

# Lapsilähtöisyys, perustoiminnot ja pienryhmätoiminta Raision varhaiskasvatuksessa

Teresia Lohiranta  
Henna Raatikainen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiedeteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Rauma  
Turun yliopisto  
Huhtikuu 2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

LOHIRANTA, TERESIA & RAATIKAINEN, HENNA: Lapsilähtöisyys, perustoiminnot ja pienryhmätoiminta Raision varhaiskasvatuksessa

Pro-gradu tutkielma, 80 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2019

---

Tutkimuksemme käsittelee lapsilähtöisyyden, perustoimintojen ja pienryhmätoiminnan toteutumista Raision kaupungin päiväkodeissa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän kehittämät suunnitelmat lapsilähtöisestä pedagogiikasta, perustoiminnoista ja pienryhmätoiminnasta ovat toteutuneet.

Tutkimus oli kyselytutkimus, jonka toteutimme Webropol-nettikyselylomakkeella. Lähetimme kyselylomakkeet sähköpostitse kaikille Raision kaupungin päiväkotien tiimeille. Kyselyymme vastasi 38 tiimiä. Lomake sisälsi sekä monivalinta-, väite- että avoimia kysymyksiä, joiden avulla tiedustelimme tiimien ryhmän rakennetta sekä lapsilähtöisyyden, perustoimintojen ja pienryhmätoiminnan toteutumista. Halusimme selvittää, miten tiimit ymmärtävät käsitteet, miten näitä toimintoja toteutetaan, ja miten he suunnittelevat toimintaa. Lisäksi pyysimme tiimien arvioimaan lapsilähtöisyyden, perustoimintojen ja pienryhmätoiminnan haasteita ja esteitä sekä myös hyötyjä ja etuja.

Tulokset osoittivat, että lapsilähtöisyyden koettiin toteutuvan pääsääntöisesti hyvin Raision varhaiskasvatuksessa. Suurin osa vastaajista koki, että toiminta on joustavaa. Lapsilähtöisen pedagogiikan suurimmiksi hyödyiksi koettiin lasten innostuneisuus ja motivoituneisuus oppimaan sekä se, että lapset kokevat tulleen kuulluksi ja saavat kokemuksen osallisuudesta. Lapsilähtöisyyden suurimmiksi haasteiksi koettiin lasten erilaiset tarpeet ja toiveet sekä resurssien puute.

Tuloksien mukaan Raisiossa yli puolet vastaajista kertoi suunnittelevansa ja arvioivansa perustoimintotilanteita. Perustoimintojen hyödyiksi koettiin oppiminen luonnollisissa ja arkisissa tilanteissa ja mahdollisuus oppia erilaisia taitoja ja oppimissisältöjä sekä huomioida lapsi yksilöllisesti. Tutkimuksen mukaan arkipedagogiikan suurimpina haasteina nähtiin ryhmärakenne ja kiire sekä henkilöstön vaje ja vaihtuvuus.

Tulosten mukaan yleisin pienryhmän lapsimäärä oli 2–5 lasta. Pienryhmien muodostamiseen vaikuttaa eniten lasten kehitystaso ja tuen tarve. Pienryhmätoiminnan suurimmiksi eduiksi tutkimukssamme koettiin mahdollisuus huomioida lapsi yksilönä ja parempi työrauha. Haasteena nähtiin henkilöstön vaje ja poissaolot sekä puutteelliset tilat. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, miten lapsilähtöisyys, perustoiminnot ja pienryhmätoiminnot vaikuttavat ja ovat yhteydessä toisiinsa. Olisiko esimerkiksi pienryhmätoimintaa enemmän käyttävän tiimin toiminta lapsilähtöisempää?

Avainsanat

lapsilähtöisyys, perustoiminnot, pienryhmätoiminta

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 LAPSILÄHTÖISYYS.....</b>	<b>6</b>
2.1 Pedagoginen jatkumomalli pedagogisten sisältöjen määrittelijänä.....	6
2.2 Aikuislähtöisen, lapsikeskeisen ja lapsilähtöisen pedagogiikan vertailu.....	8
2.3 Lapsilähtöisen pedagogiikan sisällölliset osatekijät.....	11
2.3.1 Lapsikäsitys.....	11
2.3.2 Oppimiskäsitys.....	13
2.3.3 Lapsen ja aikuisen roolit .....	14
2.4 Pedagogisen toiminnan määräytyminen lapsilähtöisesti.....	16
2.5 Miksi lapsilähtöisyys?.....	17
<b>3 PERUSTOIMINNOT .....</b>	<b>19</b>
3.1 Perushoitoa, perustoimintoja vai arkitoimintaa?.....	20
3.2 Perustoimintojen määrittelyä .....	21
3.3 Perustoiminnot varhaiskasvatuksen menetelmänä.....	23
3.3.1 Perustoiminnot suunnitelmallisena ja tavoitteellisena menetelmänä .....	23
3.3.2 Lasten tarpeet perustoiminnoissa .....	25
<b>4 PIENRYHMÄTOIMINTA .....</b>	<b>27</b>
4.1 Pienryhmätoiminnan suunnittelu ja ryhmien muodostaminen.....	28
4.2 Pienryhmätoiminnan edut ja vahvuudet.....	30
4.3 Pienryhmätoiminnan esteet .....	32
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>34</b>
5.1 Tutkimuskysymykset .....	34
5.2 Aineiston keruu .....	34
5.3 Aineiston analyysi.....	38
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>39</b>

6.1 Lapsilähtöisyys.....	39
6.1.1 Lapsilähtöisyyden toteutuminen .....	40
6.1.2 Lapsilähtöisyyden suunnittelu.....	42
6.1.3 Lapsilähtöisyyden hyödyt ja haasteet.....	42
6.2 Arkipedagogiikka.....	44
6.2.1 Arkipedagogiikan toteutuminen.....	45
6.2.2 Arkipedagogiikan suunnittelu .....	50
6.2.3 Arkipedagogiikan hyödyt ja haasteet .....	51
6.3 Pienryhmätoiminta .....	53
6.3.1 Pienryhmätoiminnan toteutuminen .....	53
6.3.2 Pienryhmätoiminnan suunnittelu .....	56
6.3.3 Pienryhmätoiminnan hyödyt ja haasteet .....	57
<b>7 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA .....</b>	<b>60</b>
7.1 Lapsilähtöisellä pedagogiikalla lasten ääni kuuluviin.....	60
7.2 Perustoiminnot luonnollisina oppimisen näyttämöinä .....	64
7.3 Pienryhmätoiminnalla lasten yksilöllistä huomioimista ja työrauhaa.....	68
7.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia .....	72
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>74</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>81</b>
Liite 1.....	81
Liite 2 .....	88

## 1 JOHDANTO

Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmä (VarKe) on jo noin 20 vuoden ajan tehnyt suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatuksen pedagogista kehittämistyötä. Tarkoituksena on ollut tehdä suunnitelmia ja julkaisuja lasten, perheiden ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten tueksi. Työryhmän laatimat julkaisut ja suunnitelmat ovat syntyneet varhaiskasvatuksen sisällöllisen laadun syventämiseen sitoutuneiden eri ammattilaisten yhteistyön tuloksena. (Raision kaupunki 2013, 3.) Pro gradu -tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän kehittämät suunnitelmat pienryhmätoiminnasta, perustoiminnoista ja lapsilähtöisestä pedagogiikasta ovat toteutuneet.

Varhaiskasvatuksella tarkoitamme tutkimuksessamme alle kouluikäisten eli esiopetuksen ja päivähoiton opetuksen, kasvatuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Tutkimuksessamme kyselylomakkeen avulla selvitämme, miten Raision kaupungin päiväkotien tiimit kokevat pienryhmätoiminnan, perustoimintojen ja lapsilähtöisen pedagogiikan toteutuvan heidän lapsiryhmässään ja pyrimme luomaan tiimien näkemykset yhdistämällä kuvan, miten Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän suunnitelmat toteutuvat kentällä. Tarkoituksena on siis kerätä arvokasta tietoa Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmälle lapsilähtöisyyden, perustoimintojen ja pienryhmätoiminnan toteutumisesta Raision varhaiskasvatuksessa ja esimerkiksi henkilöstön koulutustarpeesta kyseisiä teemoja koskien.

Vuonna 1994 Raision kaupungin esiopetuksen kehittämisen suunnaksi valittiin lapsilähtöinen pedagogiikka. Vuonna 1995 Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmä julkaisikin esiopetuksen lapsilähtöisyyteen pohjaavan tilannekatsauksen, joka oli läpileikkaus Raision päiväkotien lapsilähtöisyyteen tähtäävästä toiminnasta. Tarkoituksena oli antaa lasten vanhemmille, kuntienpäivähoidosta päättävälle taholle ja myös tutkijoille mahdollisuus arvioida esiopetusta ja samalla antaa myös varhaiskasvatuksen henkilöstölle mahdollisuus peilata omia periaatteita ja käytäntöjä ”uuden pedagogiikan” eli lapsilähtöisen pedagogiikan haasteisiin. (Raision kaupunki 1995, 1.) Lapsilähtöinen pedagogiikka on jo siis yli kaksikymmentä vuotta ollut Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän yksi teemoista ja tarkoituksena onkin tässä tutkimuksessa antaa kuva siitä,

miten lapsilähtöinen pedagogiikka näyttäytyy nykyään Raision päiväkodeissa yli kahdenkymmenen kehittämisvuoden jälkeen.

Perustoiminnot on tullut Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmä teemaksi vuonna 2007. Raisiossa perustoiminnot-käsitteen sijaan käytetään samasta asiasta käsitettä arkipedagogiikka. Me käytämme työssämme kuitenkin perustoiminnot-käsitettä, koska se vastaa paremmin nykyistä teoriakehystä. Vuonna 2007 työryhmä on ottanut tehtäväkseen selvittää, miten perustoiminnot toteutuvat raisiolaisessa varhaiskasvatuksessa. Työryhmä keräsi tietoa perustoimintotilanteista, joissa kasvatusta, opetusta ja kuntoutusta konkretisoituivat jokapäiväisessä toiminnassa. Tämän jälkeen työryhmä perehtyi 0–3-vuotiaiden lasten, 3–5-vuotiaiden lasten ja esiopetusikäisten lasten perustoimintotilanteisiin ja niihin liittyviin pedagogisiin mahdollisuuksiin. Näistä työryhmä tuotti vuonna 2008 *Arki – Raision kaupungin päivähoiton arkitoimintapedagogiikka* -julkaisun avuksi Raision varhaiskasvatukseen. (Raision kaupunki 2008, 3.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää näin yli 10 vuoden jälkeen, miten perustoiminnot toteutuvat nykyään Raision kaupungin varhaiskasvatuksessa ja luoda siitä tilannekatsaus, josta on hyötyä Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmälle.

Toimintakaudesta 2009-2010 alkaen on varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän tavoitteena ollut varhaiskasvatuksen arjen ja toimintatapojen kehittäminen pienryhmätoiminnan näkökulmasta. Tällöin työryhmä on ensimmäistä kertaa kartoittanut ja kerännyt tietoa henkilöstön käsityksistä ja kokemuksista pienryhmätoiminnasta ja sen toteuttamisesta. Lisäksi kerättiin tietoa pienryhmätoiminnan eduista ja siinä huomioon otettavista asioista. (Raision kaupunki 2013, 4.) Nämä asiat ovat myös meidän tutkimuksessamme kiinnostuksen kohteena, mutta huomio kiinnittyy siihen, miltä käsitykset näyttävät nyt lähes kymmenen vuoden suunnitelmallisen kehittämisen jälkeen. Vuonna 2010 pienryhmätoiminta otettiin yhteiseksi kehittämishankkeeksi ja sekä henkilöstölle, että johtajille järjestettiin aiheesta koulutus. Kaikki päivähoitoyksiköt sitoutuivat pienryhmätoiminnan toteuttamiseen ja siitä luotiin kehittämishankesuunnitelma. Varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän Raision varhaiskasvatuksen pienryhmätoimintaa selvittävästä julkaisusta selviää, että vuonna 2012 pienryhmätoiminnan koettiin vakiinnuttavan paikkansa Raision varhaiskasvatuksessa. (Raision kaupunki 2013, 17.) Nyt kuuden vuoden jälkeen vakiinnuttamisesta tämän tutkimuksen tavoitteena on siis saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä Raision varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on pienryhmätoiminnasta tällä hetkellä ja miten sitä toteutetaan nykyään Raision varhaiskasvatuksessa.

## 2 LAPSILÄHTÖISYYS

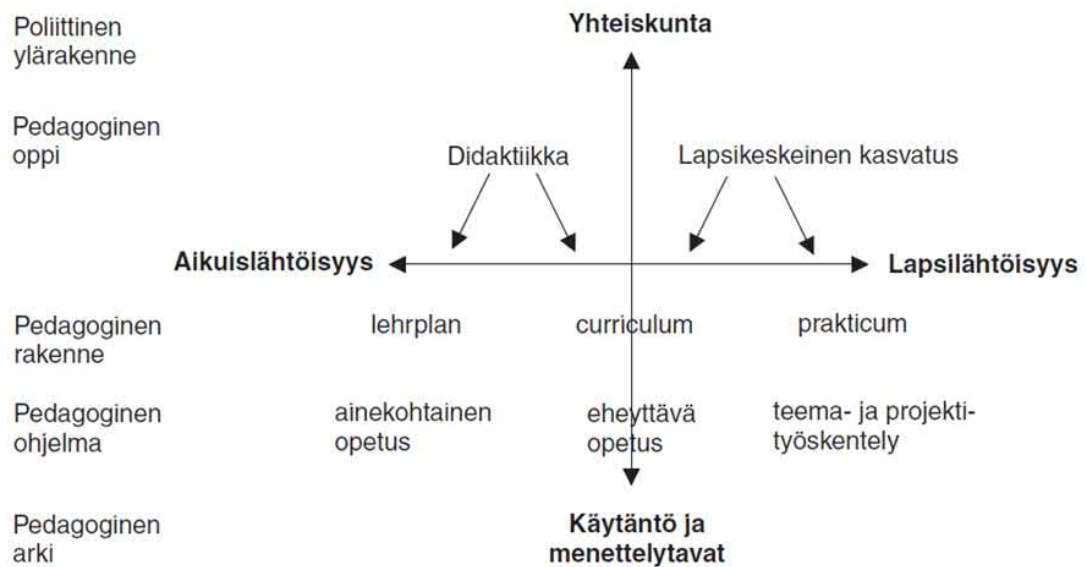
Lapsilähtöisyys on pedagoginen suuntaus, joka toteutetaan laajasti varhaiskasvatuksen kentällä. Lapsilähtöisyyden ongelmana on kuitenkin tämän käsitteen teoreettinen jäsentämättömyys, jota ilman kasvattajan on vaikea tehdä johdonmukaisia valintoja ja reflektoida omaa toimintaansa (Kinos 2001, 2; Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 31). Hujala ym. (2007, 31) totesivat vielä kymmenen vuotta sitten, että havainnot ovat osoittaneet varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin pohjautuvan vielä paljolti aikuiskeskeisyyden perinteeseen. Lapsilähtöisen oppimisen toteutuminen käytännön kasvatustyössä edellyttää kasvattajien pedagogisen tietoisuuden selkiyttämistä (Hujala ym. 2007, 31). On siis ensiarvoista tiedostaa, mistä lapsilähtöisyys rakentuu, jotta voidaan tietoisesti kehittää ja toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Lapsilähtöisyyden käsitteen selkiyttäminen vaatii sen teoreettista tarkastelua, jolloin myös aikuislähtöisyyttä ja lapsikeskeisyyttä on aiheellista käsitellä – toimivathan ne toistensa vaihtoehtoina. Käsittelemme lapsilähtöisyyttä lapsilähtöisyystutkija Jarmo Kinoksen (1994) kehittämän pedagogisen jatkumomallin mukaisesti.

### 2.1 Pedagoginen jatkumomalli pedagogisten sisältöjen määrittelijänä

Vuonna 1994 Kinos aloitti varhaiskasvatuksen pedagogisen jatkumomallin kehittämistyön. Kyseinen jatkumomalli tarkastelee ja erittelee aikuislähtöisyyden, lapsikeskeisyyden sekä lapsilähtöisyyden pedagogisia sisältöjä (ks. TAULUKKO 1). Pedagogisen jatkumomallin avulla voidaan selkiyttää, mitä lapsilähtöinen pedagogiikka on. Aikuislähtöisyyden ja lapsikeskeisyyden rinnakkainen tarkastelu lapsilähtöisyyden kanssa mahdollistaa hahmottamaan myös niitä elementtejä, mistä lapsilähtöisyys pyrkii eroon. Pedagoginen jatkumomalli toimiikin lapsilähtöisyyden käsitteen määrittelemisen, jäsentämisen ja tarkentamisen apuvälineenä.

Pedagoginen jatkumomalli (KUVIO 1) rakentuu vaaka- ja pystyakselistä, joista ensimmäinen koostuu aikuis- ja lapsilähtöisyyden käsitteistä. Vaaka-akselin sisällöt käsittelevät oppimista ja opettamista, sillä siinä esiintyvät kasvatopsykologiset ulottuvuudet, opetussuunnitelmat ja pedagogiset toiminnot. Kasvatuksen ollessa yhteiskunnassa tapahtuvaa, sitä heijastavaa ja siihen vaikuttavaa toimintaa, on varhaiskasvatuksen

pedagogiikan jatkumomallissa myös kasvatuksellis-yhteiskunnallinen ulottuvuus. Tämä ulottuvuus ilmenee mallin pystyakselilla, joka kuvaa kasvatuksen ja opetuksen yhteyttä poliittiseen ylärakenteeseen ja sieltä ohjattuun pedagogiseen oppiin sekä käytäntöihin. (Kinos 2001, 3; 2002, 120.)



KUVIO 1. Pedagoginen jatkumomalli (Kinos 2002, 120)

Pedagogisella jatkumomallilla on kolme perusajatusta. Ensimmäinen, malli kuvaa pedagogiikkaa *dynaamisena* prosessina, joka vaihtelee aikuislähtöisyys–lapsilähtöisyys-ulottuvuudella aina tilannekohtaisten vaatimusten mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät varhaiskasvatuksen pedagogiset tilanteet voi aina olla lapsilähtöisiä, vaan joskus tietyissä tilanteissa on toimittava aikuislähtöisellä tavalla. Onhan kasvattajalla aina auktoriteetti- asema suhteessa lapseen. Toiseksi, jatkumomallin toinen perusajatusta on se, että *ilman pedagogisten käytäntöjen tietoista muuttamista ei voida saada aikaan pedagogiikkaa kehitettäviä muutoksia*. Tällöin on ensiarvoisen tärkeää pystyä erittelemään pedagogisten lähestymistapojen sisällöt ja menettelytavat, jotta niistä tulee tietoiseksi. Vasta tällöin niiden muuttaminen ja kehittäminen on mahdollista. Kolmantena perusajatukseksi on pedagogiikan yhteys politiikkaan. Jos pedagoginen kehittäminen ei ole yhteydessä poliittiseen ylärakenteeseen, ei todellisuudessa tapahdu pedagogiikan kehittymistä. Pedagogista oppia johdetaan poliittisesta ylärakenteesta käsin, joten *pedagogisella kehittämisellä on oltava yhteys siihen*. (Kinos 2001, 4–5; 2002, 121.)

## 2.2 Aikuislähtöisen, lapsikeskeisen ja lapsilähtöisen pedagogiikan vertailu

Pedagogisen jatkumomallin (Kinos 1994) avulla voidaan tarkentaa lapsilähtöisyyttä erottamalla sen sisältöjä aikuislähtöisyydestä sekä lapsikeskeisyydestä (TAULUKKO 1). Aikuislähtöisyyden, lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden sisällöt rakentuvat erilaisista näkemyksellisistä osatekijöistä, kuten lapsikäsitteestä, oppimiskäsityksestä, tiedonkäsitteestä sekä aikuisen ja lapsen roolista. Näiden lisäksi pedagogisten lähestymistapojen sisältöihin kuuluu opetuksen pedagoginen rakenne eli opetussuunnitelmatyyppi, tieteellinen kehys, tavoitteiden lähtökohdat ja asettaminen sekä työtavat (Kinos 1994; 2001; 2002).

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuksen pedagogisten lähestymistapojen sisällöllinen hahmotus (Kinos 2001; 2002, Kinos & Pukk 2010).

	Aikuislähtöisyys	Lapsikeskeisyys	Lapsilähtöisyys
<b>Pedagoginen rakenne</b>	lehrplan	curriculum	emergent
<b>Tieteellinen kehys</b>	behavioristinen psykologia	kehitysvaiheteriat (Piaget, Kephart)	sosiokonstruktivismi, lapsuuden sosiologia
<b>Tiedonkäsitteys</b>	staattinen	dynaaminen	dynaaminen
<b>Oppimiskäsitys</b>	behavioristinen	konstruktivistinen	humanistis-kokemuksellinen
<b>Lapsikäsite</b>	lapsi ohjauksen ja huolenpidon kohde, lapsuus "aikuisuuden vajaan tilana", lapsi odotushuoneessa	lapsuus aikuisuuteen valmistautumista, lapsi aktiivinen ja sosiaalinen	aikuisen ja lapsi tasa-arvoisia toimijoita, lapsi aktiivinen ja sosiaalinen, lapsi kansalaisena
<b>Aikuisen rooli ja asema</b>	tiedon välittäjä, etukäteen suunnitellun opetussuunnitelman toimeenpanija ja toteuttaja	oppimisen ohjaaja	oppimisen tukija, tutkijakollega, lähikehityksen vyöhyke määrittää aikuisten tehtävät
<b>Lapsen rooli ja asema</b>	toiminnan objekti, passiivinen palvelun käyttäjä	ohjauksen alainen subjekti	toiminnan subjekti; toimija, joka osallistuu ja tekee päätöksiä; toimija, jonka intressit ovat etusijalla
<b>Tavoitteiden lähtökohdat ja asettaminen</b>	hallinnollis-hierarkkinen tavoitteiden johtaminen	lasten elämänpiiri paljolti aikuisten määrittämänä, tavoitteet määritellään aikuisten ja lasten intressien "kompromissina"	lasten intressit ja kiinnostuksen kohteet määrittäjinä
<b>Työtavat</b>	ainejakoiset opetustuokioiden, opettajajohtoiset ja esittävät työtavat, oppitunnit	lastentarhatraditiosta juontuvat työtavat, aiheytöskentely	teema- ja projektityöskentely, sosiaalisen oppimisen työtavat, leikki perustoimintapedagogiikka
<b>Ilmeneminen</b>	1970-luvulta periytyvä päiväkotipedagogiikka Suomessa	1990-luvun esiopetuksen valtavirta Suomessa	vaihtoehtopedagogiset suuntaukset, erityisesti Reggio Emilia, osin 1990-lukulainen päiväkotipedagogiikka Suomessa

Vaikka lapsilähtöisyys on erkaantunut lapsikeskeisyydestä omaksi kasvatusnäemykseksi 1990-luvulla, niin voidaan lapsikeskeisyyttä pitää ääripäitä (aikuislähtöisyys–lapsilähtöisyys) integroivana. Helavaara Robertsonin, Kinoksen, Barbourin, Pukkin ja Rosqvistin (2015, 3) mukaan lapsikeskeinen lähestymistapa ei kuitenkaan ole hyödyllinen, sillä lapsikeskeisen teorian piirteinä on, ettei sillä ole perinteistä tai didaktista lähestymistapaa koulutusta kohtaan. Tämän vuoksi lapsilähtöisyyden pedagogisella rakenteella pyritään selkeämpään ja konkretisoituneempaan käsitteeseen. (Helavaara Robertson ym. 2015, 3; Kinos 2002; Kinos & Pukk 2010, 33.)

Seuraavaksi käsittelemme aikuislähtöisen, lapsikeskeisen sekä lapsilähtöisen pedagogiikan sisältöjä suomalaisen päiväkotipedagogiikan historian kautta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on kehittynyt ja muotoutunut yhteiskunnan sekä laajemman kulttuurisen kontekstin mukana, joten pedagogiset suuntaukset ovat pitkälti aikaan sidonnaisia. Niiranen ja Kinos (2001, 61) erottavat suomalaisesta lastentarha- ja päiväkotipedagogiikasta neljä vaihetta: fröbeliläisen tradition vaihe, tuokiokeskeisyyden vaihe, pedagogisen hämmennyksen vaihe ja lapsikeskeisyyden renessanssi. Nämä eri vaiheet avaavat, miten ja miksi suomalainen varhaiskasvatuspedagogiikka on muotoutunut 90-luvulta lähtien lapsilähtöisyyden aatteen ympärille.

**Fröbeliläinen vaihe** alkoi lastentarha-aatteen noustessa 1800-luvun lopulla ja jatkui 1970-luvun alkuun, jolloin laki lasten päivähoidosta (3670/1973) astui voimaan. Päivähoitolain (1973) voimaantulon myötä lastentarhat muuttuivat päiväkodeiksi. (Niiranen & Kinos 2001, 62 & 67.) Tällöin alkaneen **tuokiokeskeisen vaiheen** päiväkotipedagogiikka oli aikuislähtöistä ja toiminnassa noudatettiin *lehrplan*-tyyppistä opetussuunnitelmaa. *Lehrplan*-opetussuunnitelmatyyppi on oppiainejakoinen, jossa on määritelty tarkat oppimäärät sekä sisällöt oppiaineittain. (Kinos 2001, 17–18 & 36.) Päivähoidon tavoitteet eivät muotoutuneet lasten mielenkiinnon ja ideoiden mukaan, vaan sosiaalishallituksen kasvatuskomitea määritteli tavoitteet sekä toiminta- ja opetussuunnitelmat tarkkaan ikäryhmäjakoisesti. (Kinos 2001, 7–8 & 36; Niiranen & Kinos 2001, 70.) Pedagoginen suunnittelu organisoitiin keskusaihe- ja sisältöaluesuunnitteluna ja päiväkodeissa toteutettiin viikkojatkoa, jossa jokaiselle päivälle oltiin varattu oppiainejakoisesti tietty sisällöllinen orientaatio, kuten keskiviikkoisin musiikkikasvatusta ja torstaisin liikuntakasvatusta. (Karila 2013, 20; Kinos 2001, 8). Pedagoginen arki muodostui siis pilkokuista tuokioista, joista oli tehty tarkat opetusjärjestelyt ja suunnitelmat. Toimintaa järjestettiin aina koko ryhmälle, jolloin ryhmänhallinnan taitoa pidettiin taitavan pedagogin merkinä. (Karila

2013, 15–16.) Opetus tapahtui behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti; opettajan tehtävänä oli ohjata toimintaa opettajajohtoisesti, eikä lapsen toimijuudelle annettu tilaa (Kinos 2002, 124). Lasta ei pidetty arvokkaana yhteiskunnan jäsenenä, vaan lapsuus nähtiin aikuisuuden vajaatilana.

80-luvun loppupuolella päiväkotien toimintakulttuuria alettiin pitää ongelmallisena; tuokiokeskeisyys ja toiminnan joustamattomuus, tiukka struktuuri sekä päiväkodin laitosismaisuus eivät istuneet hiljalleen muuttuvaan kasvatustajatteluun (Kinos 2001, 10). Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan alkoi ilmestyä aikuislähtöisyydelle vastakkaisia vaikutteita. Näin alettiin elää **pedagogisen hämmennyksen aikaa**. 1990-luvulla esiopetuksen suosion kasvamisen myötä *curriculum*-opetussuunnitelmatyyppi pyrki eheyttämään päiväkodin opetusta laatimalla aihekokonaisuuksia lasten elämänpiiriin ja kiinnostuksenkohteiden mukaan. Aihekokonaisuudet ja tavoitteet olivat pitkälti aikuisten etukäteen määrittelemiä, joten opetussuunnitelman laatimisen tapa ei juurikaan muuttunut aiemmasta lehrplan-opetussuunnitelmatyyppin sisältöjen laatimisesta. Oppimiskäsityksen muuttuessa konstruktivistiseksi lapsen rooli kuitenkin muuttui aktiivisemmaksi. Lapsen toiminta oli silti vahvasti ohjauksen alaista. Opettajan rooli tiedon välittäjästä ja toimeenpanijasta muuttui oppimisen ohjaajaksi. Staattisesta tiedonkäsityksestä oltiin luovuttu; oppiminen nähtiin lapsen ja aikuisen välisenä vuorovaikutuksena. (Kinos 2001, 17–18, 36 & 40; Kinos, Robertson, Barbour & Pukk 2016.)

Lapsuuden sosiologisen tutkimuksen lisääntyminen sekä kasvatopsykologisten suuntausten muuttuminen herättelivät pedagogista muutosta kohti lapsilähtöisyyttä aiheuttaen **lapsikeskeisyyden renessanssin**. Muuttuva kasvatustajattelu sai vaikutteita monista vaihtoehtopedagogisista suuntauksista, kuten montessori-, freinet-, steiner- ja Reggio Emilia-pedagogiikasta. Projektityöskentelyn merkityksen lisääntyessä eheyttävä *curriculum*-opetussuunnitelma muuttui kohti *kehkeytyvää opetussuunnitelmaa* (emergent curriculum). Lapsuus alettiin nähdä sosiaalisesti rakennettuna sekä lapsi aktiivisena toimijana ja kansalaisena, joka osallistuu ja tekee päätöksiä. Oppimisen ehtona pidettiin *lapsen omaa tutkimista ja kokeilua*. Lisäksi ymmärrettiin, että lapsen omat intressit olivat toiminnan etusijalla. 1990-luvun alkupuoli oli hyvin voimakasta lapsilähtöisen varhaiskasvatustajatteluun laajentumisen aikaa. (Kinos 2002, 119.) Vuonna 2016 Opetushallitus kommentoi lehdistötiedotteessa, että uudessa Varhaiskasvatustajatteluun perusteissa (2016) korostetaan lapsilähtöistä toimintaa, joka tukee lasten luontaista aktiivisuutta ja halua oppia asioita (Opetushallitus 2016).

## 2.3 Lapsilähtöisen pedagogiikan sisällölliset osatekijät

Kasvatusta voidaan pitää poliittisena toimintana, sillä se on yhteiskuntaa refleктоivaa ja siihen vaikuttavaa (Kinos 2002, 120–121). Kasvatusajatteluun ja kasvatukseen vaikuttavat mm. yhteiskunnassa vallitsevat säädökset, asenteet, arvot sekä tieteellinen tutkimus. Lapsuuden sosiologia, sosiokonstruktivismi, humanistinen ajattelu, reggiolaisuus sekä sosiaalipedagogiikka nähdään olevan niitä suuntauksia, jotka ovat vaikuttaneet lapsilähtöiseen kasvatusajatteluun, ja näin ollen ne luovat lapsilähtöisyydelle tieteellisen kehyksen. Kasvatusajattelu muodostuu muun muassa lapsikäsitelmästä, oppimiskäsitelmästä ja tiedonkäsitelmästä sekä lapsen ja aikuisen roolista oppimisprosessissa. (Kinos 2002, 123–124.)

### 2.3.1 Lapsikäsitelmä

Lapsikäsitelmä rakentuu siitä, minkälaisena lapsi ja lapsuus nähdään. Pidetäänkö lasta osaanavana, osallistuvana ja päätöksien tekoon kykenevänä ihmisenä, vai onko lapsi kykenemättömän itsenäiseen toimijuuteen, jolloin hän on pikemminkin aikuisen holhouksen kohde. Lapsikäsitelmän taustalla vaikuttaa arvoperusta, joka ei ole syntynyt tyhjästä, vaan se on pikkuhiljaa muotoutunut muuttuvan yhteiskunnan ja tieteellisen tutkimuksen myötä. Lapsuuden sosiologinen tutkimussuuntaus on vaikuttanut suuresti siihen, miten me nykyisin käsitämme lapsen ja lapsuuden. Lapsuus miellettiin ennen ihmisen vajavaisena elämäntilana, aikuisen vajaatilana. Nykyinen lapsikäsitelmä on edeltävän vastakohta, sillä lapsuus on itseisarvo. Lapsi nähdään arvokkaana; lasta tulee tukea, suojella ja kunnioittaa tasa-arvoisuutta noudattaen. Lisäksi lapsi nähdään yhdenvertaisena, aktiivisena toimijana, vaikuttajana, yhteiskuntaan kuuluvana sekä oikeuksia omaavana. (Kinos 2002, 123–127.)

Ebrahim (2011) tutki Etelä-Afrikassa 3-4-vuotiaiden lasten toimijuutta tarkastellessaan strategioita, joita lapset käyttävät säädelläkseen ja tuottaakseen sosiaalista kanssakäymistä varhaiskasvatuksen instituutioissa. Lasten käyttämät strategiat olivat muun muassa vastustamista, välttelyä, huomiotta jättämistä ja yhteistyötä muiden kanssa. Pienet lapset olivat taitavia käyttämään näitä aktiivisia, yhteistyökykyisiä ja jopa kumouksellisia strategioita luodakseen omaa lasten kulttuuria. Tutkimuksen tulosten mukaan, lapset ovat

hyvin tietoisia, tarkoituksenmukaisia ja taitavia toimijoita, jotka käyttävät vaikutusvaltaisia strategioita itsemääräämisoikeuden sekä osallisuutensa edistämiseksi varhaiskasvatuksessa (Ebrahim, 2011, 121). Vastaavanlaisia tuloksia lasten toimijuudesta ovat saaneet Helavaara Robertson ym. (2015) tutkimuksessaan, jossa selvitettiin englantilaisten, virolaisten ja suomalaisten 3–6-vuotiaiden lasten näkemyksiä siitä, miten heidän mielestään päiväkodin päätökset tehdään, millaisia asioita päätetään ja kuka päättää.

Lapsilähtöinen kasvatustajattelu tukee lapsen osallisuutta ja toimijuutta, joita on alettu korostaa yhä enemmän YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989) nojaten. Lapsen oikeuksien sopimus on vaikuttanut suuresti siihen, miten lapsi ja lapsuus nyky-yhteiskunnassa ymmärretään. Lapsen oikeuksien sopimuksen sisältö tiivistetään usein kolmeen kantavaan teemaan; lapsen suojeluun (*protection*), osallistumiseen (*participation*) sekä vaikuttamiseen ja oikeuteen yhteiskunnallisiin voimavaroihin, jotka takaavat hyvinvoinnin ja kehityksen edellytykset (*provision*). Nämä teemat muodostavat kokonaisuuden (PROPARTE), jonka voidaan nähdä lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen yhteiskuntaihan-teeksi. PROPARTE-periaatteen aatteellisena taustana ovat lasten kansalais- ja vapausoikeudet, autonomia, myötämäärääminen sekä lapsen aseman yhdenvertaistuminen ja lasten toimijuus. (Turja & Vuorisalo 2017, 36–37; Kinos 2001, 14–15.) Lapsilähtöinen pedagogiikka ohjaakin kohti demokratiakasvatusta. Demokraattisen ajattelun voi nähdä lähtevän liikkeelle mahdollisuudesta vapaaseen valintaan. Koulun ja varhaiskasvatuksen kontekstissa tämä tarkoittaisi sitä, että lapselle annetaan mahdollisimman paljon vaihtoehtoisia toimintatapoja ja ajatusmalleja, jotta aidosti vapaa valinta toteutuisi. (Fornaciari & Männistö 2015,78.)

Lapsen aktiivisella toimijuudella tarkoitetaan, että lapsella itsellään on tärkeä asema siinä, mitä lapsuus ja lapsen arki kussakin yhteisössä on (Turja & Vuorisalo 2017, 42). Toisin sanoen lapsi on lapsi, joka rakentaa itse lapsuutta. Toisaalta lapsuuden instituutiot, kuten päiväkotit, rajaavat ja antavat toimintamahdollisuuksia lapsille. Näin lapsuuden instituutioissa tulkitaan, ymmärretään, määritellään, suunnataan ja säädellään lapsuutta. (Alasuutari 2009, 57.) On siis tärkeää, millaiseksi valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät lapsikäsityksen sekä arvoperustan, joiden pohjalta koko maan varhaiskasvatusta toteutetaan. Vuonna 2015 päivitettyyn varhaiskasvatukseenlakiin (580/2015, §2a) on kirjattu, että lapselle on taattava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

(2016) painotetaan lapsen osallisuutta toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

### 2.3.2 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita yksilöllä on oppimisprosessin luonteesta (Rauste von Wright & von Wright 1994, 146). *Behavioristinen oppimiskäsitys*, jossa lapsen kehittyminen nähdään rakentuvan vain ulkoisista ympäristöstä saaduista kokemuksista, alkoi murentua, kun kasvatustieteiden konstruktivistiset näkemykset lapsen oppimisesta tuottivat tietoa siitä, miten lapset oppivat. Tämä tieto on vaikuttanut oppimiskäsityksiimme, jotka näkyvät lapsilähtöisessä toiminnassa. Lapsilähtöisyys nähdään siis pohjautuvan *konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*, jossa oppijaa pidetään aktiivisena oman maailman ”konstruoijana”. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tiedonkäsitys on, että tieto ja oppiminen ovat *dynaamisia*, eli lapsi oppii sekä oman spontaanin toimintansa kautta että vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Hujala ym. 2007, 50, 52, 56; Jantunen 2011, 10; Kinos 2001, 10, 25 & 36; 2002, 119.) Vuorovaikutuksessa kumpikin osapuoli vaikuttaa vastavuoroisesti toisiinsa. Koulun puolella tehtyjen tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on kaikkein keskeisin oppimisprosessin laatua määrittävä tekijä (ks. Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin 2008; ks. Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal & Early 2008). Vuorovaikutuksen laadulla on kuitenkin todettu olevan vaikutusta siihen, miten lapsi oppii. Laadukas opettaja–lapsivuorovaikutus tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, motivaatiota sekä sosioemotionaalista kehitystä (Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2013, 129–131).

Kinos (2001, 36) luonnehtii ääripään lapsilähtöisyyden oppimiskäsitystä humanistis–kokemukselliseksi. Hujala ym. (2007, 40) esittävät, että *humanistisen oppimiskäsityksen* juuret kytkeytyvät Rousseauin esittämiin kysymyksiin luonnollisesti kehittyvästä lapsesta. Humanistisen oppimisteorian mukaan lapsen kehitykseen eniten vaikuttavat yksilön omat, ennalta määrätyt potentiaalit, joihin ympäristöllä on vain vähän vaikutusta. Tällöin korostuu ihmisen kehityksen säännönmukaisuus ja sisäinen kehittyminen. Ympäristö kuitenkin toimii kehityksessä joko tukijana tai jarruttajana. Näin ollen kasvatuksen tehtävänä on tukea ja kannustaa lapsen kehittymistä, ei niinkään ohjata sitä. Humanistiseen oppimiskäsitykseen suuntautuneen pedagogin tehtävänä korostuu lapsen havainnoiminen,

jolloin kasvattaja oppii tuntemaan lapsen ja pystyy soveltamaan kasvatuksen ja opetuksen yksilöllisesti lapsen tarpeiden mukaisesti. (Hujala ym. 2007, 40.)

### 2.3.3 Lapsen ja aikuisen roolit

Lapsilähtöinen pedagogiikka perustuu lapsen aktiivisuuteen, toimijuuteen ja osallisuuteen, yksilöllisyyden tunnistamiseen, kunnioittamiseen sekä lapsen maailmaan ja hänen kiinnostuksenkohteisiinsa. Lisäksi ympäristösuuntautuneisuus, kulttuuri- ja tilannesidonaisuus ja ainutkertaisuus ovat lapsilähtöisyyden peruseriaatteita. (Kinos 2002, 130.) Lapsilähtöisyydessä painotetaan lapsen mahdollisuuksia omakohtaisten merkitysten luomiseen, sekä annetaan lapselle mahdollisuus vaikuttaa tarkoituksenmukaisesti itseään koskeviin asioihin, jolloin lapsi tulee kuulluksi itsenään, ei vain opetussuunnitelman mukaisten asioiden rajaamissa puitteissa. (Kalliala 2012, 48; Kinos 2001, 34.) Toiminta on lähtöisin lapsen aloitekyvystä. Lapsi ei toki elä tyhjiössä, vaan hänen ympäristönsä luo raamit lapsen aloitteellisuuteen. Täten lapsilähtöinen pedagogiikka perustuu lasten, aikuisten ja ympäristön oppimiskokemusten yhteisrakentamiseen. (Helavaara Robertson ym. 2015, 2–3.)

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa kasvattajan rooli toiminnan mahdollistajana ja tukijana korostuu (Kinos 2002, 124). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajalla tulee olla kyky havaita, milloin lapsi kokee tarvitsevansa tukea ja vähentää tukea lapsen edistyessä. Tästä toimintatavasta käytetään termiä *scaffolding*. Tällöin kasvattaja toimii lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. Vygotsky 1978). Vaikka aikuisen tehtävänä on tukea ja mahdollistaa lasten toimintaa ja oppimista, ei tämä tarkoita, että lapset suunnittelisivat ja toteuttaisivat kaiken päiväkotitoiminnan itsenäisesti. Myös kasvattaja toimii aktiivisesti ja määrittelee toiminnan tavoitteet, sisällöt ja menetelmät aikuisjohtoisesti lasten kiinnostuksenkohteita ja kehitystarpeita noudattaen (Kalliala 2012, 51.) Kasvattajan tehtävänä on liittää pedagogiset sisällöt ja lasten ääni yhteen. Tämän vaatii kasvattajalta taitoa kuunnella, havainnoida ja tulkita lasten toimintaa, tarpeita ja mielenkiinnonkohteita. Ne kasvattajat, jotka ovat rakentaneet luottamuksellisia suhteita lapsiryhmiinsä, kehittäneet hyvää sensitiivisyyttä ja tilannetietoisuutta sekä -osaamista, ja jotka osallistuvat aktiivisesti sekä jakavat ajatuksiaan lasten kanssa, omaavat omaavan näitä edellä mainittuja taitoja. (Kinos 2001, 32; Helavaara Robertson ym. 2015, 7–6.)

Lapsilähtöinen pedagogiikka ei sulje pois aikuisjohtoista toimintatapaa. Aikuisjohtoisuuden käsite sekoittuukin usein aikuislähtöisyys-käsitteeseen, jolloin aikuisjohtoisuus mielletään vääräksi tavaksi toteuttaa kasvatustoimintaa. Aikuislähtöisyys on vastakohta lapsilähtöisyydelle, jolloin se näkyy päiväkodissa aikuisten suunnitteluna ja lasten toiminnan säätelynä ilman lasten osallisuutta ja toimijuutta. Aikuislähtöisyydessä pedagoginen suunnittelutyö perustuu valmiiseen opetussuunnitelmaan ja se kohdentuu ensisijaisesti vain opetus- ja toimintatuokioihin. Aikuisjohtoisuus on puolestaan vastakohta lapsijohtoisuudelle. (Kalliala 2012, 47–49; Niiranen & Kinos 2001, 73.)

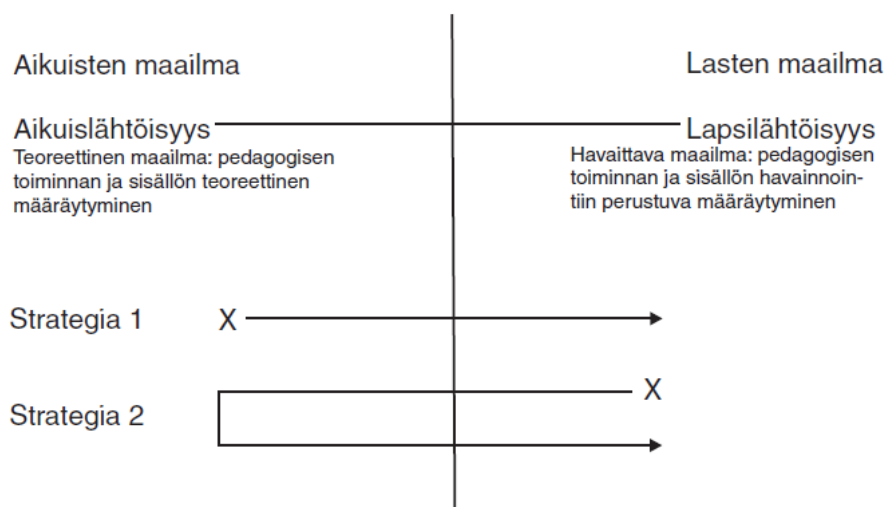
Väistämättäkin päiväkodissa on tilanteita ja toimintaa, jotka vaativat aikuisen johdolla ja ohjeistuksella toimimista. Mitä suuremmasta tuen tarpeesta on kyse, sitä tärkeämmässä roolissa aikuisen toiminnanohjaus on. Joidenkin tutkimusten mukaan aikuisjohtoisten käytäntöjen on todettu edistävän etenkin niiden lasten taitoja, joilla on oppimisvaikeuksia tai heikot taidolliset valmiudet (ks. Adams & Carnine 2003; ks. Lovett, Barron & Benson 2003). Oppimisen tehokkuuden lisäksi aikuinen on ensi sijassa se, joka on vastuussa päiväkodissa tapahtuvasta toiminnasta ja siitä, miten se toteutetaan. Aikuisella on suurempi valta suhteessa lapseen sekä hän on auktoriteetti, jonka avulla hän kykenee ohjaamaan lapsiryhmää tekemällä säännöt selväksi sekä asettamalla erilaisia rajoitteita. Jos auktoriteetin tarkoituksenmukaisesta käyttämisestä luovutaan lapsilähtöisyyteen nojautuen, on lapsilähtöisyyden käsite väärinymmärretty. Auktoriteettiaan käyttävän ammattiroolin tulee kuitenkin olla lämmin, myönteinen ja oikeudenmukainen, sillä valtaa on käytettävä lasten hyväksi eikä vastaan. Lapsen toimijuutta ja osallisuutta mielessä pitäen on huomattava, että aikuisen määräämä pakko on usein huonompi vaihtoehto kuin lapsen kanssa neuvottelu. (Kalliala 2012, 48–50; Turja & Vuorisalo 2017, 43). Liiallinen lasten kanssa neuvottelu on kuitenkin saanut kritiikkiä osakseen. Psykologi Tahkokallion (2018) mielestä neuvotteleva kasvatus, joka menee liiallisuuksiin, ei ole lapsen kannalta suotuisaa, sillä se saattaa häiritä lapsen itsesäätelyn kehittymistä. Pienellä lapsella ei ole vielä kykyä säädellä itseään ja käyttäytymistään kulttuurin vaatimalla tavalla, joten aikuisella on tällöin suuri rooli itsesäätelyn tukemisessa ja mallintamisessa; eli sääntöjen asettamisessa. Tahkokallion mukaan lapsilla toki on oltava vapautta ja mahdollisuus neuvotteluun joissakin asioissa, mutta hänen mukaan arjen tärkeät kysymykset, kuten nukkumaanmeno-aika, ruokailutavat ja muut arjen käytännöt, ovat niitä asioita, joista kasvattajat päättävät ja asettavat raamit. (Yle uutiset 12.9.2018.)

## 2.4 Pedagogisen toiminnan määräytyminen lapsilähtöisesti

On suuri merkitys, mitä ja miten opetetaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan seuraavanlaisesti: ”Varhaiskasvatuksessa oppimisen lähtökohtana ovat lasten aiemmat kokemukset, heidän mielenkiinnon kohteensa ja osaamisensa. On tärkeää, että uusilla opittavilla asioilla on yhteys lasten kehittyviin valmiuksiin sekä muuhun kokemusmaailmaan ja kulttuuritaustaan.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20.)

Lapsilähtöinen lähestymistapa nojautuu emergent-nimiseen pedagogiseen rakenteeseen, jota kutsutaan kehkeytyväksi opetussuunnitelmaksi. Kehkeytyvässä opetussuunnitelmassa lasten intressit ja kiinnostuksenkohteet toimivat tavoitteiden lähtökohtina, jotka vaikuttavat oppimisen suunnitteluun, järjestämiseen ja hallintaan. Pedagoginen arki huomioi yksilöllisen oppimisen ja on pitkälti lasten suunnittelemaa. Kehkeytyvä opetussuunnitelma perustuu opetusprosessiin, jonka sisällöt määräytyvät teema- ja projektityöskentelyn aikana ja syntyvät vuorovaikutuksessa aikuisten, lasten ja kasvuympäristön kanssa. Kehkeytyvä opetussuunnitelma voidaankin kirjoittaa vasta opetusprosessin päätyttyä jälkikäteen. (Helavaara Robertson ym. 2015, 3; Kinos 2001, 30, 36 & 40.)

Pedagogiikka on siis dynaaminen prosessi, jossa toiminta on aikuisen ja lasten maailman välistä yhteistyötä. Pedagogisen jatkumomallin pohjalta Kinos (2001; 2002) esittää kaksi perusstrategiaa, jotka kuvaavat miten pedagogisen toiminnan sisältö/aihe/intressi määrittyy (KUVIO 2).



KUVIO 2. Pedagogisen sisällön määräytyminen aikuisten ja lasten maailman välisenä yhteistyönä (Kinos, 2001; 2002)

Strategiassa 1 opettajan tekemä etukäteissuunnittelu määrittää kasvatus- ja opetussisällöt. Tällöin hän hahmottelee ja määrittelee kasvatustoimintaa etukäteen. Hänen suunnitteluaan ohjaa teoreettinen tieto, joka perustuu opetussuunnitelmaan ja opettajan omiin näkemyksiin. Opettaja huomioi parhaansa mukaan lapsiryhmänsä sekä jokaisen yksilön tarpeita, kehitystasoa ja kiinnostuksenkohteita. Eli tässä strategiassa opettaja teoretisoi toimintaa aikuisten maailmassa, mutta vie pedagogisen kokonaisuuden kohti lasten maailmaa samalla mukauttaen sitä. Tällöin lapsilla on mahdollisuus toimia mielekkäällä tavalla. Strategiassa 2 lapset ideoivat, suunnittelevat ja vastaavat toteutuksestaan itse. Opettajan rooli on oppimisen syventäjänä. Hän siirtää lasten tuottamat sisällöt aikuisen teoreettiseen maailmaan, jonka jälkeen hän tekee niistä tietoista analyysistä dokumentoinnin avulla. Analyysin avulla opettaja pystyy luomaan uusia oppimiskokonaisuuksia ja -tilanteita, jotka sisältävät lasten ideoita ja mielenkiinnonkohteita. (Kinos 2001, 30–32; 2002, 126–127.) Kinoksen mukaan strategia 2 on käyttökelpoisin tapa määrittellä pedagogisia sisältöjä, sillä siinä yhdistyvät aikuisen teoreettinen ymmärrys ja lapsihavaintoihin perustuva tietämys. Tällöin lapsilähtöinen varhaiskasvatus on lasten mielenkiinnonkohteisiin ja intresseihin pohjautuvaa teoreettisen ja havaittavan maailman välistä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa – edestakaista liikettä aikuisten ja lasten maailmojen välillä. (Kinos 2001, 33; 2002, 127.)

## 2.5 Miksi lapsilähtöisyys?

Varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemitteorian (ks. Härkönen 2013) mukaisesti kasvatusajattelu sisältää käsitykset maailmasta, yhteiskunnasta, tiedosta, ihmisestä ja lapsesta, kasvatuksesta, kasvatuksen tavoitteista, kasvatuksen asiasisällöistä tai oppiaineista, ja käsitykset kasvatuksen menetelmistä sekä kasvatukseen vaikuttavista tieteenaloista, pedagogisesta prosessista ja pedagogisen prosessin suunnittelusta. (Kettukangas 2017, 25.) Lapsilähtöinen kasvatusajattelu perustuu ajatukseen vuorovaikutteisesta opetuksesta ja kasvatuksesta, jossa lapsen aktiivisuus ja kiinnostuksenkohteet korostuvat. Lapselle annetaan mahdollisuus ja häntä tuetaan osallistumaan toiminnan ideointiin ja toteuttamiseen. Lapsilähtöiset pedagogiset sisällöt, toimintatavat ja vuorovaikutus on todettu edistävän lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Esimerkiksi leikki ja yhteistoiminnallisuus ovat lapselle luontaisia tapoja toimia ja oppia. (Kinos 2002, 123–124.) Kallialan (2012, 50) mukaan varhaiskasvatuksessa tulisikin mahdollistaa lapsen spontaani ja omaehtoinen oppiminen esimerkiksi leikin ja tutkimisen avulla, koska näin lapsi oppii luontevasti.

Kun oppimissisällöt sekä toimintatavat ovat lapsen kiinnostuksen kohteista peräisin, on lapsi motivoituneempi osallistumaan ja sitoutumaan toimintaan. Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsilähtöiset opetus- ja ohjauskäytännöt tukevat lasten taitojen kehittymistä sekä motivaation ja kiinnostuksen syntymistä esimerkiksi lukutaitoa kohtaan. Esimerkiksi Alkuportaat-tutkimuksessa todettiin, että päiväkodin lapsilähtöinen pedagogiikka lisäsi eskareiden motivaatiota lukemista ja matematiikkaa kohtaan (ks. Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus, & Rasku-Puttonen 2013). Lapsilähtöisen pedagogiikan on havaittu tukevan myös esimerkiksi lasten sosiaalisia taitoja lapsiryhmässä (Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2013) sekä lisäävän lasten itsesäätelyä (Salonen, Vauras & Efklikes 2005, 199–200). Kasvatusinstituutioiden, kuten päiväkotien ja koulujen, lapsilähtöisen toimintatavan on huomattu vaikuttavan myös lasten vanhempien luottamukseen sekä opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön laatuun. Tutkimusten mukaan, niin esiopetusikäisten (Kikas, Lerkkanen, Pakarinen & Poikonen 2014) kuin ensimmäisen luokan oppilaiden (Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Poikonen & Nurmi 2013) äidit ilmaisivat vahvempaa luottamusta niihin opettajiin, jotka käyttivät ohjauksessaan enemmän lapsilähtöisiä opetustyyliä.

### 3 PERUSTOIMINNOT

Tutkimuksemme yhtenä kohteena on perustoimintojen toteutuminen raisiolaisissa päiväkodeissa. Perustoiminnoilla viitataan päivittäin toistuviin toimintoihin, joita ovat muun muassa päiväkodin saapumis- ja lähtemistilanteet, pukeutuminen, ruokailu, wc-toiminnot ja lepääminen. Perustoimintojen ilmiöalue sisältää kahdenlaista problematiikkaa, jotka ovat kytköksissä toisiinsa: perustoimintaa on luonnehdittu itsestään selvänä rutiinina, jossa on matala ammatillinen sekä koulutuksellinen status, ja toisaalta toiminnasta puhutaan monin eri käsittein, mikä taas lisää ilmiön epämääräisyyttä. Perustoimintojen kasvatustajattelu on nähty yksinkertaisena, eikä näistä toiminnoista puhuta tieteellisesti. (Kettukangas 2017, 97, 165.) Perustoimintoja ei välttämättä liitetä kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen kontekstiin, mutta silti samaan aikaan perustoimintojen tärkeyttä ja arvoa varhaiskasvatukseen välttämättömänä toimintana korostetaan. Esimerkiksi Kettukankaan (2017) tutkimuksessa ilmenee, että varhaiskasvatuksen oppikirjat painottavat perustoimintojen tärkeyttä ja huomauttavat, että perustoiminnot tulisi huomioida tavoitteellisina ja pedagogisina kasvatustilanteina. Tästä huolimatta suurin osa suomalaisista perustoimintoja koskevista tutkimuksista on tehty 1970-luvulla (ks. esim. Hämäläinen 1976) ja perustoimintoja käsitellään varhaiskasvatussuunnitelmissa ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa yhä vähemmän 1990-luvulta lähtien. (Kettukangas 2017, 165; 2013, 56.) Lisäksi suunnittelu ja toimintojen tarkoituksenmukaisuus näyttävät olevan perustoimintojen haaste (Kettukangas 2017, 154–57).

Perustoimintojen ilmiöalueesta puhutaan eri käsittein muun muassa siksi, että sitä on tutkittu melko vähän (Kettukangas 2017, 5, 19). Tilanne onkin ristiriitainen, sillä institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuvista toiminnoista suurin osa ovat perustoimintoja. Perustoimintojen käsitteen hajanaisuus näkyy myös tutkimuksessamme niin, että tutkimuskohteenamme oleva Raision kaupungin varhaiskasvatus käyttää perustoimintojen ilmiöön viitattaessaan käsitettä arkitoimintapedagogiikka tai arkipedagogiikka. Käytämme kuitenkin tästä ilmiöstä perustoiminnot-käsitettä, vaikka viitatussa lähdeaineistossa on saatettu käyttää jotakin muuta samaa ilmiötä tarkoittavaa käsitettä, kuten esimerkiksi arkipedagogiikkaa. Perustelemme perustoiminnot-käsitteen käyttöä nojautuen Kettukankaan (2017) väitöskirjaan, jossa hän selvittää muun muassa mikä käsite sopii parhaiten kuvaamaan kyseisen ilmiöalueen merkityksiä.

### 3.1 Perushoitoa, perustoimintoja vai arkitoimintaa?

Perustoimintoja vastaaviksi käsitteiksi on tunnistettu suomenkielessä 25 erilaista ilmaisuja, joita ovat muun muassa ”perushoito”, ”perustarpeiden tyydyttämiseen liittyvät toimet”, ”itsestä huolehtimisen toimet”, ”jokapäiväiset tilanteet”, ”päivittäiset toiminnot”, ”arkitoiminta”, ”arkiset toiminnot”, ”rutiinitilanteet” ja ”perustoiminta” (Kettukangas 2017, 78). Hoito sekä hoitaminen ovat perinteisesti yhdistetty perustoimintoihin ja ne ovatkin keskeisiä käsitteitä perustoiminnoissa. (Niikko 2008, 70; Kettukangas 2017, 19, 82.). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 21) ei käytetä perustoimintojen käsitettä, mutta perustoimintojen ilmiöalueeseen viittaavaa sisältöä käsitellään varhaiskasvatuksen hoito-ullottuvuuden alla ja perustoimintojen tilanteita, kuten ruokailua, pukeamista ja riisumista, lepoa sekä hygienia-tilanteita, kuvataan hoitotilanteiksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa hoito määritellään fyysisten perustarpeiden huolehtimiseksi sekä tunnepohjaiseksi välittämiseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21.)

Raisiossa perustoiminnoista puhuttaessa käytetään termejä ”arkitoimintapedagogiikka” tai ”arkipedagogiikka”. Näissä termeissä pedagogiikan osuus korostuu, mikä on perustoimintojen ilmiöalueen mukaista. Arki-käsitettä on kuitenkin kritisoitu, ja se on todettu epäsovinnoksi perustoimintojen ilmiöalueen kuvaamiseen. Salmen (1991) mukaan arki-käsite on moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävä kokonaisuus. Kettukangas (2017, 89) puolestaan on tutkinut arki-käsitettä, ja hän mieltää sen sopimattomaksi kuvaamaan perustoimintojen ilmiötä, sillä arki-käsitteellä viitataan yleisissä kasvatustieteen teksteissä päiväkotinstituution ulkopuolelle, informaaliseen opetukseen sekä sosiologian teksteissä kotiympäristön arkielämään tai perhe- ja työelämään. Arki-käsite ei täten viittaa päiväkotinstituutioon, joten se ei kata aikaisemmin esiteltyjämme perustoiminnot-käsitteen ennakkoehtoja ja ominaisuuksia. Kettukankaan mukaan arki-käsitteen liittäminen institutionaaliseen varhaiskasvatukseen on kyseenalaista, sillä se sisältää mielikuvan toiminnasta, jossa ei ole koulutusvaatimusta, tai jota pidetään helppona, itsestään selvänä ja latteana. Arjen ei-reflektioiva luonne sopii huonosti varhaiskasvatukseen ja sivistävään vuorovaikutukseen. (Kettukangas 2017, 88–90.)

Perustoiminto-käsite nähdään parhaimpana vaihtoehtona kuvaamaan varhaiskasvatuksessa päivittäin tapahtuvia toimintoja, joiden tavoitteena ovat perustarpeiden

tydyttäminen, terveyttä edistävien tapojen ja tottumusten oppiminen, omatoimisuus ja osallisuus (Kettukangas 2017, 138). Toiminto-käsite viittaa toimintaan, työskentelyyn ja tehtävän suorittamiseen, jossa lapsi saa olla osallisena. Osallisuus on subjektiivinen kokemus, jossa keskeistä on lapsen oma sisäinen tunne siitä, että hän on tärkeä, ja että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ympäröivään maailmaan sekä omaan elämäänsä. (Järvinen & Mikkola 2015, 13; Kettukangas & Härkönen 2016, 104.) Lapsen toimijuus näkyy siinä, että lapsi kykenee toimimaan tietyn päämäärän mukaisesti tarkoituksenmukaisia valintoja tehden ja tämä mahdollistuu vuorovaikutuksessa. Pienillä lapsilla toimijuuden haasteena ovat heidän kykynsä ja edellytyksensä tehdä toiminnan kannalta sopivia valintoja. Tällöin aikuisen ohjauksen avulla lasta voidaan tukea samalla hänen toimijuuttaan edistäen. Toimijuuden edellytyksenä ovat lapsen oppimat tiedot ja taidot, joiden avulla lapsi kykenee itsenäisesti aloittamaan ja suorittamaan toiminnon. Tärkeää on myös lapsen oma tunne siitä, että hän pystyy toimimaan ja haluaa toimia. Merkittävää on kasvattajan käsitys perustoiminnoista ja niissä tapahtuvasta toimijuudesta, sillä nämä käsitykset heijastuvat lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013. 162–165; Kettukangas 2017, 96–97.)

### 3.2 Perustoimintojen määrittelyä

Perustoiminnot ovat institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa päivittäin tapahtuvia toimintoja, joiden tavoitteena ovat perustarpeiden tyydyttäminen, terveyttä edistävien tapojen ja tottumusten oppiminen sekä omatoimisuuteen ja vastuuntuntoisuuteen ohjaaminen. (Kettukangas & Härkönen 2016, 96, 100; Kettukangas 2017, 19; Niikko 2008, 70.) Perustoimintoja pidetään varhaiskasvatuksen kasvatustyön perustana, jolla pyritään edistämään lapsen kehityksen ja oppimisen lisäksi myös lapsen osallisuutta. Näin ollen perustoiminnoissa pääosaa esittää lapsen ja aikuisen välinen osallistava vuorovaikutus, joka tukee ja rohkaisee lasta omatoimisuuteen.

Varhaiskasvatus rakentuu hoidosta, kasvatuksesta, opetuksesta, oppimisesta, kehitymisestä, sosialisatiosta, sivistymisestä ja henkistymisestä (Härkönen 2009, 78). Hoito, kasvatus ja opetus muodostavat yhdessä varhaiskasvatuksen kokonaisuuden, josta käytetään nimitystä EduCare. EduCare-mallin mukaan hoito, kasvatus ja opetus edellyttävät ja tukevat toisiaan samalla muodostaen jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä edelleen perusopetukseen. (Niikko 2008, 73.) Nämä varhaiskasvatuksen ulottuvuudet

painottuvat eri tavoin eri ikäisillä lapsilla – mitä pienempi lapsi on, sitä suurempi osa kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksesta tapahtuu hoitotilanteissa (Hännikäinen 2013, 31). Kuten jo aiemmin todettu, perustoiminnot ovat usein yhdistetty pelkästään hoitoon ja hoivaan, mutta perustoiminnoissa on hoidon lisäksi myös kasvatuksellinen sekä opetuksellinen ulottuvuus, jolloin perustoimintojen tilanteet toimivat tavoitteellisesti pedagogisina tilanteina siinä missä muukin varhaiskasvatuksen suunniteltu ja ohjattu toiminta (Kettukangas 20017, 78–79).

Kettukangas (2017, 46) tutkii väitöskirjassaan perustoiminto-käsitettä tavoitteenaan lisätä ymmärrystä tästä käsitteestä ja siihen liittyvästä ilmiöstä. Väitöskirjassa perustoimintokäsitteelle määriteltiin ennakkoehdot, odotukset ja seuraukset, joiden avulla perustoiminnot erottautuvat sen lähikäsitteistä, joita ovat muun muassa ”*perushoito*”, ”*jokapäiväiset tilanteet*” ja ”*arkitoiminta*”. (Kettukangas 2017, 47.) Perustoimintojen ennakkoehdot ovat niitä tilanteita, tapahtumia tai ilmiöitä, jotka ilmenevät ennen perustoimintojen toteutumista. Ennakkoehdoiksi määrittyivät neljä ilmiötä, jotka ovat varhaiskasvatuksessa vietettävä aika, perustarpeet, lapsen riippuvuus toisista ihmisistä ja varhaiskasvatuksen tavoitteellisuus (ks. Kettukangas 2017, 65-66). Perustoimintojen ominaispiirteet puolestaan muodostavat käsitteen todellisen määritelmän. Varhaiskasvatuksen perustoimintojen ominaispiirteitä ovat perustettavuus, vuorovaikutteisuus, prosessimaisuus, omatoimisuus, kestävyys ja systeemisyyys (ks. Kettukangas 2017, 69–71, 161).

Perustoimintojen seuraukset ovat niitä tilanteita ja ilmiöitä, jotka esiintyvät perustoimintojen vaikutuksena. Perustoimintojen kaikkien edellä mainittujen ennakkoehtojen ja ominaispiirteiden toteutuessa seurauksiksi muodostuvat perustarpeiden tyydyttyminen, päiväjärjestyksen toteutuminen, lapsen autonomian lisääntyminen, hyvinvointi sekä muun varhaiskasvatuksen toiminnan mahdollistuminen. Edellä mainitut perustoimintojen ennakkoehdot ja ominaispiirteet toteutuvat päiväkodin saapumis-, lähtemis- ja siirtymätilanteissa, lepoetkissä, ruokailussa, wc-toiminnoissa, ulkoilemisessa, vapaassa oleskelussa, siistiytymisessä sekä pukeutumisessa ja riisumisessa. (Kettukangas 2017, 71, 161; Kettukangas & Härkönen 2016, 101.) Raision kaupungin (2008) varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän laatimassa arkitoiminnan pedagogiikan asiakirjassa Raisio on määritellyt lähestulkoon samat tilanteet perustoiminnoiksi. Raision määritelmä eroaa Kettukankaan määritelmästä siten, ettei Raisio ole määritellyt vapaata oleskelua perustoiminnoiksi.

### 3.3 Perustoiminnot varhaiskasvatuksen menetelmänä

Perustoiminnot ovat varhaiskasvatuksessa tärkeässä roolissa, sillä niiden parissa toimitaan suurimman osan päivästä. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän perustoimintoihin tulee käyttää aikaa. Perustoiminnot rytmittävät siis jokapäiväistä varhaiskasvatusta ja ne herättävät paljon keskustelua päiväkodin kasvattajien ja vanhempien välillä (Alasuutari 2010, 151–154). Lisäksi perustoimintojen avulla voidaan saavuttaa lukuisia tiedollisia ja toiminnallisia tavoitteita, kehittää lapsen aisti- ja havaintotoimintoja, kieltä ja kielellistä ilmaisua, motoriikkaa ja koordinaatiota, yhteistyötaitoja, autonomiaa, itsetuntemusta sekä itsetuntoa (Kettukangas & Härkönen 2016, 102). Tämän vuoksi perustoiminnot tulisi nähdä yhtenä oppimismenetelmänä pelkän hoitotilanteen näkemisen sijasta.

Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmä on käsitellyt julkaisussaan *Arki – Raision kaupungin päivähoidon arkitoimintapedagogiikka* (2008) 0–3-vuotiaiden lasten, 3–5-vuotiaiden lasten ja esiopetusikäisten lasten perustoimintoja ja niihin liittyviä pedagogisia mahdollisuuksia. Julkaisussa kerrotaan seuraavanlaisia esimerkkejä pedagogisista tilanteista; ruokailutilanne kehittää lapsen motoriikkaa, sosioemotionaalisia taitoja ja kieltä. Motoriikkaa kehittävät esimerkiksi ruokakärryn työntäminen, oman tuolin siirtäminen, omien astioiden kantaminen, pöydän kattaminen sekä ruokailuvälineiden käyttäminen. Ruokailutilanteessa sosioemotionaalisuutta kehittävät puolestaan tilanteen lämmin, rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri, kasvattajan emotionaalinen läsnäolo, omatoimisuuteen rohkaiseminen sekä lapsille annettavat pienet työtehtävät, kuten leivän tarjoaminen, kattaukseen osallistuminen, pöytään kutsuminen ja ruokalappujen jakaminen. Ruokailu kehittää myös kieltä, sillä ruokailutilanteissa käsitellään erilaisia ruokaloruja, kohteliaisuussanoja, ruokaan liittyviä sekä matemaattisia käsitteitä (tyhjä, täynnä, kokonainen, puolikas, paljon, yhtä paljon, enemmän, yksi, kaksi, kolme). Kasvattajat ovat mallina hyvillä pöytätaivoille ja ohjaavat lapsia heidän ikänsä ja taitojensa mukaan. (Raision kaupunki 2008.)

#### 3.3.1 Perustoiminnot suunnitelmallisena ja tavoitteellisena menetelmänä

Hämäläisen (1976, 29) mukaan perustoiminnot sisältävät kaikki ne ainekset, joita siltä kasvatuksellisenä menetelmänä lasten terveyden sekä psyykkisen ja fyysisen kehityksen edistämiseksi vaaditaan. Näitä aineksia ovat toimintojen säännöllisyys, lasten ohjaaminen

terveystottumuksiin ja omatoimisuuteen, lasten keskinäinen kanssakäyminen, kielellisen vuorovaikutuksen liittäminen toimintaan, työntekoon tutustuttaminen sekä tapakasvatus. (Hämäläinen 1976, 29.) Myös Härkönen näkee perustoiminnot yhtenä varhaiskasvatuksen menetelmänä, sillä perustoiminnot ovat yhteydessä muun muassa kasvuun, opetukseen, oppimiseen, kehittymiseen, sosiaalistumiseen ja sivistymiseen (Kettukangas 2013, 56; Kettukangas & Härkönen 2016, 101). Säännöllisyytensä ja muiden elementtensä vuoksi perustoiminnot tulisikin nähdä pedagogisina mahdollisuuksina ja laaja-alaisen oppimisen sekä osallisuuden paikkoina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan, että perustoimintojen tilanteet tarjoavat luontevat puitteet itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen harjoitteluun. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sisältävät terveyden, turvallisuuden ja itsenäisyyteen liittyviä taitoja. Varhaiskasvatuksen tehtävä on vahvistaa lasten hyvinvointia ja turvallisuutta sekä ohjata lapsia tekemään kestävän elämäntavan mukaisia valintoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23.)

Mikäli perustoiminnot eivät toteudu hyvin, eivät ne eivät tyydytä lasten perustarpeita, luoselkeää päiväjärjestystä, lisää lasten autonomiaa, hyvinvointia, eikä mahdollista muun varhaiskasvatuksen toiminnan toteutumista. Huonosti toteutetut perustoiminnot saattavat johtua kasvatuksellisesti kyseenalaisesta asenteesta, kehittymättömästä kasvatusajattelusta, riittämättömästä tai huonosta vuorovaikutuksesta, lapselle sopimattomasta toiminnasta, kiireestä, tiedostamattomuudesta tai tavoitteiden puutteesta. Epäonnistuneet perustoimintojen tilanteet saattavat aiheuttaa stressiä, haastavaa käyttäytymistä, pelkoa, ahdistusta tai taantumista (Kettukangas 2017, 71). Näin ollen perustoimintojen rooli varhaiskasvatuksessa on merkittävä, johon tulee todella kiinnittää huomiota. Arkipäivän tilanteet eivät ole vain suorituksia, kuten vaipan vaihtoa tai syöttämistä, vaan kasvattajan tulee tiedostaa, miksi hän vaippaa vaihtaessaan katsoo lasta silmiin, laskee varpaita, loruttelee ja silittää vatsaa. (Kettukangas & Härkönen 2016, 101; Raison kaupunki 2008, 14.) Ohjatun toiminnan ja leikkipedagogiikan lisäksi on tiedostettava, suunniteltava, organisoitava ja ohjattava perustoimintojen pedagogiikkaa (Järvinen & Mikkola 2015, 52). Raison kaupunki käsittelee perustoimintojen ilmiöalueeseen viittaavaa arkitoimintapedagogiikkaa erillisenä pedagogisen toiminnan suunnittelun, toteutumisen ja arvioimisen kohteena ryhmävasussa.

### 3.3.2 Lasten tarpeet perustoiminnoissa

Perustoimintojen tavoitteena on tietenkin vastata lasten perustarpeisiin, mutta sen lisäksi tavoitteena on mm. vahvistaa lasten omatoimisuutta ja itsenäisyyttä (Kettukangas 2017, 156). Keskeistä perustoiminnoissa on toiminnan suunnittelu lasten tarpeet huomioiden. Hyvin suunniteltu toiminta on sujuvaa ja se tuottaa selkeän päiväjärjestyksen. Päiväjärjestyksen rytmisyys määrittyy lapsen fysiologisista tarpeista. Lisäksi säännöllinen päivärhythmi mahdollistaa lasta ennakoimaan toimintaa, sillä päivärhythmin avulla lapsi jäsentää päivän kulkua. Tämä luo turvallisuuden tunnetta sekä edistää lapsen itseluottamusta ja omatoimisuutta. Esimerkiksi Alasuutarin (2010, 152) tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset osasivat toimia omatoimisesti päiväkodin päivärhythmin ja sääntöjen mukaan, sillä he mm. ryhtyivät oma-aloitteisesti siivoamaan leikkiä, kun kasvattaja ilmoitti, että ryhmä siirtyy pian ulos. Hyvällä päiväjärjestyksellä on nähty olevan suoranainen vaikutus myös lapsen tunne-elämään ja sosiaalisuuteen. (Tiusanen 2007, 82; Järvinen & Mikkola 2015, 52; Kettukangas & Härkönen 2016, 101.) Vaikka perustoimintojen on oltava säännöllistä ja ennakoitavaa, on sen samalla oltava joustavaa. Lapsilla on yksilöllisiä eroja niin kehityksessä kuin myös hermostollisessa toiminnassa, kuten vireystilassa (Tiusanen 2008, 82–83).

Perustoimintojen tavoitteet voidaan saavuttaa tavoitteellisen vuorovaikutuksen avulla. Perustoiminnoissa tapahtuvalla vuorovaikutuksella on yhteys niin turvallisuuden tunteen kuin myös omatoimisuuden, itseluottamuksen ja osallisuuden kehittymiselle. Vaikka perustoiminnot ovat säännöllisiä ja rytmittyneitä toimintoja, tulisi niissä välttää rutiininomaista vuorovaikutusta. Sen sijaan varhaiskasvatuksen henkilökuntaa kannustetaan olemaan responsiivisia ja sensitiivisiä, sillä näin voidaan tukea lapsen itsetuntoa sekä vastata sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin. (Kettukangas 2017, 144.) Koiviston (2007) mukaan ne tilanteet, joissa kasvattajat kannustavat ja tukevat lapsia sekä antavat heille aikaa kehittää omatoimisuuttaan ja edetä toiminnoissa omaa tahtiaan, vaikuttavat lapsen itsetuntoon positiivisesti. Koiviston tutkimuksessa tällaisiksi tilanteiksi tunnistettiin perustoimintojen tilanteet, kuten ruokailu- ja pukeutumistilanteet. Lapsen pystyvyyden tunne, itsetunto ja minäkuva vahvistuvat, kun lapsi huomaa oppivansa uusia asioita ja osaavansa suoriutua itsenäisesti. Tässä lapsi kuitenkin tarvitsee aikuisen kannattelevaa vuorovaikutusta. (Koivisto 2007, 140–141; Järvinen & Mikkola 2015, 52; Tiusanen 2008, 79.)

Varhaiskasvatuksen perustoiminnoissa lapsen omatoimisuus ja itseohjautuvuus ovat kuitenkin alisteiset aikuisen vallalle. Perustoiminnoissa lapsen kannustaminen omatoimisuuteen ja yrittämiseen vaatii kasvattajalta pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä ja herkkyyttä nähdä ne tilanteet, joissa lapsi tarvitsee aikuisen apua ja tukea (Koivisto 2007, 140–141). Useassa päiväkodissa sorrutaan niin sanottuun liukuhihnakulttuuriin (Tiusanen 2008, 81), jossa lapsia hoputetaan suoriutumaan nopeasti, jotta voidaan siirtyä toiseen toimintaan. Tämä ei tue varhaiskasvatuksen arvoja ja tavoitteita, sillä se ei edistä lapsen kehittymistä tai oppimista. Sen sijaan sillä on monia kielteisiä vaikutuksia. Kiireettömyyden tulisi olla yksi päiväkodin tärkeimpiä prioriteetteja, sillä se mahdollistaa muun muassa laadukkaan vuorovaikutuksen.

## 4 PIENRYHMÄTOIMINTA

Useissa suomalaisissa päiväkodeissa on 2000-luvulla siirrytty pienryhmätoimintaan, joka on uudenlainen tapa organisoida varhaiskasvatustyötä. Tänä päivänä pienryhmätoiminnalla tarkoitetaan erityistä suunnitelmallista tapaa järjestää lapsiryhmän toimintaa. (Raittila 2013, 74.) Vaikka pienryhmätoiminta onkin otettu laajasti käyttöön suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, pienryhmätoimintaa määritellään vielä hyvin eri tavoin kirjallisuudessa ja myös käytännössä. Esimerkiksi minkäänlaista tiettyä lapsimäärää pienryhmälle ei ole määritelty, vaan pienryhmien lapsimäärät vaihtelevat päiväkodeittain. Myös pienryhmien pysyvyys vaihtelee, sillä toisissa päiväkodeissa pienryhmätoimintaa toteutetaan pysyvissä ryhmissä, kun taas toisissa pienryhmät vaihtelevat esimerkiksi tavoitteen, lasten iän tai toiminnan mukaan. (Opas 2013, 158.)

Pienryhmätoimintaa voidaan pitää yhteisöllisyyteen liittyvänä pedagogisena valintana, jonka avulla voidaan vahvistaa ja syventää aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta. Siitä on tullut olennainen osa suomalaisten päiväkotien toimintaa ja siitä on saatu sekä kasvattajilta että lapsilta myönteisiä kokemuksia. (Järvinen & Mikkola 2015, 39.) Kuitenkin pienryhmien vakiintuminen tavallisessa päiväkotiryhmässä yleiseksi toimintamalliksi tapahtuu hitaasti. Perinteisesti päivähoidossa on ohjattu suurryhmiä, jossa kaikki ryhmän lapset ovat tehneet samaa toimintaa yhtä aikaa. Tällöin toiminnot tapahtuvat aikuisen johdolla ja aikuisen ideoimana. Entinen suurryhmäajattelu ei kuitenkaan vastaa yhteisöllisen kasvatuksen haasteisiin ja siltä puuttuu keinoja antaa lapselle sellaisia sosiaalisen elämän valmiuksia, joita lapsi tarvitsee. (Opas 2013, 158.)

Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) pienryhmätoiminta mainitaan vain luvussa 5.4, joka käsittelee lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tuen aikana. Sen mukaan, kun lapsi saa kehitykseensä ja oppimiseensa tukea, hänen varhaiskasvatussuunnitelmaansa tulee kirjata lapsen tukemiseen liittyvät ratkaisut, joista yhtenä esimerkkinä on pienryhmätoiminta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 55.) Esiopetus-suunnitelman perusteissa pienryhmätoiminta on myös mainittu vain kerran toteamalla, että esiopetuksessa käytetään erilaisia yhteistyömuotoja ja pienryhmätoimintaa. (EOPS 2014, 25) Vaikkei esimerkiksi esiopetus-suunnitelman perusteissa juuri puhuta pienryhmätoiminnasta suoraan, on monet pienryhmätoiminnan lähtökohdista ja tavoitteista mukana myös uuden esiopetus-suunnitelman perusteissa. Esimerkiksi leikki ja leikillinen

oppiminen sekä oppimisympäristöjen kehittäminen siten, että ne edistävät lapsen osallisuutta, vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä kuuluvat kaikki myös pienryhmätoiminnan lähtökohtiin. (Järvinen & Mikkola 2015, 39.)

Pienryhmätoiminnasta on tullut keino ratkaista varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten luomia haasteita. Purolan ja Kinnusen (2017, 111) toteuttamassa varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksia tutkivassa selvityksessä päiväkotien työntekijät nostivat esille pienryhmätoiminnan keinona ratkaista ryhmien moninaisuuteen liittyviä haasteita. Selvityksestä tuli kuitenkin myös ilmi se, että osa vastaajista koki edellytyksien pienryhmätoiminnan toteuttamiselle heikentyneen lainsäädännön muutoksista johtuvien suurentuneen lapsimäärien ja lasten suuren vaihtuvuuden takia. Varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten myötä on syntynytkin tarve kehittää myös pienryhmätoimintaa. (Purola & Kinnunen 2017, 90.)

#### 4.1 Pienryhmätoiminnan suunnittelu ja ryhmien muodostaminen

Pienryhmätoiminnan suunnittelussa tulisi ottaa huomioon ryhmän tavoitteet, kehityskohdeet, organisointi ja toiminta. Ryhmän tavoitteita ja kehittämiskohteita voi olla esimerkiksi yhteisöllisyys, turvallisuus, osallisuus, kaverisuhteet, leikki, oppimisympäristö, kieli ja vuorovaikutus sekä tunnetaidot. Organisoinnissa tulee ottaa huomioon muun muassa ryhmien jako, ryhmien omat vastuukasvattajat, porrastaminen, tilojen käyttö, päivä- tai viikko-ohjelma sekä projektit ja teemat. Pienryhmätoimintaan vaikuttaa esimerkiksi ryhmän tiimipalaverit, sitoutuminen, suunnittelu, ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma, lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, lapsen kuuleminen, leikkiin osallistuminen, arviointi, reflektointi ja oman työn jatkuva kehittäminen. Nämä kaikki vaikuttavat myös pienryhmätoiminnan suunnitteluun. (Järvinen & Mikkola 2014, 41.)

Myös Wasik (2008) ohjeistaa pienryhmätoimintaa suunnittelevia opettajia siinä, että pienryhmien tulisi olla tarkoituksellisesti järjestettyjä. Hänen mukaansa liian usein ryhmiä muodostetaan ilman mitään erityistä tarkoitusta tai järkeä kasvattajan ohjaamista ajatellen. Kun ryhmät muodostetaan suunnitelmallisesti, voidaan ryhmä muodostaa esimerkiksi tietyn tavoitteen tai tietyn taidon oppimiseen. Tällöin ohjeistusta pystytään suuntaamaan paremmin. (Wasik 2008, 517.)

Suunnittelussa tärkeitä seikkoja on, minkä kokoisia pienryhmät ovat sekä, milloin ja missä pienryhmätoimintaa järjestetään. Näihin kuitenkin ei ole tiettyjä määritelmiä tai vastauksia, vaan pienryhmätoiminnan linjaukset vaihteleva päiväkodeittain. Wasik (2008) suosittelee, ettei pienryhmän lapsimäärän tulisi ylittää viittä lasta. Tätä hän perustelee sillä, että pienryhmä, jossa on yli viisi lasta ei tarjoa mahdollisuutta yksilölliseen ohjaamiseen. Suunnitellun toiminnan tavoitteiden tulisi aina määrittää pienryhmän koko, kuitenkin sen pysyen alle kuudessa lapsessa. (Wasik 2008, 516.) Pienryhmätoimintaa voidaan järjestää eri aikoihin päivähoitopäivän aikana. Mikkolan & Nivalaisen (2011) mukaan paras toiminta-aika pienryhmille on kello 09.00–11.00, koska tällöin työvuorot voidaan suunnitella niin, että tiimin kaikki työntekijät ovat paikalla viimeistään kello 09.00. Pienryhmätoiminnan onnistumiseen vaikuttaa logistiikka ja tilojen hyödyntäminen. Pienryhmätoiminnassa päiväkodin tilojen käyttö on suunniteltava järkevästi. Toiminnan suunnittelua auttaa, kun tietää mitä tiloja on käytettävissä koko ryhmälle tai pienryhmille. (Mikkola & Nivalainen 2011, 35–37.)

Raittilan (2013) tutkimuksesta tulee ilmi, että useissa päiväkodeissa, joissa pienryhmätoimintaa käytetään, pienryhmät olivat periaatteessa pysyviä eli lapset kuuluivat koko toimintavuoden samaan ryhmään. Samassa tutkimuksessa kuitenkin todettiin, että tästä periaatteesta saatettiin välillä luopua arjen käytännöissä. (Raittila 2013, 78.) Pysyvillä pienryhmillä on sekä etuja ja vahvuuksia että esteitä ja haasteita. Kun pienryhmä pysyy samana koko toimintavuoden, on lapsilla mahdollisuus ryhmäytyä kunnolla omaan pienryhmään, jolloin lapsi oppii tuntemaan ja luottamaan oman pienryhmänsä lapsiin. Kun lapsi ensin on ryhmäytynyt pienryhmään, myös suurempaan ryhmään ryhmäytyminen sujuu paremmin. Kiinteässä pienryhmässä lapsiryhmän oppimis- ja kehittymisprosessia voidaan myös havainnoida paremmin ja ohjata haluttuun suuntaan. (Mikkola & Nivalainen 2011, 34.) Järvisen & Mikkolan (2015, 42) mukaan alle 3-vuotiaiden pienryhmissä tärkeää on rakentaa pysyvä ja pidempikestoinen suhde yhteen aikuiseen, sillä kasvattajien jatkuva vaihtuminen kuormittaa pienempiä lapsia enemmän.

Yleisesti pysyvien pienryhmien esteenä pidetään siis sitä, että kaikki lapset eivät välttämättä pääse tasa-arvoisesti korkeasti koulutetun opettajan ohjaukseen. Kallialan (2012) mukaan pysyvien pienryhmien suurin ongelma on henkilökunnan koulutustason erojen sivuuttaminen. Erityisesti pysyvien ohjaajien mallissa, jossa myös ohjaajat ovat tietyn pienryhmän kanssa koko toimintavuoden, lapset joutuvat eriarvoiseen asemaan. Pysyvillä pienryhmillä ei kuitenkaan tarvitse olla pysyviä ohjaajia, sillä jos ryhmät pysyvät

samoina, mutta ohjaajat vaihtuvat, voidaan ryhmän aikuisten osaaminen käyttää täysimääräisesti hyväksi. Saattaa myös olla tilanteita, jolloin ryhmä on parempi jakaa jonkun muun kuin pysyvyyden perusteella. (Kalliala 2012, 160–161.) Myös Raittilan (2013) tutkimuksen keskusteluryhmissä syntyi kriittistä pohdintaa siitä, että kaikki lapset eivät saa pedagogisten koulutuksen saaneiden opettajien ohjausta (Raittila 2013, 79). Hermanfors & Eskelinen (2016) kirjoittavat *Kasvatus*-lehdessä, että päivähoitossa pienryhmäpedagogiikan keskiössä on lapsiryhmän jakaminen eikä pienryhmätoiminnan sisältö. Tämä johtaa siihen, että lapsi ei välttämättä pääse opettajan eli korkeammin koulutetun ohjaukseen. He pohtivat, että pienryhmistä on tullut itsetarkoitus ja niitä käytetään silloinkin, kun ohjaus sopisi ryhmäohjaukseksi. Heidän mukaansa eriyttäminen tulisi hoitaa ryhmän sisällä niin, että pienryhmät toimisivat aina korkeasti koulutetun opettajan ohjauksessa. Tämän takia suurissa lapsiryhmissä tulisikin olla kaksi opettajaa, sillä lapsiryhmien moninaisuus edellyttää pedagogista asiantuntijuutta. (Hermanfors & Eskelinen 2016, 71–75.)

Kasvattajalla on aina vastuu ryhmäytymisestä, ohjaamisesta ja toiminnan sujumisesta. Pedagogiikan ja lapsiryhmän tarpeiden tulisi olla toiminnan järjestämisen perustana eikä esimerkiksi kasvattajan oma halu olla joidenkin lasten kanssa tai omat mieltymykset tiettyyn toimintaan. (Järvinen & Mikkola 2015, 42.) Wasik (2008) korostaa opettajan aktiivista roolia pienryhmätoiminnan järjestämisessä, jotta toiminta olisi vaikuttavaa. Pienryhmätoiminnan menestys on kiinni opettajan omasta toiminnasta pienryhmätoiminnassa. Tärkeää on lisätä mahdollisuutta lapsille ja opettajille olla vuorovaikutuksessa keskenään. (Wasik 2008, 518.) Raittilan (2013, 74) mukaan pienryhmätoiminta mahdollistaa lapsilähtöisen suunnittelun, mutta vaatii yhdessä aikuisten parityöskentelyn kanssa aikuisilta muutosvalmiutta ja sitoutumista.

#### 4.2 Pienryhmätoiminnan edut ja vahvuudet

Pienryhmätoiminnalla on monia etuja. Yhtenä näistä eduista pidetään mahdollisuutta lasten yksilöllisempään huomiointiin. Pienryhmätoiminnassa yksi aikuinen työskentelee pienemmän määrän kanssa lapsia. Pedagogisen toimintaympäristön kannalta tärkeää on, että samaan toimintaan osallistuu vähemmän ihmisiä. Pienryhmätoiminta mahdollistaa näin paremman lasten yksilöllisen huomioon ja varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyyden. Nämä ovat olleet tavoitteena suomalaisessa varhaiskasvatuksessa jo pitkään. (Raittila

2013, 80.) Kokemuksien mukaan mitä pienemmässä ryhmässä lapset voivat olla, sen helpompaa ja turvallisempaa heidän on hallita omaa toimintaansa. Tällöin he pääsevät myös yksilönä näkyväksi ja voivat helpommin olla omia itsejään. Pieni ryhmä mahdollistaa lapselle lähikehityksen vyöhykkeen aikuisen tukemana, jolloin aikuisen on myös helpompi havainnoida ja suunnata lapsen toimintaa. (Mikkola & Nivalainen 2011, 31–32.) Pienryhmätoiminnassa lapsi pystyy siis saamaan yksilöllistä huomiota ja ohjausta, mikä ei välttämättä ole mahdollista kokoryhmätoiminnassa.

Pienryhmätoiminta tarjoaa pienille lapsille ja heidän opettajilleen monia mahdollisuuksia parempaan vuorovaikutukseen. Pienryhmä antaa mahdollisuuden lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen tarvittavalle vuorovaikutukselle ja myönteiselle ilmapiirille. Pienryhmässä hyvä vuorovaikutus auttaa pitämään tilanteiden stressitason riittävän pienenä, mikä on lapsen kehityksen kannalta oleellista. Pienryhmässä kasvattajat pystyvät myös antamaan enemmän aikaa yhdelle lapselle, kuulemaan jokaisen tarpeita paremmin ja vastaamaan niiden toteuttamiseen. Pienryhmässä on mahdollista rakentaa sekä kasvattajien ja lasten välisiä että lasten keskinäisiä hyviä vuorovaikutussuhteita. (Opas 2013, 159.) Myös Blatchfordin, Bassettin & Brownin (2011, 727) mukaan pienemmässä ryhmässä yksittäinen lapsi on enemmän opettajan huomion kohteena ja heillä on keskenään enemmän aktiivista laadukasta vuorovaikutusta. Wasik (2008) korostaa laadukkaan vuorovaikutuksen lisäksi sitä, että pienryhmillä on myös positiivinen vaikutus lapsen kielen kehitykseen. Pienissä ryhmissä lapsella on lisää mahdollisuuksia ilmaista itseään, saada palautetta opettajalta ja mahdollisuus vastata palautteeseen. Nämä keskustelut kehittävät lapsen sanastoa. (Wasik 2008, 519–520.)

Haapaniemi & Raina (2012) kuvaavat myös pienryhmän pedagogisia vahvuuksia. Heidän mukaansa pienryhmätyöskentely mahdollistaa lämmön ja tuen sekä aktiivisen osallistumisen. Pienryhmätyöskentelyyn liittyy myös lapsen henkilökohtainen sitoutuminen ja korkeampi sisäinen kontrolli. Pienryhmässä on usein myös pyrkimys sisäiseen yksimielisyyteen ja ristiriitojen välttämiseen. (Haapaniemi & Raina 2014, 128.) Mikkolan ja Nivalaisen (2011) mukaan pienryhmätoiminnan perustana onkin onnistuneen vuorovaikutuksen suunnittelu ja sen mahdollistaminen. Pienessä ryhmässä lapsella on suuremmat mahdollisuudet oppia suhteuttamaan omia taitojaan tilanteihin sopivaksi sekä tunnistamaan omien tekojen seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin. Rauhallinen arki pienessä ryhmässä lisää lapsen hyvinvointia ja myös työntekijöiden hyvinvointi lisääntyy. (Mikkola & Nivalainen 2011, 33–34.)

Pienryhmissä opettajat voivat räätälöidä ohjeistukset vastaamaan kaikkien lasten yksilöllisiä tarpeita eriyttämällä opetusta. Tämä vaatii tarkoituksellisesti muodostettuja ryhmiä, jossa opettaja on tietoinen lasten vahvuuksista ja heikkouksista. Opettajalla on tällöin parempi mahdollisuus määritellä, mitä lapsi jo tietää ja auttaa häntä kehittämään ja laajentamaan tätä tietopohjaa. Myös arviointi helpottuu pienryhmässä, kun opettajalla on enemmän aikaa keskittyä yksittäiseen lapseen. Pienryhmissä kulutetaan vähemmän energiaa lapsien hallintaan ja pystytään keskittymään enemmän opettamiseen. (Wasik 2008, 519–520.) Myös Mikkolan ja Nivalaisen (2011) mukaan pienryhmätoiminnan etu on se, että pienryhmissä toimintaa on helppo eriyttää. Tärkeää on kasvattajien yhteinen suunnittelu, jolloin kaikki päiväkotiryhmän tiimiläiset tietävät, mitä muissa pienryhmissä tehdään. Pienryhmätoiminnan ja eriyttämisen suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon lastentarhanopettajan pedagoginen kokonaisvastuu, työntekijöiden erityisosaamisen hyödyntäminen ja myös osaamisen jakaminen. Osaaminen ja ammattitaito vahvistuvat ja monipuolistuvat, kun jokainen pääsee vastaamaan pienryhmänsä toiminnasta. (Mikkola & Nivalainen 2011, 36.)

#### 4.3 Pienryhmätoiminnan esteet

Wyattin ja Chapman-DeSousan (2015) mukaan pienryhmätoimintaa kuvataan usein tehokkaana opettamisen muotona, mutta opettajille harvoin saa täsmällisiä ohjeita, miten käyttää sitä. Usein tutkimuksissa on keskitytty pienryhmätoiminnan hyötyihin enemmän kuin siihen, miten opettajat siirtyvät kokoryhmätoiminnasta pienryhmätoimintaan ja mitä strategioita opettaja siirtymässä käyttää. Heidän tutkimuksessansa havaittiin kolme teemaa, jotka rajoittivat pienryhmätoimintaan siirtymistä. Näitä ovat ajanhallinta ja oppimisen hallinta, roolit ja suhteet sekä opettaminen dialogin avulla. Siirtyminen pienryhmätoimintaan vaatii opettajilta ajan käsityksen muodostamista eri tavalla kuin he ehkä ennen ovat toimineet. Tutkimuksessa todettiin, että opettajilla on vaikeuksia arvioida, kuinka paljon he tarvitsivat aikaa pienryhmän tavoitteiden saavuttamiseen. Opettajien tarvitsee myös muodostaa käsitys uudestaan siitä, miten opettaa ja jakaa monimutkaisia prosesseja, konsepteja ja taitoja pienempiin osiin. Pienryhmätoimintaan siirtymiseen vaikuttaa myös kasvattajan käsitys omasta roolistaan opettajana ja lapsen roolista oppijana. Tutkimuksessa todettiin opettajien usein ajattelevan, että heidän työnsä on siirtää tietoa oppijoihin. Kokoryhmäopetukseen tottuneilla opettajilla voi olla vaikeuksia siirtyä pienryhmätoimintaan, jossa he tuntevat itsensä epävarmaksi. Myös opettaminen dialogin kautta

todettiin tutkimuksessa haastavaksi, koska kasvattajat kokivat, että pienryhmässäkin toiminnassa tapahtuva yhteistyö toimii vain opettajan ja oppijan välillä eikä niinkään keskenään oppijoiden välillä. (Wyatt & Chapman-DeSousa 2015, 65–68.)

Myös suomalaisissa tutkimuksissa on todettu esteitä tai haasteita pienryhmätoiminnalle. Raittilan (2013) tutkimuksessa todettiin pienryhmien porrastetun toiminnan tekevän päivähoitopäivän ajankäytöstä tarkempaa. Tutkimuksen vastaajat kokivat myös vaikeaksi työvuorojen järjestämisen sellaiseksi, että toiminta olisi sujuvaa. Lisäksi haastavaksi koettiin, että aikuisten poissaolot sekoittavat lapsiryhmiä. (Raittila 2013, 74). Mikkola & Nivalainen (2011) nostavat esille suunnittelun henkilökunnan poissaolojen varalta. Pienryhmätoiminnan rakenne tulisi voida säilyttää, mutta hieman erilaisilla järjestelyillä. Mikäli ryhmään saadaan sijainen, tuttu pienryhmä tuo turvaa vieraan aikuisen ohjaamanakin. Jos ryhmään ei saada sijaista, tulisi sopia, missä kohtaa päivää vajaalla toimiva ryhmä tarvitsee ja saa apua. Päiväkodin muiden ryhmien tulisi kuitenkin saada toimia mahdollisimman normaalisti ja päiväkodin sisällä ei kannattaisi hyppiä ryhmästä toiseen, sillä silloin yhden ryhmän sijasta kahden toiminta häiriintyy. (Mikkola & Nivalainen 2011, 37.) Jos työntekijät joutuvat jatkuvasti paikkaamaan toisten ryhmien henkilöstövajetta, menetetään työtehoa ja -motivaatiota. Päiväkodissa tulee viikoittain tilanteita, jolloin toiminta häiriintyy ja vaatii uudelleen järjestelyä työntekijöiden poissaolojen vuoksi. (Järvinen & Mikkola 2015, 43.) Myös päivittäinen yhteistyö vanhempien kanssa on koettu osittain heikommaksi pienryhmätoiminnassa kuin kokoryhmätoiminnassa. Pienryhmätoiminnan takia kasvatushenkilöstön työajat painottuvat aamuun, joka tarkoittaa sitä, että tapaamiset vanhempien kanssa iltapäivällä vähenevät (Raittila 2013, 80).

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä ja tarkoituksena on kerätä Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmälle tietoa siitä, miten perustoimintoja, lapsilähtöisyyttä ja pienryhmätoimintaa toteutetaan Raision päiväkodeissa.

Tutkimuksemme kysymyksiksi valikoituivat:

1. Miten lapsilähtöistä pedagogiikkaa toteutetaan Raision kaupungin päiväkodeissa?
2. Miten perustoimintoja toteutetaan Raision kaupungin päiväkodeissa?
3. Miten pienryhmätoimintaa toteutetaan Raision kaupungin päiväkodeissa?

Olemme erityisesti kiinnostuneita millaisena Raision kaupungin työntekijät ymmärtävät lapsilähtöisyyden, perustoimintojen ja pienryhmätoiminnan, käsitteen ja miten niitä toteutetaan päiväkotiryhmissä. Tarkoituksenamme on selvittää jokaisen tutkittavan teeman kohdalta, millaisina työntekijät näkevät niiden hyödyt ja esteet sekä miten näitä teemoja päiväkotiryhmissä arvioidaan ja suunnitellaan. Haluamme selvittää, miten lapsilähtöiseksi työntekijät kokevat oman päiväkotiryhmänsä toiminnan. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, millaista on perustoiminnoissa toteutettava pedagogiikka Raision varhaiskasvatuksessa ja täyttääkö se Kettukankaan (2017) määrittelemät perustoimintojen ennakkoehdot, ominaisuudet ja seuraukset. Pienryhmätoimintaa tutkiessa haluamme selvittää, kuinka usein pienryhmätoimintaa toteutetaan, minkä kokoinen on pienryhmä ja mitä sisältöjä tehdään erilaisissa pienryhmissä. Lisäksi olemme kiinnostuneita, millä perusteella pienryhmät muodostetaan.

### 5.2 Aineiston keruu

Tutkimuksemme kohderyhmänä on koko Raision kaupungin päiväkodeissa työskentelevät päivähoitoryhmien tiimit. Raisiossa on 13 päiväkotia ja 48 tiimiä. Teimme tutkimuksen yhteistyössä Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän kanssa, jolloin tutkimuksen osallistuminen oli tiimeille velvoittavaa. Joustimme sähköisen kyselylomakkeen

aukiolossa, jotta mahdollisimman moni tiimi kykenisi osallistumaan tutkimukseemme. Saimme kokoon 38 vastausta (ks. luku 6.1).

Aloitimme Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän kanssa yhteistyön syksyllä 2017, jolloin kartoitimme, millaisista varhaiskasvatuksen teemoista kehitystyöryhmä halua saada tutkimustietoa. Syksyllä 2017 lähetimme kehittämistyöryhmän kautta kyselyn päiväkotiryhmille, millaisista asioista olisi hyvä kerätä tietoa ja tehdä tutkimus. Näiden kyselyiden vastauksista syntyi idea raisiolaisen pienryhmätoiminnan, perustoimintojen ja lapsilähtöisen pedagogiikan tutkimiseen. Nämä kaikki ovat teemoja, joita varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmä on toimintansa aikana kehittänyt, ja nyt kentällä oltiin kiinnostuneita näiden teemojen tämänhetkisestä tilasta.

Keräsimme aineiston verkossa täytettävän kyselylomakkeen avulla syksyllä 2018. Internet-kysely mahdollistaa hyvin nopean tavan kerätä tietoa ja sen avulla on myös helppo saada mahdollisimman edustava otos, koska linkin kyselyyn voi lähettää kaikille perusryhmän jäsenille (Heikkilä 2014, 66). Otimme kyselylomakkeen tekoon mukaan myös varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän, jonka palautteiden mukaan muokkasimme kyselystä lopullisen version. Tällä halusimme myös varmistaa, että kysely varmasti vastaa myös Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän tarpeita ja antaa heille mahdollisimman kattavaa tietoa, jota he voivat hyödyntää myös tulevaisuudessa. Kyselylomake oli osoitettu tiimeille, koska koimme, että heidän on hyvä arvioida omaa toimintaansa yhdessä. Varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän kanssa tulimme siihen tulokseen, että lähetettävä kysely sopii tähän tarkoitukseen parhaiten, sillä se antaa tiimeille mahdollisuuden pysähtyä yhdessä miettimään toteuttamaansa lapsilähtöisyyttä, perustoimintoja ja pienryhmätoimintaa.

Kyselylomake (ks. Liite 1) lähetettiin lokakuun lopussa vuonna 2018 ja tiimeillä oli alun perin aikaa vastata siihen kaksi viikkoa. Päiväkotien tiimit olivat päässeet tutustumaan kyselyn kysymyksiin jo aikaisemmin, jotta kyselyyn vastaaminen onnistuisi mahdollisimman vaivattomasti tiimin palaverissa. Kyselyssä oli neljä eri osiota, jossa ensimmäisessä kartoitimme tiimin rakennetta ja esimerkiksi sitä, kuinka monta lasta tiimin ryhmään kuuluu ja minkä ikäisiä lapsia lapsiryhmässä on. Seuraavat kolme osiota ovat hyvin samankaltaisia vastaamisen helpottamiseksi ja niissä käsitellään erikseen lapsilähtöistä pedagogiikkaa, perustoimintoja ja pienryhmätoimintaa.

Lapsilähtöistä pedagogiikkaa käsittelevässä osiossa selvitettiin avoimella kysymyksellä, miten tiimi ymmärtää lapsilähtöisyyden käsitteen ja miten lapsilähtöisyyttä toteutetaan ryhmässä. Avoimella kysymyksellä kysyttiin myös, miten lapsilähtöisyys näkyy ryhmävasussa. Avoin kysymys mahdollistaa sen, että tiimi voi ilmaista itseään omin sanoin ja se antaa myös mahdollisuuden tunnistaa myös motivaatioon liittyviä seikkoja. Lisäksi se auttaa monivalintakysymysten poikkeavien vastausten tulkinnassa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 201.) Rasion varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän toiveena oli myös selvittää tässä yhteydessä, miten päiväkotitiimit toteuttavat kehkeytyvää opetussuunnitelmaa, mikä on yksi lapsilähtöisen pedagogiikan toimintatavoista. Kehkeytyvä opetussuunnitelma kiinnostaa Rasion varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmää erityisesti siksi, että he aikovat paneutua siihen tulevaisuudessa. Tämän jälkeen likert-asteikon avulla selvitettiin, miten tiimi arvioi omaa lapsilähtöisyyttään. Asteikossa käytetään esimerkiksi väitteitä: jokainen lapsi huomioidaan yksilöllisesti ryhmän toiminnassa, lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja toimintaympäristöön ja kasvattajat ovat sensitiivisiä lasten aloitteille. Väitteitä on yhteensä kymmenen. Likert-asteikossa vastaaja valitsee, kuinka voimakkaasti hän on samaa mieltä tai eri mieltä esitetyn väittämän kanssa (Hirsjärvi ym. 2009, 200). Lopuksi kyselyssä kysytään vielä avoimilla kysymyksillä lapsilähtöisyyden hyödyt sekä haasteet ja esteet sekä tarpeesta lisäkoulutukselle koskien lapsilähtöisyyttä.

Perustoimintaa koskevissa kyselylomakkeen kysymyksissä ja myös tutkimuksemme tuloksien esittelyssä (ks. luku 6.2) käytimme perustoiminnot-käsitteen sijaan arkipedagogiikka-käsitettä, jota Rasion varhaiskasvatus käyttää viitatessaan samaan ilmiöalueeseen. Pyysimme kyselyyn osallistuneita esimerkiksi määrittelemään omin sanoin arkipedagogiikan käsitteen ja kertomaan, miten tiimi toteuttaa arkipedagogiikkaa ryhmässä. Kannaltamme on tärkeää tietää, onko tutkimukseen osallistujilla yhteneväiset käsitykset kyseisestä ilmiöstä. Lisäksi on mielenkiintoista tarkastella, onko eroavaisuuksia ilmiön määrittelyllä sekä omalla tavalla toteuttaa kyseistä toimintaa. Kysymys oli avoin, jotta tiimit pystyivät kuvailemaan vapaasti käsitettä sekä omaa toimintaansa. Tässä osiossa likert-asteikolla selvitettiin, kuinka usein arkipedagogiikan erilaisia oppimissisältöjä käsitellään erilaisissa toiminnoissa kuten siirtymätilanteissa, pukeutumisessa, ulkoilussa, hygieniassa, lepohetkissä, päivittäisissä tulo- ja lähtötilanteissa sekä ruokailussa. Tiimeillä oli myös mahdollisuus kirjoittaa toimintoon, minkälaisia oppimissisältöjä näissä tilanteissa käytetään. Avoimella kysymyksellä selvitettiin tässäkin osiossa, miten

arkipedagogiikka on huomioitu ryhmävasussa ja miten arkipedagogiikan tilanteita suunnitellaan ja arvioidaan. Tätä kysyimme siksi, että arkipedagogiikan suunnittelu ja arviointi jäävät helposti tiedostamatta. Osion lopuksi kysyttiin vielä arkipedagogiikan hyötyjä sekä haasteita ja esteitä sekä koulutuksen tarvetta. Tuloksien pohdinnassa käsittelemme arkipedagogiikkaa kuitenkin perustoiminnot-käsitteellä, joka sopii paremmin gradumme teoreettiseen kehykseen (ks. luku 7.2).

Pienryhmätoimintaa käsittelevässä osiossa selvitettiin avoimilla kysymyksillä, miten tiimit ymmärtävät pienryhmätoiminnan käsitteen ja miten he toteuttavat pienryhmätoimintaa päiväkotiryhmässä. Monivalintakysymyksillä selvitetään, kuinka usein ryhmässä toteutetaan pienryhmätoimintaa ja minkä kokoisiin pienryhmiin tiimi yleensä jakaa lapsiryhmän. Monivalintakysymyksillä selvitetään myös, toteutetaanko lounas, ulkoilu ja siirtymätilanteet sekä muu pedagoginen toiminta pysyvissä pienryhmissä, vaihtuvissa pienryhmissä vai kokoryhmätoimintana. Monivalinta kysymykset mahdollistavat vastausten helpomman vertailun ja käsittelyn sekä antaa vähemmän kirjavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2009, 201). Tiimillä on kuitenkin mahdollisuus valita näistä vaihtoehdoista useita, kuten myös kysymyksessä, jossa selvitetään monivalinnalla, ketkä päiväkodin tiimistä ja henkilöstöstä osallistuvat pienryhmätoiminnan suunnitteluun. Seuraavassa kysymyksessä tiimin tuli arvioida vaikuttavatko esimerkiksi lapsen ikä, kehitystaso, temperamentti, toiveet ja ystävyysuhteet, tuen tarve tai vanhempien toiveet pienryhmien muotoutumiseen. Näitä asioita arvioidaan asteikolla ei lainkaan, vähän ja paljon. Tiimillä oli myös mahdollisuus kirjoittaa itse jokin muu asia, mikä heistä vaikuttaa pienryhmän muodostamiseen. Kyselyssä selvitettiin avoimella kysymyksellä myös sitä, miten pienryhmätoiminta on huomioitu ryhmävasussa. Osion lopuksi pyydetään vielä arvioimaan, mitkä ovat mielestänne pienryhmätoiminnan hyödyt sekä haasteet ja esteet. Tiimejä pyydettiin näissä kysymyksissä mainitsemaan kaksi merkittävintä hyötyä sekä haastetta ja estettä, jotta emme saa liian pitkiä vastauksia. Lopuksi kysyttiin vielä monivalinnalla, tarvitaanko tiimin mielestä pienryhmätoiminnasta vielä lisää koulutusta.

Pyrimme mahdollisimman luotettavaan ja pätevään kyselylomakkeeseen, mutta kyselylomaketutkimuksissa vastaajat voivat käsittää monet kysymykset eri tavalla kuin tutkija itse on ajatellut. Jos tutkija käsittelee saatuja tuloksia edelleen alkuperäisen oman ajattelumallinsa mukaisesti, ei tuloksia voida pitää pätevinä. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Pyrimme tämän takia selostamaan tutkimuksemme toteuttamisen mahdollisimman tarkasti ja ottamaan nämä asiat huomioon myös tutkimuksen tuloksia analysoidessa.

### 5.3 Aineiston analyysi

Käytimme tutkimuksessamme ns. mixed methods research -lähestymistapaa, koska yhdistimme laadullisen ja määrällisen tutkimuksen. Mixed methods-lähestymistapa mahdollistaa sellaisten tutkimusongelmien asettamisen, mihin laadullinen tai määrällinen lähestymistapa ei yksinään kykene vastaamaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78.) Teimme näin, koska halusimme selvittää lapsilähtöisyyden, perustoimintojen ja pienryhmätoiminnan toteutumista niin laadullisilla kuin määrällisilläkin kysymyksillä. Halusimme käyttää määrällisiä ja laadullisia menetelmiä rinnakkain, koska koimme, ettemme olisi saaneet pelkällä määrällisellä aineistolla yhtä luotettavaan ja yleistettävissä olevaan tulokseen (Hirsjärvi ym. 2009, 137). Tuloksissa kuitenkin käsittelemme määrällisiä ja laadullisia tuloksia yhdessä.

Analysoimme tutkimuksen määrällisiä tuloksia käyttämällä IBM SPSS Statistic -ohjelmaa. Määrällisiä tuloksia saimme monivalintakysymyksistä ja erilaisista likert-asteikoista. Monivalintakysymyksiä analysoimme useimmiten kvalitatiivisina nominaaliateikon muuttujina, koska ne kertovat mitattavan kohteen laadusta tai ominaisuudesta, mutta ei määrästä tai suuruudesta (Nummenmaa 2009, 39). Likert-asteikot analysoimme ordinaaliateikon muuttujina, koska vastausluokissa on selkeä järjestys. Syötimme saamamme vastaukset ohjelmaan, jonka jälkeen tarkastelimme informaatiota frekvenssitaulukoissa. Frekvensseistä työstimme taulukoita tai kaavioita tutkimuksemme tuloksiin.

Avoimia vastauksia analysoimme teemoja muodostamalla (ks. Liite 2). Avoimet vastaukset jaettiin teemojen mukaan tiettyihin ryhmiin etsimällä avoimista vastauksista toistuvia piirteitä. Teemoittelu on luokittelun kaltaista, mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Kyse on avoimien vastausten pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan, jotta voimme vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Pyrimme avointen vastausten avulla saamaan mahdollisimman laajan kuvan lapsilähtöisyyden, arkipedagogiikan ja pienryhmätoiminnan toteutumisesta Raisiossa.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan 38 tiimiä. Vastanneista tiimeistä 37:ssä (97 %) tiimissä oli lastentarhanopettaja. Kaikissa tiimeissä oli yksi tai useampia lähihoitajia. 12:ssa (32 %) tiimissä oli avustaja tai avustajia. Yhdessä vastanneista tiimeistä oli myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Vastaajista 18 (47 %) kertoi ryhmän koon olevan 12–15 lasta. 13 (34 %) vastanneista tiimeistä kertoi, että heidän ryhmässään lapsia on 20 lasta tai enemmän. Seitsemän (18 %) vastanneista kertoi, että heidän ryhmässään on 16–20 lasta.

Suurin osa vastanneista eli 11 (29 %) tiimeistä toimi 3–5-vuotiaiden lasten ryhmissä. 8 (21 %) tiimiä vastaajista toimii eskarilaisten eli 6–7-vuotiaiden ryhmässä. 1–4-vuotiaiden ryhmässä toimii neljä (8 %) vastanneista tiimeistä. Kaksi vastanneista tiimeistä toimi 3–6-vuotiaiden ryhmissä ja kaksi vastanneista tiimeistä taas 5–6-vuotiaiden ryhmissä. Loput neljä vastannutta tiimiä työskentelivät 2–5-vuotiaiden ryhmässä, 1,5–3,5-vuotiaiden ryhmässä, 4–5-vuotiaiden ryhmässä ja 6–7-vuotiaiden ryhmässä.

### 6.1 Lapsilähtöisyys

Kysyimme kyselyyn osallistuneilta avoimella kysymyksellä, miten he määrittelevät lapsilähtöisyyden käsitteen. Saimme tähän 37 vastausta, joista muodostui kolme erilaista pääteemaa: lasten osallisuus ja vaikuttaminen (33, 89%), lapsilähtöiset toimintatavat ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan roolit.

Ensimmäinen pääteema muodostui vastauksista, joissa kerrottiin, että lapsilla on mahdollisuus suunnitella, vaikuttaa ja olla mukana varhaiskasvatuksen toiminnassa. Tämä lasten osallisuus ja vaikuttaminen-teema jakautui vielä kahteen alateemaan: lasten mielenkiinnonkohteet, ideat ja tarpeet toiminnan lähtökohtana (33, 89 %) sekä lapset suunnittelevat toimintaa (6, 16 %).

Toinen pääteema muodostui kuudesta vastauksesta (16 %), joissa otettiin kantaa, minkälaiset toimintatavat ovat lapsilähtöisiä. Tällaisiksi toimintatavoiksi mainittiin toiminnalliset työtavat, lapsen kokeileminen, tiedon etsiminen, pohtiminen, havainnoiminen, leikki

ja projektit. Myös lapsen mahdollisuus toteuttaa itsenäisesti toimintaa mainittiin lapsilähtöiseksi toimintatavaksi.

Kolmas pääteeman muodostui 34:stä vastauksesta (92 %), joissa käsiteltiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan rooleja lapsilähtöisessä toiminnassa. 26:ssa vastauksessa (70 %) mainittiin, että henkilökunnan tehtävänä on lasten mielenkiinnonkohteiden, mielipiteiden ja tarpeiden yksilöllinen huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, ja 14 vastauksessa aikuisen tehtävänä nähtiin lasten ideoimisen, suunnittelun ja itsenäisen toteuttamisen tukeminen (38 %).

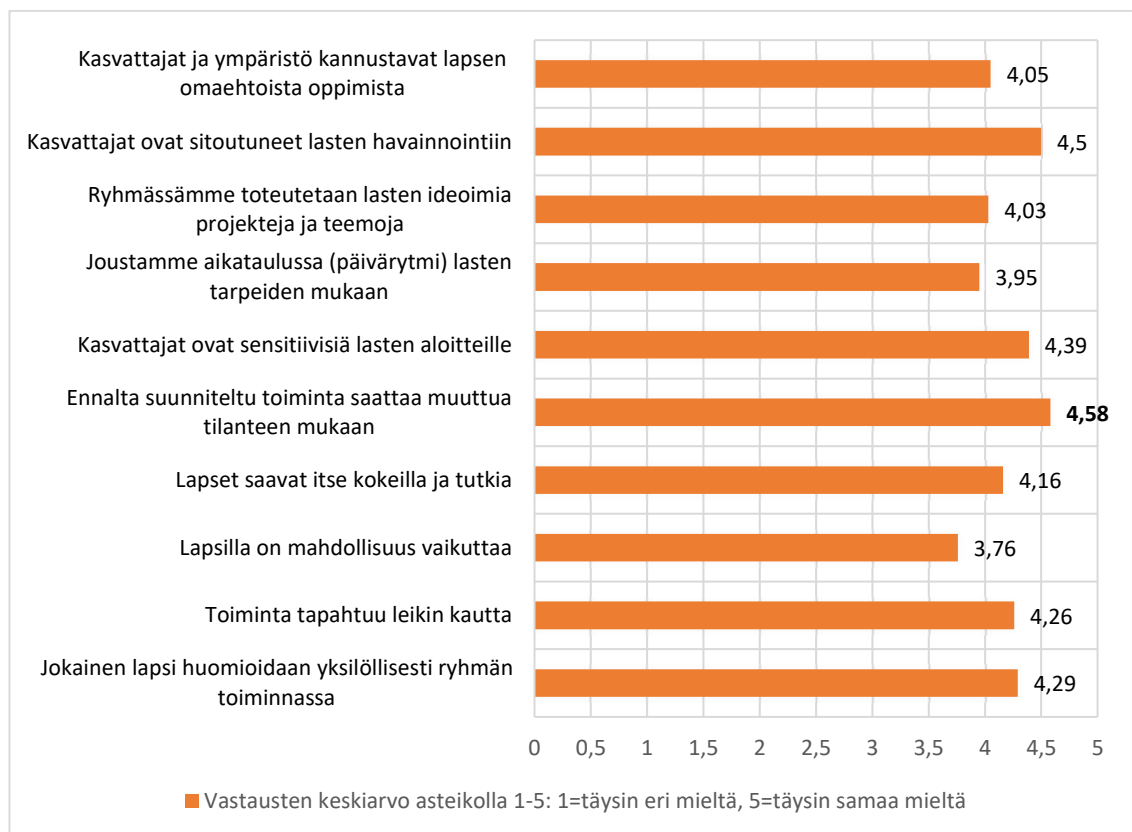
### 6.1.1 Lapsilähtöisyyden toteutuminen

Selvitimme avoimella kysymyksellä, miten kyselyyn osallistuneet varhaiskasvatustiimit toteuttavat lapsilähtöisyyttä omissa ryhmissään. Saimme tähän kysymykseen kaiken kaikkiaan 37 vastausta. Osa vastauksista käsittelee tapoja, joiden avulla selvitetään lasten mielenkiinnonkohteita, mielipiteitä ja ideoita. 12 vastaajaa (32 %) kertoi kartoittavansa lasten mielenkiinnonkohteita, mielipiteitä ja ideoita havainnoimalla lapsia ja tekemällä niistä tulkintoja. 17 vastaajaa (46 %) puolestaan kertoi, että he keräävät tiedon keskustelemalla lasten kanssa, kun taas kolme vastaajaa (8 %) kertoi käyttävänsä muita tapoja, kuten ideapurkkia, lastenkokousta, varhaiskasvatussuunnitelmaa, reissuvihkoa tai vanhempia.

Vastauksissa esiintyi lapsen osallisuuden tukemiseen liittyviä näkökulmia. 32 tiimiä (32 87 %) kertoi, että heidän ryhmässään lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan omilla ideoillaan ja mielipiteillään. Seitsemän tiimiä (19 %) kertoi, että heidän ryhmässään lapsilla on mahdollisuus valinnanvapauteen ja kolmen tiimin (8 %) mukaan heidän ryhmänsä lapsia tuetaan omatoimisuuteen ja itsenäiseen tekemiseen.

Vastauksissa ilmeni myös viittauksia ryhmissä vallitseviin lapsilähtöisiin toimintatapoihin. Yhdeksän vastanneen tiimin mukaan (24 %) heidän toimintansa on joustavaa ja avointa muutoksille, eli he ovat vastaanottavaisia lasten ehdotuksille. Seitsemän tiimiä (19 %) kertoi toteuttavansa projekteja lasten kanssa. Kaksi tiimiä (5 %) kertoi toteuttavansa pienryhmätoimintaa ja kahdeksan tiimiä (22 %) mainitsi leikin tavakseen toteuttaa lapsilähtöistä toimintaa.

Avoimen kysymyksen lisäksi kyselyyn osallistuneita pyydettiin arvioimaan oman ryhmänsä lapsilähtöisyyttä likert-asteikon avulla, jossa olimme esittäneet erilaisia lapsilähtöiseen toimintatapaan viittaavia väittämiä. Kaikki 38 kyselyyn osallistunutta varhaiskasvatustiimiä arvioi oman ryhmänsä lapsilähtöisyyttä vastaamalla väittämiin asteikolla 1–5, jossa 1 = täysin eri mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä (kuvaaja x). Laskimme jokaisen väittämäkohtaisten vastausten keskiarvot, jolloin pystyimme vertaamaan, mikä näistä väittämistä toteutuu eniten ja mikä taas vähiten kaikkien kyselyyn osallistuneiden kesken (KUVIO 3).



*KUVIO 3. Oman ryhmän toiminnan lapsilähtöisyyden arviointia*

Väite *ennalta suunniteltu toiminta saattaa muuttua tilanteen mukaan* sai eniten täysin samaa mieltä-vastauksia (23, 61 %). Näin ollen väittämän keskiarvokin on korkeampi kuin muiden (KA = 4,58). Alhaisin keskiarvo on väittämällä ”*lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja toimintaympäristöön*” (KA = 3,76). Tämä väittäminen sai vain neljä täysin samaa mieltä-vastausta (4, 11 %).

Selvitimme myös, toteuttavatko kyselyyn osallistuneet varhaiskasvatustiimit kehkeytyvää opetussuunnitelmaa. Saimme tähän kysymykseen 32 vastausta. 17 vastannutta (53

%) kertoi toteuttavansa kehkeytyvää opetussuunnitelmaa. 13 vastauksessa kävi ilmi, että kehkeytyvässä opetussuunnitelmassa näkyvät projektit ja jatkumot. 17 vastannutta tiimiä nostivat esiin kehkeytyvän opetussuunnitelman joustavuuden ja avoimuuden lasten ideoille. Kuusi vastannutta mainitsi, että kehkeytyvässä opetussuunnitelmassa toteutuvat toiminnan dokumentaatio ja arviointi. Kysymykseen vastanneista seitsemän (22 %) kertoi *toisinaan* toteuttavansa kehkeytyvää opetussuunnitelmaa. Loput, eli neljä vastannutta (13 %) mainitsi, etteivät he toteuta kehkeytyvää opetussuunnitelmaa.

### 6.1.2 Lapsilähtöisyyden suunnittelu

33 kyselyyn osallistunutta tiimiä vastasi kysymykseen, jolla selvitimme, miten lapsilähtöisyys otetaan huomioon ryhmävasussa. 26 vastannutta (79 %) mainitsi, että lapsilähtöisyys on huomioitu ryhmävasussa. 18 vastaajaa (55 %) kertoi, että ryhmävasuihin on kirjattu lasten ideoiden ja mielenkiinnonkohteiden huomioiminen toiminnan suunnittelussa. Neljä vastannutta tiimiä (12 %) painotti leikin merkitystä ryhmävasuissaan. Kolme kysymykseen vastannutta (9 %) toivat esille, että he ovat käsitelleet ryhmävasuissaan joustavaa toimintakulttuuria, kaksi puolestaan (6 %) pienryhmätoimintaa ja kaksi (6 %) projektityöskentelyä. Lisäksi kaksi vastaajaa (6 %) on huomionnut ryhmävasussa lapsen oikeuden ja mahdollisuuden tehdä valintoja, kuusi (18 %) huomioi lapsen yksilöllisen kohtaamisen ja kuuntelemisen sekä kolme (9 %) puolestaan huomioi lapsen yksilölliset tavoitteet. Kysymykseen vastanneista neljä tiimiä (12 %) ei ollut tehnyt ryhmävasua tai lapsilähtöisyyttä ei näkynyt siinä.

### 6.1.3 Lapsilähtöisyyden hyödyt ja haasteet

Selvitimme avoimella kysymyksellä, millaisia ovat tiimien mielestä lapsilähtöisyyden hyödyt. Kysymykseen vastasi 34 vastaajaa. Näistä pystyimme erittelemään neljä erilaista teemaa.

**Lapset ovat innostuneita ja motivoituneita oppimaan.** 19 (56 %) vastaajasta mainitsi jollain tavalla motivaation ja innostuneisuuden lapsilähtöisen pedagogiikan hyödyksi. Motivoituneisuus näkyy myös siinä, että lapset jaksavat keskittyä paremmin toimintaan. Moni koki, että lapset myös oppivat lapsilähtöisessä toiminnassa paremmin: *”Lapsi oppii kuin huomaamatta, kun aihe on sellainen, joka lasta kiinnostaa”*.

**Lapset kokevat tulleen kuuluksi ja saavat kokemuksen osallisuudesta.** 16 (47 %) vastaajasta totesi lapsilähtöisyyden hyödyksi sen, että lapsi saa kokemuksen osallisuudesta ja voi kokea tulleen kuuluksi ryhmässä. Lapsilähtöisyyden koettiin siis kasvattavan lapsien osallisuutta.

**Lasten itsetunto vahvistuu.** 11 (32 %) tiimeistä mainitsi vastauksessaan jollakin tavalla lapsen itsetunnon vahvistumisen lapsilähtöisen pedagogiikan myötä. Tähän kuului myös ajatus siitä, että lapsilähtöinen pedagogiikka auttaa lapsia ilmaisemaan itseään, heidän minäkuva vahvistuu ja aloitteellisuus sekä omatoimisuus lisääntyy.

**Lapsilähtöisen toiminnan suunnittelu on erilaista.** Neljä (12 %) vastaajasta kertoi vastauksessaan lapsilähtöisen toiminnan suunnittelusta ja koki sen lapsilähtöisen pedagogiikan hyötynä. Eräs vastaajista esimerkiksi koki, että lapsilähtöisyydessä toiminta ei ole niin sidottu tiettyyn runkoon tai aikatauluun. Eräs tiimi taas koki, että yksilölliset erot lasten välillä oli helpompi ottaa huomioon lapsilähtöisessä suunnittelussa. Lapsilähtöisen suunnittelun koettiin vaativan paneutumista, mutta olevan innostavaa ja erilaista: *”Lapsilta lähtevä ideointi saattaa olla ainutlaatuista ja sellaista, jota aikuinen ei edes tulisi ajatelleeksi”.*

Lapsilähtöisyyden haasteet ja esteet pystyimme myös jakamaan neljään teemaan. Tähän kysymykseen vastaajia oli 34 tiimiä.

**Lasten erilaiset tarpeet ja toiveet.** 18 (53 %) vastaajista toi jollain tavalla esille sen, että lapsilähtöisessä toiminnassa haasteena on lasten erilaiset tarpeet ja toiveet. Moni totesi kaikkien lasten mielipiteiden huomioimisen olevan vaikeaa. Myös lapsen erilaiset tuen tarpeet koettiin haasteena lapsilähtöisen toiminnan suunnittelussa. Tähän teemaan kuului myös ajatus siitä, että pienempien lapsien toiveita on vaikea saada selville puheen vielä puuttuessa. Lisäksi eräs tiimi vastasi S2-lasten toiveiden kuuntelemisen haasteena.

**Resurssien puute.** 17 (50 %) tiimeistä vastasi lapsilähtöisyyden haasteeksi jonkin tärkeän resurssin puutteen. Näitä oli esimerkiksi tilojen, materiaalien, varojen ja ajan puute. Myös päivärytmin koettiin asettavan haasteita lapsilähtöiselle toiminnalle. Moni vastasi myös henkilökuntavajauksen ja suurien ryhmäkokojen lapsilähtöisyyden haasteeksi.

**Aikuisten asenteet ja sitoutuneisuus.** Kuusi (18 %) vastaajasta käsitteli vastauksessaan aikuisten asenteita ja sitoutuneisuutta lapsilähtöisenä toiminnan esteenä. Vastaajat toivat

esille näissä vastauksissa ”*näin on aina tehty*”-asennetta, joka koettiin esteenä lapsilähtöiselle toiminnalle.

**Tiukat suunnitelmat ja tavoitteet.** Kuusi (18 %) vastaajasta mainitsi tiukkojen suunnitelmien ja tavoitteiden olevan haaste lapsilähtöiselle toiminnalle. Ennalta määrättyt tavoitteet ja liian tiukka struktuuri koettiin esteenä lapsilähtöisyydelle. Erityisesti vastauksista nousi esiin esiopetusmateriaalin sitovuus, joka koettiin lapsilähtöisyyden esteenä.

Vastanneista tiimeistä 13 (34 %) kaipasi lisää koulutusta lapsilähtöisyydestä. Selvitimme avoimella kysymyksellä, millaista koulutusta lapsilähtöisyyteen tiimien mielestä tarvitaan. Tähän vastasi 9 vastaajaa. Kuusi (67 %) vastaajasta toivoi ideoita ja esimerkkejä käytännön toteutukseen. Koulutuksesta toivottiin työpajatyypistä, josta saisi uusia ideoita lapsilähtöiseen toimintaan ja esimerkkejä hyväksi havaituista toimintatavoista. Eräs vastaajista toivoi koulutusta myös varhaiskasvattajien lisäksi muulle päiväkodin henkilökunnalle, jotta he pystyisivät suhtautumaan joustavammin lapsilähtöisyyteen. Kolme (33 %) vastaajista toi esiin, että lapsilähtöisyys on kyllä tuttua, mutta kaipaisi kertausta: ”*Aina on hyvä muistuttaa asian tärkeydestä!*”

## 6.2 Arkipedagogiikka

Kysyimme tutkimukseen osallistuneilta, miten he tiiminä ymmärtävät arkipedagogiikan käsitteen. 37 kyselyyn osallistunutta vastasi tähän kysymykseen, ja vastaukset olivat keskenään saman suuntaisia. Vastauksista muodostui viisi pääteemaa; tilanteet, joissa arkipedagogiikka toteutuu, arkipedagogiikka on perustoimintojen hyödyntämistä, arkipedagogiikka on suunnitelmallista, tiedostettua ja tavoitteellista, arkipedagogiikan avulla opitaan erilaisia sisältöjä sekä arkipedagogiikka tukee lapsen osallisuutta.

30 vastauksessa (81 %) kuvailtiin, minkälaisissa tilanteissa arkipedagogiikkaa toteutetaan. Tilanteet jakautuivat kahteen pääteemaan sen mukaan, miten tilanteet oli rajattu. Yhdeksän vastannutta (24 %) mielsi arkipedagogiikan toteutuvan kaikissa arjen tilanteissa. Nämä vastaajat eivät rajanneet arkipedagogiikan toteutumista tiettyihin tilanteisiin tai toimintoihin. Tämä viittaa siihen, että jokainen varhaiskasvatuksessa vietetty hetki on lapselle pedagoginen: ”*Kaikki arjen tilanteet ovat lapselle oppimistilanteita.*” 21 vastauksesta (57 %) kävi ilmi, että arkipedagogiikka toteutuu perustoiminnoissa.

Vastauksista ilmeni, että perustoiminnoiksi miellettiin pukeutuminen, ruokailu, lepo, wc-toiminnot ja hygienia, odotustilanteet, siirtymät, ulkoilu ja leikki.

12 kysymykseen vastannutta (32 %) korosti arkipedagogiikan hyöty- ja tehokkuusnäkökulmaa. Tällä tarkoitetaan, että perustoimintoja käytetään hyväksi oppimisen näkökulmasta, ja pedagogiikka tapahtuu kätevästi perustoimintojen lomassa. *”Ruokailun, puke-  
mis- ja riisumistilanteiden, päivälevon, ulkoilun, hygieniatilanteiden sekä erilaisten siir-  
tymätilanteiden tietoista hyödyntämistä pyrittäessä saavuttamaan varhaiskasvatuksen ja  
esiopetuksen kasvatustavoitteita ja integroitaessa niihin opetussisältöjä.”*

Kahdeksan vastanneista (22 %) käsitteli arkipedagogiikan suunnittelua ja siinä tietoista toimimista. Näiden vastaajien mukaan perustoiminnoissa harjoitellaan tiettyjä asioita tietoisesti, eli arkipedagogiikka on tiedostettua ja suunnitelmallista. Suunnitelmien avulla pyritään saavuttamaan erilaisia kasvatustavoitteita.

11 vastaajaa (30 %) havainnollistivat esimerkein, millaisia oppimissisältöjä arkipedagogiikassa on. Arkipedagogiikan avulla opitaan sekä itse perustoiminnon että muiden oppimissisältöjen, kuten matemaattiseen ajattelun, kielellisiä ja sosiaalisia taitoja sekä oma-  
toimisuutta.

Neljä vastannutta tiimiä (11 %) korostivat myös lapsen osallisuuden näkökulmaa. Heidän mukaan perustoiminnoissa ja arkipedagogiikassa kuunnellaan lapsia, tartutaan heidän huomioihinsa ja pyritään vastaamaan heitä kiinnostaviin kysymyksiin. Lasten annetaan osallistua toimintaan mahdollisimman paljon itse kokeilemalla ja tekemällä. Näin tuetaan myös lasten omatoimista toimimista.

### 6.2.1 Arkipedagogiikan toteutuminen

Selvitimme, miten kyselyyn osallistuneet tiimit toteuttavat arkipedagogiikkaa omassa lapsiryhmässään. 37 kyselyyn osallistunutta vastasi tähän kysymykseen. 29 kysymykseen vastannutta (78 %) kuvaili varhaiskasvatuksen **tilanteita, joissa arkipedagogiikka toteutuu heidän ryhmässään**. Kuten jo arkipedagogiikan termin määrittelyssä ilmeni, osa vastaajissa mielsi arkipedagogiikan toteutuvan kaikissa päiväkodin tilanteissa, kun taas osa rajasi sen toteutumisen perustoimintoihin. Tämä kahtiajako näkyi luonnollisesti myös

siinä, miten varhaiskasvatustiimit itse toteuttavat arkipedagogiikkaa. Kahdeksan vastaajaa (22 %) kertoi, että arkipedagogiikka on kaikissa varhaiskasvatuksen tilanteissa mukana. 21 tiimiä (57 %) puolestaan rajasivat arkipedagogiikan toteutumisen perustoiminnoihin. Osa heistä mainitsi spesifejä esimerkkejä niistä perustoiminnoista, joissa arkipedagogiikka toteutuu. ”Harjoitellaan lukujonotaitoja ja aakkosia siirtymätilanteissa ja pukemistilanteissa. Opetellaan ruokailutilanteissa terveellisen ruoan merkitystä. Hygieniakasvatusta käsienspesutilanteissa.” Arkipedagogisiksi perustoiminnoiksi mainittiin seuraavat toiminnot:

- Ruokailu (10/37, 27 %)
- Siirtymätilanteet (7/37, 19 %)
- Pukemis- ja riisumistilanteet (12/37, 32 %)
- Hygienia, esim. käsienspesu (2/37, 5 %)
- Vessatoiminnot (4/37, 11 %)
- Ulkoilu (2/37, 5 %)
- Lepohetki (2/37, 5 %)
- Leikki/peli (2/37, 5 %)

19 kysymykseen vastannutta (51 %) mainitsi erilaisia **oppimissisältöjä**, joita arkipedagogiikan avulla opetetaan ja opitaan. Nämä ovat jaettu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaisesti ajattelun ja oppimisen taitoihin, itsestä huolehtimisen, arjen taitoihin ja omatoimisuuteen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen, sosiaalisiin, kielellisiin matemaattisiin sekä motorisiin taitoihin. Viisi vastaajaa (14 %) mainitsi ajattelun ja oppimisen taitoihin kuuluvia oppimissisältöjä. Näitä ovat esimerkiksi tutkiminen, lapsen kannustaminen kyselemään, kyseenalaistamaan ja ottamaan asioista selvää, keskittyminen sekä lapsen suunnitelmallinen ja tavoitteellinen toimiminen.

12 vastannutta (32 %) kertoi arkipedagogiikan sisältävän itsestään huolehtimisen, arjen taitojen sekä omatoimisuuden opettelemista. Itsestään huolehtimisen taitoja ovat esimerkiksi terveet elämäntavat, hygieniakasvatus ja tunne-elämään liittyvät asiat. Arjen taitoihin sekä omatoimisuuteen liittyviksi seikoiksi mainittiin omatoiminen ja itsenäinen toimiminen, esimerkiksi pukeminen ja syöminen. Avun määrä ja muoto vaihtelevat lapsen kehityksen mukaan, sillä lapsi voi kykyjensä mukaan olla itse osallisena omien kehitystarpeidensa tyydyttämisessä.

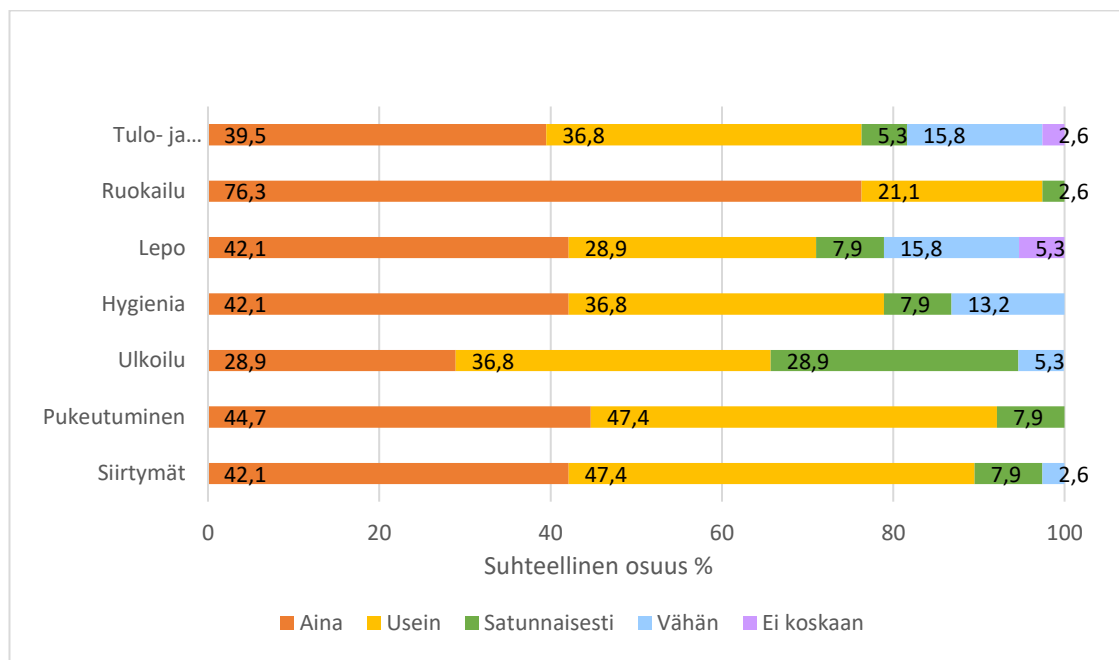
Neljä vastaajaa (11 %) kertoi arkipedagogiikan sisältävän osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyviä asioita. Näissä korostuvat lapsen osallisuus keskusteluissa ja arjen toiminnoissa (esim. ruokakärryjen hakeminen). Lisäksi lapselle annetaan mahdollisuus vaikuttaa ja määrittää mm. oman annoskokonsa ruokailussa. Kuusi vastaajaa (16 %) mainitsi sosiaalisten taitojen opettamisen ja oppimisen osana arkipedagogiikkaa. Hyvät tavat, ystävällisyys, vuorovaikutustaidot, auttaminen, vuoron odottaminen sekä sääntöjen noudattaminen ovat asioita, joita harjoitellaan arkipedagogiikan avulla.

Kaikki, jotka erittelivät vastauksissaan oppimissisältöjään (19, 51 %) mainitsivat kielellisten taitojen harjoittamisen osana arkipedagogiikkaa. Kielellisiä taitoja opetellaan loruja, laulujen ja hokemien avulla. Erilaisissa perustoimintojen tilanteissa harjoitellaan esimerkiksi aakkosia, nimetään asioita (esimerkiksi pukemistilanteessa nimetään vaatteita tai värejä). Lisäksi aikuinen sanoittaa ja käyttää lasten kanssa viittomia sekä kuvatukea. Loruja, lauluja sekä viittomista ja kuvatukea voidaan käyttää myös itseilmaisun harjoitteluun. 11 vastaajaa (30 %) kertoivat harjoittelevansa matemaattisia taitoja arkipedagogiikassa. Lasten huomiota pyritään suuntaamaan lukumääriin erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi siirtymätilanteissa lapsia voidaan pyytää laskemaan kaikki huoneen katossa olevat lamput. Lukumäärien ja lukujonotaitojen lisäksi harjoitellaan myös luokittelemista. Kuusi vastaajaa (16 %) mainitsi, että arkipedagogiikan tilanteissa kehitetään sekä hieno- että karkeamotoriikkaa. Ruokailussa harjoitellaan esimerkiksi aterimien käyttöä ja lautasen kantamista, kun taas pukemistilanteissa harjoitellaan vaatteiden kääntämistä, pukemista, vetoketjun ja kengännauhojen kiinni laittamista sekä napittamista. Siirtymätilanteissa taas annetaan erilaisia liikuntatehtäviä.

Vastauksista kävi ilmi, millainen **rooli varhaiskasvatuksessa työskentelevällä aikuisella** on arkipedagogiikassa. 12 vastaajaa määritteli (32 %), minkälainen on varhaiskasvatuksessa työskentelevien aikuisten, eli varhaiskasvatuksen opettajan, lastenhoitajan varhaiskasvatuksen erityisopettajan sekä avustajan rooli arkipedagogiikassa. Kahdessa vastauksessa (5 %) mainittiin aikuisen roolin olevan lapsen ohjaaminen sekä lapsen kannustaminen. Vastausten mukaan aikuinen ohjaa lasta mm. epäsuorasti esittämällä kysymyksiä ja ihmettelemällä asioita ääneen. Aikuinen käyttää kuvatukea ja tukiviittomia ohjaamisen apuna sekä sanoittaa tekemistä. Kolme vastannutta (8 %) painotti turvallisuuden ja sensitiivisyyden näkökulmaa. Aikuinen on läsnä perustoiminnoissa ja arkipedagogiikassa, ja näin ollen hän luo turvallisuutta ja vastaa lapsen tarpeisiin. Kaksi vastaajaa (5 %) viittasi varhaiskasvatustiimin asiantuntijuuteen mainitessaan, että henkilökunnan on

toimittava varhaiskasvatuksen ja lapsen kehityksen asiantuntijana lasten ikätasot huomi-  
oon ottaen ja lapsilähtöisyyttä noudattaen. Tämä asettaa osaamisvaatimuksia henkilökun-  
nalle. Kolmen vastanneen tiimin (8 %) mukaan aikuiset toimivat lapsille esimerkkinä  
sekä tiedon lähteenä. Aikuisilla on vastauksia lasta mietityttäviin kysymyksiin, ja he se-  
littävät syitä erilaisiin asioihin, kuten siihen, miksi kannattaa syödä kasviksia ja maistaa  
outojakin ruokia. Vain yksi vastaaja (3 %) painotti aikuisten johdonmukaisuuden tär-  
keyttä. ”Tärkeää, että kaikki aikuiset toimivat ryhmässä samalla tavalla ja johdonmukai-  
sesti, etenkin haastavissa tilanteissa.”

Pyysimme kyselyyn osallistuneita määrittelemään, **kuinka usein he käyttävät arkipe-  
dagogiikkaa eri perustoiminnoissa, ja mitä oppimissisältöjä näissä tilanteissa käsi-  
tellään** (KUVIO 4). Tähän kysymykseen vastasi kaikki 38 (100 %) osallistujatiimiä.



*KUVIO 4. Arkipedagogiikan yleisyys eri perustoiminnoissa*

Eniten arkipedagogiikkaa ja sen sisältöjä käsitellään ruokailun yhteydessä, sillä 29 tiimiä  
(76 %) vastasi, että he käsittelevät aina, ja 17 tiimiä (21 %) vastasi, että he käsittelevät  
usein erilaisia oppimissisältöjä ruokailujen yhteydessä. Tulo- ja lähtötilanteet sekä lepo-  
hetki olivat ainoat perustoimintojen tilanteet, joihin osa osallistuneista vastasi, etteivät he  
koskaan toteuta arkipedagogiikkaa näissä tilanteissa. Tarkemmin ottaen yksi tiimi (3 %) vastasi, etteivät he koskaan käsittele pedagogisia oppimissisältöjä tulo- ja lähtötilanteissa ja kaksi tiimiä (5 %) kertoi saman koskien lepotilanteita.

Kysyimme samassa kysymyksessä, minkälaisia oppimissisältöjä tiimit käsittelevät kuskakin perustoimintojen tilanteessa. Vastaukset kirjoitettiin avoimesti vastauskenttään. Analysoimme vastaukset ja teemoitelimme oppimissisällöt varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaisesti motorisiin, matemaattisiin, kielellisiin, sosiaalisiin, ilmaisullisiin, ajattelun ja oppimisen taitoihin sekä itsestä huolehtimisen ja arjen taitoihin.

**Siirtymätilanteissa** käsiteltäviä oppimissisältöjä mainittiin kaiken kaikkiaan 56. Tulosten mukaan eniten siirtymätilanteissa käsitellään matemaattisia sekä itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja, sillä vastauksista löytyi 10 (18 %) matemaattisiin taitoihin kuuluvaa toimintoa (esim. laskeminen, luokittelu ja järjestäminen) ja saman verran myös itsestä huolehtimisen ja arjen toimintoihin kuuluvaa toimintoa (ohjeiden kuuntelu, rauhoittuminen ja omista tavaroistaan huolehtiminen). Tulosten mukaan vähiten käsiteltiin ilmaisullisia taitoja (laulu, rytmittely, musiikki ja lorut), sillä näitä mainittiin kaiken kaikkiaan neljä (7 %).

**Pukeutumistilanteissa** käsiteltäviä oppimissisältöjä mainittiin 24, joista eniten nousivat kielellisiin taitoihin kuuluvia toiminnot (18, 75 %). Ilmaisullisia taitoja käsitellään vähiten, sillä vastauksista vain kaksi (8 %) mainitsi käsittelevänsä näitä toimintoja pukemistilanteissa.

**Ulkoilussa** käsiteltäviä oppimissisältöjä todettiin 23. Eniten ulkoilussa käsitellään motoristen taitojen oppimissisältöjä (13, 57 %), kuten hienomotoriset taidot (esim. palikoilla rakentelut ja käpyjen kerääminen) ja karkeamotoriset taidot (esim. juokseminen, kiipeäminen, tasapainottelu). Ilmaisullisten taitojen oppimissisältöjä ei mainittu ollenkaan. Kielellisiin taitoihin viitattiin toiseksi vähiten, sillä vain kaksi (9 %) mainitsivat, että ulkoilutilanteissa tuetaan kielellisiä taitoja.

**Hygieniassa** käsiteltäviä oppimissisältöjä mainittiin 28, joista suurin osa olivat itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja (20, 71 %). Vähiten mainittiin ilmaisullisiin (2, 7%), kielellisiin (2, 7 %) sekä ajattelun ja oppimisen taitoihin kuuluvia oppimissisältöjä (2, 7%).

**Lepohetkillä** toteutettavia oppimissisältöjä mainittiin kaiken kaikkiaan 20. Näistä suurin osa kuuluivat itsensä huolehtimisen ja arjen taitoihin (14, 70 %). Vähiten mainittiin matemaattisesti orientoituneita oppimissisältöjä (1, 5 %).

**Ruokailussa** käsiteltäviä oppimissisältöjä mainittiin 24, joista eniten mainittiin sosiaaliin taitoihin liittyviä oppimissisältöjä (19, 79 %), kuten hyvät käytöstavat ja vuorovaikutustaidot. Vähiten mainittiin taas ilmaisutaitoihin orientoituneita oppimissisältöjä (2, 8 %).

**Tulo- ja lähtötilanteiden** oppimissisältöjä mainittiin kaiken kaikkiaan 20, joista suurin osa olivat sosiaalisten taitojen oppimissisältöjä (18, 90%), ja vähiten mainittiin matemaattisesti orientoituneita taitoja (1, 5%). Ilmaisullisia taitoja tosin ei mainittu ollenkaan kuuluvaksi näihin tilanteisiin.

### 6.2.2 Arkipedagogiikan suunnittelu

33 kyselyyn osallistunutta vastasi avoimeen kysymykseen, jossa tiedustelimme, miten tiimi on huomionnut arkipedagogiikan ryhmävasussaan. Seitsemän (21 %) kertoi, ettei ryhmällä ole ryhmävasua tai arkipedagogiikkaa ei ole huomioitu siinä. 24 vastanneista (73 %) puolestaan kertoi huomioivansa arkipedagogiikan jollain tavalla ryhmävasussaan. Osa vastaajista toteaa melko pintapuolisesti, että arkipedagogiikkaa on tai ryhmässä käytetään arkipedagogiikkaa jatkuvasti, kun taas toinen osa vastaajista avaa enemmän, miten tai mitä he ovat kirjanneet arkipedagogiikasta ryhmävasuun.

Neljä tiimiä (12 %) kertoi, että arkipedagogiikan nähtiin toteutuvan kokonaisvaltaisesti jokaisessa varhaiskasvatuksessa vietetyssä hetkessä. Tällöin arkipedagogiikka on huomioitu ryhmävasussa tästä näkökulmasta. 16 tiimiä (48 %) taas mieltää arkipedagogiikan rajoittuvan perustoimintoihin, jolloin he ovatkin kirjanneet ryhmävasuun arkipedagogiikasta perustoimintojen näkökulmasta. Perustoimintojen arkipedagogiikkaa koskevat suunnitelmat sisältävät yhdessä sovittuja toimintatapoja (esim. tukiviittomien käyttö, keskustelukulttuurin lisääminen ja vuorovaikutuksen korostaminen), toiminnalle asetettuja tavoitteita (esim. lasten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta ruokailua ja hygieenisyyttä koskevat tavoitteet) sekä henkilökunnan vastuu- ja työtehtävien jakautumista. Säännöllinen ja strukturoitu toimintakulttuuri todetaan hyväksi. Osa vastaajista mainitsee, että ryhmävasuun merkattuja perustoimintojen sisältöjä ja toteutumista arvioidaan tiimipalaverissa. Tarpeen tullen käytäntöjä muutetaan, kehitetään sekä jaetaan myös muille.

36 kyselyyn osallistunutta (95 %) vastasi toiseen avoimeen kysymykseen, jossa selvitimme, miten tiimit suunnittelevat ja arvioivat arkipedagogiikkaa. 26 tiimiä (72 %) kertoo suunnittelevansa etukäteen arkipedagogiikkaa sekä arvioivansa sen toteutumista tiimeissään. Vastausten perusteella tiimin jäsenet keskustelevat keskenään, havainnoivat sekä arvioivat tilanteita päivittäin (7, 2 %), sekä suunnittelevat että arvioivat arkipedagogiikkaa tiimipalavereissa (19, 53 %). Lisäksi kahdessa vastauksessa (6 %) mainittiin, että tiimeissä suunnittelemaan ja arvioidaan arkipedagogiikkaa myös sekä ryhmän että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kaikista tähän kysymykseen vastanneista 10 tiimiä (28 %) kertoi, etteivät he suunnittele tai arvioi arkipedagogiikan toteutumista.

### 6.2.3 Arkipedagogiikan hyödyt ja haasteet

Selvitimme avoimin kysymyksin arkipedagogiikan hyötyjä ja haasteita. 37 tiimiä (92 %) kertoi millaisia hyötyjä he näkevät arkipedagogiikassa olevan.

**Oppiminen luonnollisissa ja arkisissa tilanteissa.** 18 vastaajaa (49 %) mainitsi arkipedagogiikan hyödyksi oppimisen luonnollisissa ja arkisissa tilanteissa. Opiskelu ja oppiminen nähtiin tällöin huomaamattomaksi, luontevaksi sekä tehokkaaksi. *”Lapsi oppii luontevan tekemisen lomassa uutta.”*

**Arkipedagogiikan avulla opitaan erilaisia taitoja ja oppimissisältöjä.** 11 tiimiä (30 %) painotti, että arkipedagogiikan avulla lapset oppivat kokonaisvaltaisesti monenlaisia taitoja ja oppimissisältöjä, kuten sosiaalisia taitoja, oman toiminnan ohjausta ja itsesäätelytaitoja sekä muita erilaisia oppimissisältöjä. Arkipedagogiikassa harjoitellaan osallisuutta ja omatoimisuutta, mikä puolestaan tukee lapsen itsetuntoa ja asioiden omaksumista. Vastanneiden mukaan arkipedagogiikan avulla lapsilla kehittyvät myös monet ajattelun, päättelyn ja oppimaan oppimisen taidot, kuten ongelmanratkaisutaidot.

**Arkipedagogiikka mahdollistaa lapsen yksilöllisen huomioimisen.** 10 tiimiä (27 %) painotti, että perustoiminnoissa tapahtuvan arkipedagogiikan avulla varhaiskasvattajat kohtaavat lapsia yksilöllisesti. Vastaajien mukaan kasvattajan ja lapsen välille syntyy usein hyvää vuorovaikutusta. Nämä tilanteet luovat kasvattajille myös loistavan paikan lapsen havainnoimiseen, jolloin kasvattaja näkee mitä lapsi jo osaa ja millaista tukea hän vielä tarvitsee.

**Arkipedagogiikka sujuvoittaa varhaiskasvatuksen toimintaa.** 6 vastanneista tiimeistä (16 %) mainitsi arkipedagogiikan hyödyksi varhaiskasvatuksen muun toiminnan sujuvoittamisen. Kun arkipedagogiikan tilanteita on hyvin suunniteltu, sen nähdään rauhoittavan ja sujuvoittavan varhaiskasvatuksen arkea. Esimerkiksi siirtymätilanteet helpottuvat ja mahdolliset kiukkutilanteet saadaan ennakoitua ja paremmin hallintaan.

Arkipedagogiikan haasteisiin ja esteisiin kantaa ottivat myös 34 kyselyyn osallistunutta tiimiä (92 %).

**Ryhmärakenne** nähtiin eniten arkipedagogiikan haasteena, sillä 15 tiimiä (40 %) mainitsi, että joko ryhmän lasten määrä, ikärakenne, persoona tai tuen tarpeet sekä eriävät taitotasot asettavat arkipedagogiikan toteutumiselle haasteita.

**Kiire.** 14 vastaajaa (38 %) mainitsi kiireen olevan arkipedagogiikalle haastava tekijä. Vastauksissa käy ilmi, että ajan puute näkyy siinä, että kasvattajat eivät kykene paneutumaan oppimistilanteisiin huolella, eikä myöskään tilanteiden suunnittelua pystytä toteuttamaan.

**Henkilöstövaje/-vaihtuvuus.** 13 vastaajaa (35 %) mainitsi henkilöstön vajeen ja vaihtuvuuden hankaloittavan arkipedagogiikan toteutumista.

**Henkilökunnan asenteet.** 10 tiimiä (27 %) viittasi, että henkilökunnan asenteet voivat koitua haasteeksi arkipedagogiikalle. Vastausten mukaan kasvattajat saattavat toimia aikuislähtöisesti, eli he vain sanelevat lapsille, mitä tulisi tehdä, ja lapsi tottelee aikuista ilman vuorovaikutusta. Kasvattajilla on halu suoriutua perustoimintojen tilanteista nopeasti, mikä liittyyneen päivän kiireellisyyteen.

**Henkilökunnan jaksaminen.** Viisi tiimiä (14 %) mainitsi, että väsynyt henkilökunta ei välttämättä jaksane paneutua arjen oppimistilanteisiin yhtä intensiivisesti kuin pitäisi.

**Tilat.** Kolmen vastanneen mukaan (8 %) lapsiryhmän käytettävissä olevat tilat vaikuttavat arkipedagogiikan toteutumiseen. Vastauksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, että miksi tilat eivät tue arkipedagogiikkaa, sillä tilojen problematiikkaa ei avattu.

Selvitimme kyselyyn osallistuneilta, onko heidän mielestään tarpeellista järjestää koulutusta arkipedagogiikasta. Yhdeksän vastaajan (24 %) mukaan arkipedagogiikkaa koskeva koulutus olisi tarpeellinen, kun taas 29 vastaajaa (76 %) oli sitä mieltä, ettei koulutusta

tarvita. Vastanneista 5 (13 %) kertoi, millaista koulutusta heidän mielestään tarvitaan. Näistä neljä toivoo koulutusta, jossa jaettaisiin käytännön vinkkejä, ideoita sekä kokemuksia arkipedagogiikan toteuttamisesta. Lisäksi yksi vastaaja toivoi perehdyttävää koulutusta, joka kohdennettaisiin uusille työntekijöille (20 %).

### 6.3 Pienryhmätoiminta

Selvitimme avoimella kysymyksellä, miten Raision päiväkotien tiimit ymmärsivät pienryhmätoiminnan käsitteen. Kysymykseen saimme 37 vastausta. Pienryhmätoimintaa kuvattiin lähes kaikissa vastauksissa toiminnaksi pienemmissä ryhmissä. Monessa vastauksessa toistui ajatus siitä, että pienryhmätoiminta on aina tavoitteellista toimintaa. Kaksi vastaajista kuvasi pienryhmätoimintaa jokapäiväiseksi. Vastauksista 17 (46 %) oli jollain tavoin käsitellyt myös pienryhmän kokoa vastauksessaan. Näistä vastauksista selvisi hyvin se, kuinka eri kokoisena ryhmät käsittivät pienryhmän koon: *”ryhmä jaetaan pienempiin ryhmiin (2–3) ja pienryhmät toimivat aikuisen ohjauksessa erillään”* tai *”pienryhmä on mielestämme alle 9 lasta”*. Näissä vastauksissa pienryhmän koko kuitenkin rajoittui 2–8 lapseen. Yhdeksän (24 %) vastauksista käsitteli pienryhmien pysyvyyttä ja aikuisten pysyvyyttä pienryhmien ohjaajana. Useimmissa näissä vastauksissa todettiin, että ryhmä voi olla pysyvä tai vaihtuva. Yhdessä vastauksessa myös todettiin, ettei aikuisella tarvitse olla aina samaa lapsiryhmää ohjattavanaan. Vastauksista kuusi (16 %) käsitteli myös sitä, miten pienryhmät muodostetaan. Pienryhmiä muodostetaan vastausten mukaan esimerkiksi toiminnan luonteen ja tavoitteiden sekä lasten tarpeiden, taitojen ja iän mukaan. Neljässä (11 %) vastauksessa käsiteltiin sitä, miten pienryhmätoiminta tukee lapsen oppimista. Vastausten mukaan pienryhmätoiminnassa korostuu vuorovaikutus ja aikuisen läsnäolo: *”pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten paremman huomioimisen, tuntemisen ja havainnoimisen”*.

#### 6.3.1 Pienryhmätoiminnan toteutuminen

Kysyimme avoimella kysymyksellä sitä, miten tiimit toteuttavat pienryhmäpedagogiikkaa. Kaikki 38 vastaajaa vastasivat tähän kysymykseen. Vastaukset käsittelivät pienryhmätoiminnan suunnittelua, pienryhmätoimintaa eri tilanteissa ja toiminnoissa sekä aikuisen roolia pienryhmätoiminnassa. Pienryhmätoiminnan suunnitteluun kuului käsitykset

ryhmien pysyvyydestä, ryhmien muodostamisesta ja ryhmien koosta, joita käsitellään muidenkin kysymysten vastauksissa.

Tämänkin avoimen kysymyksen vastauksissa vahvistui käsitys siitä, että ryhmät voivat olla joko pysyviä tai vaihtuvia (11, 29 %). Useassa tiimissä ryhmiä käytetään vaihtelevasti niin, että joissain toiminnoissa on tehty pysyviä pienryhmiä ja joissain toiminnoissa pienryhmät taas vaihtelevat. Ryhmien muodostamiseen liittyi monia erilaisia kriteerejä (12, 32 %). Näitä olivat esimerkiksi lasten kehitystaso, mielenkiinnon kohteet, temperamentti- ja yksilölliset tarpeet ja tuen tarpeet sekä lasten ikä. Ryhmiä muodostetaan myös toiminnan tavoitteiden, kaverisuhteiden ja erilaisten tilanteiden, toimintojen ja tilojen resurssin mukaan.

Avoimessa kysymyksessä pienryhmän koko (8, 21 %) vaihteli 2–8 lapseen, mutta useassa vastauksessa toistui myös ajatus siitä, että pienryhmätoimintaa toteutetaan usein jakamalla koko ryhmä puoliksi. Näitä ryhmiä voidaan kuitenkin jakaa vielä pienemmiksi ryhmiksi: *”ryhmämme lapset on jaettu kahteen ryhmään, jotka toiminnasta riippuen jaamme vielä pienempiin ryhmiin erilaista toimintaa varten”*.

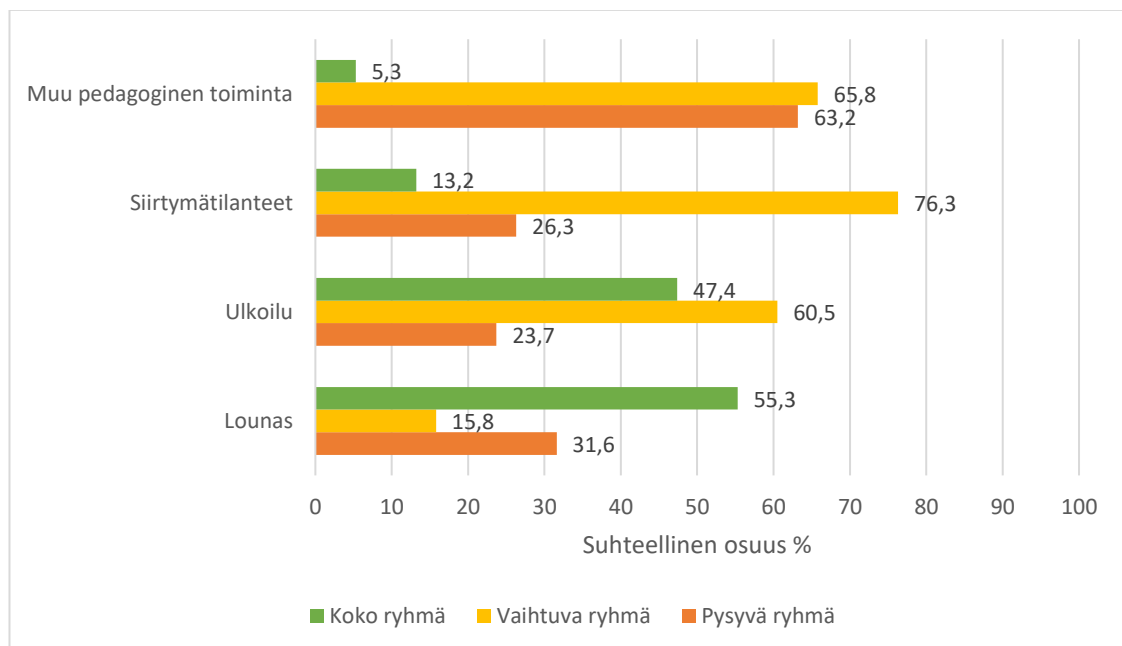
Kysymyksen vastauksista käsiteltiin myös sitä, missä erilaisissa tilanteissa ja toiminnoissa pienryhmätoimintaa toteutetaan (14, 37 %). Tiimit käyttivät pienryhmiä esimerkiksi leikissä, ruokailussa, siirtymissä, ulkoilussa ja päivälevolla. Pienryhmiä kerrotaan käytettävän esimerkiksi projektityöskentelyssä, jumpassa, kädentaidoissa, eskaritehtävissä sekä laulu- ja pelihetkissä. Useissa vastauksissa toistui ajatus siitä, että pienryhmissä toimitaan aamupäivän ajan: *”lapset jaetaan neljään ryhmään, joissa toimitaan koko aamupäivä ja ruokailu”*. Viidessä (13 %) vastauksesta käsiteltiin myös aikuisen roolia pienryhmätoiminnassa. Vastausten mukaan pienryhmätoiminnassa aikuinen ohjaa, mallintaa ja sanoittaa sekä huomioi lasten toiveet ja tarpeet.

Avointen vastausten lisäksi kysymykseemme monivalintakysymyksellä pienryhmätoiminnan yleisyydestä. Tähän kysymykseen vastasi kaikki 38 vastaajaa. Kysymyksen tuloksista selviää, että 28 (74 %) tiimeistä kertoo pienryhmätoiminnan olevan päivittäistä. Yhdeksän (24 %) vastaajista kertoi, että pienryhmätoimintaa toteutetaan useasti viikossa. Yksi tiimi vastasi, että pienryhmätoimintaa toteutetaan kerran viikossa.

Monivalintakysymyksellä selvitimme myös, minkä kokoisia pienryhmät ovat. 33 (87 %) vastanneista tiimeistä kertoi käyttävänsä 2–5 lapsen pienryhmiä. 27 (71 %) tiimeistä

vastasi taas käyttävänsä 6–8 lapsen pienryhmiä. 13 (34 %) käytti myös pienryhmiä, joissa lapsia oli 9 tai enemmän. Yleisimmin käytetty pienryhmän koko vastauksissa oli 2–5 lapsen pienryhmä, jonka 19 (50 %) vastaajista vastasi olevan yleisin pienryhmän koko, jota he käyttävät. 14 (37 %) vastaajista taas kertoi, että 6–8 lasta oli yleisin pienryhmän koko, mitä he käyttävät. Neljä (11 %) vastaajista kertoi taas yleisimmän pienryhmän koon olevan 9 lasta tai enemmän.

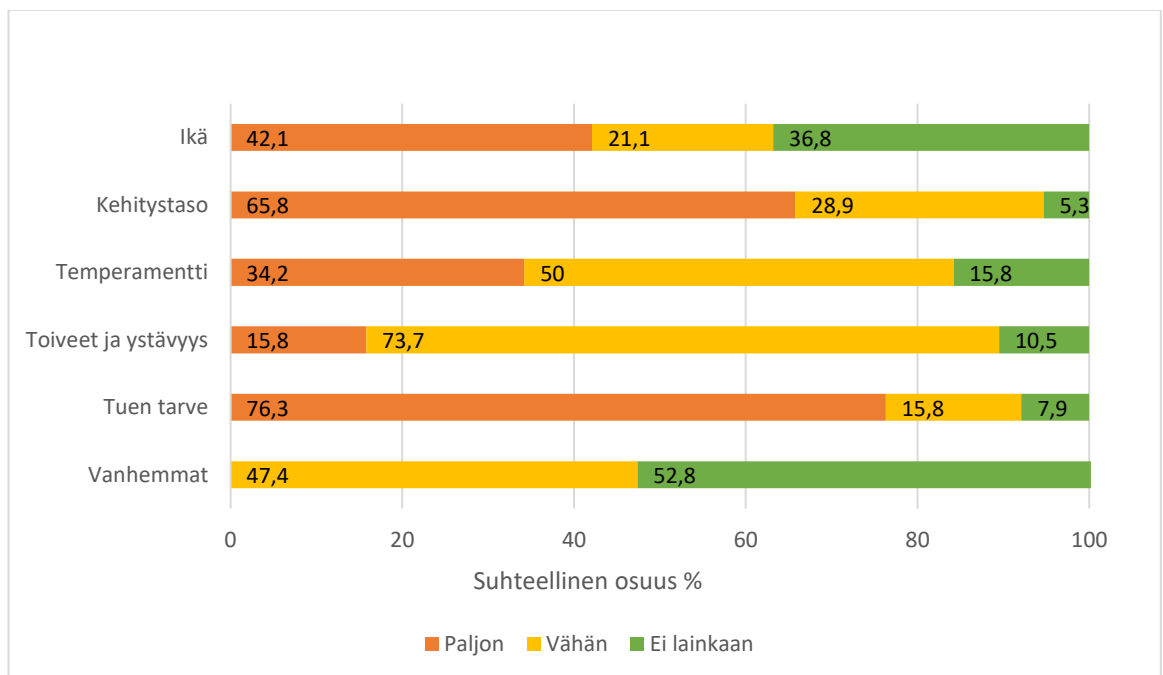
Kysymykseemme siitä, missä tilanteissa tai toiminnoissa käytetään pysyvää pienryhmää, vaihtuvaa pienryhmää tai koko ryhmää, vastasi kaikki 38 vastaajaa (KUVIO 5). Tuloksien mukaan pedagogisessa toiminnassa käytetään eniten vaihtuvia pienryhmiä ja pysyviä pienryhmiä. 25 (66 %) vastanneista tiimeistä kertoi käyttävänsä pedagogisessa toiminnassa vaihtuvia pienryhmiä. 24 (63 %) vastanneista tiimeistä vastasi, että käyttää pedagogisessa toiminnassa myös pysyviä pienryhmiä. Siirtymätilanteissa vaihtuvia pienryhmiä käytettiin selvästi eniten. Näin vastasi 29 (76 %) vastanneista tiimeistä. Ulkoilussa eniten käytettiin vastausten mukaan vaihtuvia pienryhmiä. Vaihtuvia pienryhmiä ulkoilussa sanoi käyttävänsä 23 (61 %) vastanneista tiimeistä. 18 (47 %) vastanneista tiimeistä kertoi ulkoilevansa koko ryhmässä. Tuloksien mukaan lounas toteutetaan useimmiten koko ryhmässä. Vastanneista tiimeistä 21 (55 %) kertoi, että heillä lounas toteutetaan koko ryhmässä.



*KUVIO 5. Sisällöt/toiminnot pysyvissä pienryhmissä, vaihtuvissa pienryhmissä ja kokoryhmätoimintana*

### 6.3.2 Pienryhmätoiminnan suunnittelu

Tuloksien mukaan ikä, kehitystaso ja tuen tarve vaikuttivat eniten pienryhmien muodostamiseen (KUVIO 6). 16 (42 %) vastanneista tiimeistä kertoi lasten iän vaikuttavan paljon pienryhmien muodostamiseen. Toisaalta 14 (39 %) vastaajista oli sitä mieltä, ettei lasten ikä vaikuta lainkaan pienryhmien muodostamiseen. Kehitystaso vaikutti 25 (66 %) mielestä paljon pienryhmien muodostamiseen. Vain kaksi vastanneista tiimeistä ei kokenut kehitystason vaikuttavan lainkaan pienryhmien muodostamiseen. Tuen tarpeen koettiin vaikuttavan paljon pienryhmien muodostamiseen. Näin vastasi 29 (76 %) tiimeistä. Kuusi (15 %) tiimeistä vastasi sen vaikuttavan vähän ja kolme (8 %) tiimeistä ei lainkaan. Vanhempien koettiin vaikuttavan vähiten pienryhmien muodostamiseen. 19 (50 %) vastanneista tiimeistä oli sitä mieltä, etteivät vanhemmat vaikuta pienryhmien muodostamiseen. 18 (47 %) taas oli sitä mieltä, että vanhemmat vaikuttavat vähän pienryhmien muodostamiseen. Lapsen temperamentin ja ystävyysuhteiden koettiin taas pääosin vaikuttavan vain vähän pienryhmien muodostamiseen. Muita pienryhmien muodostamiseen liittyviä tekijöitä kerrottiin olevan esimerkiksi suunniteltu toiminta ja suomea toisena kielenä puhuvat lapset.



KUVIO 6. Pienryhmien muodostamiseen vaikuttavat asiat

Kysymykseemme siitä, ketkä osallistuvat pienryhmätoiminnan suunnitteluun, vastasivat kaikki 38 vastaajaa. Vastanneista tiimeistä lähes kaikki 37 (97 %) kertoi, että lastentarhanopettajat ja lähihoitajat osallistuvat pienryhmätoiminnan suunnitteluun. 12 (32 %) ilmoitti myös avustajan osallistuvan pienryhmätoimintaan. Tässä tuloksessa täytyy huomioida, että kaikissa ryhmissä ei ole avustajia. Neljä (11 %) vastanneista tiimeistä kertoi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan osallistuvan pienryhmätoiminnan suunnitteluun. Viisi (13%) vastanneista taas kertoi, että pienryhmätoiminnan suunnittelussa tehdään yhteistyötä myös muiden tiimien kanssa.

Selvitimme avoimella kysymyksellä, miten tiimien ryhmävasuissa on huomioitu pienryhmätoiminta. Tähän vastasi 36 vastaajaa. Näistä kuudella tiimillä ei ollut vielä tehty ryhmävasua. 12 (33 %) vastaajista kertoi, että ryhmävasussa käsitellään pienryhmätoiminnan toteutusta. Ryhmävasuun on esimerkiksi kirjattu, missä tilanteissa pienryhmiä käytetään. Lisäksi ryhmävasuun on kirjattu, mitä tarvitsee ottaa huomioon pienryhmätoiminnan toteutuksessa. Näitä on esimerkiksi lasten ikä, leikkitaidot, erityistarpeet. Yhdeksän (25 %) vastauksesta korosti pienryhmätoiminnan tärkeyttä oleellisena osana ryhmän toimintaa: ”*pienryhmätoiminta on kaiken toiminnan perusta*”. Pienryhmätoimintaa kuvaillaan päivittäiseksi ja pysyväksi toimintatavaksi. Kuusi (17 %) vastauksesta käsitteli sitä, miten pienryhmätoimintaa on suunniteltu ryhmävasussa. Ryhmävasuun on esimerkiksi kirjattu, kuka ohjaa milloinkin pienryhmää ja mitä tiloja pienryhmä käyttää. Yhdessä vastauksessa oli myös mainittu, että ryhmävasussa näkyy myös se, miten pienryhmätoimintaa arvioidaan tiimissä. Kaksi vastaajista kertoi pienryhmätoiminnan olevan tiimin kehityskohde.

### 6.3.3 Pienryhmätoiminnan hyödyt ja haasteet

Pienryhmätoiminnan hyötyjä sekä haasteita ja esteitä selvitimme kyselyssämme avointen kysymysten avulla. Näihin kysymyksiin vastasi 37 vastaajaa. Pienryhmätoiminnan hyödyt pystyimme jakamaan viiteen eri teemaan.

**Lapsen huomioiminen yksilönä.** 19 (51 %) vastaajasta mainitsi vastauksessaan pienryhmätoiminnan mahdollistavan lapsen huomioimisen yksilönä. Vastaajat esimerkiksi toteivat pienryhmässä pystyvänsä paremmin huomioimaan lapsen tarpeet, toiveet ja aloitteet. Monessa vastauksessa todettiin lapsen tulevan nähdyksi ja kuulluksi pienryhmässä paremmin.

**Työrauha.** 17 (46 %) vastauksesta toi esiin työrauhan yhtenä pienryhmätoiminnan hyötynä. Rauhallisen ilmapiirin koettiin lisäävän lasten mahdollisuutta keskittyä ja oppia. Pienryhmässä melutaso laskee ja häiriötekijät vähenevät. Yksi vastaus korosti työrauhan tekevän myös ilmapiiristä kiireettömämmän.

**Vuorovaikutus ja osallisuus.** 12 (32 %) vastauksessa käsiteltiin pienryhmätoiminnan hyötynä vuorovaikutusta ja osallisuutta. Vuorovaikutuksen kuvattiin lisääntyvän pienryhmätoiminnassa ja sen olevan myös laadukkaampaa. Hyötynä mainittiin myös pienryhmätoiminnan luoma mahdollisuus lapsen suurempaan osallisuuteen. Lapset uskaltavat rohkeammin tulla osalliseksi ryhmän toimintaa: *”lapset ilmaisevat rohkeammin itseään ja mielenkiinnonkohteita sekä osallistuvat paremmin”* ja *”lapsen on helpompi osallistua ja ottaa kontaktia aikuisiin ja muihin lapsiin”*.

**Havainnointi ja suunnittelu.** Kymmenessä (27 %) vastauksesta oli mainittu jollain tavalla pienryhmätoiminnan havainnointi ja suunnittelu. Havainnoinnin kerrotaan olevan pienryhmissä helpompaa, mikä helpottaa myös toiminnan suunnittelua. Aikuinen pystyy suunnittelussa ottamaan tällöin paremmin huomioon lasten toiveet ja tarpeet.

**Lapsen turvallisuuden tunne.** Neljässä (11 %) vastauksessa oli käsitelty lasten turvallisuuden tunnetta pienryhmätoiminnan hyötynä. Tämä liittyy myös vuorovaikutukseen ja osallisuuteen, joka oli myös mainittu usein pienryhmätoiminnan hyötynä. Vastauksissa toistuu ajatus siitä, että pienryhmässä lapset ja aikuiset tutustuvat toisiinsa paremmin, mikä edistää lasten turvallisuuden tunnetta.

Pienryhmätoiminnan haasteista tai esteistä muodostimme kuusi eri teemaa.

**Aikuisten määrä ja henkilökunnan poissaolot.** 27 (73 %) vastauksesta oli mainittu pienryhmätoiminnan esteeksi aikuisten määrään ja henkilökunnan poissaoloihin liittyviä seikkoja. Useassa vastauksessa mainittiin aikuisten vähäinen määrä suhteessa lapsilukuun sekä poissaolot, sairastelut, koulutukset ja palaverit, jotka vaikeuttavat pienryhmätoiminnan toteuttamista. Myös henkilökunnan työajat mainittiin osassa vastauksissa pienryhmätoiminnan haasteeksi. Eräässä vastauksessa myös mainittiin, että henkilökunnan vastuukysymykset ja erityisesti avustajan rooli puhuttavat pienryhmätoimintaa suunniteltaessa.

**Tilat.** 14 (38 %) vastauksesta todettiin tilojen olevan haaste pienryhmätoiminnalle. Tilan puute ja vähäiset jakotilat koettiin pienryhmätoiminnan toteutuksessa haasteeksi.

**Lasten erilaiset tarpeet.** Yhdeksässä (24 %) vastauksessa mainittiin lasten erilaisten tarpeiden olevan haaste pienryhmätoiminnan suunnittelussa. Osassa vastauksista mainittiin myös haasteeksi se, jos yksi lapsi tarvitsee aikuisen kokonaisvaltaisen huomion. Tukea tarvitsevia lapsia koettiin näissä vastauksissa olevan liikaa yhtä aikuista kohden.

**Tiedon siirtäminen.** Viisi (14 %) vastauksista käsiteltiin tiedon siirtämisen vaikeutta pienryhmätoiminnan haasteena. Tiedon kulku pienryhmätoiminnasta toisille aikuisille koettiin haastavaksi. Yhteistä suunnittelu-aikaa ei ole tarpeeksi, jotta tieto siirtyisi. Osa vastaajista totesi myös sen haasteeksi, että yhden opettajan ryhmässä pedagogista osaamista ei aina ole tämän takia kaikkia lapsia ohjaamassa ja tukemassa.

**Aikuisten asenteet ja sitoutuminen.** Kaksi (5 %) vastaajista mainitsi pienryhmätoiminnan esteeksi aikuisten asenteet ja sitoutumisen pienryhmätoimintaan: *”Toiminta on kiinni aikuisten tavasta tehdä työtä”*.

Vastaajista 11 (29 %) toivoi lisää koulutusta pienryhmätoiminnasta. Kahdeksan vastaajasta kaipasi ideoita ja esimerkkejä käytännön toteutukseen. Erityisesti tiimit toivoivat koulutusta, jossa päiväkotien omia kokemuksia ja hyväksi havaittuja ideoita jaettaisiin. Yksi vastaajista totesi, että uusien työntekijöiden perehdyttäminen pienryhmätoimintaan olisi tärkeää.

## 7 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA

Tässä osiossa tarkastelemme ja pohdimme lapsilähtöisyydestä, perustoiminnoista ja pienryhmätoiminnasta saamiamme tuloksia. Tarkoituksena on pohtia näitä teemoja tutkimuksemme teoriapohjaan peilaten. Luvussa 7.1 käsittelemme lapsilähtöisyyteen liittyviä tuloksia, luvussa 7.2 perustoimintoihin liittyviä tuloksia ja luvussa 7.3 pienryhmätoimintaan liittyviä tuloksia. Lopuksi luvussa 7.4 arvioimme vielä tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisiä näkökohtia.

### 7.1 Lapsilähtöisellä pedagogiikalla lasten ääni kuuluviin

Tulosten mukaan Raision varhaiskasvatuksessa lapsilähtöinen toiminta rakentuu pitkälti lasten intressien pohjalta, jolloin toimintaa suunnitellaan lasten mielenkiinnonkohteet ja ideat huomioiden. Tuloksissa korostuu kuitenkin aikuisten rooli toiminnan suunnittelemisessä. Aikuiset ottavat suunnitelmissaan huomioon lasten ideat, mutta lapset eivät itse suunnittele toimintaa. Tämä menettelytapa kuvastaa Kinoksen (2001; 2002) esittämää mallia, jonka mukaan lapsilähtöinen pedagogiikka muovautuu aikuisen ja lasten maailmojen välisenä yhteistyönä, jossa yhdistyvät aikuisen teoreettinen ymmärrys ja lapsihavainnointiin perustuva tietämys. (Kinos 2001, 30–32; 2002, 126–127.) Tutkimuksen tulosten mukaan valtaosa varhaiskasvatustiimeistä arvioi kuitenkin, että heidän ryhmässään lapsilla on mahdollisuus ideoida projekteja ja teemoja.

Lasten aktiivisuutta, osallisuutta ja toimijuutta tarkastellessa on hyvä kiinnittää huomiota mm. lasten mahdollisuuksiin tehdä itseään koskevia valintoja ja päätöksiä. Vain 19 % vastanneista kertoi avoimessa vastauksessa, että heidän ryhmässään lapsilla on mahdollisuus tehdä valintoja erilaisten vaihtoehtojen välillä. Tällaiset valinnat koskivat esimerkiksi leikkejä tai ruokailutilanteita (esim. oman annoskoon määrittäminen). Tutkimukseen osallistuneet arvioivat oman ryhmänsä lapsilähtöistä toimintaa likert-asteikolla, jossa oli esitettyä erilaisia lapsilähtöisiä toimintatapoja. Mielestämme mielenkiintoista on, että näistä väittämistä vähiten toteutui ”*lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja toimintaympäristöön*”. Tämä tukee *Yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet ICCS 2009*-tutkimuksen päätuloksia (ks. Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010), joiden mukaan suomalaiset oppilaat pääsevät vaikuttamaan muihin tutkimuksen

maihin verrattuna vähäisesti koulunsa asioihin ja oman opiskelunsa ehtoihin. Suomalais-  
ten oppilaiden ja opettajien vastausten perusteella suomalaisnuorten vaikutusmahdolli-  
suudet kouluissa sijoittuvat tutkimukseen osallistuneista 38 maasta kuuden heikoimman  
joukkoon. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 73–74.)

Tutkimuksemme tulos lasten vaikuttamismahdollisuudesta oli kuitenkin kallistunut oike-  
aan suuntaan, tämän väitteen keskiarvon ollessa 3,76 (asteikolla 1–5), eikä yksikään vas-  
taajista vastannut, ettei lapsilla olisi ollenkaan mahdollisuutta vaikuttaa päiväkodin toi-  
mintaan; ”ei samaa eikä eri mieltä”-vastauksia oli kymmenen, ”samaa mieltä” 21 ja ”täy-  
sin samaa mieltä” neljä. On kuitenkin mielenkiintoista pohtia, miksi ”ei samaa eikä eri  
mieltä”-vastauksia oli niin paljon? Tätä tulosta voi osittain tukea Alasuutarin (2009, 57)  
huomio siitä, että institutionaalinen varhaiskasvatus asettaa rajoituksia lasten vaikuttami-  
selle ja toimintamahdollisuuksille. Lisäksi erilaiset säädökset ja asetukset vaikuttavat sii-  
hen, miten varhaiskasvatuksessa voidaan toimia ja mitä voidaan toteuttaa. Pedagogisen  
jatkumomallin perusajatus, jonka mukaan pedagogista oppia ja varhaiskasvatuksen insti-  
tuutiota johdetaan poliittisesta ja hallinnollisesta ylärakenteesta käsin, vaikuttaa täten sii-  
hen mitä kaikkea on mahdollista päiväkodissa toteuttaa. (Kinos 2001, 5; 2002, 121.)

Väitteen ”*lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja toimintaympäris-  
töön*” alhaisempaa keskiarvoa saattaa selittää myös ajatus siitä, että aikuisella on vastuu  
varhaiskasvatuksen toiminnasta ja aikuinen on viimekädessä se, joka tekee päätökset. Ku-  
ten jo aiemmin käsitelimme (luku 2.3.3), lapsilähtöinen pedagogiikka ei sulje pois ai-  
kuisjohtoista toimintatapaa. Tämä tuotiin esille myös joissakin tutkimuskyselymme vas-  
tauksissa. Valtaosa vastaajista kuitenkin olivat suoraviivaisesti sitä mieltä, että lapset voi-  
vat vaikuttaa päiväkodin toimintaan. Tästä voimme päätellä, että myös laajemmin yhteis-  
kunnassa vallitsee lapsikäsitys, jonka mukaan lapsilla on oikeus olla aktiivisia toimijoita  
ja vaikuttajia. Jotta lapsista kasvaa aktiivisia yhteiskunnan vaikuttajia ja kansalaisia,  
heille tulee antaa mahdollisimman paljon vaihtoehtoisia toimintatapoja ja heille tulisi tar-  
jota mahdollisuuksia päästä osaksi päätöksentekoprosesseja (Fornaciari & Männistö  
2015, 78–79). Kyselymme tuloksista kävi ilmi, että lasten vaikutusmahdollisuuksia tuetaan  
muun muassa järjestämällä lasten kokouksia, joissa lapset voivat suunnitella ja päättää tie-  
tyistä asioista. Tällaiset vastaukset jäivät kuitenkin vähemmistöön.

Raisiolainen varhaiskasvatus tukee lasten aktiivista roolia oppimisprosesseissaan, sillä väite  
”*lapset saavat itse kokeilla ja tutkia erilaisia asioita*” sai likert-asteikkoarvioinnissa

keskiarvokseen 4,2. Tämä väittämä viittaa konstruktivistiseen sekä humanistis-kokemukselliseen oppimiskäsitykseen, jossa oppijaa pidetään aktiivisena oman maailmansa ”konstruoijana” (Hujala ym. 2007, 40; Kinos 2001, 36). Kokeileva, tutkiva sekä toiminnallinen oppiminen ovat osa lapsilähtöistä työskentely- ja oppimistapaa. Myös leikillä on iso rooli lapsilähtöisessä työskentelyssä. Tutkimuskyselyssämme väite ”*toiminta tapahtuu leikin kautta*” saikin keskiarvokseen 4,3, joka tarkoittaa, että kyselyyn osallistuneet olivat suurimmaksi osaksi joko täysin samaa mieltä tai samaa mieltä väitteen kanssa. Projekti- ja teematyöskentely ovat myös lapsilähtöisiä toimintatapoja. Tästä huolimatta vain 18 % kyselyyn osallistuneista kertoi avoimissa vastauksissaan toteuttavansa projekteja lasten kanssa. 18 % on melko pieni osuus, siinä mielessä, että Raision varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2017, 27, 32, 42, 44) projektityöskentely on mainittu yhdeksi menetelmäksi ja se näkyy laajasti tekstissä. Kyselyyn osallistuneet kuitenkin tunnistivat toimivansa väittämän ”*ryhmässämme toteutetaan lasten ideoimia projekteja ja teemoja*” mukaisesti, sillä väittämän keskiarvoksi muodostui 4,03. Näin ollen voimme ajatella, että valtaosa kyselyyn osallistuneista toteuttavat projektityöskentelyä ryhmässään.

Kehkeytyvä opetussuunnitelma perustuu opetusprosessiin, jonka sisällöt määräytyvät teema- ja projektityöskentelyn aikana ja syntyvät vuorovaikutuksessa aikuisten, lasten ja kasvuympäristön kanssa (Helavaara Robertson ym. 2015, 3; Kinos 2001, 30, 36 & 40.). Tulokset osoittivat, että Raisiossa kehkeytyvä opetussuunnitelma ei ole käytössä kaikissa varhaiskasvatusryhmissä. Viisi kyselyyn osallistunutta ei vastannut ollenkaan kysymykseen, jossa selvitimme, toteutetaanko lapsiryhmissä kehkeytyvää opetussuunnitelmaa. Vastaamatta jättämistä voidaan tulkita eri tavoin; esimerkiksi ryhmissä ei välttämättä toteuteta kehkeytyvää opetussuunnitelmaa, ei tiedetä mikä se on tai sitten vastaajilla oli kiire vastata avoimeen kysymykseen. Noin puolet kysymykseen vastanneista kuitenkin kertoi toteuttavansa kehkeytyvää opetussuunnitelmaa. Tulos on mielenkiintoinen siinä mielessä, että Raision varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattu, että lapsiryhmän varhaiskasvatussuunnitelman tulee toimia kehkeytyvän opetussuunnitelman tavoin, jolloin toiminta ja sen tavoitteet suunnitellaan riittävän väljästi (Raision kaupunki 2017, 44). Noin puolet kertovat toimivansa tämän mukaisesti ja 22 % kertoivat toimivansa näin toisinaan. 13 % vastanneista ei toteuta kehkeytyvää opetussuunnitelmaa ollenkaan.

Lapsilähtöisen pedagogiikan hyödyiksi tunnustettiin monia asioita. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan lapsilähtöisyys innostaa ja motivoi lapsia oppimaan. Tämä tulos on yhteinen tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan päiväkodin lapsilähtöinen pedagogiikka lisäsi eskareiden motivaatiota lukemista ja matematiikkaa kohtaan (ks. Lerkkanen,

Kiuru, Pakarinen, Viljaranta, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi 2012). Tutkimuksemme osallistuneet näkevät lapsilähtöisen pedagogiikan lisäävän myös lasten osallisuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Kun lapselle annetaan mahdollisuus ja häntä tuetaan osallistumaan toiminnan ideointiin ja toteuttamiseen, edistetään samalla lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Esimerkiksi lapsilähtöisen pedagogiikan on havaittu tukevan lasten sosiaalisia taitoja lapsiryhmässä. (Kinos 2002, 123–124; Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2014.) Tutkimukseen osallistuneet nostivat myös esille, että lapsilähtöisyys tukee lasten itsetuntoa, sillä lapset saavat ilmaista itseään ja heidän minäkuva vahvistuu sekä aloitteisuus ja omatoimisuus lisääntyy.

Tutkimukseen osallistuneet totesivat myös, että lapsilähtöisen toiminnan suunnittelu on erilaista. Kehkeytyvä opetussuunnitelma ei sido opettajia suunnittelemaan toimintaa kovinkaan tarkasti. Tämä lisää ryhmän toiminnan joustavuutta. Tulosten mukaan joustavuutta esiintyy paljon lapsiryhmissä, sillä valtaosa oli sitä mieltä, että ennalta suunniteltu toiminta saattaa muuttua ja lasten aloitteisiin suhtaudutaan sensitiivisesti. Tuloksissa esiintyi kuitenkin myös toisenlaisia ajatuksia siitä, miten joustavaa toiminta on. 16 % tutkimukseen osallistuneista mainitsi, että lapsilähtöiselle pedagogiikalle asettaa haasteita toiminnan tiukat suunnitelmat ja tavoitteet. Erityisesti vastauksista nousi esiin esiopetusmateriaalin sitovuus, joka koettiin lapsilähtöisyyden esteenä. Toisaalta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei velvoiteta käyttämään tiettyjä esiopetusmateriaaleja, kuten esiopetuskirjoja. Lapsilähtöisyyden toteutuminen esiopetusryhmässä on opettajan vastuulla, sillä opettaja linjaa, kuinka paljon esiopetus nojautuu valmiisiin esiopetusmateriaaleihin. Puolet vastaajista nostivat esille, että resurssien puute vaikuttaa myös lapsilähtöiseen pedagogiikkaan kielteisesti. Liian vähäinen henkilökunta sekä suuret ryhmäkoot johtavat siihen, ettei lapsia kyetä kohtaamaan yksilöllisesti, eivätkä lapset tule kuuluviin.

Tutkimuksemme perusteella voimme todeta, että lapsilähtöinen pedagogiikka näyttää toteutuvan Raisiossa hyvin. Tarkastellessamme tutkimustuloksiamme ja YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen PROPORTE-kokonaisuutta (ks. luku 2.3.1), voidaan todeta, että Raisiossa toteutettavassa lapsilähtöisessä pedagogiikassa korostuu lapsen osallisuus ja vaikuttavuus, sillä tutkimukseen osallistuneista 87 % kertoi, että lapset voivat vaikuttaa toimintaan omilla ideoillaan ja mielipiteillään. Tutkimukseen osallistuneista 34 % toivoi koulutusta lapsilähtöisyydestä. Koulutuksen toivottiin sisältävän ideoita ja esimerkkejä käytännön toteutukseen. Myös koulutus kehkeytyvästä opetussuunnitelmasta voisi olla tarpeellista.

## 7.2 Perustoiminnot luonnollisina oppimisen näyttämöinä

Aiemmin tässä tutkimuksessa (ks. luku 3.1) mainitsimme, että Kettukankaan (2017, 88–90) mukaan arki-käsite ei viittaa päiväkotinstituutioon, jolloin sen liittäminen instituutio-naaliseen varhaiskasvatukseen on kyseenalaista. Arki-käsite osoittautui myös tässä tutkimuksessa hankalaksi, sillä meidän tulkintamme varaan jäi se, tarkoitettiinko vastauksissa esiintyvillä arjen käsitteellä kokonaisvaltaisesti arkea vaiko perustoimintoja. Välillä joh-topäätös oli helppo tehdä, sillä vastauksen muu sisältö viittasi perustoimintoihin, mutta toisinaan rajaa arjen ja perustoimintojen välille oli vaikea vetää. Kuten Kettukangas ja Härkönen (2017) ovat ilmaisseet; monien ilmausten sijaan yhden käsitteen vakiinnuttaminen olisi tärkeää, sillä käsitteillä on suuri merkitys ihmisen ajatteluun ja asenteisiin. Raisiossa on pyritty vakiinnuttamaan arkipedagogiikan käsitettä, mutta siitä huolimatta kyselyyn osallistuneet käyttivät tästä ilmiöstä monia erilaisia termejä. Yhtä kyselyyn vastannutta tiimiä lukuun ottamatta muut käyttivät perustoiminnoista kirjoitettaessa mm. seuraavanlaisia termejä: *”arjen toiminnot”*, *”arkitoiminnot”*, *”arkitoimintatilanteet”*, *”päivittäiset toiminnot”* ja *”arkiset tilanteet”*. Nämä käsitteet eivät itsessään rajaa tiettyjä toimintoja tai tilanteita, sillä arki on melko subjektiivinen ja laaja käsite. Toisaalta, olimme itse tehneet linjauksen, jonka mukaan kirjoitimme kyselylomakkeessa arkipedagogiikasta ja arkipedagogiikan tilanteista perustoimintojen sijaan. Perustelimme linjauksemme sillä, että Raision kaupunki käyttää arkipedagogiikan käsitettä, jonka vuoksi ajattelimme, että tuo käsite saattaisi olla tutumpi raisiolaiselle varhaiskasvatuksen henkilökunnalle kuin perustoiminnot tai perustoimintojen pedagogiikka. Raision arkitoiminnan pedagogiikka-asiakirjassa (2008) määritellään arkitoimintojen vastaavan perustoimintoja.

### **Perustoimintojen ennakkoehdot, ominaispiirteet ja seuraukset**

Kettukankaan (2017, 88–90) mukaan arki-käsite ei kata aikaisemmin esiteltyjä perustoiminnot-käsitteen ennakkoehtoja ja ominaisuuksia (ks. luku 3.2). Raision kaupungin varhaiskasvatus kuitenkin viittaa arkipedagogiikalla perustoimintojen pedagogiikan ilmiöalueeseen, joten on aiheellista tarkastella, löytyykö keräämästämme aineistosta Kettukan-kaan määrittelmiä perustoimintojen ennakkoehtoja ja ominaisuuksia.

Perustoimintojen **ennakkoehtoja** ovat varhaiskasvatuksessa vietettävä aika, perustarpeet, lapsen riippuvuus toisista ihmisistä ja varhaiskasvatuksen tavoitteellisuus.

(Kettukangas 2017, 65–66; Kettukangas & Härkönen 2016, 100.) Tämän tutkimuksen kohteena oleva arkipedagogiikka kontekstoituu Raision kaupungin järjestämään varhaiskasvatukseen. Lapsen päiväkodissa viettämä aika rytmittyy erilaisiksi toiminnoiksi ja tilanteiksi, jotka määrittyvät lapsen perustarpeiden kautta. Tulosten mukaan suurin osa tiimeistä rajaavat arkipedagogiikan perustoimintoihin, joiden tavoitteena on vastata lasten perustarpeisiin ja kehittää heidän taitojaan ja oppimista.

Perustoimintojen kolmas ennakkoehto on lapsen riippuvuus toisista ihmisistä, sillä lapsi ei yksin pysty luomaan itselleen olosuhteita, joissa hän tyydyttäisi omat perustarpeensa (Kettukangas 2017, 65–66). Kyselylomakkeeseen vastanneet nostivat monesti esille, että heidän toteuttamassaan arkipedagogiikassa lapset harjoittelevat itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja sekä omatoimisuutta aikuisten tukemana. Lisäksi aikuisen rooleiksi määriteltiin mm. lasten ohjaaminen ja omatoimisuuteen kannustaminen sekä läsnäolo ja turvallisuuden luominen. Toisaalta, arkipedagogiikan haasteeksi tunnistettu ryhmärakenne vaikuttaa lapsen ja aikuisen vuorovaikutukseen ja tukeen. Jos isossa lapsiryhmässä on paljon aikuisen tukea tarvitsevia lapsia suhteessa aikuisten määrään, luo se yksilöllisen lapsen kohtaamiselle, läsnäololle ja tukemiselle haasteita.

Viimeinen ennakkoehto on perustoimintojen tavoitteellisuus. Vastauksista kävi ilmi, että 68 % kaikista kyselyyn osallistuneista kertoi suunnittelevansa ja arvioivansa arkipedagogiikkaa. 26 % eivät suunnittelua ja arviointia toteuta. Syitä tähän olivat muun muassa toiminta, jota toteutetaan spontaanisti tilanteen ja ”selkärangatuntuman” mukaan. Eräästä vastauksesta nousi esille, että kokeneempi henkilöstö tietää jo, miten toimitaan, jolloin tämä vanha tieto välitetään sitten kokemattomammille työntekijöille. Tämä tulos, jonka mukaan kaikki eivät suunnittele tai arvioi arkipedagogiikan toteutumista, on hieman huolestuttava. Varhaiskasvatuksessa on päivittäin paljon perustoimintotilanteita, jotka rytmittävät päivän kulkua. Kettukangas mainitsee väitöskirjassaan perustoimintojen suunnittelun problematiikan, sillä suunnittelu ja toimintojen tarkoituksenmukaisuus näyttävät olevan perustoimintojen haaste (Kettukangas 2017, 154–157). Jos näitä toimintoja ja tilanteita ei suunnitella ja arvioida, voiko tilanteet rakentua lasten tarpeille ja onko toiminta tällöin tavoitteellista?

Varhaiskasvatuksen perustoimintojen **ominaispiirteitä** puolestaan ovat perustoimintojen perustettavuus, vuorovaikutus, prosessimaisuus, omatoimisuus ja systeemisyyt (ks. luku 3.2; Kettukangas 2017, 69–71, 161). Perustoimintojen perustettavuus viittaa lapsen

perustarpeiden tyydyttämiseen, mikä on riippuvaista lapsen ja kasvattajan välisestä vuorovaikutuksesta. Kyselyyn osallistuneet olivat jossain määrin nostaneet esille henkilökunnan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä. Tuloksista käy ilmi, että moni tiimi korostaa henkilökunnan ja lasten välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutukseen viitattiin jatkuvasti kuvailemalla erilaisia vuorovaikutteisia tilanteita. Osassa vastauksessa ilmeni mielenkiintoinen ja tärkeä näkökulma koskien pedagogiikan toteutumista. Perustoiminnot tarjoavat mahdollisuuden oppimiseen, mutta pedagogiikka ja oppiminen vaatii toteutukseen kasvattajalta tietoista mahdollisuuteen tarttumista. Pedagogiikka ei siis toteudu itsestään, vaan se vaatii vuorovaikutusta ja tiedostettujen valintojen tekemistä siinä.

Yli puolet osallistuneista tiimeistä nosti esiin arkipedagogiikan prosessimaisen luonteen; perustoiminnot ovat toistuvia ja rutiininomaisia. Perustoimintojen neljäs ominaispiirre on omatoimisuus, sillä perustoiminnoissa korostuvat lapsen oma aktiivisuus, harjoitteleminen, oppiminen, omaksuminen ja itsenäisyys (Kettukangas 2017, 69–71). Lapsen omatoimisuuden tukeminen ja siihen pyrkiminen näkyi vahvasti tutkimustuloksissamme. Omatoimisuuden lisäksi kyselyyn osallistuneet tukevat lapsen kokonaisvaltaista laaja-alaista oppimista liittämällä eri oppimissisältöjä, kuten esimerkiksi kielellisiä, sosiaalisia, motorisia ja matemaattisia taitoja, arkipedagogiikkaan. Tämä on yhteydessä perustoimintojen kestävyYTEEN. Systemisyys puolestaan on perustoimintojen ominaispiirre, joka koostaa kaikki edellä mainitut ominaispiirteet ja niiden väliset suhteet yhteen. (Kettukangas 2017, 69–71, 161.) Perustoimintojen systemisyys on nähtävissä valtaosassa kyselyyn osallistuneiden varhaiskasvatustiimien toiminnassa ja arkipedagogiikan toteutuksessa.

Mikäli perustoiminnot täyttävät sen ennakkoehdot ja ominaisuudet, muodostuvan sen **seurauksiksi** perustarpeiden tyydyttyminen, päiväjärjestyksen toteutuminen, lapsen autonomian lisääntyminen, hyvinvointi sekä muun varhaiskasvatuksen toiminnan mahdollistuminen (Kettukangas 2017, 71, 161). Näiden seurausten sekä tuloksistamme ilmenevien arkipedagogiikan hyötyjen välillä näyttää olevan yhteys, sillä arkipedagogiikan hyödyiksi tunnistettiin lapsen yksilöllinen huomioiminen, varhaiskasvatuksen muun toiminnan sujuvoittaminen, oppiminen luonnollisissa ja arkisissa tilanteissa sekä erilaisten taitojen ja omatoimisuuden oppiminen.

Vaikka kaikki kyselyyn osallistuneet olivat ymmärtäneet arkipedagogiikan käsitteen yhteneväisesti ja he toteuttivat sitä saman suuntaisesti, oli varhaiskasvatuksen tiimien välillä eroja muun muassa siinä, miten he rajasivat arkipedagogiikan tilanteita ja miten toimintaa

suunniteltiin ja arvioitiin. Näin ollen, emme voi sanoa, että jokainen kyselyymme osallistunut tiimi täyttäisi Kettukankaan määrittelemät perustoimintojen ennakkoehdot, ominaisuudet ja seuraukset. Tästä herääkin kysymys, olisiko aiheellista järjestää perustoiminnoista koulutusta, jotta Raision arkipedagogiikka olisi yhtä laadukasta kaikissa päiväkoedeissa. Tutkimukseen osallistuneet olivat kuitenkin suurimmaksi osaksi sitä mieltä, ettei perustoiminnoista tarvita koulutusta. Lisäksi arki -käsitteen soveltuvuutta on kenties syytä pohtia, sillä käsite ei ole aukoton.

### **Perustoimintojen hyödyt ja haasteet**

89 % kyselyyn osallistuneista kertoi omia näkemyksiään arkipedagogiikan hyödyistä. Arkipedagogiikan suurimmaksi hyödyksi nähtiin oppiminen luonnollisissa, arkisissa ja säännöllisissä tilanteissa. Opettelemiseen ja oppimiseen käytetty aika moninkertaistuu, kun perustoimintojen tilanteet mielletään mahdollisina oppimistilanteina. Oppimista luonnehditaan huomaamattomaksi, luontevaksi ja tehokkaaksi, sillä luonnolliset tilanteet eivät vaadi paljon etukäteisjärjestelyitä.

Seuraavaksi suurin hyöty, joka liitetään arkipedagogiikkaan, on sen monipuoliset oppimissisällöt. Arkipedagogiikan avulla lapset oppivat esimerkiksi sosiaalisia taitoja, oman toiminnan ohjausta ja itsesäätelytaitoja sekä erilaisia laaja-alaisia oppimissisältöjä (matemaattiset, kielelliset jne.). Arkipedagogiikassa harjoitellaan omatoimisuutta ja tuetaan osallisuutta, mikä puolestaan tukee lapsen itsetuntoa ja asioiden omaksumista. Vastaajien mukaan arkipedagogiikan avulla lapsilla kehittyvät myös monet ajattelun, päättelyn ja oppimaan oppimisen taidot, kuten ongelmanratkaisutaidot.

Arkipedagogiikka nähdään kuitenkin sisältävän haasteita ja esteitä. Arkipedagogiikan haasteiksi ja esteiksi tunnistettiin eniten varhaiskasvatuksen resurssien vähäisyyteen liittyvät asiat, kuten kiire, henkilöstövaje ja suuret lapsiryhmät näyttäytyivät arkipedagogiikan haasteena. Henkilökunnan väsyminen mainittiin myös arkipedagogiikan haasteeksi. Väsynyt henkilökunta ei jaksaneutua arjen oppimistilanteisiin yhtä intensiivisesti kuin pitäisi. Kaikki aiemmin mainitut haasteet, kuten ryhmärakenne, kiire ja henkilöstövaje, vaikuttavat henkilökunnan jaksamiseen. Näin ollen haasteilla on yhteys toisiinsa; vaje tai vaihtuvuus henkilökunnassa sekä tietynlainen ryhmärakenne (esim. suuret lapsiryhmät) → liian vähän aikaa → kiire → ei kyetä paneutumaan oppimistilanteisiin intensiivisesti ja huolella → toiminnasta muodostuu suorittamista ja arjesta selviytymistä. Arkipedagogiikka vaatii henkilökunnalta jatkuvaa valppautta, mutta väsynyt henkilöstö ei kykene

tähän. Lisäksi henkilöstövaje ja lasten suuri määrä sekä erilaiset taitotasot aiheuttavat sen, että aikuiselta saama tuki jakautuu epätasaisesti lasten kesken.

Arkipedagogiikan haasteena nähdään myös henkilökunnan asenteet sekä sitoutuminen. Eräs vastaajista nostaa esiin henkilökunnan halun suoriutua perustoimintojen tilanteista nopeasti. Tällöin voidaan pohtia, onko kiire henkilöstön luomaa, vai mistä se syntyy. Kiire ja perustoimintojen mieltäminen arkisina toimintoina johtavat usein siihen, ettei niihin osata kiinnittää tarpeeksi huomiota. Tämä johtaa herkästi tilanteiden rutinoitumiseen. Perustoimintojen tilanteita kuvailtiin myös aikuislähtöiseksi, jolloin henkilökunta vain sanelee lapsille, mitä tulisi tehdä, ja lapsi tottelee aikuista ilman vuorovaikutusta. Pohdimme, että kiireen sanelemana tilanteet varmaan muovautuvat herkemmin aikuislähtöiseen suuntaan. Henkilökunnalla saattaa myös olla epähalukkuutta uusiutumista kohtaan. Kun tavoitteena on toimia kuten aina ennenkin, ei lapsia välttämättä kohdata yksilöllisesti juuri heidän tarvitsemallaan tavalla. Tällaiset asenteet muotoutuvat haasteeksi arkipedagogiikalle. Vastauksista käy ilmi, etteivät kaikki kasvattajat koe arkipedagogiikkaa tärkeäksi tai he eivät ole sisäistäneet asiaa. Tämä luo arkipedagogiikan toteutumiselle haasteita, sillä se vaatii kasvattajilta sitoutuneisuutta ja omistautumista.

### 7.3 Pienryhmätoiminnalla lasten yksilöllistä huomioimista ja työrauhaa

Pienryhmätoiminta käsitettiin Raisiossa tavoitteelliseksi toiminnaksi pienemmissä ryhmissä. Käsitteet pienryhmän koosta kuitenkin vaihtelivat kovasti Raision sisällä. Avoimilla kysymyksellä selvittäessä pienryhmien koko vaihteli 2–8 lapseen. Kuitenkin määrällisen pienryhmän kokoa selvittävän kysymyksen vastauksien tuloksista selvisi, että 13 (34 %) vastanneista tiimeistä käytti myös pienryhmiä, jossa oli 9 lasta tai enemmän. Osassa vastauksissa mainittiinkin, että pienryhmätoiminnaksi koettiin myös ryhmän jakaminen puoliksi. Raisiossa yleisin pienryhmän koko oli kuitenkin 2–5 lapsen pienryhmä, jota kertoi käyttävän 33 (87 %) vastanneista tiimeistä ja puolet vastaajista kertoi sen olevan myös yleisin pienryhmäkoko, mitä heidän päivähoitoryhmässään käytetään. Wasikin (2008, 516) mukaan pienryhmäkoon ei tulisi ylittää viittä lasta, koska silloin yksilöllinen ohjaus vaarantuu. Mielenkiintoista on, että osa vastanneista tiimeistä ei käytä viiden tai vähemmän lapsen ryhmiä lainkaan, mutta selkeästi alle kuusi lasta on kuitenkin Raision käytetyin ja suosituin pienryhmäkoko.

Wasik (2008, 517) korostaa myös sitä, että pienryhmien tulisi olla tarkoituksellisesti muodostettuja, jotta voidaan saavuttaa tietyt tavoitteet ja taidot. Tämä vaikuttaa toteutuvan myös Raisiossa, jossa lapsen tuen tarve ja lapsen kehitystaso vaikuttivat tulosten mukaan eniten pienryhmien muodostamiseen. 29 (76 %) vastanneista tiimeistä kertoi tuen tarpeen vaikuttavan paljon pienryhmän muodostamiseen ja 25 (66 %) vastanneista kertoi taas kehitystason vaikuttavan paljon pienryhmän muodostamiseen. Mielenkiintoista oli myös tulokset siitä, että vanhempien ja myös lasten toiveiden ja ystävyysuhteiden koettiin vaikuttavan varsin vähän pienryhmän muodostamiseen. Avoimissa vastauksissa selvisi, että lasten kehitystason ja tuen tarpeen lisäksi pienryhmien muodostamiseen vaikuttaa myös lapsen mielenkiinnonkohteet, temperamentti ja ikä sekä tavoitteet, tilanteet, toiminnot ja tilojen resurssit.

Pienryhmätoimintaa toteutetaan Raisiossa varsin paljon. Tuloksien mukaan 28 (74 %) prosenttia tiimeistä toteuttaa pienryhmätoimintaa päivittäin ja 9 (24 %) useasti viikossa. Vain yksi vastaajista kertoi, että pienryhmätoimintaa on kerran viikossa. Useissa vastauksissa todettiin pienryhmätoiminnan tapahtuvan aamupäivällä. Myös Mikkola & Nivalainen (2011, 35) totesivat parhaan toiminta-ajan pienryhmille olevan kello 09.00 ja kello 11.00 välillä, koska tällöin kaikki työntekijät ovat paikalla. Tämä on luultavasti taustalla myös Raision aamupäivän pienryhmätoiminnassa. Tuloksista selviää, että pienryhmätoimintaa käytetään esimerkiksi leikissä, ruokailussa, siirtymissä, ulkoilussa ja myös päiväleivossa. Pienryhmiä käytetään myös muissa pedagogisissa toiminnoissa kuten projekti-työskentelyssä, jumpassa, kädentaidoissa, eskaritehtävissä ja laulu- ja pelihetkissä.

Tuloksien mukaan muuta pedagogista toimintaa toteutetaan yleensä vaihtuvissa tai pysyvissä pienryhmissä. Vain kaksi vastaajista kertoi pedagogisessa toiminnassa käytettävän koko ryhmää. Siirtymätilanteissa Raisiossa käytettiin eniten vaihtuvia pienryhmiä. Näin vastasi 29 (76 %) vastanneista tiimeistä. Ulkoilussa vaihtuvia pienryhmiä käytti 23 (61 %) vastanneista, mutta myös 18 (47 %) vastanneista kertoi ulkoilevansa myös koko ryhmässä. Lounaalla koko ryhmänä toimiminen oli käytetyin ryhmämuoto, mikä voi johtua myös sellaisista asioista, joihin päivähoitoryhmän tiimi ei voi vaikuttaa, kuten keittiön aikatauluista ja ruokailutiloista. Tuloksien mukaan pienryhmät ovat yleensä Raisiossa vaihtuvia. Myös pysyviä pienryhmiä käytetään jonkin verran esimerkiksi muussa pedagogisessa toiminnossa, mutta vaihtuvia pienryhmiä käytetään enemmän. Pysyviä pienryhmiä on kritisoitu siitä, että ne sivuuttavat henkilökunnan koulutuksen erot, jolloin lapset joutuvat eriarvoiseen asemaan. (Kalliala 2012, 160–161). Tällaista eriarvoisuutta on

ehkä Raisiossakin pyritty välttämään käyttämällä paljon vaihtuvia pienryhmiä. Vaihtuvia pienryhmiä voi olla myös helpompi käyttää nopealla varoitusaajalla esimerkiksi siirtymätilanteissa ja ulkoilussa. Pysyvä pienryhmä mahdollistaa kuitenkin paremman ryhmäytymisen ja ryhmän oppimis- ja kehitysprosessia voidaan havainnoida ja ohjata helpommin tiettyyn suuntaan (Mikkola & Nivalainen 2009, 34). Raisiossa pysyvien pienryhmien osuus oli suuri erityisesti muussa pedagogisessa toiminnassa, jolloin pysyvät pienryhmät voivatkin olla hyödyllisempiä juuri havainnoinnin ja tavoitteellisen toiminnan suunnittelun aikana.

Pienryhmän suunnitteluun liittyvistä tuloksista selvisi, että niin lastentarhanopettajat kuin lastenhoitajatkin suunnittelevat pienryhmätoimintaa. Mikkola & Nivalainen (2009) toteaaakin, että jotta kokonaisuus pysyy hallinnassa, on henkilökunnan suunniteltava myös yhdessä toimintaa. Vaikka pedagoginen kokonaisvastuu on lastentarhanopettajalla, tiimissä tarvitsee olla luotto siihen, että jokainen työntekijä selviää pienryhmien ohjaamisesta. Tärkeää on hyödyntää myös jokaisen työntekijän omaa erityisosaamista. (Mikkola & Nivalainen 2009, 36.) Pienryhmätoimintaa suunnitellaan vain hieman yhteistyössä muiden tiimien kanssa. Vain viisi (13 %) vastanneista tiimeistä kertoi, että pienryhmätoiminnan suunnittelussa tehdään yhteistyötä päiväkodin muiden tiimien kanssa. Tämä voisi olla voimavara, jota voisi hyödyntää enemmän, sillä koulutuksen tarvetta selvittäessä moni tiimi kertoi kaipaavansa hyviä käytännön vinkkejä ja ideoita pienryhmätoimintaan, joita tiimit voisivat saada myös toisilta päiväkotitiimeiltä. Tuloksista selviää myös, että tiimien ryhmävasuissa pienryhmätoimintaa käsitellään hyvin eri tavoilla. Ryhmävasuissa on esimerkiksi käsitelty, missä tilanteissa pienryhmätoimintaa käytetään, mitä pienryhmätoiminnan toteutuksessa tarvitsee ottaa huomioon, mitä tiloja pienryhmä käyttää ja kuka pienryhmiä ohjaa.

Pienryhmätoiminnan eduksi ja vahvuudeksi koettiin Raision tiimeissä se, että lapsen huomioiminen yksilönä mahdollistuu paremmin. Näin vastasi 19 (51 %) vastanneista. Myös Raittilan mukaan (2013, 80) mukaan ohjaavan aikuisen on pienryhmätoiminnassa helpompi ottaa huomioon lapset yksilöllisesti, mikä on ollut tavoitteena suomalaisessa varhaiskasvatuksessa jo pitkään. Toinen suurimmista eduista oli työrauha, minkä vastasi 17 (46 %) vastanneista tiimeistä. Mikkola ja Nivalainen (2011, 33–34) korostavatkin rauhallista arkea pienessä ryhmässä, mikä lisää niin lapsen kuin työntekijöiden hyvinvointia. 12 (32 %) vastanneista tiimeistä totesi myös vuorovaikutuksen ja osallisuuden olevan pienryhmätoiminnan etuja. Pienemmässä ryhmässä lapsen ja opettajan välinen vuorovaikutus

on aktiivisempaa ja näin myös laadukkaampaa. (Blatchford, Bassett, & Brown, 2011, 727). Myös Wasik (2008) on todennut, että pienryhmät luovat lapsille enemmän mahdollisuuksia laadukkaaseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa, mikä vaikuttaa positiivisesti lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Lisäksi tarkoituksella muodostetut ryhmät, joissa opettaja on tietoinen lasten vahvuuksista ja heikkouksista, antavat mahdollisuuden auttaa kehittämään ja laajentamaan lasten tietopohjaa, koska havainnointi ja arviointi helpottuu. (Wasik 2008, 519–520.) Tämä näkyi myös tutkimuksen tuloksissa, jossa 10 (27 %) vastanneista mainitsi pienryhmätoiminnan eduiksi havainnoinnin ja suunnittelun.

Pienryhmätoiminnan suurimmaksi haasteeksi ja esteeksi osoittautui tulosten mukaan aikuisten vähäinen määrä ja henkilökunnan poissaolot. Näin vastasi 27 (73 %) tutkimuksen kyselyyn vastanneista tiimeistä. Myös Raittilan (2013, 74) tutkimuksessa todettiin, että aikuisten poissaolot sekoittivat pienryhmätoimintaa. Myös Järvisen ja Mikkolan (2015) tutkimuksessa todettiin, että päiväkodissa tulee viikoittain tilanteita, jolloin toiminta häiriintyy ja vaatii uudelleen järjestelyä työntekijöiden poissaolojen vuoksi. Tällöin voidaan esimerkiksi kolmen pienryhmän sijasta toimia kahdessa ryhmässä, jossa on mukana muutama lapsi enemmän. (Järvinen & Mikkola 2015, 43.) Toisia pienryhmätoiminnan esteitä ja haasteita oli tuloksien mukaan puutteelliset tilat ja lasten erilaiset tarpeet, jonka koettiin olevan haaste pienryhmätoiminnan suunnittelussa. Tämä on mielenkiintoista, koska pienryhmätoiminnan on nimenomaan ajateltu mahdollistavan paremmin eriytetyn toiminnan ja kaikkien lasten tarpeiden huomioon ottamisen. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2016, 55) pienryhmätoiminta mainitaan pedagogisena ratkaisuna nimenomaan tukea saavan lapsen kohdalla. Heikka, Hujala, Turja & Fonsén (2013, 55) ehdottavat, että pienryhmätoiminnassa pedagogisen toiminnan sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä voidaan eriyttää edelleen, jolloin pienryhmässä lapsilla voi olla erilaisia rooleja, tehtäviä ja aktiviteetteja. Pienryhmätoimintaa ja sen merkitystä lapsien oppimiseen tulisi arvioida jatkuvasti.

Keräämämme aineisto antaisi myöhemmin tilaisuuden vertailla lapsilähtöisyyden, perustoimintojen ja pienryhmätoimintojen yhteyksiä toisiinsa. Tutkimustuloksissa esiintyi viitteitä siitä, että esimerkiksi perustoiminnoissa tapahtuva laadukas vuorovaikutus ja sensitiivisyys toteutuu helpommin, kun toimitaan pienissä ryhmissä. Toisaalta lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttaminen suurissa lapsiryhmissä koettiin haasteellisena. Täten on esimerkiksi mielekästä tutkia lisää, lisääkö pienryhmätoiminta lapsilähtöisyyttä sekä perustoiminnoissa tapahtuvaa pedagogiikkaa.

## 7.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tutkimuksemme antaa tietoa yhden kaupungin lapsilähtöisyyden, perustoimintojen ja pienryhmätoiminnan toteuttamisesta eikä siten ole yleistettävissä muiden kaupunkien tai kuntien varhaiskasvatukseen, joissa kyseisiä teemoja varmasti kuitenkin toteutetaan. Kuitenkin tutkimuksen tuloksista voi olla myös apua myös muiden kaupunkien tai kuntien kyseisten teemojen kehittämiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin luoda tärkeää tietoa juuri Raision kaupungille kyseisistä teemoista. Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että emme saaneet otokseemme kaikkia Raision päivähoidon tiimejä. Kymmenen Raision päiväkotiryhmien tiimiä ei vastannut kyselyymme yrityksistämme huolimatta. Saattaa siis olla, että kiireisimmät tiimit eivät vastanneet kyselyymme, mikä voi vaikuttaa tutkimuksemme tuloksiin.

Tutkimuksessamme käytimme tiimeille lähetettävää kyselylomaketta, mikä voi olla haaste tutkimuksemme luotettavuudelle, koska Raision varhaiskasvatushenkilöstö ei saanut vastata yksilöllisesti vaan tiimeinä. Tällöin kaikki eivät välttämättä pysty kertomaan mielipidettään ja tiimin vastauksista tulee ilmi vain tietyt mielipiteet. Tätä pyrimme välttämään lähettämällä kyselylomakkeen jo ennen kyselyn vastausajan alkamista tiimeille, jotta he voisivat keskustella vastauksista yhdessä.

Tutkimuksemme luotettavuutta vähentää myös se, että kyselylomakkeessa oli paljon avoimia kysymyksiä, jolloin näihin kysymyksiin on vastattu niitä asioita, jotka ovat tulleet osallistuneiden mieleen sillä hetkellä. Tämän vuoksi avointen kysymysten vastauksissa ei välttämättä ilmene sellaisia ominaisuuksia, mitä tiimit olisivat valinneet tämän esiintyessä monivalintakysymyksessä. Näin ollen kaikki tuloksemme eivät ole aukottomia. Esimerkiksi 12 osallistunutta kertoo avoimessa vastauksessaan, että perustoiminnoissa heidän yhtenä tavoitteenansa on tukea lapsen itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja sekä omatoimisuutta. Näille 12 vastanneelle oli tullut mieleen kyseinen oppimissisältö kyselylomakkeen täydentämisen hetkellä. Jos kysymys olisi ollut esimerkiksi monivalintakysymys, jossa vastaajat saavat valita vaihtoehdosta ne oppimissisällöt, jotka näkyvät heidän toteuttamassaan arkipedagogiikassa, olisi itsensä huolehtimisen, arjen taitojen ja omatoimisuuden oppimissisällön toteuttamisluku ollut varmasti suurempi kuin nyt.

Tutkimuksen eettisiin vaatimuksiin kuuluu, että tutkimuksen sidonnaisuudet ilmoitetaan tutkimukseen osallistuville ja raportoidaan tuloksia julkaistaessa. (Hirsjärvi ym. 2009,

24). Siksi on hyvä mainita, että tutkimuksemme on sitoutunut Rasion varhaiskasvatuksen kehitystyöryhmään, koska teemme tutkimusta heille ja he ovat tehneet yhteistyötä kanssamme. Heidänkin etujaan kuitenkin palvelee mahdollisimman totuudenmukaiset ja luotettavat tulokset.

## LÄHTEET

- Adams, G. & Carnine, D. 2003. Direct instruction. Teoksessa: H. Swanson, H. E. Lee, & K. Harris (toim.) Handbook of learning disabilities. New York, NY: Guilford Press 40–416.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 55–69.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus — Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. 2011. Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to prior pupil attainment and primary vs. secondary schools. Learning and Instruction, 21, 715–730.
- Ebrahim, H. 2011. Children as agents in early childhood education. Education as Change, 15 1, 121–131.
- Esiopetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:1 Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Fornaciari, A. & Männistö, P., 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. Kasvatus & Aika 9 2015: 4, 77–86.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä – pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 35–39.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Helavaara Robertson, H., Kinon, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist, L. 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*. Taylor & Francis.

Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* 1/2016 70–75.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. 2008. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007 Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Edufin.

Hämäläinen, H. 1976. Päiväkoti kasvatusympäristönä. Kuvas päiväkotien toiminnan edellytyksistä ja sisällöistä. Reports from the Department of Psychology 176. University of Jyväskylä.

Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: hoitoa, kasvatuksista vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tallinna: Vastapaino, 30–52.

Härkönen, U. 2009. Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care (ECEC). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 11, no. 2, 77–86.

Härkönen, U. 2011. The process of creating the pedagogical systems theory for early childhood and preschool education. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P.K. Smith, M. Waniganayake & E. Kikas (toim.) *Global perspectives in early childhood education diversity, challenges and possibilities*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 47–66.

Härkönen, U. 2013. Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. Teoksessa U. Härkönen (toim.) *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice*. Proceedings of the 10th international TEFS/BBCC conference Sustainable development. Culture.

Education. University of Eastern Finland. Reports and studies in education, humanities, and theology 7, 411–449.

[www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1112-4/](http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1112-4/) Viitattu 05.06.2018.

Jantunen, M. 2011. Lapsilähtöinen kasvatusta. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. Lapsilähtöinen esiopetus. Tammi, 6–11.

Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Pedatieto Oy.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja kokemukset päivähoidossa. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa: Karila, K & Lipponen L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.

Kettukangas, T. 2013. The concept of basic activities in the Finnish early-childhood education curricula. Teoksessa U. Härkönen (toim.) Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Proceedings of the 10th international TEFS/BCC conference Sustainable development. Culture. Education. University of Eastern Finland. Reports and studies in education, humanities, and theology 7, 55–64. [www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1112-4/](http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1112-4/) Viitattu 05.06.2018.

Kettukangas, T. 2017. Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: Grano Oy.

Kettukangas, T & Härkönen, U. 2016. Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 96–114.

Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E. & Poikonen, P.-L. 2014. The effects of family- and classroom-related factors in mutual trust between Kindergarten teachers and mothers in Estonia and Finland. Educational Psychology. Routledge.

Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa: Hujala E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy, 1–57.

Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119–132.

Kinos, J. & Pukk, M. 2010. Lapsest lähtuv kasvatus. Lapse huvid esile. [Child initiated pedagogy. Childrens' intrests as starting point]. *Tea ja toimeta*. Tallinn: Ilo. 128s.

Kinos, J., Robertson, L. H., Barbour, N. and Pukk, M. 2016. Child-initiated Pedagogies: Moving towards democratically appropriate practices in Finland, Estonia, and England and the USA. *Childhood Education*. 92:5. London: Routledge and Taylor & Francis, 345–357.

Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiointia arkisissa tilanteissa.” *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Lerikkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L. & Nurmi, J.-E. 2013. Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 153–165.

Lerikkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 266–279.

Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 159–175.

Lovett, M., Barron, R., & Benson, N. 2003. Effective remediation of word identification and decoding difficulties in school-age children with reading disabilities. Teoksessa: H. Swanson, H. E. Lee, & K. Harris (toim.) *Handbook of learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press 273–292.

Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M. & Early, D. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2011. Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatieto Oy.

Niikko, A. 2008. Perustoimintojen pedagogiikka. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat – Johdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen. Helsinki: WSOY, 68–77.

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 5885.

Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä – yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus. 141–164.

Opetushallitus, Lehdistötiedote 18.10.2016.

[www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/varhaiskasvatus/103/0/uudet\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_paatetty](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/103/0/uudet_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_paatetty) Viitattu 18.3.2019.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-J., Poikkeus, A-M. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettajaoppilasvuorovaikutus. Teoksessa: Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9.

Purola, A-M. & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017.

Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet - Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 69–94.

Raision kaupunki. 1995. Matka lapsilähtöiseen pedagogiikkaan.

Raision kaupunki. 2008. ARKI: Raision kaupungin päivähoidon arkitoimintapedagogiikka. Raision kaupunki 1/2008.

- Raision kaupunki. 2013. Raision varhaiskasvatuksen pienryhmätoiminta.
- Raision kaupunki. 2016. Raision kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelma.
- Raision kaupunki. 2017. Raision kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma.
- Raision kaupunki. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma.
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Salmi, M. 1991. Ansiotyö kotona – toiveuni vai painajainen? Kotiansiotyö Suomessa työntekijän arkipäivän kannalta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L., & Rasku-Puttonen, H. 2013. A Descriptive Case Analysis of Instructional Teaching Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 27: 127–152.
- Salonen, P., Vauras, M. & Efklides, A. 2005. Social interaction – What can it tell us about metacognition and co-regulation in learning? *European Psychologist*, 10, 199–208.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansallisen ICCS 2009-tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tiusanen, E. 2008. Päivittäiset toiminnot päivähoidossa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat – Johdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen*. Helsinki: WSOY, 78–97.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus — Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. 36–55.
- Varhaiskasvatuslaki 580/2015, §2a.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wasik, B. 2008. *When Fewer Is More: Small Groups in Early Childhood Classrooms.* *Early Childhood Education Journal* 2008. 35: 515–521.

Wyatt, T. & Chapman-DeSousa, B. 2015. *Teaching as Interaction: Challenges in Transitioning Teachers' Instruction to Small Groups.* *Early Childhood Education Journal* 2017. 45: 61–70.

Yle 12.09.2018 *Psykologi tyrmää neuvottelevan kasvatuksen ja perää vanhempien vastuuta: Liika neuvottelu lapsen kanssa voi häiritä itsesäätelyn kehitystä.* [www.yle.fi/uutiset/3-10399567](http://www.yle.fi/uutiset/3-10399567) Viitattu 20.09.2018.

## **LIITTEET**

Liite 1.

Kyselylomake

# **Pienryhmätoiminnan, arkipedagogiikan ja lapsilähtöisyyden arviointia**

Opiskelemme Turun yliopistossa kasvatustieteiden (varhaiskasvatus) maisteriksi. Teemme arvioivaa gradututkimusta Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän teemoista. Toivomme, että kyselyyn vastataan tiimeittäin.

Ystävällisin terveisin,  
Henna Raatikainen & Teresia Lohiranta

### **1. Tiimin rakenne.**

Valitse tiimissänne työskentelevät ammattiryhmät ja kirjaa perään numerolla, kuinka monta saman ammattiryhmän edustajaa tiimiinne kuuluu.

- Lastentarhanopettaja
- Lastenhoitaja
- Avustaja
- Varhaiserityisopettaja

### **2. Kuinka monta lasta ryhmäänne kuuluu?**

### **3. Mikä on lapsiryhmänne ikäjakauma?**

- Alle 3-vuotiaat
- 3-5-vuotiaat
- 6-vuotiaat
- Muu, mikä?

# Pienryhmätoiminta

Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän yhtenä teemana on ollut pienryhmätoiminta vuodesta 2009 alkaen. Tämän osion tarkoituksena on selvittää, miten pienryhmätoimintaa toteutetaan Raision varhaiskasvatuksessa.

## 4. Kertokaa omin sanoin, miten ymmärrätte pienryhmätoiminnan käsitteen.

---

---

---

## 5. Miten toteutate pienryhmäpedagogiikkaa ryhmässänne?

---

---

---

## 6. Kuinka usein ryhmässänne toteutetaan pienryhmätoimintaa?

- Päivittäin
- Useasti viikossa
- Kerran viikossa
- Harvemmin kuin kerran viikossa

## 7. Minkä kokoihin pienryhmiin yleensä jaatte lapsiryhmän?

Laittakaa käyttämänne pienryhmäkoot järjestykseen yleisyyden mukaan. Valitkaa ensimmäiseksi se pienryhmäkoko, jota käytätte useimmiten. Jos käytätte vain yhtä pienryhmäkokoja, voitte myös valita vain yhden vaihtoehdon ja siirtyä eteenpäin.

## 8. Mitä sisältöjä/toimintoja tehdään pysyvissä pienryhmissä, vaihtuvissa pienryhmissä tai kokoryhmätoimintana?

	Pysyvä pienryhmä	Vaihtuva pienryhmä	Koko ryhmä
Lounas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulkoilu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siirtymätilanteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muu pedagogisesti suunniteltu toiminta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 9. Ketkä osallistuvat pienryhmätoiminnan suunnitteluun?

- Lastentarhanopettaja
- Lastenhoitaja
- Avustaja
- Erityislastentarhanopettaja
- Päiväkodin johtaja

- Teemme pienryhmätoiminnan suunnittelussa yhteistyötä muiden tiimien kanssa

**10. Kuinka paljon alla olevat asiat vaikuttavat pienryhmien muodostamiseen?**

	Ei lainkaan	Vähän	Paljon
Lapsen ikä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapsen kehitystaso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapsen temperamentti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lasten toiveet ja ystävyysuhteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapsen tuen tarve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempien toiveet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu, mikä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Miten ryhmävasussanne on huomioitu pienryhmätoiminta?**

---



---



---

**12. Millaiset ovat mielestänne pienryhmätoiminnan hyödyt?**

Mainitkaa kaksi merkittävintä hyötyä.

---



---



---

**13. Millaisia ovat pienryhmätoiminnan haasteet tai esteet? Onko pienryhmätoiminnalla mielestänne kielteisiä vaikutuksia?**

Mainitkaa kaksi merkittävintä haastetta tai estettä.

---



---



---

**14. Tarvittaisiinko pienryhmätoiminnasta mielestänne lisää koulutusta?**

- Kyllä
- Ei

# Arkipedagogiikka

Arkipedagogiikka on ollut Raision varhaiskasvatuksen kehittämistyöryhmän kiinnostuksen kohteena jo pitkään. Tämän osion tarkoitus on selvittää, miten arkipedagogiikka toteutuu Raision varhaiskasvatuksessa.

## 16. Kertokaa omin sanoin, miten ymmärrätte arkipedagogiikan käsitteen?

---

---

---

## 17. Miten toteutate arkipedagogiikkaa ryhmässänne?

---

---

---

## 18. Mitä oppimissisältöjä käsittelette näissä toiminnoissa ja kuinka usein?

Valitse ensin, kuinka usein näissä toiminnoissa toteutetaan arkipedagogiikkaa. Sen jälkeen kirjoitta toiminnon alle lyhyesti esimerkkejä siitä, mitä oppimistilanteita toiminnoissa käsitellään.

	ei koskaan	vähän	satunnaisesti	usein	aina
Siirtymätilanteet <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pukeutuminen <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulkoilu <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hygienia <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lepo <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Päivittäiset tulo- ja lähtötilanteet <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruokailu <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 19. Miten arkipedagogiikka on huomioitu ryhmävasussanne?

---

---

---

**20. Miten suunnittelette ja arvioitte arkipedagogiikan tilanteita?**

---

---

---

**21. Millaiset ovat mielestänne arkipedagogiikan hyödyt?**

Mainitkaa kaksi merkittävintä hyötyä.

---

---

---

**22. Millaisia haasteita tai esteitä arkipedagogiikka mielestänne sisältää?**

Mainitkaa kaksi merkittävintä haastetta tai estettä.

---

---

---

**23. Tarvittaisiinko mielestänne arkipedagogiikasta lisäkoulutusta?**

- Kyllä
- Ei

# Lapsilähtöisyys

Tämä osio käsittelee lapsilähtöisyyttä, joka on yksi Raision varhaiskasvatus kehittämissyöryhmän teemoista. Osion tarkoituksena on selvittää, miten lapsilähtöisyys toteutuu Raision varhaiskasvatuksessa.

**25. Kertokaa omin sanoin, miten ymmärrätte lapsilähtöisyyden käsitteen?**

---

---

---

**26. Miten toteutate lapsilähtöisyyttä ryhmässänne?**

---

---

---

**27. Miten lapsilähtöisyys on otettu huomioon ryhmävasussanne?**

---

---

---

**28. Kehkeytvä opetussuunnitelma**

Kehkeytvä opetussuunnitelma perustuu oppimisprosessiin, jolloin opetuksen sisällöt määritetään oppimiskokonaisuuksien työskentelyn aikana ja ne syntyvät vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

Toteutateko kehkeytvää opetussuunnitelmaa ja millä tavoin?

---

---

---

## 29. Oman ryhmänne lapsilähtöisyyden arviointia

Valitse väite, joka kuvaa mielestänne parhaiten. (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = ei samaa mieltä eikä eri mieltä, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)

	1	2	3	4	5
Jokainen lapsi huomioidaan yksilöllisesti ryhmän toiminnassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toiminta tapahtuu leikin kautta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja toimintaympäristöön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapset saavat itse kokeilla ja tutkia erilaisia asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennalta suunniteltu toiminta saattaa muuttua tilanteen mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasvattajat ovat sensitiivisiä lasten aloitteille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joustamme aikataulussa (päivärytmi) lasten tarpeiden mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmässämme toteutetaan lasten ideoimia projekteja ja teemoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasvattajat ovat sitoutuneet lasten havainnointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasvattajat ja ympäristö kannustavat lapsen omaehtoista oppimista (esimerkiksi materiaalit ovat lasten saatavilla)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 30. Millaisia ovat mielestänne lapsilähtöisyyden hyödyt?

Mainitkaa kaksi merkittävintä hyötyä.

---

---

---

## 31. Mitkä ovat mielestänne lapsilähtöisyyden haasteita tai esteitä?

Mainitkaa kaksi merkittävintä haastetta tai estettä.

---

---

---

## 32. Tarvittaisiinko lapsilähtöisyydestä mielestänne lisäkoulutusta?

- Kyllä
- Ei

## Liite 2

### **Avointen kysymysten teemoittelua**

#### Lapsilähtöisyyden käsitteen määrittelyminen

- Lasten osallisuus ja vaikuttaminen
  - Lasten mielenkiinnon kohteet, ideat ja tarpeet toiminnan lähtökohtana
  - Lapset suunnittelevat toimintaa
- Lapsilähtöiset toimintatavat
- Varhaiskasvatuksen henkilökunnan roolit
  - Lasten mielenkiinnonkohteiden, mielipiteiden ja tarpeiden yksilöllinen huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa
  - Lasten ideoimisen, suunnittelun ja itsenäisen toteuttamisen tukeminen

#### Lapsilähtöisyyden toteuttaminen Raision varhaiskasvatusryhmissä

- Tavat, joilla selvitetään lasten mielenkiinnonkohteita, mielipiteitä ja ideoita
  - Lapsen havainnointi ja niistä tulkintojen tekeminen
  - Keskustelut lasten kanssa
  - Muut tavat (esim. ideaurkki, lastenkokous, varhaiskasvatussuunnitelmat, reissuvihko ja vanhemmat)
- Lasten osallisuuden tukeminen
  - Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan omilla ideoillaan ja mielipiteillään
  - Lapsilla on mahdollisuus valinnanvapauteen
  - Lapsia tuetaan omatoimisuuteen ja itsenäiseen tekemiseen
- Ryhmän toimintatavat
  - Toiminnan joustavuus ja avoimuus
  - Projektityöskentely
  - Pienryhmätoiminta
  - Leikki

## Lapsilähtöisyyden huomioiminen ryhmävasussa

- Lapsilähtöisyys huomioidaan ryhmävasussa
  - Toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan lasten ideoiden ja mielenkiinnonkohteiden pohjalta
  - Leikin merkitys
  - Joustava toimintakulttuuri
  - Pienryhmätoiminta
  - Projektityöskentely
  - Lapsella oikeus ja mahdollisuus tehdä valintoja
  - Lapsen yksilöllinen kohtaaminen ja kuuleminen
  - Yksilölliset tavoitteet
- Ryhmä ei ole tehnyt ryhmävasua tai lapsilähtöisyyttä ei näy ryhmävasussa

## Kehkeytyvän opetussuunnitelman toteuttaminen

- Kehkeytyvää opetussuunnitelmaa toteutetaan
  - Projektit ja jatkumot
  - Kehkeytyvä opetussuunnitelma on joustava ja avoin lasten ideoille
  - Dokumentointi ja arvioiminen
- Kehkeytyvää opetussuunnitelmaa toteutetaan toisinaan
- Kehkeytyvää opetussuunnitelmaa ei toteuteta

## Millaisia ovat mielestänne lapsilähtöisyyden hyödyt?

- Lapsi on innostunut ja motivoituneempi oppimaan
- Lapsi kokee tuleensa kuulluksi ja saa kokemuksen osallisuudesta
- Lapsen itsetunto vahvistuu
- Lapsilähtöisen toiminnan suunnittelu on erilaista

## Mitkä ovat mielestänne lapsilähtöisyyden haasteita tai esteitä?

- Resurssien puute
- Aikuisten asenteet ja sitoutuneisuus
- Tiukat suunnitelmat ja tavoitteet
- Lasten erilaiset tarpeet ja toiveet

Millaista koulutusta lapsilähtöisyydestä mielestänne tarvitaan?

- Ideoita ja esimerkkejä käytännön toteutukseen
- Lapsilähtöisyys tuttua, mutta kaipaisi kertausta

Arkipedagogiikan käsitteen määrittelyminen

- Tilanteet, joissa arkipedagogiikka toteutuu
  - Arkipedagogiikka toteutuu kaikissa tilanteissa
  - Arkipedagogiikka toteutuu perustoiminnoissa
- Arkipedagogiikka on perustoimintojen hyödyntämistä
- Arkipedagogiikka on suunnitelmallista, tiedostettua ja tavoitteellista
- Arkipedagogiikan avulla opitaan erilaisia sisältöjä
- Arkipedagogiikka tukee lapsen osallisuutta

Arkipedagogiikan toteuttaminen Raison varhaiskasvatusryhmissä

- Tilanteet, joissa arkipedagogiikka toteutuu
  - Arkipedagogiikkaa toteutetaan kaikissa päiväkodin tilanteissa
  - Arkipedagogiikkaa toteutetaan perustoiminnoissa
    - Ruokailu, siirtymätilanteet, pukemis- ja riisumistilanteet, hygienia, vessatoiminnot, ulkoilu, lepoaika sekä leikki ja pelit
- Arkipedagogiikan oppimissisällöt
  - Ajattelu ja oppimisen taidot
  - Itsestä huolehtiminen, arjen taidot ja omatoimisuus
  - Osallistuminen ja vaikuttaminen
  - Sosiaaliset taidot
  - Kielelliset taidot
  - Matemaattiset taidot
  - Motoriset taidot
- Aikuisen rooli arkipedagogiikassa
  - Ohjaaminen ja kannustaminen
  - Läsnäolo ja turvallisuus
  - Asiantuntijana toimiminen
  - Esimerkkinä ja tiedon lähteenä toimiminen
  - Johdonmukaisesti toimiminen

### Arkipedagogiikan huomioiminen ryhmävasussa

- Ryhmällä ei ole tehty ryhmävasua tai arkipedagogiikka ei näy ryhmävasussa
- Arkipedagogiikka on huomioitu ryhmävasussa
  - Arkipedagogiikka huomioidaan jokaisessa hetkessä
  - Arkipedagogiikka huomioidaan perustoimintojen tilanteissa

### Arkipedagogiikan suunnittelu ja arviointi

- Arkipedagogiikkaa suunnitellaan ja arvioidaan
  - Tiimipalaverit
  - Päivittäinen keskustelu, havainnointi ja arviointi
  - Ryhmävasu sekä lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma
- Arkipedagogiikkaa ei suunnitella tai arvioida

### Arkipedagogiikan hyödyt

- Oppiminen luonnollisissa ja arkisissa tilanteissa
- Arkipedagogiikan avulla opitaan erilaisia taitoja ja oppimissisältöjä
- Arkipedagogiikka mahdollistaa lapsen yksilöllisen huomioimisen
- Arkipedagogiikka sujuvoittaa varhaiskasvatuksen toimintaa

### Arkipedagogiikan haasteet ja esteet

- Kiire
- Henkilöstövaje/-vaihtuvuus
- Ryhmärakenne
- Henkilökunnan asenteet
- Henkilökunnan jaksaminen
- Tilat

### Koulutustarpeet koskien arkipedagogiikkaa

- Koulutusta, jossa jaetaan käytännön vinkkejä, ideoita sekä kokemuksia arkipedagogiikan toteuttamisesta
- Pehdyttävää koulutusta uusille työntekijöille

### Pienryhmätoiminnan käsitteen määrittely

- Tavoitteellista toimintaa pienissä ryhmissä
- Pienryhmätoiminta joka päiväistä
- Pienryhmien koko vaihtelee
- Pienryhmien ja aikuisten pysyvyys
- Pienryhmiä muodostetaan monilla eri tavoilla
- Pienryhmätoiminta tukee lasten oppimista

### Pienryhmätoiminnan toteutus ryhmässä

- Pienryhmätoiminnan suunnittelu
  - Pienryhmien yleisyys
  - Pienryhmien koko
  - Pienryhmien muodostaminen
- Pienryhmätoimintaa eri tilanteissa
- Aikuisen rooli pienryhmätoiminnassa

### Pienryhmätoiminta ryhmävasussa

- Ei ryhmävasua
- Pienryhmätoiminnan tärkeys
- Miten pienryhmätoimintaa suunnitellaan?
- Miten pienryhmätoimintaa arvioidaan?
- Pienryhmätoiminnan lisääminen ryhmän tavoitteena

### Pienryhmätoiminnan hyödyt ja vahvuudet

- Työrauha
- Havainnointi ja suunnittelu
- Lapsen yksilöllinen huomioiminen
- Vuorovaikutus ja osallisuus
- Lapsen turvallisuuden tunne

### Pienryhmätoiminnan haasteet tai esteet

- Aikuisten määrä ja henkilökunnan poissaolot
- Tilat

- Aikuisten asenteet ja sitoutuminen
- Lasten erilaiset tarpeet
- Kiire
- Tiedon siirtäminen

Millaista koulutusta pienryhmätoiminnasta mielestänne tarvitaan?

- Ideoita ja esimerkkejä käytännön toteutukseen
- Uusien työntekijöiden perehdyttäminen pienryhmätoimintaan