa ja että pystyy ottamaan sitä omaa suunnittelu-aikaa et pystyy olemaan siitä lapsiryhmästä sen ajan sitte pois tekemässä niitä suunnittelutöitä et se nyt on ihan semmoinen ykkönen -- sitte se että miten paljon merkitsee se että se oma tiimi antaa sitä mahdollisuutta että mee vaan tekemään että se on tosi tärkeää ettei siitä joudu kokemaan huonoo omaatuntoo et no sori mulla nyt olis tässä taas tää suunnittelu-aika vaan että se on se oikeus ja velvollisuus mikä täytyy täyttää (Opettaja 7)

Työyhteisön ja erityisesti oman tiimin merkitys korostui siis pedagogisen suunnittelun edistäviä tekijöitä tarkasteltaessa. Esimerkissä 25 oli myös huomattavissa kiitollisuutta siitä, että opettajan työtehtäviä arvostettiin työyhteisössä. Noin puolet opettajista kuvailivatkin toimivan tiimin olevan pedagogista suunnittelua edistävä tekijä (Esimerkki 26, 27, 28).

Esimerkki 26

...meil on ollu tosi toimiva tiimi et se mun työkaveri oli myös todella sitoutunu siihen arkeen ja siihen pedagogiikan kehittämiseen ja hänellä oli niin paljon kokemusta et hän osas tosi sillee niinku käytännöllisesti ajatella niitä asioita ja tuoda mulle sellasii vinkkejä et mitä mun kannattais ottaa huomioon ja meillä toimi kyl tosi hyvin keskusteluyhteys nii sillan me tavallaan niinku pystyttiin yhdessä miettimään sitä et eihän semmost pienten pedagogiikkaa pysty itse luomaan sinne jos ei se tiimi toimi (Opettaja 3)

Esimerkki 27

...yhteistyö on työkavereiden kanssa semmosta toimivaa että ollaan just avoimia vaikka uusille ajatuksille ja ei niinku ajatella et no meillä on aina tehty näin ni näin pitää tehdä jatkossakin et tavallaan semmosta avoimuutta ja semmosta niinku toimivaa yhteistyötä työkavereiden kanssa ni se kyllä edistää sitä suunnittelua (Opettaja 5)

Esimerkki 28

...myös tiimin tuki että on yhteiset arvot ja yhteinen ajatusmaailma siitä että miten me halutaan tätä työtä tehdä (Opettaja 7)

Toimiva tiimi ja tiimin antama tuki nähtiin merkittävänä pedagogisen suunnittelun kannalta ja sujuva yhteistyö tiimiläisten kanssa yhdistettiin myös pedagogiikan kehittämiseen, kuten esimerkissä 26. Vastauksissa korostui avoin vuorovaikutus ja yhteisen kasvatustieteen jakaminen (Esimerkki 27, 28).

Asiantuntijuus

Muutamassa vastauksessa nostettiin esiin työkokemus pedagogista suunnittelua edistävänä tekijänä, jolloin työkokemus koettiin varmuutta tuovana seikkana (Esimerkki 29). Lisäksi muutama opettaja koki asiantuntijuuden kautta saadun teoreettisen tiedon lapsen kehitysvaiheista helpottavan pedagogista suunnittelua (Esimerkki 30). Teoreettisen tiedon lisäksi osassa vastauksista korostui oman lapsiryhmän tuntemus (Esimerkki 31).

Esimerkki 29

...tietenki työkokemus auttaa siihen suunnitteluun että ei oo ensimmäistä työvuottaan tekemässä (Opettaja 7)

Esimerkki 30

...myöskin niinku se teoreettinen tieto siitä että mitä taitoja on minkäki ikäillä lapsilla et mitä vaikka 1-vuotias pystyy ja mitä 2-vuotias ja mitä 3-vuotias osaa ja pystyy tehdä ja et mitkä asiat motivoi yleensä ton ikäisiä ni sit semmonen niinku yleinen tieto myös ton ikäisten lasten kehitystasosta niin se kyllä edistää sitä suunnittelua (Opettaja 5)

Esimerkki 31

...se että tuntee hyvin sen oman lapsiryhmänsä ja ne lapset et on oikeesti niinku muodostanu niihin semmosen henkilökohtasen suhteen ja tavallaan sitä kautta nähny sitten niinku et miten ne toimii ryhmässä ja muitten kanssa ja just se että tietää et mitkä asiat on haasteita niille ja mitä ne harjoittelee ja mitkä asiat motivoi niitä ja missä ne tarvii tukea nii se on ehottomasti semmonen mikä helpottaa sitä suunnittelua (Opettaja 5)

Työkokemuksen, teoreettisen tiedon ja lapsituntemuksen lisäksi pedagogista suunnittelua edistävänä tekijänä koettiin oman asiantuntijuuden kehittyminen, kuten alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan ymmärryksen lisääntyminen (Esimerkki 32). Asiantuntijuuden kehittymisen ohella myös muilta varhaiskasvatuksen alan ammattilaisilta saatava vertaistuki koettiin pedagogista suunnittelua tukevana (Esimerkki 33). Noin puolet opettajista mainitsi asiantuntijuuteen liittyviä edistäviä tekijöitä vastauksissaan.

Esimerkki 32

...et mikä helpottaa ni ehkä kokonaan se oma niinku ajatusmaailma siitä et jotenki korostaa sitä kokopäiväpedagogiikkaa ja aattelee niin että ei tarvi olla mitään super hienoja suunnitelmia tai monimutkasia suunnitelmia vaan tavallaan et ne arjen pienet hetket kun niihin otetaan se pedagogiikka mukaan ni se tavallaan riittää -- se jotenki sitä omaa suunnittelua kyllä helpotti et ymmärs et ei tarvinnu niinku kurotella silleen korkeuksiin vaan ihan niinku tavallaan pienille se vähemmän on monesti enemmän (Opettaja 6)

Esimerkki 33

...somessa tietysti tullu näitä facebook-ryhmiä missä keskustellaan alle 3-vuotiaitten pedagogiikasta et se on ollu ihana huomata ja oon tosi tyytyväinen että sen tuolta somesta bongasin että sieltä on saanu kyllä tosi paljon vinkkejä ja sitte että et just et jaetaan niitä asioita (Opettaja 7)

Asiantuntijuuteen liittyvät, pedagogista suunnittelua edistävät tekijät liittyivät siis suurilta osin omaan kasvatuskäsitykseen ja osaamiseen, mutta myös muiden alan ammattilaisten asiantuntijuuteen.

Työskentelytavat

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa korostuivat työskentelytapoihin liittyvistä, pedagogista suunnittelua edistävistä tekijöistä työtilat, riittävät työvälineet sekä yhteinen suunnittelu oman tiimin tai työparin kanssa. Muutama opettaja kuvaili työrauhan mahdollistavien tilojen helpottavan suunnittelua ja samassa yhteydessä tuotiin esiin myös suunnittelua helpottavat työvälineet (Esimerkki 34). Lisäksi yhteinen suunnittelu tiimin tai työparin kanssa koettiin suunnittelua edistävänä tekijänä (Esimerkki 35).

Esimerkki 34

...kun on sellanen rauhallinen paikka ja tila ja työvälineet millä suunnitella että meillä siis tota tietokoneelle jos pääsee niin se yleensä jo auttaa (Opettaja 8)

Esimerkki 35

...se tiimi jonka kanssa tekee töitä et on tavallaan muitaki ihmisiä ympärillä kenen kanssa voi sitte yhdessä suunnitella ja pohtia asioita ja jos joku vaikka mietityttää itseä siinä suunnittelussa ni voi kysyä myöskin muilta näkemyksiä ja ajatuksia (Opettaja 5)

Esimerkissä 34 kuvailtiin tietokoneen käyttömahdollisuutta suunnittelua tukevana, mutta antaen kuitenkin vaikutelman, että tietokone ei ehkä ole aina saatavilla. Esimerkissä 35 korostui osaltaan yhteistyön ja vertaistuen merkitys pedagogisessa suunnittelussa.

Lapset ja lasten perheet

Puolet opettajista kokivat lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja niihin kirjattujen selkeiden tavoitteiden edistävän suunnittelua (Esimerkki 36, 37) ja suunnittelu koettiin alle 3-vuotiaiden kohdalla ajoittain helpommaksi kuin vanhempien lasten kohdalla (Esimerkki 37). Lasten varhaiskasvatussuunnitelmista puhuttaessa moni opettaja mainitsi myös perheiden toiveiden ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön merkityksen (Esimerkki 38). Lisäksi lähes jokainen opettaja koki lapsilta nousevien ideoiden ja toiveiden tukevan pedagogista suunnittelua (Esimerkki 39).

Esimerkki 36

...lasten vasut on hyvä pohja et kun ne on kunnossa ja tehty hyvin nii se kyllä helpottaa (Opettaja 2)

Esimerkki 37

...koska harjoitellaan niin perustaitoja ja tämmösi niinku arjen taitoja ni sit ne osaamista-otteet on jotenki selkeämpiä nii sillen sitä toimintaa on jotenki myös ehkä helpompi suunnitella eli kun keskitytään hyvinki paljon toiminnassa niiden perustaitojen harjoitteluun ja nyt tarkoitan siis ihan arjen taitoja niinku itsenäistä ruokailemista, hygieeniataitoja, käsi pesusta lähtien, pukemista ja sit ehkä tämmösi sosiaalisii perustaitoja ja sit ku niitä harjoitellaan niin alusta alkaen näin pienten kanssa ni sillen niitä harjoitellaan paljon jotenka niitä tulee sit sisällyttää siihen pedagogiseen toimintaan jatkuvalla tasolla (Opettaja 4)

Esimerkki 38

...sit se ne selkeet tavoitteet mitä vasu keskusteluissa sitte lapsille tai meidän toiminnalle asetettiin ja myös tiivis yhteistyö vanhempien kaa eli koin että siellä pienten ryhmässä suunnittelua helpotti paljon se että oltiin vanhempien kaa tiiviisti yhteistyössä ja heiltä tuli toiveita ja ajatuksia mitä nyt ehkä kotona harjoitellaan ja millä tavoilla (Opettaja 6)

Esimerkki 39

...mulla on ollu paljon apua siihen suunnitteluun lasten toiveista -- että lasten ja perheiden toiveet on paljon kanssa antanu osviittaa siihen että minkälaisia asioita harjoitellaan ja millä tavalla (Opettaja 8)

Alle 3-vuotiaiden lasten harjoiteltavien asioiden liittyessä lähinnä perustaitoihin, koettiin pedagoginen suunnittelu joissakin vastauksissa myös helpommaksi ja vähemmän aikaa vieväksi (Esimerkki 40). Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien, lasten toiveiden ja perheiden kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi muutamassa

vastauksessa pedagogista suunnittelua edistäväksi tekijäksi mainittiin lapsiryhmän pieni koko (Esimerkki 41).

Esimerkki 40

...pienemmällä se ei ehkä vaadi niin paljon aikaa se suunnittelu tai tavallaan että sit on ehkä joku yks asia mitä tehään viikon aikana tai muutama -- ja sitten ehkä just niissä perushoitotilanteissa ja niin siinä leikissä opetellaan niitä asioita et se ei oo niinkun niin siihen semmisiin toimintatuokioihin keskittyny että ehkä se että sitä siihen itse semmoseen suunnitteluun ei mee niin paljoo aikaa (Opettaja 1)

Esimerkki 41

...no ehtomasti helpotti se ryhmän pieni koko kun oli helppo tutustua lapsiin ja oppia se et mitkä heidän tavoitteet on ja mitkä heidän tuen tarpeet on (Opettaja 6)

Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen suunnittelun alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä koettiin siis osittain vähemmän aikaa vieväksi ja näin ollen helpomaksi, mutta vaativan myös mahdollisesti enemmän perushoitotilanteiden tai leikin suunnittelua, sillä opeteltavien asioiden nähtiin olevan keskiössä näissä hetkissä. Esimerkissä 41 mainittiin vähäisen lasten määrän helpottavan lapsiin tutustumista ja näin ollen pedagogista suunnittelua, joten tässäkin yhteydessä lapsituntemus suunnittelua edistävänä tekijänä korostui.

6.3.2 Ehkäisevät tekijät

Resurssit

Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista suunnittelua ehkäisevät tekijät alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä painottuivat resursseihin liittyviin epäkohtiin. Kaikki opettajat mainitsivat resurssipulan jossain muodossa. Vastauksissa korostui erityisesti henkilökunnan poissaolot, jotka vaikuttivat muun muassa SAK-aikojen tai suunnitellun toiminnan toteutumiseen (Esimerkki 42). Lisäksi rauhallisten työtilojen ja suunnittelua tukevien työvälineiden puuttumisen koettiin ajoittain haittaavan suunnittelua sekä herättävän kielteisiä tunteita (Esimerkki 43). Osa opettajista mainitsi myös alle 3-vuotiaille soveltuvien materiaalien puutteen (Esimerkki 44) ja resurssipulaan yhdistettiin lisäksi ajan puute suureen työmäärään nähden (Esimerkki 45).

Esimerkki 42

...on nimenomaa ollu sellasii tilanteita että pedagogiseen toimintaan ja suunnitteluun on vaikuttanu se että vaikka työntekijöitä puuttuu paikalta jotenka toimintaa ei oo voinu toteuttaa niin ku se on alun perin ollu suunniteltu (Opettaja 4)

Esimerkki 43

...meillä on aika huonot tilat niinku siis suunnittelun kannalta -- et ihan siis semmonen tilan puute niinkun luo kyllä haasteita siihen ja sitte yks käytännön asia on myöski se että kun tietokoneita on talossa liian vähän ni sit se on välillä sitä et apua nyt kaikki koneet on käytössä ja mä tarvisin sitä konetta ja sitte onki et aa toi tarviiki kymmenen minuutin päästä konetta et nyt mulla onki sen verran aikaa et se luo sitte myös kyllä haasteita siihen välillä (Opettaja 5)

Esimerkki 44

...jonkun verran se että materiaaleja on aika huonosti -- et jos materiaalia ois paljon ja siten niinku vois olla just leluja mitkä on pienille tosi konkreettisia et niille ei ehkä se et on kuva niin seki on hyvä mutta jotenki se tuntuis vielä niinku pienille enemmän sopivalta et ois niinku tavaroita mitä pystyis käyttämään (Opettaja 3)

Esimerkki 45

...joskus tuntuu et se aika ei riitä mihinkää ku on vaa ihan hirveesti hommaa -- ja sitte joku tunti aamussa nii seki on vähä että no avaat koneen ja luet sähköpostit ni siinä se jo melkein menee (Opettaja 2)

Henkilökunnan poissaolot, aika- ja materiaalipula sekä työtilojen ja välineiden puutteellisuus koettiin siis pedagogista suunnittelua ehkäisevinä tekijöinä.

Asiantuntijuus

Asiantuntijuuteen liittyvät ehkäisevät tekijät olivat kokemattomuus ja alle 3-vuotiaiden pedagogiikan esillä olon vähäisyys. Kokemattomuus ehkäisevänä tekijänä näkyi vastauksissa kuvailuina siitä, miten alle 3-vuotiaiden ryhmässä opettajana aloittaessa oli ollut haasteita ymmärtää pienten lasten pedagogiikkaa (Esimerkki 46). Lähes puolet opettajista nosti esiin kokemattomuuden ja siihen liittyvät kokemukset. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikan esillä olon vähäisyyttä puolestaan kuvailtiin muutamassa vastauksessa esimerkin 47 tapaisesti.

Esimerkki 46

...ehkä uran alussa on ollu semmonen käsitys tai semmonen olo että ei oo osannu niinku rauhottua sen äärelle että niiden pedagogisten tavoitteiden ja sen toiminnan ei tarvii olla pienten kanssa niin suurpiirteisistä että ei oo ehkä heti ammattilaisena ite ymmärtäny sitä että ne on nimenomaan niitä perustaitojen harjottelun tavoitteita joita sinne pedagogiseen toimintaan tulee sisällyttää että on halunnu suunnitella toiminnasta vähän liianki hienoa niin sanotusti ni se on ehkä ollu semmonen oivaltamisen paikka jossain kohti uran alussa

että on osannu rauhottua sen äärelle että nää on niitä asioita joita pienten kanssa harjotellaan (Opettaja 4)

Esimerkki 47

...mikä nimenomaan alle 3-vuotiaitten pedagogiikan suunnittelussa haastaa niin on ehkä se että myös tällasia ajatuksia ja ideoita pienten pedagogiikkaan liittyen on ehkä vähemmän esillä mitä isompien lasten kohalla et paljon ku selaa erilaisia vinkkejä ja ideoita ni ne keskittyy eskari-ikäsiin tai sit tällasiin yli 3-vuotiaisiin (Opettaja 6)

Kokemattomuus liitettiin siis epävarmuuteen siitä, millaista toimintaa alle 3-vuotiaille tulisi suunnitella. Kuten esimerkistä 46 voi huomata, on alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaan liittyvä tieto ollut uran alussa melko vähäistä. Esimerkissä 47 nousee osaltaan esiin alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan osaamisen jakamisen puutteellisuus.

Lapset ja lasten perheet

Lasten väliset ikäerot koettiin pedagogista suunnittelua ehkäisevänä tekijänä. Muutama opettaja mainitsi pedagogisen toiminnan suunnittelun tuovan haasteita juuri suuren ikäjakauman takia (Esimerkki 48). Ikäerojen lisäksi vastauksissa korostui lasten yksilölliset tarpeet, jotka ajoittain koettiin haastaviksi, sillä suunnittelussa koettiin olevan paljon huomioon otettavaa (Esimerkki 49).

Esimerkki 48

...ehkä just noi ikäerot on kuitenkin että alle 1v ja lähempänä 3v -- just omat haasteensa että ku on alle 1v joka kaipais vaa olla koko ajan sylissä ja just se jääminen on siinä alussa niin tosi itkusta ja sitte muut jo kaipais jotai leikkiä ja toimintaa ehkä ne isommat ni siinä on tämmöstä tasapainottelua myös suunnittelussa (Opettaja 2)

Esimerkki 49

...se on just se haaste että kun ne arjen tilanteet saattaa olla niin muuttuvia et yks saattaa nukkua ja yks vaikka leikkiä että tavallaan ne tilatki pitää suunnitella sitte sen mukaan että olis niinku kaikille semmonen turvallinen ja et kaikki pystyy tekemään tavallaan et kaikille mahdollistuu se et yks vaikka nukkuu ja yhet tekee toimintaa, yhet leikkii nii tavallaan se luo välillä sellasii haasteita et välillä on niinku vaikee suunnitella (Opettaja 1)

Ikäerojen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisäksi osa opettajista koki perheiden ja vanhempien odotukset pedagogista suunnittelua ehkäiseviksi tekijöiksi. Esimerkissä 50 perustellaan, miksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voi ajoittain olla haastavaa.

Esimerkki 50

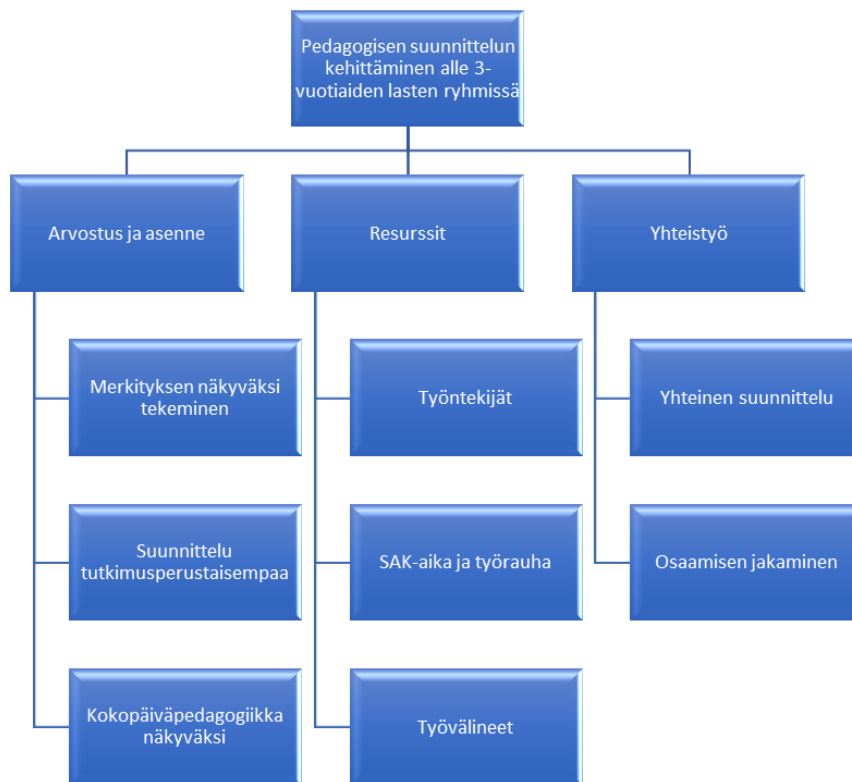
...tietyllä tavalla myös pienten lasten kohalla se että vanhemmilla on monesti tosi paljon toivomuksia sen suhteen vaikka et minkäläinen päivärytmi on tai mitä toimintaa tehdään niitten pienten kaa nii ehkä myös tietyllä tavalla suunnittelussa haasto se et oli tosi paljon niitä vanhempien toiveita niinku takaraivossa et yks vanhempi toivo tätä ja toinen toivo tätä (Opettaja 6)

Ikäjakaumien sekä muiden tekijöiden huomioimisen ohella pedagogista suunnittelua haastavana koettiin siis vanhempien toiveet, joiden voidaan nähdä lisäävän suunnittelussa huomioon otettavia asioita. Liian monen tekijän päällekkäisyys pedagogisessa suunnittelussa koettiin siis ajoittain kuormittavana.

6.4 Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen suunnittelun kehittäminen alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Tässä alaluvussa vastataan neljänteen tutkimuskysymykseen: ”Miten varhaiskasvatuksen opettajat kehittäisivät pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?”. Vastaus tutkimuskysymykseen muodostui kolmannen haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksista sisällönanalyysin avulla.

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa korostuivat alle 3-vuotiaiden pedagogiikan sekä pienten ryhmissä toimivien opettajien arvostaminen. Lisäksi arvostuksen rinnalla painotettiin alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaan liittyviä asenteita ja niiden muutostarpeita. Kehityskohtia nähtiin erityisesti resurssien kohdalla, sillä jokainen opettaja koki resurssipulan näkyvän varhaiskasvatuksen arjessa ja näin ollen tuovan haasteita pedagogiselle suunnittelulle. Lisäksi pedagogista suunnittelua kehitettäisiin laajentamalla yhteistyömahdollisuuksia, kuten yhteistä suunnittelua ja asiantuntijuuden jakamista. Kolmannen haastattelukysymyksen sekä apukysymysten (Liite 1) vastauksille toteutetun sisällönanalyysin perusteella aineistosta muodostettiin kolme yläluokkaa: *Arvostus ja asenne, resurssit ja yhteistyö*. Aineistosta muodostetut ylä- ja alaluokat kuvailtuna kokonaisuudessaan kuviossa 7.



KUVIO 7. Pedagogisen suunnittelun kehittäminen alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Kuviossa 7 esiteltyjä yläluokkia voidaan tarkastella tutkimuskysymyksen päätuloksina. Kaikki yläluokat on esitelty seuraavissa alaluvuissa.

6.4.1 Arvostus ja asenne

Lähes jokainen opettaja koki alle 3-vuotiaiden pedagogiikan olevan hieman ali-arvostettua ja vastauksissa korostuikin alle 3-vuotiaiden pedagogiikan näkyväksi tekeminen. Muutama opettaja kuvaili arvostuksen puutetta työyhteisössä ja liitti tähän asenteet pienten pedagogiikkaa kohtaan (Esimerkki 51, 52). Osa opettajista kaipasi puolestaan enemmän keskustelua sekä koulutusta alle 3-vuotiaiden pedagogiikasta (Esimerkki 53). Muutama opettaja mainitsi myös koulutuksen näkökulman arvostuksen puuttumisessa ja asenteiden kehittämisessä (Esimerkki 54).

...et ehkä siin oleellista on se et sitä osaa sanottaa ite että tää on meillä se oleellinen toiminta ja me ollaan tähän käytetty aikaa että me ei täällä vaan niinku olla ja istuta lattialla vaan sillä on joku niinku tarkoitus mitä me tehään -- se ehkä jää viel päiväkodis sit taas muiden ryhmien osalta silleen että no mitäs ne pienet nyt, ei sillä nyt oo niin väliä ja sillä on niinku todellakin väliä (Opettaja 3)

Esimerkki 52

...työyhteisössä oon huomannut että aina jos vaikka on poissaoloja et sitten otetaan sieltä pienten ryhmältä tavallaan että ajatellaan et isommille pitää mahdollistaa se että sitte tavallaan että ekana jos jostain pitää niinku tinkiä ni se on sieltä pienten ryhmästä että se on kyllä niinku ihan semmonen mitä on kokenu aika paljon että ehkä niinku myös työyhteisössä semmosta arvostamista ehkä kaipais enemmän (Opettaja 1)

Esimerkki 53

...ylipäättään toivos että pienten pedagogiikasta puhuttais enemmän ja siitä koulutettais enemmän et sitä kautta tavallaan se arvostus siihen pienten pedagogiikkaan nousis ja sitä kautta ehkä ylipäättään kaikkialla se suunnittelun laatu paranis (Opettaja 6)

Esimerkki 54

kyllähän se niinku ehkä koulutuksenki kautta tulee että esimerkiks vaikka oon yliopistossa opiskellu varhaiskasvatuksen opettajaks ni en yhtäkään harjottelua ole tehny pienten ryhmässä et kyl mä koen että se tulee myös sieltäkin -- joku semmonen niinku ajatusmalli vois muuttua että mitä niinku huomaa että kyl kaikki aina haluis olla vähän isompien ryhmissä (Opettaja 1)

Alle 3-vuotiaiden pedagogiikan näkyväksi tekemisen lisäksi opettajat kehittäisivät varhaisvuosien pedagogiikan tutkimusta. Osa opettajista koki, että pedagoginen suunnittelu alle 3-vuotiaiden ryhmissä helpottuisi, jos tutkimustietoa olisi enemmän (Esimerkki 55). Noin puolet opettajista kokivat tarpeelliseksi myös kokopäiväpedagogiikan näkyväksi tekemisen, mikä voisi osaltaan vaikuttaa myös alle 3-vuotiaiden pedagogiikan arvostuksen lisääntymiseen (Esimerkki 56).

Esimerkki 55

...työkokemuksen perusteella voisin sanoo että alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatusryhmien ja varhaiskasvatuksen suunnittelu vois kyllä olla oman kokemuksen perusteella paljon tutkimusperustaisempaa ja aiheesta vois kyllä olla enemmän tutkimustaki jotenka sen kautta sitä sit vois perustaa siihen tieteelliseen tutkimukseen (Opettaja 4)

Esimerkki 56

...mitä ite koulutuksesta miettii ni se kumminki korosti aika paljon tällasta ohjattua toimintaa ja vähän tällasta tuokiokeskeisyyttä vaikka siitä kyllä koulutuksessa sanottiin et tuokiokeskeisyydestä tavallaan pyritään eroon mut vaikka harjotteluissa tosi paljon keskityttiin niihin ohjattuihin tuokioihin -- enemmän voitais vielä korostaa koulutuksessa myös sitä kokopäiväpedagogiikkaa ja jotenki niitä arjen tilanteiden merkitystä oppimisen hetkinä (Opettaja 5)

Opettajat kehittäisivät siis pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä koulutuksesta lähtien yhä varhaiskasvatuksen arjessa hyödynnettäviin materiaaleihin. Vastauksissa korostui koulutus varhaiskasvatuksen opettajan työn perustana ja koulutuksen koettiin vaikuttavan suuresti siihen, miten alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikkaan suhtaudutaan työelämään siirryttäessä.

6.4.2 Resurssit

Noin puolet opettajista lisäisi työntekijöiden määrää alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Osa opettajista koki, että työntekijöitä lisäämällä voisi keskittyä lasten yksilölliseen huomioimiseen nykyistä paremmin (Esimerkki 57). Osa opettajista puolestaan perusteli työntekijöiden lisäämistä arjessa heränneiden kielteisten tunteiden kautta, kuten esimerkissä 58.

Esimerkki 57

...olis ihan mahtavaa että olis alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä varhaiskasvatuksessa vielä enemmän työntekijöitä jotta jotenki sitä semmosta yksilöllistä huomioimista olis vielä enemmän mahdollista tehdä pienten kanssa ja keskittyä niihin pieniin asioihin jota arjessa ihmetellään ja opetellaan nii juurikin vaikka niin että yksilöllisellä tasolla että aikuinen vois kahden kesken lapsen kanssa useammin ihmetellä ja opetella kaikenlaisia juttuja (Opettaja 4)

Esimerkki 58

...pienien ryhmässä vaikka siellä suhdeluku on pienempi ja parempi kun mitä on isojen puolella niin silti välillä tuntuu semmonen hienoinen riittämättömyys kun on siellä niin-kun kaheksan lasta yhtä aikaa ja seitsemällä on kakka pöksyssä ja sitten pitäis tehdä jotain pienryhmätoimintaa niin milläpä teet kahen työntekijän kanssa kun pitää käydä vuoro-tellen pesemässä jokainen lapsi siinä ni siinä menee aikalailla aika (Opettaja 8)

Resursseihin liittyvinä kehityskohtina koettiin myös SAK-ajan toteutuminen sekä työrauha. SAK-ajan toteutuminen ja työrauhan mahdollistaminen mainittiin toisiinsa liittyvinä, kuten esimerkissä 59. Yksi kehityskohta liittyi myös isompiin päiväkodin sisätiloihin, jotka mahdollistamalla pedagoginen suunnittelu helpottuisi (Esimerkki 60). SAK-ajan toteutumisen ja riittävien työtilojen lisäksi noin puolet opettajista lisäisi alle 3-vuotiaille suunnattuja materiaaleja sekä alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaan liittyvää kirjallista materiaalia omissa ryhmissään (Esimerkki 61, 62).

Esimerkki 59

...se mitä niinkun kehittäis ni olis just se että oikeesti se suunnitteluaikea toteutuis semmosena kun sen pitää toteutua ilman jatkuvia keskeytyksiä ja häiriötekijöitä niinku koko ajan (Opettaja 5)

Esimerkki 60

ei tarvis riidellä tiloista toisen ryhmän kanssa tai olis ylipäätään huoneita mihin jakautua et siinäpä jakaudut kolmeen pienryhmään kun ei meillä oo kolmee tilaa niin jos siis on oikeesti tilaa ja ihmisiä tekemään sitä pienryhmätoimintaa niin sehän on siis aivan parasta ja niinhän se pitäis olla (Opettaja 8)

Esimerkki 61

...no ehkä niinku vois toivoa et materiaalia ois ehkä enemmän käytettävissä mitä voi hyödyntää alle 3-vuotiaitten kanssa et toki kyllähän luovilla ratkasuilla keksii vaikka ja mitä mut et ois oikeesti niinku liikuntavälineitä ois enemmän ja niinku parempikuntosia ja just leluja ois ehkä enemmän semmosia ikätasoa tukevia -- tällasta välineistöä ja materiaalipuolta vois ehkä olla enemmän jos ois kaikki mahdolliset resurssit käytössä (Opettaja 5)

Esimerkki 62

...se valtakunnallinen vasu on todella hyvä mun mielestä et siitä saa paljon mutta just että onks se niinku ihan pienille lapsille kuitenkin että jos ois kaikki maailman resurssit nii joku vois kehitellä sillee alle 3-vuotiaille oman valtakunnallisen vasun (Opettaja 2)

Varhaiskasvatuksen opettajat lisäisivät siis työntekijöiden määrää, kehittäisivät sekä työskentely- että ryhmätiloja ja panostaisivat materiaaliin ratkaisuihin. Resurssieihinkin liittyvissä vastauksissa korostui alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan arvostus sekä ajoittain myös asenteet.

6.4.3 Yhteistyö

Yhteistyö koettiin merkittävänä osana pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä, joten siihen liittyviä mainintoja olikin lähes jokaisen opettajan vastauksissa. Yhteistyötä kehitettäisiin lisäämällä yhteistä suunnitteluaikea oman tiimin sekä lasten vanhempien kanssa (Esimerkki 63). Yhteistä suunnittelua ja yhteisiä tapaamisia lisättäisiin myös muiden alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevien opettajien välillä (Esimerkki 64). Näitä perusteltiin asian- tuntuuden ja osaamisen jakamisen kautta, joka osaltaan toisi tukea jokaisen opettajan pedagogiseen suunnitteluun. Yksi maininta liittyi myös moniammatilliseen yhteistyöhön (Esimerkki 65).

Esimerkki 63

...lisäisin sitä toiminnan suunnittelua työntekijöiden kesken niin että esimerkiksi toimintakauden alussa vaikka työtiimin kesken että ois hyvin paljon enemmän sellasta valmistavaa suunnittelua et voitais suunnitella yhdessä vaikka jotain vuosikelloa toimintakaudelle tai sitte kesken toimintakauden myöskin enemmän sellasta niinku työtiimin keskinäistä suunnittelua saisi olla paljon enemmän et vois vaikka sitte kattoo niitä semmosia koko ryhmän suunnitelmia jotka pohjautuu lasten vasuihin ni vielä enemmän ku mitä nykyään on mahdollista ja sitte ehkä toivoisin että alle 3-vuotiaiden lasten kanssa ois mahdollista suunnitella vielä enemmän toimintaa ja tämmösii niinku lasten oppimistavoitteita tavallaan vanhempien kanssa et kylhän vanhempien kanssa tehään paljon yhteistyötä mut sitte tois ehkä vielä enemmän tämmösii sovittuja pidempiä keskusteluja niin ku vasukeskusteluja vaikka jotta voitais niinku perehtyä vähän syvemmällä tasolla lapsen asioihin useamman kerran vaikka vuoden aikana ni se vois olla semmonen erittäin erittäin hyvä keino sen pedagogiikan tueksi (Opettaja 4)

Esimerkki 64

...pienien ryhmät vois ehkä keskenään keskustella enemmän (Opettaja 7)

Esimerkki 65

...olis ihanaa jos pystyis tekemään yhteistyötä vaikka enemmän jonku pikkulapsi psykologin kanssa tai pystyis kehittämään enemmän jotain tämmösiä vuorovaikutus leikkikerhoja tai tunnetaitokerhoja tai jotain semmosia et saisi jotain spesialisteja käyttöön ni se olis niinku ihan mahtavaa (Opettaja 7)

Varhaiskasvatuksen pedagogista suunnittelua kehitettäisiin siis resursseja lisäämällä ja niitä hyödyntämällä niin työntekijöiden palkkaamiseen kuin erilaisten yhteistyötahojen kanssa toimimiseen.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on ollut selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimuksellani olen halunnut tehdä näkyväksi sitä, miten ja millaista pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Lisäksi tällä tutkimuksella olen pyrkinyt lisäämään tietoa siitä, mitkä ovat pedagogista suunnittelua edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä sekä miten varhaiskasvatuksen opettajat kehittäisivät pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Tutkimuksen tavoitteena on siis ollut lisätä tietoisuutta alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen suunnittelusta. Tässä luvussa tarkastelen tämän tutkimuksen tuloksia sekä niistä tekemiäni johtopäätöksiä. Lopuksi arvioin koko tutkimuksen luotettavuutta ja esittelen jatko-tutkimushaasteet.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset keskittyivät suurilta osin varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuuteen, yhteistyöhön, työtapoihin sekä työn organisointiin liittyviin tekijöihin. Lisäksi resursseja sekä niiden puutetta korostettiin lähes jokaisessa haastattelussa. Vastausten perusteella opettajat olivat tietoisia siitä, miten he toteuttavat pedagogista suunnittelua ja millaista toimintaa he lapsiryhmilleen suunnittelevat. Lisäksi opettajat tiedostivat, mitkä tekijät ehkäisevät ja edistävät suunnittelua sekä miten pedagogista suunnittelua tulisi kehittää, jotta ehkäisevät tekijät vähenisivät.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tulkita, että pedagogiseen suunnitteluun liitetään vahvasti erityisesti koulutuksen tuoma asiantuntijuus sekä tiimin kanssa tehtävä yhteistyö. Laadukas varhaiskasvatuksen pedagogiikka edellyttääkin pedagogista asiantuntijuutta, jossa suunnittelun näkökulmasta mahdollisesti merkittävimmät taidot ovat oman toiminnan ja asiantunti-

juuden jatkuva arviointi ja kehittäminen sekä kasvatustieteelliseen ja kehityspsykologiseen tietoon pohjautuva pedagoginen perustelu (Ahonen & Roos 2021; Hellström 2008; Härkönen 2002). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailivat suunnittelunsa perustana toimivan ohjaavat asiakirjat, kuten valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat (ks. Bennett 2010; Neitola 2017; Parrila & Fonsén 2016). Lisäksi pedagogiikan suunnitteluun vaikuttavina tekijöinä mainittiin lasten mielenkiinnon kohteet ja lapsista tehdyt havainnot (ks. Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov 2018, 36). Vastauksissa korostettiin myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten sekä perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä, jota Alila ja Ukkonen-Mikkolakin (2018) ovat painottaneet. Käytännössä pedagoginen suunnittelu koettiin todentuvan tiimipalavereissa ja opettajan SAK-ajalla (ks. KVTES ohje 20.4.2018), jota opettajat kuvailivat käyttävänsä eri tavoin. Osa kuvaili SAK-aikansa kuluvan suurilta osin sähköpostien lukemiseen ja näin ollen kykenevänsä hyödyntämään vain osan SAK-ajastaan pedagogiikan suunnitteluun. Osa opettajista puolestaan kuvaili työtapojaan, kuten hyödyntämiään vuosikelloja tai kehittämiään toimintamalleja.

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessani havaitsin, että opettajilta kysyttäessä siitä, miten he suunnittelevat pedagogista toimintaa alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä, lasten ikä ei noussut esiin. Suunnittelun lähtökohtiin, työn organisointiin ja rakenteisiin liittyvien tekijöiden sekä suunnitteluun liittyvän yhteistyön kuvailut olivat siis melko yleisluonteisia, mahdollisesti kaikkien varhaiskasvatuksessa toimivien lapsiryhmien opettajia yhdistäviä tekijöitä tai toimintatapoja. Ikä huomioitiin vasta kysyttäessä suunniteltavan pedagogisen toiminnan sisällöistä. Opettajat korostivat kokopäiväpedagogiikkaa sekä arjen oppimisen tilanteiden suunnittelua, kuten pedagogiikan huomiointia esimerkiksi erilaisissa siirtymätilanteissa. Kettukankaan (2017, 154–155) tutkimuksen löydökset ovat samansuuntaiset, sillä hän on havainnut alle 3-vuotiaiden pedagogiikan suunnittelun painottuvan perustoimintojen suunnitteluun, kuten lähtö- ja saapumistilanteisiin, siirtymiin, vapaaseen oleskeluun ja odotteluun sekä wc-

tilanteisiin. Kettukankaan (2017) mukaan perustoimintoja tulisi perustella pedagogisesti, eli ne tulisi nähdä sekä huolenpitoa sisältävinä että pedagogisina oppimisen hetkinä. Kuitenkin yhä edelleen perustoimintojen suunnittelussa tuntuvat korostuvan lasten turvallisuudella perusteltavat säännöt, käytännöt ja normit (Kettukangas 2017). Kokopäiväpedagogiikka-ajattelun voidaan nähdä liittyvän perustoimintoihin siten, että sen avulla pedagogiikka tehdään näkyväksi arjen jokaisessa tilanteessa, niin perustoimintoihin liittyvissä tilanteissa kuin ohjatuilla tuokioilla (ks. Lämsä 2021; Mertala 2020). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tulkita lähes jokaisen tähän tutkimukseen osallistuneen opettajan hyödyntävän kokopäiväpedagogiikan ajatusta pedagogisen suunnittelunsa taustalla.

Opettajat kuvailivat suunnittelevansa alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen aloitusta, arjen tilanteita sekä ohjattuja tuokioita. Huomion arvoista oli kuitenkin se, että muutama opettaja ei maininnut suunnittelevansa ollenkaan ohjattua toimintaa ja toisaalta muutama opettaja ei maininnut suunnittelevansa arjen perustoimintoja, mutta kertoi suunnittelevansa ohjattua toimintaa. Tämän huomion tehdessäni pohdin näiden löydösten yhteyttä siihen, miten aiemmatkin tutkimustulokset (esim. Cheeseman, Press & Sumsion 2015; Gooch & Powell 2015; Hännikäinen 2013; Hännikäinen & Rutanen 2019; Repo ym. 2019) ovat tukeneet omiani, sillä varhaiskasvatuksen opettajien on todettu kokevan pedagoginen suunnittelu haastavaksi silloin, kun suunnitellaan alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikkaa. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kaksi mainitsivat alle 3-vuotiaille suunnatun oman opetussuunnitelman tarpeelliseksi. Kansainvälisissäkin tutkimuksissa (esim. Cheeseman, Press ja Sumsion 2015) tämä tarve on noussut esiin.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tulkita, että pedagogista suunnittelua ehkäisevissä ja edistävässä tekijöissä nähtiin samankaltaisuuksia. Resurssit ja niiden puute koettiin pedagogista suunnittelua ehkäisevinä. Resurssipula liitettiin erityisesti henkilökunnan poissaoloihin, sijaisten puuttumiseen, kiireeseen ja riittävien työvälineiden puuttumiseen. Lisäksi työkokemuksen puute ja lasten väliset ikäerot koettiin ajoittain suunnittelua haastaviksi tekijöiksi.

Aiempien tutkimustulosten tavoin (esim. Repo ym. 2019) myös oman tutkimukseni tuloksista on tulkittavissa opettajien kokevan epävarmuutta alle 3-vuotiaiden pedagogiikan tuntemukseen liittyen. Useampi tähän tutkimukseen osallistunut opettaja koki alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä työskentelyn aloitettuaan epävarmuutta siitä, millaisena pienten lasten pedagogiikka käytännössä näyttää. Ammattikirjallisuuden ja pedagogisen materiaalin kuvailtiin usein olevan suunnattuja yli 3-vuotiaille lapsille, mikä osaltaan haastoi pedagogista suunnittelua. Myös vanhempien korkeat odotukset sekä lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi koettiin ajoittain suunnittelua haastaviksi tekijöiksi. Opettajien vastauksista oli tulkittavissa opettajan työn sisältävän moninaisia, vaativia vaiheita ja huomioitavia näkökohtia, jotka mahdollisesti resurssien puutteellisuuden ohella haastavat pedagogista suunnittelua. Useat tutkimukset (esim. Kelly & Berthelsen 1995) osoittavat varhaiskasvatuksen opettajia kuormittaviksi tekijöiksi muun muassa suuren työmäärän, toteutumattoman suunnitteluajan, lasten moninaisten yksilöllisten tarpeiden huomioinnin ja lasten vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön. Näiden aiemmissakin tutkimuksissa kuormittaviksi mainittujen tekijöiden voidaankin tulkita haastavan myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien pedagogista suunnittelua.

Pedagogista suunnittelua edistäviksi mainituista tekijöistä osa oli yhteisiä ehkäiseviksi mainittujen tekijöiden kanssa. Suunnittelua edistäviksi tekijöiksi koettiin muun muassa tiimin toimivuus ja tiimin tai työparin kanssa tehtävä yhteinen suunnittelu. Merkittävänä pidettiin myös lasten ja perheiden ideoita ja toiveita sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmia. Yhteistyö korostui siis opettajien vastauksissa tässäkin yhteydessä. Pedagogista suunnittelua edistävänä koettiin hyvät työskentelytilat ja -välineet sekä työkokemuksen ja koulutuksen tuoma tieto ja taito. Työkokemus ja koulutuksen tuoma osaaminen koettiin siis sekä suunnittelua edistävänä että ehkäisevänä. Esimerkiksi Härkönen (2002) on kuvaillut suunnittelua prosessiksi, jossa käytännön osaaminen ja teoreettinen osaaminen kietoutuvat yhteen. Näiden taitojen perusta luodaan koulutuksessa (ks. Haring 2003), mikä osaltaan herättää kysymyksen siitä, miten alle

3-vuotiaiden pedagogiikkaa ja sen suunnittelua käsitellään opettajiksi opiskelevien opetuksessa ja tulisiko sitä mahdollisesti käsitellä enemmän tai eri tavoin.

Pedagogisen suunnittelun kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa korostui erityisesti arvostuksen puute. Moni opettaja koki, että vanhempien lasten ryhmissä työskentelevät opettajat saivat osakseen enemmän arvostusta työyhteisössään. Lisäksi yli 3-vuotiaiden lasten pedagogiikkaa koettiin arvostettavan enemmän kuin alle 3-vuotiaiden lasten. Opettajat yhdistivät arvostuksen puutteen alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan tieteellisen tutkimuksen ja opetusmateriaalin vähäiseen määrään verrattaessa vanhempien lasten pedagogiikan tutkimuksia sekä materiaaleja (ks. Rutanen & Hännikäinen 2019). Vähäiselle arvostukselle ratkaisuksi esitettiin alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaan liittyvän täydennyskoulutuksen lisäämistä työyhteisöissä sekä tieteellisen tutkimuksen kartuttamista valtakunnallisesti.

Muutama opettaja mainitsi huomanneensa työyhteisössään opettajien keskuudessa halun työskennellä yli 3-vuotiaiden lasten ryhmissä olevan suurempaa kuin työskentelyn alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Useampi opettaja nosti esiin oman koulutuksensa ja sen vaikutuksen asenteisiin. Yksi opettajista kuvaili opintojensa harjoittelujaksojen sijoittuneen ainoastaan yli 3-vuotiaiden lasten ryhmiin, jolloin työelämää siirryttäessä alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä työskentely aiheutti epävarmuutta. Goouch ja Powellin (2013) tutkimustulokset tukevat omiani, sillä tutkiessaan alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevien opettajien kokemuksia omista ammatti-identiteeteistään, jättivät he opettamisen ja pedagogiikan käsitteet mainitsematta ja yhdistivät nämä osaksi vanhempien lasten kanssa työskentelevien opettajien identiteettiä. Myös Elfer ja Dearnley (2007) ovat arvelleet pienten lasten kanssa työskenteleviä opettajia pidettävän mahdollisesti alempiarvoisina, sillä alle 3-vuotiaiden lasten kanssa työskentely vaatii enemmän käytännön työtä, kuten vaipan vaihtoa. Tämä ajattelu on kehittynyt viime vuosina (ks. Ahonen & Roos 2021; Rutanen & Hännikäinen 2019; White ym. 2019), mutta kuten tämäkin tutkimus osoittaa, on alle 3-vuotiaiden pedagogiikan merkityksen näkyväksi tekemisessä vielä tehtävää.

Alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan aseman ja arvostuksen ohella kehittämiseen liittyvissä vastauksissa painottuivat resurssit. Resurssien puute nähtiin näkyvän varhaiskasvatuksen arjessa päivittäin ja noin puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista lisäisivät työntekijöiden määrää pienten lasten ryhmissä. Lämmin vuorovaikutus, sensitiivinen ja yksilöllinen kohtaaminen sekä kiireetön ilmapiiri ovat erityisen merkittäviä alle 3-vuotiaille lapsille sekä erityisesti niille, jotka eivät vielä kykene ilmaisemaan itseään verbaalisesti (Ahonen & Roos 2021; Dalli ym. 2011; Kangas, Lastikka & Karlsson 2021; Rutanen & Hännikäinen 2017). Työntekijöitä lisäämällä edistettäisiin sekä pedagogista suunnittelua että laadukasta vuorovaikutusta ja täten myös laadukasta varhaiskasvatusta. Työntekijöiden lisäksi useampi tähän tutkimukseen osallistunut opettaja lisäisi yhteistä suunnittelu-aikaa niin oman tiimin kuin lasten perheiden kanssa. Yhteisen suunnittelun ohella opettajat kehittäisivät osaamisen ja asiantuntijuuden jakamista toteuttamalla alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevien opettajien välisiä yhteisiä tapaamisia. Yhteistyö korostui siis pedagogisen suunnittelun kehittämiseenkin liittyvissä vastauksissa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tulkita, että tutkimukseen osallistuneet opettajat pitävät alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa merkittävänä ja toivoisivat sille enemmän arvostusta ja huomiota jo niin opettajaksi opiskeltaessa kuin työelämässä lisäkoulutuksien, resurssien lisäämisen ja vertaistuen muodossa.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tutkimalla ja niitä esiin tuomalla tämä tutkimus lisää sekä arvostusta että tietoa alle 3-vuotiaiden pedagogiikasta ja sen suunnittelusta. Tämä tutkimus on merkittävä myös opettajien koulutuksen kannalta, sillä alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa voisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella käsitellä koulutuksessa syvällisemmin. Opettajien koulutuksessa oleellista olisi käsitellä enemmän jatkuvaa oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista osa koki etenkin työuransa alussa epävarmuutta alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan suunnittelusta, mikä osaltaan herättää pohtimaan, voisiko koulutuksessa painottaa enem-

män pedagogisen suunnittelun moninaisuutta. Pedagoginen suunnittelu muoutuu erilaiseksi sisältöineen ja toimintatapoineen riippuen siitä, millaisessa lapsiryhmässä opettaja milloinkin työskentelee. Vaikuttamalla opettajien asenteisiin jo koulutuksessa, voisivat opettajat kokea mahdollisen epävarmuuden tahtona ja intona uuden oppimiselle ja osaamisen jatkuvalle kehittämiselle.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu edellyttää ensisijaisesti tutkijan roolin ymmärtämistä: keskeisin luotettavuuden kriteeri on tutkimuksen tehnyt tutkija. Täten luotettavuutta tulee arvioida jokaisessa tutkimusvaiheessa. (Eskola & Suoranta 1998, Puusa & Juuti 2021.) Hyvä tieteellinen käytäntö lisää tutkimuksen luotettavuutta (Puusa & Juuti 2021) ja tässä tutkimuksessa olenkin pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimusta tehdessäni sekä tutkimusvaiheita esitellessäni. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, varmuuden, siirrettävyyden ja vahvistettavuuden kriteerien kautta (Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimuksen uskottavuus liittyy tutkijoiden kykyyn esittää tutkittavien näkemykset tutkittavasta aiheesta totuudenmukaisesti (Eskola & Suoranta 1998; Puusa & Juuti 2021). Kokemuksia tutkittaessa tulee tutkijan pyrkiä luopumaan ennakkokäsityksistään sekä muista objektiivisuuteen vaikuttavista tekijöistä, mikä lisää uskottavuuden ohella myös tutkimuksen varmuutta. Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava, että täydellisen objektiivisen tiedon tuottaminen on mahdotonta. (Tökkäri 2018, 65.) Uskottavuutta tässä tutkimuksessa heikentävät tekemäni päätelmät ja tulkinnat varhaiskasvatuksen opettajien kertomista kokemuksistaan, vaikka olenkin pyrkinyt puolueettomuuteen sekä objektiivisuuteen tutkimusaineiston raportoinnissa ja analysoinnissa. Eskola ja Suoranta (1998) esittävät tutkijan pyrkimyksen aktiivisesti omien asenteidensa tiedostamiseen riittävän. Olenkin pohtinut ja tiedostanut omat asenteeni ja uskomukseni sekä yrittänyt parhaani mukaan tehdä tutkimustani siten, että ne eivät vaikuta tutkimustuloksiini ja näin myös pyrkinyt lisäämään tutkimukseni uskottavuutta ja varmuutta. Tutkijan ja tutkittavien välisellä suhteella on myös vaikutusta uskottavuuteen ja varmuuteen, sillä koulutustaustani ja työni vuoksi varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettajien työtehtävät ovat minulle tuttuja.

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten soveltumista toiseen tilanteeseen tai ympäristöön sekä aiheen uudelleen tutkimisen mahdolli-

suutta (Eskola & Suoranta 1998; Puusa & Juuti 2021). Siirrettävyyden näkökulmasta luotettavuutta lisää tarkoin laadittu tutkimusraportti, jollaisen olenkin pyrkinyt hyvät tieteelliset käytännöt huomioiden toteuttamaan. Siirrettävyyttä tässä tutkimuksessa lisää siis huolellinen, rehellinen ja yksityiskohtainen tutkimuksen jokaisen vaiheen kuvailu. Tämän tutkimuksen siirrettävyyttä osaltaan heikentää pieni otoskoko, sillä osallistujien määrän ollessa vähäinen on tuloksia lähes mahdotonta yleistää (Eskola & Suoranta 1998). Tosin tutkimuksen kohteena ollessa varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset, voi vähäiselläkin osallistujamäärällä olla vaikutusta esimerkiksi tuleviin tutkimuksiin, joissa mahdollisesti otoskoko voisi olla suurempi, jolloin tulokset olisivat paremmin yleistettävissä.

Tutkimuksen vahvistettavuutta lisää, kun muiden samaa ilmiötä tarkastelevien tutkimusten tulokset tukevat tutkijoiden tekemiä havaintoja. (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa vahvistettavuuden näkökulmasta luotettavuutta lisää aiempien tutkimustulosten yhdistäminen tämän tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi aiempiin tutkimuksiin on viitattu hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä työskentelevien opettajien tiedostavan alle 3-vuotiaiden pedagogiikan merkityksen sekä tutkimukseni kaltaisen aiheen käsittelyn tärkeyden. Muiden tieteellisten tutkimusten tavoin, tutkimukseni tuloksia on kuitenkin haasteellista yleistää. On mahdollista, että tutkimukseeni osallistuivat juuri sellaiset opettajat, jotka olivat tiedostaneet pienten lasten pedagogiikan merkityksen. Saattaakin olla, että alle 3-vuotiaiden parissa työskentelee opettajia, jotka eivät jaa tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia (ks. Gooch ja Powell 2013). Tästä syystä alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikkaa sekä erityisesti heidän parissaan työskentelevien opettajien kokemuksia ja näkemyksiä on tärkeää tutkia (ks. Hännikäinen 2010; Pursi 2019).

Alle 3-vuotiaiden pedagogiikan lisäksi merkittävää olisikin tutkia sitä, mitä ja miten opettajat suunnittelevat. Tästä syystä olisikin olennaista paitsi lisätä alle 3-vuotiaiden pedagogiikan tutkimusta myös pedagogisen suunnittelun tutkimusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmien opettajien näkökulmasta. Aiheellista olisi myös tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien koulutusta ja erityisesti sitä, miten alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa opinnoissa käsitellään. Tutkimukseni tulokset antoivat aiheetta pohtia perusteluja sille, miksi kaikilla opettajiksi opiskelevilla ei ole harjoittelujaksoa alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä.

Huomionarvoista osaltaan aiemmissa tutkimuksissa olivat tutkijoiden (esim. Hännikäinen & Rutanen 2019; Pursi 2019; Kettukangas 2017) löydökset alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaan liittyvistä maininnoista varhaiskasvatustyötä ohjaavista asiakirjoista. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) maininta ”pienet lapset” jättää paljon tulkinnan varaan siitä, millaista alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan tulisi asiakirjojen mukaan olla (ks. Repo ym. 2019). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajatkin nousivat esiin asiakirjoista puuttuvat maininnat ja ratkaisuksi ehdotettiin alle 3-vuotiaille lapsille suunnattua omaa opetussuunnitelmaa. Myös Kettukankaan (2017) käyttämää perustoimintojen käsitettä voisi olla aiheellista tutkia enemmän. Käsite yhdistää pedagogiikan ja perushoidon yhdeksi kokonaisuudeksi ja se voisi tarjota sekä virallisissa asiakirjoissa että opettajien opinnoissa käytettynä laajempaa sisältöä alle 3-vuotiaiden pedagogiikan määrittelyyn ja tätä kautta myös pedagogiseen suunnitteluun.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut lisätä tietoisuutta alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen suunnittelusta selvittämällä varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisesta suunnittelusta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimukselle asetetut tavoitteet toteutuivat pienestä osallistujamäärästä huolimatta. Paremman kokonaiskuvan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista saisi kuitenkin kasvattamalla osallistujien määrää sekä haastatteleamalla opettajia useasta Suomen eri kunnasta. Lisäksi olisi kiinnostavaa laajentaa tutkimusta vertailemalla esimerkiksi muissa Pohjoismaissa työskentelevien opettajien kokemuksia Suomessa työskentelevien opettajien kokemuksiin.

On kuitenkin oleellista huomioida se kehitys, mikä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on viime vuosina tapahtunut: alle 3-vuotiaiden pedagogiikka on herättänyt keskustelua, kiinnostusta, tutkimusta ja kirjallisuutta (Ahonen & Roos 2021; Rutanen & Hännikäinen 2019). Alle 3-vuotiaiden pedagogiikan asema ja arvostus on kuitenkin yhä hieman vanhempien lasten pedagogiikan varjossa ja tästä syystä tarvitaan jatkossakin uutta tutkimusten kautta tuotettua tieteellistä tietoa, jotta kaikille varhaiskasvatuksikäisille voidaan mahdollistaa tasa-arvoinen ja laadukas varhaiskasvatus.

LÄHTEET

- Ahonen, L. & Roos, P. 2021. Untuvikot: Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka. PS-kustannus. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701212>
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn [From the concept analysis to the definition of the early childhood education pedagogy]. *Kasvatus*, 49(1), 75–81. https://www.researchgate.net/publication/337137007_Kasiteanalyysista_varhaiskasvatuksen_pedagogiikan_maarittelyyn
- Beetham, H. & Sharpe, R. 2007. Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203961681>
- Bennett, J. 2010. Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological science and education* 3, 16–21. <https://doi.org/10.17759/pse>
- Broström, S. 2006. Care and education: towards a new paradigm in early childhood education. *Child and youth care forum*, 35, 391 – 409. https://www.researchgate.net/publication/225974978_Care_and_Education_Towards_a_New_Paradigm_in_Early_Childhood_Education
- Brotherus, A. & Kangas, J. 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Helsinki: Kopio Niini Oy, 20-34.
- Cheeseman, S., Press, F. & Sumsion, J. 2015. An encounter with ‘sayings’ of curriculum: Levinas and the formalisation of infants’ learning. *Educational philosophy and theory*, 47:8, 822-832. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.940825>
- Creswell, J. W. 2013. *Qualitative inquiry & research design: Choosing among the five approaches*. 3. painos. Thousand Oaks. CA: Sage.

- Creswell, J. W. & Poth, C. N. 2018. Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. 4. painos. International student edition. Los Angeles: Sage.
- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. 2011. Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education.
https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0009/89532/965_QualityECE_Web-22032011.pdf
- Elfer, P. & Dearnley, K. 2007. Nurseries and emotional well-being: evaluating an emotionally containing model of professional development, *Early Years*, 27:3, 267-279, <https://doi.org/10.1080/09575140701594418>
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62, 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 1. painos. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-035-6>
- Goouch, K. & Powell, S. 2015. The baby room project: Findings and implications. *Early years educator*. 17. 38-44.
<https://doi.org/10.12968/eyed.2015.17.1.38>
- Goouch, K. & Powell, S. 2013. Orchestrating professional development for baby room practitioners: Raising the stakes in new dialogic encounters. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 78-92. <https://doi.org/10.1177/1476718X12448374>

- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja numero 93. Joensuu: Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-372-0>
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. 2018. Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland, *Early Child Development and Care*, 188:2, 143-156, DOI: [10.1080/03004430.2016.1207066](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066)
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2018. Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Helsinki: Kopio Niini Oy, 35-45.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>
- Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524958868>
- Hsieh, HF. & Shannon, S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*, s. 30-52. Tampere: Vastapaino. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-412-5>
- Hännikäinen, M. 2010. 1 to 3-year-old children in day care centres in Finland: An overview of eight doctoral dissertations. *International journal of early childhood*, 24(2), 101-115. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-010-0015-5>

- Hännikäinen, M. & Rutanen, N. 2019. Finland: becoming and the youngest children at home and in ECEC. Teoksessa Gradovski, M., Ødegaard, E-E., Rutanen, N., Sumsion, J., Mika, C. & Jayne White, E. (toim.), *The first 1000 days of early childhood: becoming. Policy and pedagogy with under-three year olds: cross-disciplinary insights and innovations*, 2. Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-32-9656-5
- Hännikäinen, M. & Rutanen, N. 2013. Important themes in research on and education of young children in day care centres: Finnish viewpoints. *Nordisk Barnehageforskning/ Nordic Early Childhood Education Research*, 6 (26), 1-10. <https://doi.org/10.7577/nbf.455>
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuu. Joensuun Yliopistopaino.
<http://www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/verkot/esiopetus2002.pdf>
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978952345616>
- Jyväskylän yliopisto 2020. Jyväskylän yliopiston julkaisueettiset periaatteet. Verkkojulkaisu.
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuspalvelut/tutkimushallinto/tutkimusetiikan-tukipalvelut/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/tee-lausuntopyynto/lausuntopyynnnon-liitteet/jyvaskylan-yliopiston-julkaisueettiset-periaatteet-2020-final.pdf> Haettu 8.6.2021.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958813>.
- Kangas, J., Lastikka, A-L- & Karlsson, L. 2021. *Voimauttava varhaiskasvatus. Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. Keuruu: Otava.
- Karila, K. 2017. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Nyt on pedagogiikan aika. 1. painos. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

<https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>

- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 17-63.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085123>
- Kelly, A.L. & Berthelsen, D.C. 1995. Preschool teachers' experiences of stress. Teaching and Teacher Education, Volume 11, Issue 4. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00038-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00038-8)
- 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. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2574-9>
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis: an introduction to its methodology. 3. painos. London: Sage.
- Kronqvist, E-L. 2020. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 5. uudistettu painos. PS-kustannus. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700758>
- KVTES 2018 ohje 20.4.2018. Lastentarhanopettajan työaika koskevaan erityismääräykseen muutoksia 1.5.2018 alkaen. Saatavilla [www-](http://www.kvtes.fi)

muodossa: <https://www.kt.fi/sopimukset/ohjeet/kvtes/erityismaarays-lastentarhanopettajan-tyoaika> Haettu 20.1.2021.

- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>
- Leinonen, J. & Venninen, T. 2012. Designing learning experiences together with children. *Procedia - social and behavioral sciences*. 45. 466–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.583>
- Leach, J., & Moon, B. 2008. *The power of pedagogy*. London: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446212158>
- Lim, C. & Lim, S.M. 2013. Learning and language: educarer-child interactions in Singapore infant-care settings. *Early child development and care*, 183 (10), 1468–1485. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788814>
- Lonka, K. 2014. *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lämsä, T. 2021. Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Mertala, P. 2020. Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER* 9 (1), 6–31. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2020/02/Mertala-issue9-1.pdf>
- Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Neitola, M. 2017. *Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa. Nyt on pedagogiikan aika*. 1. painos. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto. <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>

- Ojala, M. 2010. Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International journal of child care and policy*, 4, 1, 13–22.
<http://hdl.handle.net/10138/167212>
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus. 2021. Tilastoraportti 2021. Saatavilla osoitteessa https://okm.fi/-/varhaiskasvatuksen-tilastoista-julkaistiin-ensimmainen-vuosiraportti?languageId=fi_FI
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–90.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pavia, L. S. & Da Ros, D. 1997. Choice: A powerful tool in caring for toddlers. *Early childhood education journal* 25 (1), 67–69.
<https://doi.org/10.1023/A:1025646217709>
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. 2002. Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Gaudeamus. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524955256>
- Pursi, A. 2019. Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 53. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5374-6>
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>

- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Kivistö, A., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
<https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa/>
- Rutanen, N. & Hännikäinen, M. 2017. Care, upbringing and teaching in 'horizontal' transitions in toddler day-care groups. Teoksessa White, E.J & Dalli, C. (toim.). Under-three year olds in policy and practice, 57-72. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_4
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 56–74. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686532>
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harward educational review 57 (1), 1–22.
<https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. 2., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

- Siraj-Blatchford, I. 2008. Understanding the relationship between curriculum, pedagogy and progression in learning in early childhood. Hong kong journal of early childhood, 7(2), 6–13.
<https://ro.uow.edu.au/sspapers/1237>
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. 2004. Researching pedagogy in English preschools. British Educational Research Journal 30 (5), 713–730.
<https://www.jstor.org/stable/1502101>
- 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.
https://www.researchgate.net/publication/277292962_No_356_Researching_Effective_Pedagogy_in_the_Early_Years
- Stake, R. 2010. Qualitative research: Studying how things work. New York: The Guilford Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. E-kirja.
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789520400118>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Haettu 8.6.2021.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 64-84.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. 2018. Researching finnish early childhood teachers' pedagogical work using layder's research map.
<https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.7.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

- Watkins, C. & P. Mortimore. 1999. Pedagogy: what do we know? Teoksessa P. Mortimore (toim.) Understanding pedagogy and its impact on learning. London: Paul Chapman, 1-19. E-kirja.
https://www.researchgate.net/publication/310842451_Pedagogy_What_do_we_know_In_P_Mortimer_Ed
- Waring, M. & Evans, C. 2014. Understanding pedagogy: Developing a critical approach to teaching and learning. London: Routledge. E-kirja.
<https://doi.org/10.4324/9781315746159>
- Weber, R. 1990. Basic content analysis. 2. painos. Sage Publications, Newbury Park, CA. <https://dx-doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781412983488>
- Westbury, I. 2008. Introductory essay. Teoksessa F. M. Connelly, M. F. Fang & J. Phillion (toim.) The SAGE handbook of curriculum and instruction. Los Angeles: Sage. E-kirja.
<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781412976572>
- White, E.J., Ødegaard, E.E., Rutanen, N., Sumsion, J., Mika, C. & Gradovski, M. 2019. Beginning Becoming: The First 1000 Days. Teoksessa Gradovski, M., Ødegaard, E.E., Rutanen, N., Sumsion, J., Mika, C. & White, E.J. (toim.) The first 1000 days of early childhood: becoming. Policy and pedagogy with under-three year olds: cross-disciplinary insights and innovations, 2. Singapore: Springer, 1-16. DOI: 10.1007/978-981-32-9656-5

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jolloin mahdollistetaan tutkittavassa aiheessa pysyminen, mutta myös vapaamuotoisempi keskustelu riittävän informaation saamiseksi. Teemat vastaavat tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä.

Ennen varsinaista haastattelua kerrataan tutkimuksen aihe, tarkoitus sekä haastateltavan suostumus ja oikeudet. Haastattelut nauhoitetaan. Teemat ja haastattelukysymykset ovat seuraavat:

Taustat: Kerro millaisessa ryhmässä olit töissä ja minkä ikäisiä lapset olivat?

Teema 1. (A) Miten varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat pedagogista toimintaa alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä? (B) Millaista pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?

Haastattelukysymys 1: Miten suunnittelet pedagogista toimintaa omalle lapsiryhmällesi? Tarkentavat kysymykset?

Apukysymykset:

- Kenen kanssa suunnittelet?
- Mitä otat huomioon suunnittelussasi?
- Millaisia tavoitteita asetat suunnittelussasi?
- Millaisia eroja huomaat pienten lasten pedagogisen toiminnan suunnittelussa verrattuna isompien lasten pedagogisen toiminnan suunnitteluun?

Teema 2. Mitkä ovat pedagogista suunnittelua edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?

Haastattelukysymys 2: Mitkä tekijät koet alle 3-vuotiaiden pedagogiikan suunnittelua edistäviksi tekijöiksi?

Apukysymykset:

- Mikä helpottaa sinun suunnitteluasi?
- Kerro esimerkki kokemuksestasi onnistuneesta pedagogisen toiminnan suunnittelusta.

Haastattelukysymys 3: Mitkä tekijät ehkäisevät pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden ryhmissä?

Apukysymykset:

- Mitkä tekijät luovat haasteita sinun suunnittelulleseni?
- Kerro esimerkki haastavasta kokemuksestasi liittyen pedagogisen toiminnan suunnitteluun.

Teema 3. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kehittäisivät pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?

Haastattelukysymys 4: Miten sinä kehittäisit pedagogista suunnittelua alle 3-vuotiaiden ryhmissä?

Apukysymykset:

- Rohkaise opettajia esimerkiksi jos olisi kaikki resurssit käytössä