TURUN YLIOPISTO

Ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä

Diskurssianalyysi varhaiskasvatuksen opettajien puheesta

Kasvatustiede (varhaiskasvatus)
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Sari Nikkola

6.4.2023
Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (varhaiskasvatus)
Tekijä: Sari Nikkola
Otsikko: Ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä: Diskurssianalyysi varhaiskasvatuksen opettajien puheesta
Ohjaaja: Yliopistonlehtori Anitta Melasalmi
Sivumäärä: 67 sivua
Päivämäärä: 6.4.2023

Tämä Pro gradu -tutkielma käsittelee ryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa (ryhmävasua) pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ryhmävasun merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien puheen kautta. Tutkimuksen teoreettinen tausta rakentuu varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, pedagogisesta johtamisesta varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen arvoista, sillä ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta ei ole tehty aiempaa tutkimusta.

Tutkimus on laadullinen, ja se on toteutettu puolistrukturoituna haastattelututkimuksena. Haastatteluihin osallistui yhteensä kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastatteluaineisto on analysoitu analyyttistä diskurssianalyysiä käyttäen. Varhaiskasvatuksen opettajien puheessa ryhmävasusta rakentuu erilaisia puhetapoja, jotka sisältävät erilaisia ajatuksia, käsityksiä ja tapoja ymmärtää ryhmävasu. Tutkimuksen tuloksena varhaiskasvatuksen opettajien puheesta tunnistettiin kolme diskurssia, jotka ovat pedagogisen johtamisen diskurssi, kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssi sekä oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi.

Tutkimustulosten mukaan ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys vaihtelee eri diskurssien välillä. Pedagogisen johtamisen diskurssissa ryhmävasu nähtiin vahvassa roolissa pedagogiikan suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssissa ryhmävasun merkityksellisyys näyttäytyi välineenä sekä yhdessä sovittujen toimintatapojen muodostumisessa että tiimin sisäiseen toimintaan liittyvissä keskustelussa. Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi toi esiin kriittistä näkökulmaa ryhmävasua ja käyttämistä kohtaan. Lisäksi tutkimuksessa tunnistettiin vaa'ankieliasemassa olevia tekijöitä, jotka voivat joko auttaa tai hankaloittaa ryhmävasun laatimista. Tässä tutkimuksessa tunnistetut diskurssit ja niiden luomat merkitykset ryhmävasusta pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä vaikuttavat tiivistyvän pedagogisen johtajuuden sisältöihin varhaiskasvatuksessa. Jatkossa ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta olisi tärkeä saada lisää tutkimustietoa, sillä ryhmävasun avulla voidaan tukea keskeisten varhaiskasvatuksen laatua koskevien tavoitteiden saavuttamista.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen opettaja, ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, pedagoginen johtaminen, diskurssianalyysi

Sisällysluettelo

1 Johdanto 5

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys 8

2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka 8

2.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen 10

2.3 Varhaiskasvatuksen arvot 18

2.3.1 Inkluusio 19

2.3.2 Osallisuus 21

2.3.3 Lasten toimijuus 23

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset 26

4 Tutkimuksen toteutus 27

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusstrategia 27

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä 28

4.3 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu 28

4.4 Aineiston analyysi 30

5 Tutkimuksen tulokset 36

5.1 Diskurssit liittyen ryhmävasuihin 36

5.1.1 Pedagogisen johtajuuden diskurssi 37

5.1.2 Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssi 39

5.1.3 Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi 41

5.2 Ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma pedagogisen toiminnan ja kehittämisen välineenä diskurssien valossa 43

5.2.1 Pedagogiikan suunnittelu 43

5.2.2 Pedagogiikan toteuttaminen 44

5.2.3 Pedagogiikan arviointi 46

5.2.4 Pedagogiikan kehittäminen 47

5.2.5 Vaa'ankieliasemassa olevat tekijät ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa 49

6 Pohdinta 52

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset 52

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys 56

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia 59

1 Johdanto

Suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä on tapahtunut viimeisimmän kymmenen vuoden aikana monia uudistuksia, joilla on pyritty kehittämään varhaiskasvatusta ja sen laatua. Varhaiskasvatuksen hallintoalan siirto opetus- ja kulttuuriministeriöön, varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön kokonaisvaltainen uudistaminen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden muuttuminen velvoittavaksi asiakirjaksi ovat ohjanneet varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä systemaattisesti osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. (Mikkola ym., 2017.) Varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uusimmat muutokset ovat astuneet voimaan 1.8.2022 (Varhaiskasvatuslaki 2018; OPH, 2022), joten varhaiskasvatuksen ja sen sisällön kehittäminen on jälleen hyvin ajankohtaista.

Varhaiskasvatuksen valtiollisen ohjauksen napakoituminen on antanut hyvän perustan varhaiskasvatuksen laadun kehittämiselle tasapuolisesti koko maassa (Hujala, 2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi, on julkaissut suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset sekä kansalliset laadun indikaattorit, joiden pohjalta varhaiskasvatuksen arviointia tulisi suorittaa kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasoilla (Vlasov ym., 2018). Kansallisen tason selvityksen (Repo ym., 2019) mukaan varhaiskasvatuksen laatu päiväkotien ja perhepäivähoidon arjessa vaihtelee, sillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiset sisällölliset tavoitteet eivät toteudu kaikkialla perusteiden edellyttämällä tavalla. Selvityksen perusteella varhaiskasvatuksessa suositeltiin muun muassa vakiintumassa olevien varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden sisältöjen ja menetelmien toteuttamisen vahvistamista, varhaiskasvatussuunnitelmien toteuttamisen arvioinnin ja seuraamisen kehittämistä sekä paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman laadun kehittämistä. Myös varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtamiseen suositeltiin kiinnitettävän enemmän huomiota.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset ohjaavat toteuttamaan arviointia pedagogisen toiminnan tasolla itsearviointina kehittävän arvioinnin periaatteita noudattaen. Pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuva arviointi merkitsee lapsiryhmässä toteutettavan varhaiskasvatuksen arviointia ja sen kohteena on henkilöstön toiminta ja lapsen kohtaama varhaiskasvatuksen laatu. Tätä arviointia toteutetaan yhdessä lasten, henkilöstön ja huoltajien kesken ja sen tarkoituksena on auttaa henkilöstöä tarkastelemaan omaa pedagogista toimintaansa varhaiskasvatusta ohjaavien tavoitteiden suuntaisesti. (Vlasov ym., 2018.)

Mielenkiintoni tässä tutkimuksessa kohdistuu pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuvaan ja varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluvaan tehtävään yhdistää varhaiskasvatuksessa toteutuvassa pedagogiikassa varhaiskasvatusta ohjaavat tavoitteet ja niiden pohjalta valitut menetelmät varhaiskasvatusryhmän kannalta mielekkääksi ja toimivaksi kokonaisuudeksi.

Varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksen tarkoittavan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Lain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia. 1.8.2022 uudistuneessa varhaiskasvatuslaissa on täsmennetty varhaiskasvatuksen tavoitetta lapsen tuen osalta siten, että tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitys osoittaa kuitenkin, että varhaiskasvatuksen tuen ja inklusiivisuuden tilanne on vaihteleva kunnasta, palvelumuodosta, ammattiryhmästä ja tuen järjestämisen tilanteesta riippuen (Heiskanen ym., 2021). Varhaiskasvatuksen ylempien johtajien on todettu kaipaavan lisää keinoja inkluusion toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa, sillä inklusiivisen pedagogiikan johtaminen pitää sisällään koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämistä (Laakso ym., 2020).

Suomalaista varhaiskasvatusta on tutkittu koskien muun muassa osallisuutta (esimerkiksi Turja; Kangas; Sevón; Weckström; Lastikka), toimijuutta (esimerkiksi Kumpulainen; Sairanen; Lipponen; Hilppö), pedagogista johtamista (esimerkiksi Heikka; Fonsén; Ukkola-Mikkola; Soukainen) ja varhaiserityiskasvatusta (esimerkiksi Heiskanen; Pihlaja; Neitola). Ryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevaa aiempaa tutkimusta ei kuitenkaan ole, joten tämä tutkimus tarjoaa uuden näkökulman varhaiskasvatuksen pedagogiikan tarkasteluun ja kehittämiseen. Varhaiskasvatuslaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat velvoittavasti laatimaan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja jokaiselle päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle varhaiskasvatussuunnitelman. Ryhmävasua käytetään toiminnan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen tukena laajalti kunnissa (Ahonen, 2023), vaikka varhaiskasvatuslaki ei edellytä vasupohjaiselta suunnittelulta tällaista monitasoisuutta (Parrila & Fonsén, 2016). Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan ryhmävasussa yhdistyvät valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman sisältö ja tavoitteet suhteutettuna lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta muodostuneeseen näkemykseen ryhmän lasten yksilöllisistä tarpeista ja heidän hyvinvointinsa, kehityksensä ja oppimisensa

tavoitteista. He katsovat, että ryhmävasun tarkoituksena on auttaa kasvattajia suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään työtään valtakunnallisen vasun ja varhaiskasvatuslain suunnassa. Ahosen (2023) mukaan ryhmävasu ohjaa pysähtymään lasten yksilöllisiin mielenkiinnon kohteisiin, vahvuuksiin ja mahdolliseen tuen tarpeeseen koko ryhmän yhteisen toiminnan näkökulmasta. Hän näkee ryhmävasun hyväksi keinoksi osoittaa, miten pedagogiikka konkretisoituu arjessa.

Uudistuneissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei edelleenkään mainita ryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa eikä näin ollen varhaiskasvatusryhmiä ohjata tai velvoiteta sen laatimiseen vieläkään. Tämän tutkimuksen aihe onkin merkittävä, sillä varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta ja sen kehittäminen ovat varhaiskasvatuksen keskeisintä sisältöä sekä varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttamisen että sen laadukkuuden kannalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksessa kaikkien työtapojen tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista ja ne tulee myös pystyä pedagogisesti perustelemaan. Verrattaessa Parrilan ja Fonsénin näkemystä ryhmävasun tarkoituksesta Karvin suosituksiin varhaiskasvatuksen laadun parantamiseksi herää kysymys, voitaisiinko ryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa hyödyntää varhaiskasvatuksen sisällöllisessä ohjauksessa ja pitäisikö sen laatiminen olla velvoittavasti kirjattuna myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Lisäksi tarkasteluun nousee kysymys siitä, millaisessa roolissa ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma voisi olla inkluusion ja inklusiivisten periaatteiden toteuttamisessa varhaiskasvatuksessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatusryhmässä laadittavan ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (ryhmävasun) merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien puheen kautta. Diskurssianalyysin avulla varhaiskasvatuksen opettajien puheessa ryhmävasusta ilmeni kolme erilaista puhetapaa eli diskurssia. Tutkimustuloksena selvisi, että ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä vaihteli näiden diskurssien mukaan.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, pedagogisesta johtamisesta varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen arvoista. Ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta ei ole aiempaa tutkimustietoa, joten tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu näiden tutkimuskysymysten kannalta keskeisten näkökulmien ja niihin liittyvän teoreettisen tiedon tarkastelusta. Luvussa 2.1 määritellään, mitä pedagogiikan käsitteellä tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa. Luvussa 2.2 varhaiskasvatuksen pedagogista johtamista tarkastellaan niin päiväkotiorganisaation kontekstissa, varhaiskasvatuksen opettajan osaamisena ja asiantuntijuutena kuin pedagogisena suunnitteluprosessina. Luvussa 2.3 käsitellään inkluusiota, osallisuutta ja lasten toimijuutta varhaiskasvatuksen ydinarvojen toteuttajina.

2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Varhaiskasvatuksen toimialalla tapahtuneiden muutosten myötä varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkitys on korostunut ja sen tarkastelemista ja määrittelyä sekä teorian että käytännön kannalta pidetään tärkeänä (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka käsitteenä on moniulotteinen ja se on luonteeltaan dynaaminen ja muuttuvainen. Historialliset, poliittiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat sen määrittelyyn ja siksi varhaiskasvatuksen pedagogiikka tarvitseekin jatkuvaa uudelleenmäärittelyä. (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Kangas ym., 2021.) Vastaamalla kysymykseen, miten ymmärrämme pedagogiikan, on mahdollista avata laajemmin pedagogista ajattelua ja tarkastella käsitteeseen liittyviä historiallisia näkökulmia, käsitteellistämisen vaikeuksia ja kontekstuaalisia erityispiirteitä (Vintimilla & Pacini-Ketchabaw, 2020).

Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) ovat pyrkineet määrittelemään varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tekemällä käsiteanalyysiä suomalaisista ohjausasiakirjoista sekä tieteellisistä ja ammatillisista julkaisuista. Tämän analyysin pohjalta he katsovat, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista institutionaalista ja ammatillista toimintaa, joka pohjautuu kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen, ja jossa lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin pyritään tietoisesti vaikuttamaan. Määritelmän mukaan kasvatusyhteisössä tiede- ja tutkimusperusteinen varhaiskasvatuksen pedagogiikka ilmenee varhaiskasvatuksen tavoitteissa, sisällöissä, menetelmissä ja oppimisympäristössä sekä toiminnan havainnointina, dokumentointina ja toimintakulttuurin jatkuvana arviointina ja

kehittämisenä. Lisäksi määritelmässä todetaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutettavan leikkiä sekä lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta korostaen yhteistyössä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

Kankaan ym. (2021) tarkoituksena on ollut määritellä varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsitettä puolestaan pohjoismaisen kirjallisuuskatsauksen avulla ja heidän tutkimuksessaan tunnistettiin viisi lähestymistapaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Näissä lähestymistavoissa pedagogiikka ilmenee vuorovaikutuksen, scaffoldingin, didaktiikan, asiantuntijuuden ja tulevaisuuden suuntautumisen kautta. Pedagogiikan ilmentyessä vuorovaikutuksen kautta keskiössä on lapsen henkilökohtainen hyvinvointi, turvallisuudentunne, turvallisuus ja hoito. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan laadun muodostaa opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, jossa olennaista on yhteenkuuluvuutta ja vuorovaikutteisuutta korostava pedagogiikka. Pedagogiikan ilmeneminen scaffoldingin kautta merkitsee oppimisen tukemista lasten toimijuutta ja osallisuutta lisäämällä. Kokeneempi yhteisön jäsen, lapsi tai aikuinen, voi tukea lasta oppimisessa ja osaamisen laajenemisessa. Oppimistilanne nähdään tilannekohtaisena, dynaamisena ja ihmisten välisenä prosessina, jossa lapset ja opettaja toimivat aktiivisina osallistujina tehden aloitteita ja päätöksiä.

Pedagogiikan ilmeneminen didaktiikan kautta merkitsee opettajan kykyä luoda edellytykset lapsille erilaisten sisältöjen oppimiseen. Didaktiikka pitää sisällään opettajan, lapsen ja opetettavan sisällön välisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin. Pedagogiikan ilmeneminen asiantuntijuuden kautta keskittyy opettajien uskomuksiin ja arvoihin pedagogisesta osaamisestaan. Tässä yhteydessä pedagogiikka viittaakin siis opettajien ammatillisiin taitoihin ja pätevyyteen. Pedagogiikan ilmeneminen tulevaisuuteen suuntautumisena merkitsee opettajan työhön liittyvää haastetta toimia jatkuvassa muutoksessa ja se näkyy opettajan pyrkimyksenä antaa lapsille valmiuksia toimia tulevaisuudessa sekä toimia itse aktiivisesti oman ammattitaidon kehittämiseksi vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. (Kangas ym., 2021.)

Useimmissa länsimaisissa varhaisvuosien opetussuunnitelmissa varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsitteellinen määrittely korostaa lapsikeskeisiä lähestymistapoja opettajan toiminnassa (Farquhar & White, 2014). Opettajan sisäistettyä opetussuunnitelman tavoitteet hänen tulee nähdä tilaisuus oppimiseen kaikkialla lapsen ympäristössä. Toisaalta opettajan pyrkimyksenä on saada lapset kiinnostumaan oppimisen kannalta keskeisistä asioista, mutta

toisaalta hänen itsensä tulisi huomioida lapsen kiinnostuksenkohteet ja kyetä virittäytymään lapsen maailmaan. Tavoitteellisessa varhaiskasvatuksessa mahdollisuus yhdistää leikki ja oppiminen edellyttää leikkivän oppivan lapsen (engl. playing learning child) ymmärtämistä sekä tilan antamista muun muassa lasten luovuudelle, valinnoille, aloitteille ja pohdinnoille. Tämä merkitsee sitä, että varhaiskasvatuksessa tulisi tiedostaa ja hyödyntää koko päivää ja kaikkea toimintaa lapsen ymmärryksen kehittämisessä ympäröivästä maailmasta. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008.)

Laajemmat koulutukselliset kysymykset, kuten mitä opettaminen tai oppiminen tarkoittaa, mitä tarkoittaa olla ihminen sekä mikä ja kenen tieto on tärkeää, koskettavat pedagogiikan käsitteen määrittelyä. Pedagogiikka luo yhteyksiä opettamisen, oppimisen, tiedon, yhteiskunnan ja politiikan välille, ja pedagogiikka pitääkin sisällään näkemyksen yhteiskunnasta, ihmistä ja tiedosta. (Farquhar & White, 2014.) Näin ollen pedagogiikka pyrkii vastaamaan aina kyseisen ajan olosuhteisiin ja kysymykseen, mitä tarkoittaa elää hyvin toisten kanssa tässä ajassa. Etsiessään oikeita tapoja elää pedagogiikka tekee kasvatuksesta eettistä ja se edellyttää varhaiskasvatuksen sopeutumista vastaamaan yhä enemmän niihin monimutkaisiin tilanteisiin, joissa elämme. Pedagogiikan kannalta onkin välttämätöntä, että varhaiskasvatuksessa tarkastellaan huolellisesti ja tarkkaavaisesti olosuhteita, jotka luovat varhaiskasvatusta, ja joita puolestaan varhaiskasvatus luo. (Vintimilla & Pacini-Ketchabaw, 2020.)

Suomalaista varhaiskasvatusta käsittelevässä keskustelussa esillä on ollut pedagogiikka, pedagogiset käytännöt ja lapsen ikätasolle sopivan ja mielekkään toiminnan suunnittelu (Salminen, 2018). Tulevaisuudessa varhaiskasvatukselle asetetut odotukset kohdistuvat entistä voimakkaammin opettajan ja muun henkilökunnan toimintaan ja toiminnan laatuun. Varhaiskasvatuksessa laadukkaan pedagogiikan määrittelemiseen, sen toteuttamisen ehtoihin ja siihen tarvittavan koulutuksen kehittämiseen onkin kiinnitettävä entistä enemmän huomiota, mikäli varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena nähdään olevan koulutuksellisen tasa-arvon varhainen vahvistaminen. (Ranta ym., 2021.)

2.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen

Varhaiskasvatuksessa pedagogisen johtajuuden päätavoitteena voidaan pitää kasvatushenkilöstön toteuttamaa laadukasta pedagogiikkaa, jonka tuloksena on omana persoonanaan kasvava, hyvinvoiva ja oppiva lapsi. Varhaiskasvatusorganisaation pedagogisessa johtamisessa tarvitaan johtamisosaamista organisaation johtamiseen,

henkilöstöjohtamiseen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamiseen. Pelkkä toiminnan, kasvattajien ja pedagogiikan johtaminen ei kuitenkaan riitä, vaan pedagoginen johtaminen edellyttää myös jatkuvaan kehittämiseen tähtäävää visionääristä johtamista. Uudistettaessa pedagogiikkaa arvojohtaminen on yksi sen tärkeimmistä menetelmistä ja tämä näkyy pedagogisen keskustelun käymisenä varhaiskasvatuksessa siten, että toteutettua toimintaa reflektoidaan ja arvioidaan arvopohjaisesti. (Fonsén, 2014.)

Pedagogisen johtamisen on todettu olevan keskeinen tekijä pedagogiikan laadun kannalta. Pedagogisella johtamisella on yhteys lasten osallistumiseen oppimisprosessiin ja lasten myönteisten tunneilmaisujen määrään varhaiskasvatuksessa. Samoin riittävä pedagoginen johtaminen lisää sosiaalisten kontaktien määrää, erilaisia sosiaalisia rooleja lasten vuorovaikutussuhteissa ja fyysistä vaihtelua toiminnoissa. Jotta pedagoginen johtajuus tukisi hyvää pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatusorganisaatioiden rakennetta tulisi harkita huolellisesti ja pedagogiselle johtamiselle tulisi löytää tilaa ja aikaa sekä johtajan työssä että organisaation kulttuurissa. (Fonsén ym., 2022.)

Varhaiskasvatuksessa työskentelevien asiantuntijoiden, johtajien, opettajien ja hoitajien kesken on havaittu vallitsevan erilainen näkemys pedagogisesta johtamisesta ja sen rakenteista. Varhaiskasvatuksen johtajat ja asiantuntijat arvioivat kriittisemmin pedagogisen johtamisen rakenteita kuin päiväkodeissa työskentelevät opettajat ja hoitajat. Tätä voidaan selittää sillä, että johtajat ja asiantuntijat tarkastelevat pedagogista johtamista etäämmältä hahmottaen paremmin varhaiskasvatuksen kokonaiskuvan, kun taas opettajat ja hoitajat työskentelevät lähempänä lapsia ja heille pedagogiset vaatimukset nousevat lasten tarpeista ja mielenkiinnonkohteista. (Fonsén & Soukainen, 2020.)

Varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien käsitykset opetussuunnitelman merkityksestä eroavat myös toisistaan. Johtajat näkevät opetussuunnitelman varhaiskasvatuksen käytäntöjä ohjaavana asiakirjana, kun taas opettajat pitävät lasten yksilöllisiä varhaiskasvatussuunnitelmia ratkaisevina pedagogisten käytäntöjen toteuttamisessa. Opettajat ja hoitajat suhtautuvat pedagogisen johtamisen rakenteisiin myönteisemmin siksi, että he eivät näe näiden rakenteiden vaikutuksia yhtä selvästi jokapäiväisessä työssään kuin johtajat. Itsensä ja oman työnsä johtaminen on kuitenkin tärkeää sekä varhaiskasvatuksen johtajille että opettajille ja hoitajille. Omaa työtä reflektoimalla on mahdollista kehittää omaa tietämystään ja asiantuntijuuttaan. (Fonsén & Soukainen, 2020.)

Laadukkaan pedagogiikan tavoittelussa tarvitaan johtajuuden jakamista, jolla tarkoitetaan parhaimmillaan pedagogisen vastuullisuuden herättämistä kaikissa kasvattajissa toimenkuvansa mukaisessa laajuudessa. Vaikka varhaiskasvatuksen opettaja toimii tiiminsä pedagogisena johtajana, niin myös lastenhoitaja toteuttaa pedagogista johtajuutta sitoutumalla yhdessä sovittuihin arvoihin ja toimintaperiaatteisiin. (Fonsén, 2014.) Toisin sanoen joiltain osin kaikki varhaiskasvattajat ovat pedagogisia johtajia, kun he tekevät päätöksiä oppimisesta ja opettamisesta varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman kehittämisessä ja toimeenpanossa (Stamopoulus & Barblett, 2020).

Varhaiskasvatuksen johtamista tutkittaessa päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välillä olevan vallan ja vastuun tasapainon saavuttamisen on havaittu olevan haastavaa. Päiväkodin johtajan vastuulla on koko johtamansa yksikön pedagogiikka ja varhaiskasvatuksen opettaja vastaa puolestaan kasvatustiiminsä toteuttamasta pedagogiikasta. Epäselvää on kuitenkin, kenen vastuulle kuuluu toiminnan suuntaviivojen asettaminen ja kuuluuko johtajan toiminnallaan varmistaa opettajan asema tiimissään vai onko opettajan itsensä tehtävä ottaa johtajan rooli kasvatustiimissään. (Fonsén ym., 2021.) Hajautetussa pedagogisessa johtajuudessa varhaiskasvatuksen opettajan taidot, asenteet ja kiinnostus kehittämiseen sekä kyky johtaa tiimiä ovat merkityksellisiä heidän sitoutumisessaan pedagogiseen johtajuuteen. Pedagogista johtamista varhaiskasvatuksessa voidaan vahvistaa pitkäjänteisellä ja tavoitteellisella pedagogisella kehittämisellä ja tiedon jakamisella, pedagogisten käsitteiden ja ilmiöiden konkretisoimisella yhdessä koko henkilöstön kanssa sekä johtamisrakenteiden, kuten selkeästi määriteltyjen vastuualueiden, vakiinnuttamisella. (Heikka ym., 2021b.)

Suomalaisissa varhaiskasvatuksen pedagogista johtamista käsittelevissä tutkimuksissa on käsitelty vain vähän inkluusion johtamista varhaiskasvatuksessa. Laakson ym. (2020) mukaan inklusiivista johtamista ja inklusiivisen pedagogiikan johtamista on käytetty rinnakkaisina käsitteinä, vaikka inklusiivisella johtamisella viitataan enemmän työyhteisön johtamistapaan ja inklusiivisen pedagogiikan johtaminen viittaa pedagogisen toiminnan johtamiseen, jota ohjaavat inklusiiviset arvot. Ainscow ja Sandill (2010) katsovat, että inkluusion toimeenpano edellyttää yhteistä ajattelua ja keskustelua, käytäntöjen tarkistamista ja niiden kehittämistä sekä inklusiivisemman toimintakulttuurin kehittämistä. Heidän mukaansa inklusiivista koulutusta kehitettäessä olennaista ei olekaan tietyt tekniikat tai organisaatiossa tehdyt järjestelyt, vaan osallisuuden ja sosiaalisten oppimisprosessien edistäminen kyseisessä kontekstissa innostavien kokeilujen ja yhteistyön avulla. Johtamisen näkökulmasta tämä

merkitsee hierarkkisten rakenteiden muuttamista jaetun johtajuuden suuntaan, jolloin vastuu yhteisesti sovittujen arvojen toteuttamisesta jaetaan kasvatusyhteisössä.

Varhaiskasvatuksen opettajan johtajuus kasvatustiimissä

Suvannon ym. (2021) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan on tunnistettavissa neljä toisiinsa integroituvaa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ja osaamisen aluetta, joissa korostuu opettajan pedagoginen osaaminen ja asiantuntijuus (Taulukko 1). Ensimmäisenä asiantuntijuuden ja osaamisen alueena on varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen, joka pitää sisällään muun muassa varhaiskasvatuksen arvot ja asenteet, lapsen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin, varhaispedagogisten sisältöjen ja menetelmien hallinnan sekä pedagogisen suunnittelun, organisoinnin, ohjauksen, toteutuksen, havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin. Toisena alueena on vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen, johon kuuluu yhteistyöosaaminen, sensitiivinen vuorovaikutusosaaminen sekä työn kielellinen hallinta ja viestintäosaaminen.

Kolmantena asiantuntijuuden ja osaamisen alueena on jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen. Tämä pitää sisällään tiedonhallintaosaamisen, jatkuvan ammatillisen kehittymisen ja muutokset työskentelyn taidoissa. Neljäs alue, pedagogiseen johtajuuteen liittyvä osaaminen, viittaa työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittämisosaamiseen sekä johtajuuteen ja johtamistaitoihin. (Suvanto ym., 2021.)

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ja osaamisen alueet (Suvanto ym., 2021)

Varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen	- varhaiskasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja teoreettiset lähtökohdat - varhaiskasvatuksen arvot, asenteet ja eettisyys - lapsen kasvu, kehitys, oppiminen ja hyvinvointi - varhaispedagogisten sisältöjen ja menetelmien hallinta - pedagoginen suunnittelu, organisointi, ohjaus, toteutus, havainnointi, dokumentointi ja arviointi
Varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen	- yhteistyöosaaminen - sensitiivinen vuorovaikutusosaaminen - työn kielellinen hallinta ja viestintäosaaminen
Jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen	- tiedonhallintaosaaminen - jatkuva ammatillinen kehittyminen - muutokset työskentelyn taidoissa
Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyvä osaaminen	- työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittämisosaaminen - johtajuus ja johtamistaidot

Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan lapsiryhmissä ja työyhteisöissä kuuluu useita tehtäviä, velvollisuuksia ja vastuita, jotka edellyttävät pedagogista johtamista. Varhaiskasvatuksen opettajien toteuttama pedagoginen johtaminen osana heidän päivittäistä työtään pitää sisällään pedagogisen toiminnan johtamista, ammatillisen oppimisen ja kehittymisen johtamista, opetussuunnitelmatyöskentelyn ja pedagogisen kehittämisen johtamista sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja moniammatillisen yhteistyön johtamista. Opettajien pedagoginen johtajuus on sisällytetty heidän pedagogiseen työhönsä niin lasten, tiimin jäsenten, vanhempien kuin muiden työyhteisön jäsenten kanssa. (Heikka ym., 2022a.)

Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus lapsiryhmässään muodostuu pedagogisen toiminnan johtamisesta tukemalla lasten oppimista ja osallisuutta sekä organisoimalla ja tukemalla tiimin työskentelyä opetuksen aikana. Kasvatustiimissä opettajan pedagoginen johtajuus ilmenee vastuun ottamisena suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä tiimissä keskustelujen, tiedon jakamisen ja pedagogisten käytäntöjen johtamisen kautta. Lisäksi kasvatustiimissään johtajana toimiessaan opettaja varmistaa tavoitteiden saavuttamisen ohjaamalla ja tukemalla tiimin jäseniä kohti haluttuja käytäntöjä sekä tukee tiimin ammatillista kehittymistä reflektion, palautteen, kyseenalaistamisen, päättelyn, vahvistamisen ja mallittamisen avulla. (Heikka ym., 2022a.)

Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus työyksikön henkilöstön tasolla näkyy osallistumisena koko yksikköä koskevaan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen yhteistyössä muiden opettajien ja johtajien kanssa sekä tiedon välittämisenä oman lapsiryhmän ja koko yksikön välillä. Varhaiskasvatuksen opettaja johtaa myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ottamalla perheet mukaan yksikön toimintaan. Paikallisella ja valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus ilmenee paikallisen ja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman huomioimisessa toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä pedagogisten suunnitelmien kehittämisessä näiden ohjaavien asiakirjojen mukaisesti. (Heikka ym., 2022a.)

Varhaiskasvatuksessa kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioimisesta ja kehittämisestä kuuluu varhaiskasvatuksen opettajille (OPH, 2022). Oman asiantuntijuutensa perusteella varhaiskasvatuksen opettajat kokevat olevansa vastuussa muun muassa tiimin pedagogisesta toiminnasta sekä edistävänsä lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä (Ukkonen-

Mikkola ym., 2020). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat olevansa vastuussa kasvatustiimissä käytävistä keskusteluista liittyen pedagogisiin ratkaisuihin ja niiden merkitykseen (Ranta & Uusiautti, 2022).

Varhaiskasvatuksen opettaja johtaa kasvatustiimiä, jossa hän työskentelee, ja myös muut tiimin jäsenet odottavat häneltä tiimin johtajuutta tavoitteiden asettelussa ja lapsiryhmän päivittäisen toiminnan suunnittelussa. Varhaiskasvatuksen opettajan johtajuuden on todettu kuitenkin keskittyvän lyhyen aikavälin suunnitteluun ja tiimin jäsenten tukemiseen heidän päivittäisessä työskentelyssään. Toisaalta opettajilta odotetaan, että he vievät tiimin tasolla käytäntöön sekä kunnallisella että päiväkodin tasolla asetettuja tavoitteita. (Heikka ym., 2018a.)

Varhaiskasvatuksessa onnistuneita vuorovaikutussuhteita niin lapsiin, työkavereihin, perheisiin kuin myös muihin monialaisen yhteistyön tahoihin pidetään vaikuttavan käytännön perustana. Keskinäinen luottamus ja yhteistyösuhteen vaaliminen ja ylläpitäminen tukevat kasvatustiimin jäsenten välisiä suhteita. Varhaiskasvatuksessa tiimityön vahvuus perustuu tiimin jäsenten tiedolliseen, taidolliseen ja kokemukselliseen erilaisuuteen ja jäsenten kykyyn kunnioittaa jokaisen panosta yhteistyössä ja vastuunjakamisessa tavoitteiden saavuttamiseksi. Jotta tiimi toimisi yhtenäisesti ja pystyisi kehittämään toimintaansa tavoitteiden ja vision suuntaisesti, tiimin jäsenten on osoitettava johtajuuden piirteitä. Tiimissä on selkeästi rajattava jäsenten roolit ja vastuut, kommunikoitava selkeästi, sovittava tavoista ratkaista ongelmat, kehitettävä tiimin kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuutta sekä seurattava oman toiminnan vaikuttavuutta. (Stamopoulus & Barblett, 2020.)

Toimivan tiimityön lähtökohtina varhaiskasvatuksen opettajat pitävät päiväkodin johtajilta saamaansa tukea, varhaiskasvatushenkilöstön pedagogista pätevyyttä ja mahdollisimman vähäistä vaihtuvuutta sekä päiväkodissa vallitsevaa avointa ja rohkaisevaa ilmapiiriä ja työkulttuuria. Opettajien mukaan dialogisuus ja halukkuus keskustella ratkaisuista ja ongelmatilanteista, varhaiskasvatustoiminnan looginen suunnittelu ja toteuttaminen sekä yhteisesti jaetut pedagogiset arvot ja tavoitteet ovat keskeisiä tekijöitä tiimityön onnistumisessa. Toimiva tiimityö edistää muun muassa lasten hyvinvointia ja vahvistaa opettajien myönteistä suhdetta lasten vanhempiin. (Ranta & Uusiautti, 2022.)

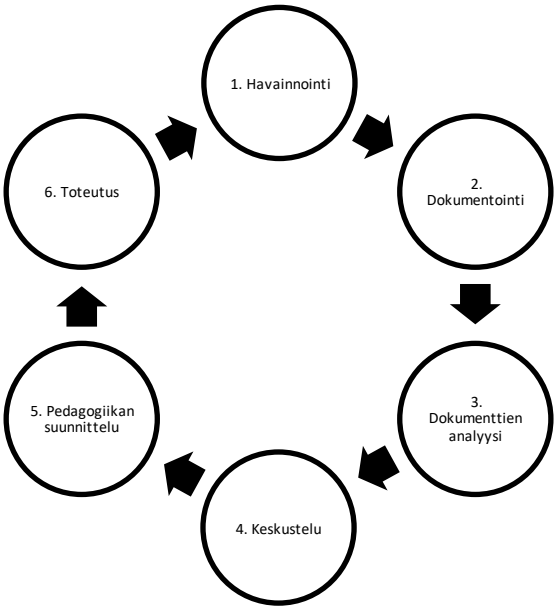
Pedagoginen suunnitteluprosessi varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnitteluprosessissa katsotaan olevan keskeisinä tekijöinä organisaatiotason kontekstin sekä sisällöllisen kontekstin. Organisaatiotason kontekstilla viitataan siihen, kenen kanssa varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat pedagogista toimintaa, kun taas sisällöllinen konteksti viittaa niihin sisältöihin, joihin pedagoginen suunnittelu perustuu. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pedagogisen suunnitteluprosessin sisältö muodostuu liitettäessä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin kirjatut tavoitteet ja sisällöt yhteen lasten ideoiden ja ehdotusten sekä lasten yksilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kanssa. Organisaatiotasolla pedagoginen suunnittelu tapahtuu kasvatustiimissä, erilaisissa varhaiskasvatusyksikössä järjestettävissä kokouksissa sekä rohkaisemalla lasten vanhempia osallistumaan toiminnan suunnitteluun. Muiden opettajien kanssa käytyjä keskusteluja sekä kasvatustiimissä yhteisesti jaettuja arvoja ja oppimiskäsitystä pidetään merkittävänä pedagogisen prosessin suunnittelussa. (Rutar ym., 2022.)

Heikka ym. (2018b) ovat kuvanneet arviointiin perustuvaa varhaispedagogiikan suunnitteluprosessia kehämäisenä prosessina, jonka vaiheita ovat havainnointi, dokumentointi, dokumenttien analyysi, keskustelu, pedagogiikan suunnittelu ja toteutus (Kuvio 1). Tässä mallissa havainnoinnilla tarkoitetaan toteutetun pedagogiikan, lasten oppimisen ja aikuisten toiminnan havainnointia. Dokumentointi merkitsee tehtyjen havaintojen tallentamista monipuolisia menetelmiä käyttäen ja näiden dokumenttien tuottamiseen osallistuvat myös lapset. Toiminnasta ja tilanteesta riippuen tuotettuja dokumentteja analysoidaan yhdessä lapsen ja lapsiryhmän, kasvattajatiimin sekä vanhempien kanssa. Dokumenttien analysoimisessa on keskeistä se, että analyysi suuntautuu pedagogiikalle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen eikä vain lapsen toimintaprosesseihin.

Keskusteluvaihe toteutuu pääsääntöisesti tiimipalavereissa. Keskusteltaessa yhteisesti tuotetuista dokumenteista syntyy tiimissä jaettu tulkinta toteutuneesta pedagogiikasta sekä lasten oppimisesta ja edistymisestä. Keskusteluvaihetta seuraa pedagogiikan suunnitteluvaihe, joka merkitsee tulevan toiminnan arviointiperustaista suunnittelua kasvatustiimissä. Pedagogiikan suunnitteluun tulisi ottaa mukaan myös lapset heidän ikätasonsa huomioiden ja kohdistaa suunnittelu kaikkiin päivän aikana toteutuviin toimintoihin. Viimeisenä vaiheena mallissa on suunnitelmien joustava toteuttaminen yhdessä lasten kanssa. Tässä vaiheessa kasvattaja on vastuussa pedagogisista ratkaisuista asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi,

mutta hänellä on myös ymmärrys siitä, että tavoitteisiin voidaan päästä moni eri keinoin. Tällöin toiminnan toteuttamisessa huomioidaan lasten aloitteet ja kasvattajan rooli lasten toiminnan ja suunnitelmien mahdollistajana korostuu. (Heikka ym., 2018.b)



Kuvio 1. Arviointiin perustuva varhaispedagogiikan suunnitteluprosessi (Heikka ym., 2018b.)

Dokumenteilla on havaittu olevan keskeinen merkitys sosiaalisessa todellisuudessa, etenkin institutionaalisessa todellisuudessa. Dokumentit voidaan käsittää sosiaalisen toiminnan tulokseksi, joka on nähtävillä kirjoitetussa muodossa. Vahvassa merkityksessään dokumentit toimivat silloin, kun ne ovat kirjoituksia tapahtuneista teoista tai toiminnasta. Puolestaan heikossa merkityksessään dokumentit ilmenevät silloin, kun ne ovat tosiasioiden rekisteröintiä. Vahvat dokumentit kuvaavatkin varsinaista toimintaa ja sen vaikutuksia, kun taas heikot dokumentit toimivat lähinnä toiminnan todisteina. (Ferraris, 2013.)

Dokumentoinnilla varhaiskasvatuksessa on todettu olevan merkittävä vaikutus varhaiskasvatuksen opettajien sosiaaliseen ja instituutionaaliseen todellisuuteen, sillä dokumentointi vahvistaa opettajien ammatillisuutta, mahdollistaa varhaiskasvatuksen näkyväksi tekemisen lapsille ja vanhemmille sekä auttaa opettajia kehittämään lapsikeskeistä pedagogiikkaa ja kiinnittämään huomioita lasten osallisuuteen. Lasten näkemykset eivät kuitenkaan merkittävästi vaikuta varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Opettajien on havaittu käyttävän dokumentteja muistiinpanoina, todisteina tai tapahtumien havainnollistajina sen sijaan, että niillä muutettaisiin sosiaalista todellisuutta varhaiskasvatuksessa. (Rintakorpi, 2016.)

Lindh ja Mansikka (2023) kritisoivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määrittelevän pedagogisen dokumentoinnin vain menetelmänä, joka ohjaa pedagogiikan suunnittelua, kehittämistä ja arviointia. Heidän mielestään opetussuunnitelman määritelmä ei sisällä pedagogiseen dokumentointiin sisältyviä arvoja. Lisäksi pedagoginen dokumentointi kuvataan pääsääntöisesti suhteessa yksittäiseen lapseen, mutta ei toimintakulttuurin yhteydessä. He katsovat, että nämä kaventavat näkökulmaa pedagogiseen dokumentointiin.

Pedagogisen dokumentoinnin käyttäminen ammatillisesta kokemuksesta oppimisessa mahdollistaa pedagogisen todellisuuden moninaisen ymmärryksen ja luo monia mahdollisuuksia uudistaa pedagogiikkaa. Pedagogista dokumentointia voidaan käyttää tukemaan oppimisprosessien pedagogista yhteensovittamista, tukemaan oppimisprosessien reflektiivisyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta sekä tuomaan ilmi toisenlaista kuvaa lapsista ja vaihtoehtoisia mahdollisuuksia ajatella ja toteuttaa pedagogiikkaa. (de Sousa, 2022.) Pedagogisella dokumentoinnilla hankittuja tietoja ja ymmärrystä on mahdollista hyödyntää työtapojen, oppimisympäristöjen, toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen muokkaamiseen lasten kiinnostuksenkohteita ja tarpeita vastaavaksi (Helin ym., 2018).

Tutkittaessa pedagogisen dokumentoinnin käyttämistä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisessa toiminnassa on havaittu, että pedagogista dokumentointia ei käytetä ammatillisen kehittymisen välineenä, vaikka pedagoginen dokumentointi tarjoaisi siihen hyvät mahdollisuudet (Hostyn ym., 2020). Se, että varhaiskasvatuksessa keskustellaan merkittävänä pidetystä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen pedagogisesta tukemisesta, on askel kohti laadukasta varhaiskasvatusta. Seuraava askel kohti parempaa laatua olisi saatujen arviointitulosten hyödyntäminen varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämiseksi. (Heikka ym., 2021a.)

2.3 Varhaiskasvatuksen arvot

Kansainvälisesti varhaiskasvatuksen poliittisia asiakirjoja tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen arvojen voidaan katsoa jakaantuvan poliittisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin, kasvatuksellisiin arvoihin sekä yksilöllisiin ja yhteisöllisiin arvoihin (Gunnestad ym., 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) todetaan perusteiden arvopohjan muodostuvan seuraavista yleisperiaatteista: lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen, yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, inklusiiviset periaatteet ja lapsen

syrjintäkielto. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lähemmin inkluusiota, osallisuutta ja lasten toimijuutta varhaiskasvatuksen ydinarvojen ilmentäjinä. Seuraavaksi näitä avataan yksitellen.

2.3.1 Inkluusio

Inkluusio käsitteen taustalla vaikuttaa YK:n yleissopimus lasten oikeuksista (1989), jossa painotetaan lasten suojelemista syrjinnältä ja korostetaan lapsen oikeuksia, muun muassa vammaisen lapsen oikeutta saada terveydenhuoltoa ja koulutusta sekä nauttia täysipainoisesta ja hyvästä elämästä. Inkluusion käsite nousi esiin ensimmäisen kerran Salamancan julistuksessa, jossa inkluusio ja osallisuus katsottiin olennaiseksi ihmisarvon ja ihmisoikeuksien toteuttamisen kannalta. Julistuksessa todetaan inkluusion näkyvän koulutusalalla koulutuksellista tasa-arvoa edistävien strategioiden kehittämisessä ja koulutuksen tarjoamisena kaikille. (Unesco, 1994.)

Tutkimuskirjallisuuden pohjalta inkluusiosta nousee kaksi määrittelevää näkökulmaa. Messiou ja Ainscow (2020) toteavat, että usein inklusiivisella koulutuksella viitataan lähestymistapaan, jossa vammaisten lasten koulutusta pyritään järjestämään ja tarjoamaan yleissivistävässä koulutuksessa. Heidän mukaansa kansainvälisesti on nähtävissä kuitenkin uudistunut määritelmä inkluusiosta. Sen mukaan inkluusio vastaa kaikkien oppilaiden monimuotoisuuteen ja siinä on kyse siitä, että opitaan elämään ihmisten välisten erojen kanssa ja opitaan, miten näistä eroista voidaan oppia. Tällöin erilaisuus nähdään myönteisenä tekijänä lasten ja aikuisten oppimisen edistämisessä.

Myös Booth (2011) kritisoi lähestymistapaa, jossa inkluusio määritellään koskevan erityisen tuen tarpeiseksi luokiteltujen lasten yleisestä osallistumista. Hän katsoo inkluusion tarkoittavan loputonta prosessia jokaisen lapsen, nuoren ja aikuisen osallisuuden lisäämiseksi. Tällöin inkluusioon sisältyy kaikenlaisen ulkopuolelle sulkemisen asettaminen kyseenalaiseksi ja vähentäminen. Booth painottaa, että kaikkien osallisuuden lisääminen ei tarkoita vain sitä, että jokaisella on oikeus paikallisiin koulutusympäristöihin, vaan että koulutusjärjestelmiä ja -ympäristöjä kehitetään vastaamaan monimuotoisuutta siten, että ne suhtautuvat tasa-arvoisesti kaikkiin lapsiin, nuoriin ja heidän perheisiinsä sekä heidän kanssaan työskenteleviin aikuisiin. Booth käsittääkin inkluusion periaatteellisena lähestymistapana kehittää koulutusta ja yhteiskuntaa inklusiivisten arvojen pohjalta.

Qvortrup ja Qvortrup (2018) puolestaan näkevät inkluusion jatkumona, jossa kahden ääripään, täydellisen mukaan ottamisen (total inclusion) ja täydellisen ulkopuolelle

sulkemisen (total exclusion), välille sijoittuu myös muita erilaisia mukaan ottamisen ja ulkopuolelle sulkemisen asteita. Näiden ääripäiden väliin voidaan ajatella sijoittuvan sellaiset lapset, jotka ovat osittain mukaan otettuja ja osittain ulkopuolelle suljettuja. Mukaan ottamisen ja ulkopuolelle sulkemisen aste voi vaihdella näillä lapsilla tilanteen, ajan ja sosiaalisen areenan mukaan.

Takalan ym. (2020) mukaan inkluusiosta puhuttaessa sivutaan käsitteitä normaali ja poikkeava, erilainen sekä toisenlainen, jolloin esiin nousee puutenäkökulma ja sosiokonstruktiivinen näkökulma. Puutenäkökulmassa pulman nähdään olevan poikkeavassa lapsessa ja opettajan tehtävänä on havaita tuo poikkeavuus ja kuntouttaa lasta. Sen sijaan sosiokonstruktiivisen näkökulman mukaan oppiminen ei tapahdu vain yksilön päässä vaan erilaisissa suhteissa, esimerkiksi suhteessa opettajaan, toisiin oppilaisiin, esineisiin, tilaan, eläimiin ja käytänteisiin. Tällöin opettajan tehtäväksi muodostuukin sopivien opetusmenetelmien etsiminen ja kompensatoristen keinojen löytäminen vaikeuksien ohittamiseksi. Lapsen heikkoihin osaamisalueisiin keskittymisen sijasta huomiota kiinnitetään kaikkien oppimista edistävän, monipuolisen ja rikkaan oppimisympäristön luomiseen, jossa keskeistä on olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Ainscow (2005) on tunnistanut inklusiivisen koulutuksen kehittämiseen keskeisesti vaikuttavia tekijöitä, jotka eri konteksteissa voivat joko tukea ja rohkaista muutosta kohti inkluusiota tai estää sitä. Kehitettäessä inklusiivisia käytänteitä huomiota tulisi kiinnittää sosiaaliseen oppimisprosessin ja osallisuuden merkityksellisyyteen. Laajemmassa kontekstissa inklusiiviseen koulutukseen vaikuttavat tekijät liittyvät ensinnäkin periaatteisiin, jotka koulutusjärjestelmän sisällä ohjaavat koulutuspolitiikan painopisteitä, toiseksi paikallisten koulutukseen liittyvien toimijoiden näkemyksiin ja toimiin sekä kolmanneksi kriteereihin, joita koulutuksen arvioinnissa käytetään.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (2017) on kuvannut varhaiskasvatuksen ekosysteemisen mallin, jonka tarkoituksena on toimia paikallisella, alueellisella ja kansallisella tasolla viitekehyksenä osallistavan varhaiskasvatuksen laadun suunnittelussa, kehittämisessä, seuraamisessa ja arvioimisessa. Mallin ytimessä on osallistavan varhaiskasvatuksen kolme merkittävintä tulosta, joita ovat lapsen yhteenkuuluvuuden tunne, sitoutuneisuus ja oppiminen. Ytimen ympärillä on viisi tärkeintä prosessia, joilla varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä tavoitellaan ytimeen kirjattuja tuloksia. Nämä prosessit ovat positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus, päivittäisiin

aktiviteetteihin osallistuminen, lapsikeskeinen lähestymistapa, henkilökohtainen oppimisen arviointi ja asianmukainen tuki. Ekosysteemimallissa näitä tärkeimpiä prosesseja tuetaan osallistavan varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisillä, sosiaalisilla, kulttuurisilla ja kasvatuksellisilla tukirakenteilla. Mallin uloimmilla tasoilla osallistavan varhaiskasvatuksen tukirakenteita kuvataan yhteisöllisellä sekä alueellisella ja kansallisella tasolla.

Tässä tutkimuksessa inkluusiolla tarkoitetaan prosessia, jolla pyritään kehittämään varhaiskasvatusta ja sen pedagogista sisältöä vahvistamalla kaikkien lasten osallisuutta. Tasa-arvoisuus, moninaisuuden arvostaminen ja yhteisöllisyys nähdään merkittävinä periaatteellisina lähtökohtina inkluusiolle. Inkluusion keskeisimpänä tavoitteena tässä tutkimuksessa katsotaan olevan sosiaalisen osallisuuden toteutumisen varmistaminen varhaiskasvatusryhmässä vuorovaikutuksen ja pedagogisten ratkaisujen avulla.

2.3.2 Osallisuus

Osallisuuden käsitteellä tarkoitetaan mahdollisuutta osallistua normaalina pidettyyn sosiaaliseen toimintaan sekä mahdollisuutta tulla kuulluiksi ja vaikuttaa itseään koskevissa valinnoissa ja päätöksissä. Lapsilla on ollut perinteisesti vain vähän tai ei ollenkaan mahdollisuuksia osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon. (Hill ym., 2004.) Varhaiskasvatuksessa osallisuus on saatettu ymmärtää suppeasti yksittäisten lasten mielihalujen kuulemisena ja toteuttamisena, vaikka osallisuus on luonteeltaan yhteisöllinen ilmiö. Sen lisäksi, että osallisuus tarkoittaa jokaisen lapsen ja aikuisen oikeutta ilmaista oma näkemyksensä esillä olevasta asiasta, siihen kuuluu myös muiden näkemysten kuuleminen. Tavoitteena osallisuudessa on löytää kaikille sopivia yhteisiä ratkaisuja, joka edellyttää taitoa ja aikaa neuvotella asioista. Varhaiskasvatuksessa osallisuus voi ilmetä esimerkiksi siten, että kasvattajat esittävät omia tavoitteitaan ja ehtojaan yhteisesti suunniteltavalle toiminnalle, mutta jättävät samalla tilaa ja vapautta myös lasten ideoille ja suunnittelulle. (Turja, 2020.)

Shierin (2001) luomassa viisitasoisessa osallisuuden mallissa pyritään selventämään ja tunnistamaan yksilön ja organisaation erilaiset vaiheet sitoutumisessa osallisuuteen ja sen mahdollisuuksiin ja velvoitteisiin. Ensimmäisellä tasolla lapsia kuullaan ja kuunnellaan. Erona seuraavaan tasoon on se, että lapsia ollaan valmiita kuuntelemaan, mutta heidän tulee oma-aloitteisesti ilmaista näkemyksensä. Toisella tasolla lapsia kannustetaan ilmaisemaan heidän näkemyksiänsä. Aikuiset rohkaisevat lapsia ilmaisemaan mielipiteitään ja pyrkivät poistamaan kommunikaatioon liittyviä esteitä ja luomaan mahdollisuuksia lasten mielipiteiden esiin saamiseksi.

Shierin mallin kolmannella tasolla lasten näkemykset ja mielipiteet otetaan huomioon. Lasten mielipiteiden huomioiminen ei kuitenkaan tarkoita, että aikuiset olisivat sitoutuneita toteuttamaan lasten toiveita ja pyyntöjä tai kaikissa päätökset toteutuvat lasten toiveiden mukaisesti. Päätöksen teossa lasten mielipide on yksi huomioon otettavista näkökulmista. Neljännellä tasolla edellisistä tasoista poiketen lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Tällä tasolla lapset ovat konkreettisesti paikalla ja vaikuttavat yhdessä aikuisten kanssa tehtäviin päätöksiin. Viimeisellä viidennellä tasolla lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteosta. Tämä ei tarkoita sitä, että lasten pitäisi ottaa vastuuta sellaisesta, joita he eivät halua tai jota he eivät vielä kehitystasonsa mukaisesti ymmärrä, vaan yhdessä aikuisten kanssa lapset harjoittelevat jakamaan vastuun tehdyistä päätöksistä. (Shier, 2001.)

Sevónin ym. (2021) tutkimuksessa lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa näyttäytyi jännitteisenä. Tutkimukseen osallistuneiden puheesta tunnistettiin viisi jännitettä, joista kukin liittyi erilaiseen osallisuuden tarkastelun kehykseen. Nämä jännitteet olivat lasten osallisuus näennäisenä vs. lapsen oikeutena, aikuislähtöisyys ja kontrolli vs. lapsilähtöisyys ja sensitiivisyys, ulossulkeminen vs. erilaisten lasten ja vanhempien osallisuus, ymmärryksen pintataso vs. syvällisyys ja moninäkökulmaisuus sekä näkemyserot ja kilpailu resursseista vs. osallisuus varhaiskasvatuksen arjessa ja toimintakulttuurissa. Tutkimuksessa kuvatut jännitteet osoittavat ammattilaisten toiminnan ja työyhteisöjen toimintakulttuurien rakentuvan ristiriitaisille ja osittain tiedostamattomillekin oletuksille osallisuudesta ja sen tärkeydestä. Sevónin mukaan lasten osallisuuden toteutumisen edistäminen varhaiskasvatuksessa vaatiikin koko toimintakulttuuria koskevaa, uudenlaista pedagogista ajattelua ja tarkastelua.

Heikan ym. (2022b) mukaan varhaiskasvatusyksiköiden laatimissa lasten osallisuutta koskevissa suunnitelmissa oli paljon kuvauksia osallisuuden edellytyksistä, kuten luottamuksen ilmapiiristä ja kommunikaation lisäämisestä, mutta lasten osallisuuteen pyrittiin suunnitelmissa pääasiassa kuuntelemalla ja dokumentoimalla lasten toiveita pedagogisesta toiminnasta ja tarjoamalla heille mahdollisuuksia vaikuttaa ja tehdä valintoja toiminnassa. Tutkituista suunnitelmista ilmeni, että kasvattajat ajattelivat osallisuuden yksittäisten lasten näkökulmasta, eivätkä he painottaneet osallisuuden yhteisöllistä näkökulmaa. Osallisuuden kokonaisvaltaisessa lähestymistavassa tavoitteena olisi kuitenkin sovittaa yhteen sekä yksilölliset että kollektiiviset näkökohdat.

Weckström (2021) on väitöskirjassaan luonut mallin sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin rakentamisesta varhaiskasvatukseen. Sosiaalisesti kestävällä osallisuuden toimintakulttuurilla viitattaan kaikkien yhteisön jäsenien mahdollisuuteen tulla kuulluksi, tehdä aloitteita, ilmaista mielipiteensä ja muuttaa toimintaa. Lasten näkemysten mukaan osallisuus syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja se on toiminnallista. Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta osallisuuden toimintakulttuurin rakentuminen ja kehittyminen varhaiskasvatuksessa vaatii yhteisesti jaettua käsitystä lapsesta aktiivisena ja osallistuvana toimijana, yhteisesti jaettua käsitystä yhteisöllisestä ammatillisesta kehittymisestä, suhteissa muodostuvaa ja vastavuoroista johtajuutta sekä yhteisesti jaettua me-narratiivia, joka mahdollistaa osallisuuden kulttuurin ymmärtämisen, edistämisen ja ylläpitämisen. Myös Weckström painottaa, että toimintakulttuurin muutos edellyttää henkilöstöltä ja johtajalta asennetta ja halua oppia uutta sekä valmiutta yhteiseen dialogiin ja oman toiminnan kriittiseen reflektointiin.

Tässä tutkimuksessa osallisuudella tarkoitetaan lasten mahdollisuutta osallistua tavanomaisena pidettyyn sosiaaliseen toimintaan varhaiskasvatuksessa ja heidän mahdollisuuttaan tulla kuulluiksi ja vaikuttaa itseään koskevissa valinnoissa ja päätöksissä. Osallisuuteen katsotaan tässä tutkimuksessa kuuluvan jokaisen lapsen ja aikuisen oikeus ilmaista oma näkemyksensä käsiteltävästä asiasta ja velvollisuus kuulla myös toisten näkemykset asiasta. Tässä tutkimuksessa osallisuuden nähdään liittyvän keskeisesti yhteisöllisen toimintakulttuurin muodostamiseen.

2.3.3 Lasten toimijuus

Toimijuudella tarkoitetaan yksilön valmiuksia, itsenäisyyttä ja aktiivisuutta osallistua sosiaalisessa yhteisössä. Toimijuus ilmenee siten, että toimijat saavat tekemisillään aikaan muutoksia ja seuraamuksia, joten toimijuuteen kuuluu tavoitteellisuus ja pyrkimys tiettyihin päämääriin. Toimijuus ja osallisuus ovat läheisiä käsitteitä. Toimijuus viittaa siihen, mitä lapset tekevät, miten he toimivat ja mitä siitä seuraa. Osallisuus puolestaan viittaa lapsilla olevaan kykyyn ja mahdollisuuteen sekä tilaisuuksiin vaikuttaa ja ottaa osaa päätöksentekoon. Osallisuutta voidaankin pitää pedagogisena ratkaisuna siihen, miten lasten toimijuus toteutuu. Osallisuuden toteutuminen edellyttää ajatusta toimijuudesta. (Turja & Vuorisalo, 2018.)

Lapsuustutkimuksissa lasten toimijuutta on määritelty kahdesta näkökulmasta. Ensimmäisen näkökulman mukaan lapsuus voidaan ymmärtää sosiaalisesti rakennettuna ilmiönä ja lapset itse osallistuvat aktiivisesti sen rakentamiseen. Toisin sanoen lapsilla ajatellaan olevan kykyä

itse rakentaa sosiaalista elämäänsä ja omaa toimijuuttaan siinä. (Oswell, 2016.) Toisen näkökulman mukaan lasten toimijuus ilmenee aina ihmissuhteiden välillä ja lasten kyvyn toimia ja vaikuttaa voidaan katsoa olevan riippuvaista tilannekohtaisista tekijöistä (Oswell, 2013). Lasten toimijuutta voidaan tarkastella selvittämällä, millaisina toimijoina lapset voivat toimia erilaisissa instituutionaalisissa ja sosiaalisissa konteksteissa ja tietyissä olosuhteissa sekä millaista toimijuus on lasten keskinäisissä tilanteissa. Lapsuuden toimijuus on yhteydessä myös sosiaaliseen eriytymiseen ja valtasuhteisiin, kuten sukupolvien väliseen epätasa-arvoisuuteen. Joillakin luokittelevilla ominaisuuksilla, esimerkiksi sukupuolella, yhteiskuntaluokalla, rodulla ja iällä, voi olla merkitystä toimijuuden toteutumiseen. (Esser ym., 2016.)

Kallisen ym. (2021) mukaan lasten mahdollisuudet toimia aktiivisina osallistujina arjessaan ovat rajalliset. Lasten itsensä kertomana lasten hyvinvointi arjessa muodostuu turvallisuuden rakentamisesta, kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta, tietämisen ja päätöksenteon mahdollisuudesta sekä aktiivisesta osallisuudesta ja toimijuudesta. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että lasten hyvinvointi koostuu pienistä ja arkisista asioista, mutta keskeisenä asiana lapset tuovat esiin aikuisten läsnäolon ja pysähtymisen puutteen. Kallisen ym. mukaan onkin ristiriitaista, että lasten hyvinvointia halutaan tukea ja mahdollistaa heidän osallisuutensa heitä itseään koskevissa asioissa, mutta kuitenkaan aikuisilla ei ole aikaa kuunnella heitä ja pysähtyä heidän asioidensa äärelle. Tärkeää olisi hyödyntää enemmän lasten tuottamaa hyvinvointia koskevaa tietoa ja ottaa lapset vahvemmin mukaan kehittämistyöhön heidän arjessaan ja paikallisissa toimintaympäristöissään.

Sairasen ym. (2022) tutkimuksen mukaan lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välinen vuorovaikutus voi joko edistää tai estää lapsen toimijuutta. Tutkimuksessa havaittiin, että lapset ilmaisivat aloitteitaan aikuislähtöisissä toiminnoissa esittämällä ideoita, ehdotuksia ja kysymyksiä sekä haastamalla ja kieltäytymällä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö puolestaan vastasi näihin lasten aloitteisiin hyväksymisellä, sopeutumisella, hyväksymisellä hylkäämisen jälkeen, hylkäämisellä ja huomiotta jättämisellä. Lasten toimijuuden edistämisessä varhaiskasvatuskontekstissa on keskeisintä vuorovaikutus, joka keskittyy hyväksyvään vuorovaikutukseen. Lasten toimijuus tuli tunnustetuksi ja rakennetuksi varhaiskasvatushenkilöstön arvostaessa lasten aloitteita ja ottaessa ne osaksi päivittäistä toimintaa. Lasten toimijuutta puolestaan esti sellaiset varhaiskasvatushenkilöstön vastaukset, joissa he hylkäsivät tai jättivät huomiotta lasten aloitteet. Lasten toimijuuden edistäminen

vaatii sensitiivisyyttä lasten aloitteille ja niihin vastaamiseen sekä näkyviä pedagogisia käytäntöjä lasten toimijuuden toteutumiseksi.

Myös Jerome ja Starkey (2022) korostavat, että lasten kyvykkyys toimia ei johdu vain iästä tai kehitystasosta, vaan kyky toimijuuteen muodostuu vuorovaikutuksessa ympärillä olevien kanssa. Heidän mukaansa aikuiset voivat lisätä lasten toimijuutta tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua, muodostamalla rutiineista tapoja, varmistamalla lasten saavan asianmukaista tietoa, tukemalla lapsia kehittämään tietoon perustuvia mielipiteitä ja aidosti osoittamalla, miten lapset voivat vaikuttaa. Lasten toimijuus ei ole jotain, joka saavutetaan tai ei saavuteta, vaan kasvatushenkilöstön tulee pohtia, ovatko lapset olleet tai voivatko he olla mukana päätöksentekoprosessissa ja missä laajuudessa ja millä tuloksella se on toteutunut tai voisi toteutua. Arvioimalla lasten sitoutuneisuuden laajuutta ja opettajien toimia voidaan kehittää lasten toimijuutta ja luottamusta muutosten aikaansaamiseen.

Tässä tutkimuksessa lasten toimijuudella tarkoitetaan lasten valmiuksia, itsenäisyyttä ja aktiivisuutta osallistua varhaiskasvatusryhmässään. Lasten toimijuuden katsotaan tässä tutkimuksessa ilmenevän ihmissuhteiden välillä, joten varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus vaikuttaa merkittävästi lasten kykyyn toimia. Tässä tutkimuksessa nähdään kasvatushenkilöstön toteuttamalla pedagogisen toiminnan arvioinnilla olevan keskeinen rooli lasten toimijuuden edistämisessä.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tätä tutkimusta käynnistettäessä tutkijan esiymmärrys ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta vastasi Parrilan ja Fonsénin (2016) näkemystä siitä, että ryhmävasussa yhdistyvät valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman sisältö ja tavoitteet suhteutettuna lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta muodostuneeseen näkemykseen ryhmän lasten yksilöllisistä tarpeista ja heidän hyvinvointinsa, kehityksensä ja oppimisensa tavoitteista. Tutkijan esiymmärryksessä painottui ajatus siitä, että ryhmävasun tarkoituksena olisi toimia varhaiskasvatuksen opettajan työvälineenä varhaiskasvatusryhmässä toteuttavan pedagogiikan suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä.

Nämä lähtökohdat huomioiden tutkijaa ohjasi kiinnostus selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on ryhmävasusta ja millaisena pedagogisena työvälineenä varhaiskasvatuksen opettajat pitävät ryhmävasua. Lisäksi tutkijaa kiinnosti, mitä pedagogiikalle asetettuja tavoitteita ja toimintatapoja varhaiskasvatuksen opettajat ovat kirjanneet ryhmävasuun sekä mitä arvoja varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat ja nimeävät ryhmävasuun kirjattujen tavoitteiden ilmentävän.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatusryhmässä laadittavan ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (ryhmävasun) merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien puheen kautta. Varhaiskasvatuksen opettajien puheessa ryhmävasusta rakentuu erilaisia puhetapoja eli diskursseja, jotka sisältävät erilaisia ajatuksia, käsityksiä ja tapoja ymmärtää ryhmävasu.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ryhmäkohtaiseen varhaiskasvatussuunnitemaan liittyviä diskursseja varhaiskasvatuksen opettajat tuottavat?

2. Millaisena pedagogiikan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen välineenä ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma näyttäytyy näiden diskurssien valossa?

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusstrategia

Tässä tutkimuksessa lähestymistapana käytettiin laadullista eli kvalitatiivista tutkimustapaa. Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista, että tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja niistä merkityksistä, joita ihmiset tutkimuksen kohteena olevalle asialle antavat. (Juuti & Puusa, 2020.) Tarkoituksena laadullisessa tutkimuksessa on ymmärtää ja tulkita näitä ihmisten esille tuomia merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä niiden luonnollisissa olosuhteissa (Denzin & Lincoln, 2011). Teoreettisesti mielekkään tulkinnan muodostamista tutkittavasta ilmiöstä voidaan pitää laadullisen tutkimuksen tehtävänä (Puusa & Juuti, 2020).

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategiana käytetiin tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan yksittäisen ilmiön tutkimista ja analysointia. Ilmiönä voidaan pitää henkilöä, ryhmää, instituutiota, maata, tapahtumaa tai ajanjaksoa. Tapaustutkimuksessa mielenkiinnonkohteena on ilmiön ainutlaatuisuus ja ilmiö kokonaisuudessaan. Tarkastelemalla tutkittavaa ilmiötä monista eri näkökulmista pyritään siitä muodostamaan kokonaisvaltainen, rikas ja tasapainoinen kuva. (Thomas & Myers, 2015.) Tavoitteena on yhtä tapausta tutkimalla selvittää laajasti tutkittavan ilmiön piirteitä ja saada syvällinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Schwandt & Gates, 2018).

Tutkijoilla on erilaisia käsityksiä tapaustutkimuksella saatujen tutkimustulosten merkityksestä ja yleistettävyydestä. Tulkinnallista suuntautumista edustavat tutkijat pitävät tapaustutkimuksen tarkoituksena kuvata ja selittää, miten arjen käytännöt tietyssä tilanteessa liittyvät suurempiin rakenteisiin ja prosesseihin, kun taas kriittisen suuntautumistavan edustajat suhtautuvat varauksellisesti yleistettävien syy-yhteyksien esittämiseen yhden tapauksen perusteella (Schwandt & Gates, 2018). Monet tutkijat katsovat kuitenkin näiden kahden suuntautumistavan täydentävän toisiaan (Schwandt & Gates, 2018) ja tällöin tapaustutkimuksella saatu tieto nähdään olevan yleistettävissä teoreettisiin väitteisiin (Yin, 2018). Tämä merkitsee, että tapaustutkimuksella tavoitellaan analyyttisiä yleistyksiä tilastollisen yleistysten sijaan (Yin, 2018). Tapaustutkimus voikin tarjota tavan edetä esimerkkiin perustuvan tiedon pohjalta ja sen avulla voidaan luoda yhteyksiä toisen ja oman

kokemuksen välille, nähdä linkkejä asioiden välillä ja saada oivalluksia. (Thomas & Myers, 2015.)

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tämä tutkimus toteutettiin kahdella Länsi-Suomen läänin alueella olevalla paikkakunnalla, joista toinen oli kooltaan pieni kaupunki ja toinen oli pieni kunta. Alun perin tarkoituksena oli toteuttaa tutkimus vain yhdellä paikkakunnalla, koska ryhmäkohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeet ovat kuntakohtaisia ja jo ennakolta tutkija arveli lomakkeiden sisällössä olevan vaihtelua. Tutkimuksen kannalta riittävää määrää halukkaita tutkittavia varhaiskasvatuksen opettajia ei kuitenkaan löytynyt yhdeltä paikkakunnalta, joten tutkimusta laajennettiin myös toiselle paikkakunnalle. Tätä tutkimusta varten haastateltiin yhteensä kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa.

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin alle esiopetusikäisten (1–5-vuotiaiden) lasten päiväkotiryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat, koska he vastaavat oman työnkuvansa mukaisesti ryhmässään toteutettavasta pedagogiikasta ja ryhmävasujen laatimisesta. Tutkija ei osallistunut tutkittavien opettajien valintaan, vaan kyseisten paikkakuntien varhaiskasvatuksesta vastaavat johtajat yhteistyössä kunnissa toimivien päiväkodin johtajien kanssa kartoittivat vapaaehtoiset osallistujat tutkimukseen. Tiedot tutkimukseen osallistuvista opettajista tutkija sai päiväkotien johtajilta.

Tutkittavista varhaiskasvatuksen opettajista kolme oli koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja tai maistereita ja kolme oli koulutukseltaan varhaiskasvatuksen sosionomia, joiden tutkintoon oli sisältynyt kelpoisuuden edellyttämät varhaiskasvatuksen opinnot. Tutkittavien opettajien työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta vaihteli yhdestä vuodesta 20 vuoteen: kolmasosa tutkittavista oli työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana noin yhden vuoden, kolmasosa 5–6 vuotta ja kolmas osa 15–20 vuotta. Varhaiskasvatuksen opettajana työskennellessään he olivat laatineet ryhmäkohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia 1–6 kertaa.

4.3 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

Tämä tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna haastattelututkimuksena. Puolistrukturoitu haastattelu on ennalta suunniteltu, mutta joustava haastattelun laji, jonka tarkoituksena on saada kuvauksia haastateltavan näkökulmasta tutkittavan ilmiön merkitysten tulkinnasta

(Brinkmann & Kvale, 2018). Puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa tiedon rakentamisen keskustelun kautta ja sallii strukturoitua haastattelua enemmän liikkumavaraa niiden näkökulmien suhteen, joita haastateltava pitää tärkeänä. Toisaalta avoimeen haastatteluun verrattuna puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijan on paremmat mahdollisuudet keskittyä keskustelussa aiheisiin, jotka ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta. (Brinkmann, 2018.)

Kvale (2007) määrittelee haastattelun keskusteluksi, jolla on haastattelijan rajaama rakenne ja tarkoitus. Hänen mukaansa haastattelu on ammatillista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on huolellisen kysymisen ja kuuntelemisen avulla saada perusteellisesti testattua tietoa. Laadullinen haastattelututkimus on tiedon rakentamista (Kvale, 2007) ja haastateltavan kanssa käytävän keskustelun tarkoitus on palvella tätä tutkijan tavoitetta tuottaa tietoa (Brinkmann, 2018). Haastattelutilanteessa tiedon tuottaminen on riippuvaista haastattelijan ja haastateltavan välisestä sosiaalista suhteesta. Tiedon tuottamisen kannalta merkittävää on haastattelijan kyky luoda haastattelusta tilanne, jonka haastateltava kokee vapaaksi ja turvalliseksi ja näin mahdollistaa hänen halunsa puhua yksityisistä tapahtumista myöhempää julkista käyttöä varten. Tämä puolestaan vaatii tutkijalta tasapainottelua tiedonhankintaan liittyvän mielenkiinnon ja haastattelijan koskemattomuuden kunnioittamisen välillä. (Kvale, 2007.)

Haastattelututkimuksissa tavoitteena on hankkia haastateltavalta konkreettisia kuvauksia tutkittavasta aiheesta. Kysymysten avulla haastattelija pyrkii saamaan esiin kuvauksia siitä, miten haastateltava kokee tutkittavan ilmiön omassa elämismaailmassaan, elämänvaiheissaan ja sen tapahtumissa. Vaikka haastattelussa ollaan yleisesti kiinnostuneita haastateltavan kokemuksista ja toiminnasta konkreettisen kuvauksen tasolla, haastatteluissa nousee esiin usein ihmisten kokemusten ja toiminnan tulkinnat. Elämismaailman ilmiöt ovat usein monimerkityksellisiä ja joskus jopa ristiriitaisa mahdollistaen moninaiset tulkinnat. Haastattelija voi kannustaa haastateltavaa osallistumaan merkitysten tulkintaan haastattelun aikana, mutta lopulta merkitysten tulkinta on prosessi, joka jatkuu läpi koko haastatteluprosessin. (Brinkmann, 2018.)

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin ennalta sovituissa tapaamisissa haasteltavien kanssa huhti-toukokuussa 2022. Ennen haastatteluja tutkija laati haastattelurungon, johon tutkimuskysymysten pohjalta koottiin haastateltaville esitettävät kysymykset. Haastattelutilanteiden aluksi tutkija kävi haastateltavien kanssa läpi heille laaditun

saatekirjeen tutkimuksesta, esitti tähän tutkimukseen liittyvän tietosuojailmoituksen sekä pyysi heiltä kirjallisen suostumuksen osallistumisesta tutkimukseen. Varsinaiset haastattelut olivat kestoltaan 60–75 minuuttia ja ne nauhoitettiin myöhempää aineiston analysointia varten. Tutkimuksen aineisto koostui kuudesta sanasta sanaan litteroidusta varhaiskasvatuksen opettajan haastattelunauhoituksesta. Litteroiduista haastatteluista kertyi tekstiaineistoa yhteensä 98 sivua kirjoitettuna fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä tutkijan tarkoituksena on pyrkiä luomaan keräämästään aineistosta mielekäs kokonaisuus, jonka avulla hänen on mahdollista tuottaa rikas ja perusteltu tulkinta tutkittavasta ilmiöstä sekä tehdä siitä johtopäätöksiä. Aineiston analysointi sisältää osien analysointia ja synteesien laatimista niistä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tavoite onkin luoda onnistunut tulkinta, joka syntyy tutkijan viedessä tulosten analysointiprosessia korkeammalle abstraktiotasolle. (Puusa, 2020.)

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin diskurssianalyysiä käyttäen. Diskurssianalyysi tarkoittaa väljää teoreettista ja metodologista viitekehystä, jossa voidaan hyödyntää tutkimuksen tavoitteesta, tehtävistä ja ongelmista riippuen monenlaisia yksittäisiä tutkimusmetodeja ja -tekniikoita (Ilmonen, 2015). Diskurssintutkimus onkin monitieteinen, jatkuvasti kehittyvä ja liikkeessä oleva tieteenala, joka tutkii kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan välistä suhdetta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Kaikkia diskurssianalyyttisiä lähestymistapoja yhdistää kiinnostus joko kirjoitettuihin tai puhuttuihin teksteihin (Ilmonen, 2015) ja diskurssintutkijoita puolestaan kiinnostus merkityksen sosiaaliseen rakentumiseen sekä kielenkäytön, sosiaalisen toiminnan ja yhteiskunnallisen kontekstin yhteenkietoutuneisuuteen (Pietikäinen & Mäntynen, 2019).

Diskurssianalyyttisessa tutkimuksessa on tunnistettu kolme tieteenfilosofista lähtökohtaa: empirismi, rationalismi ja pragmatismi. Empiristiseen tieteenfilosofiaan perustuva diskurssintutkimus pyrkii vastaamaan kysymykseen, mitä diskurssi on ja miten sen näkyy tilanteissa, joihin ihmiset osallistuvat omalla toiminnallaan. (Remes, 2006.) Diskurssianalyyttisen tutkimuksen tuloksena on aina kuvaus tutkimuksen kohteesta, mutta tutkimuksen tavoitteista on tunnistettavissa kaksi erilaista tutkimuksellista lähtökohtaa. Analyyttisen diskurssianalyysin tavoitteena voidaan pitää vallitsevan asian tilan kuvaamista. Puhtaasti kuvaileva diskurssianalyysi pitää sisällään ennakko-oletuksen, jonka mukaan tutkittava ilmiö on kuvattavissa oleva eikä siitä ole olemassa ääretöntä määrää mahdollisia

kuvauksia, jotka olisivat kyseisessä tilanteessa päteviä. Tutkijan tehtävänä onkin kuvata asian tila ja tarvittaessa myöhemmin soveltaa saamiaan tieteellisiä havaintoja käytännön ongelmien ratkaisuun. (Johnstone, 2018.)

Diskurssianalyyttisessä tutkimuksessa mikään diskurssi ei kuitenkaan ole lopullisesti vakiintunut ja ilmenevät diskurssit voivat olla ristiriidassa toistensa kanssa määritelleessään todellisuutta eri tavalla. Diskursiiviselta kentältä yksi diskurssi voi horjuttaa tai hajottaa toista diskurssia artikuloimalla sen keskeisiä elementtejä, jolloin merkityksen luomisen kamppailusta tulee tärkeä painopiste tutkimuksessa. Hallitsevien diskurssien ilmeneminen ja niiden hajoaminen ovat tärkeitä näkökulmia niissä sosiaalisissa prosesseissa, joita diskurssianalyysillä tutkitaan. (Jørgensen & Phillips, 2002.)

Analyyttiseen diskurssianalyysiin sisältyvät ennakko-oletukset on kyseenalaistettu viime vuosikymmeninä ja diskurssianalyysia on mahdollista lähestyä myös kriittisistä lähtökohdista käsin (Johnstone, 2018). Kriittisessä diskurssianalyysissä oletuksena on, että kielellä, kuten sanoilla ja ilmauksilla, ei ole yhtä ainutta pysyvää merkitystä, vaan kielen merkitykset ovat muuttuvia ja kieltä on mahdollista käyttää useammassa merkityksessä eri tilanteissa. Kielen merkitykset muodostuvat neuvottelemalla kussakin käyttötilanteessa. Merkittävin näkökulma tässä diskurssintutkimuksessa on ajatus kielestä sosiaalisena toimintana, ja tutkimuksen kohteena on kielen merkityksen neuvottelu ja siihen liittyvät jännitteet ja käytänteet sekä säännöt, ehdot ja seuraukset. Koska kieli on luonteeltaan sosiaalista, niin kielen käyttö vaihtelee tilanteen, ajan, tavoitteen ja paikan mukaan. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.)

Kriittisen diskurssintutkimuksen tehtävänä voidaan pitää erilaisten todellisuuksien ja tapahtumien merkityksellistämisen tarkastelua sekä tämän merkityksellistämisen ehtojen ja seurauksien analysointia. Tällöin tehtävänä ei olekaan löytää merkitysten vaihtoehdoista totuudellisinta, vaan selvittää eri merkitysvaihtoehtojen painoarvoa. Tällainen diskurssintutkimus on kiinnostunut siitä, millaiset merkitykset ovat vallalla, marginaalissa tai puuttuvat kokonaan ja mistä syystä näin on. Tämän myötä tutkimus kietoutuu myös kysymyksiin vallasta, muutoksesta ja tiedontuottamisesta. Kielen käytön ollessa sosiaalista toimintaa tulee myös kielenkäyttäjistä sosiaalisia toimijoita, joilla on erilaisia mahdollisuuksia ja resursseja toimia, käyttää kielellistä valtaa, vastustaa ja uudistaa sekä neuvotella asioista. Diskurssintutkimuksen tavoitteena on tarkastella, mitä kieli tekee käyttäjälleen, käyttäjä kielelleen ja miten kieli toimii eri tilanteissa. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) Toisin sanoen

diskurssi luo esittäjän position ja tämä puolestaan tuottaa esittäjän identiteetin rakentamisen kautta diskurssin (Remes, 2006).

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi noudatteli empiristiseen tieteenfilosofiaan perustuvaa, analyyttistä diskurssianalyysiä, sillä tutkimuksen tavoitteena on kuvata varhaiskasvatuksen opettajien tuottamia diskursseja liittyen ryhmäkohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä kuvata ryhmävasua pedagogiikan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen välineenä tuotettujen diskurssien valossa. Tutkimuksessa tutkija haluaa selvittää ja kuvailla ryhmävasuun liittyvää nykytilaa. Tutkimuksen loppupohdinnassa hän kuitenkin päätyy tuomaan esiin myös ryhmävasun kriittistä tarkastelua ja pohtimaan laajemmin monitasoisen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin merkitystä.

Diskurssianalyyttinen tutkimusprosessi etenee siten, että aineistosta etsitään merkkejä diskursseista, jonka jälkeen nämä kootaan merkityksiksi, joita voidaan vahvistaa muita aineistoja ja viitteitä käyttämällä. Merkitykset muodostetaan ilmi näkyvästä aineistosta ja niistä edetään kohti diskurssin määrittämistä. Muodostuneen diskurssin määrittämistä vahvistaa se, että tutkija vertaa sitä tuntemansa yhteiskunnallisen tieteenalan tuottamaan tietoon. (Remes, 2006.) Diskurssintutkimuksessa tiedonmuodostamisprosessiin liittyy hermeneuttinen ote. Tällä tarkoitetaan sitä, että jokaisen yksittäisen ilmaisun ymmärtäminen perustuu tutkijan esiymmärrykselle asiasta ja sitä ympäröivän kokonaisuuden merkityksestä. Esiymmärrys pohjautuu edeltävien yksittäistapausten merkityksiin, mutta jokainen uudenlainen ymmärrys yksittäisistä tapauksista muokkaa esiymmärrystä kokonaisuudesta ja vaikuttaa näin yksittäistapausten ymmärtämiseen. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Diskurssianalyysissä tämä merkitsee sitä, että ensin haastateltavien puhe pyritään ymmärtämään hermeneuttisesti merkitysten välittämisenä, mutta myöhemmin tästä puheaineistosta jäsennetään valittujen teoreettisten käsitteiden avulla kollektiiviset merkitysrakenteet ja niistä ilmentävät puhetavat eli diskurssit. Analyysiprosessissa yksilölliset puheet ja niiden sisältämät merkitykset kootaan yleisimmiksi diskursseiksi, joilla tuotetaan sosiaalista todellisuutta tietyllä sosiaalisella kentällä. (Ilmonen, 2015.)

Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää sekä yksittäisenä, vaiheittain etenevänä menetelmänä, että väljänä viitekehyksenä, johon voidaan liittää erilaisia analyysikokonaisuuksia (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysiä hyödynnettiin väljänä viitekehyksenä, jolloin tutkimusaineistoa lähestyttiin ensin aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen. Sisällönanalyysin tarkoituksena oli jäsentää varhaiskasvatuksen opettajien

puheessa tuottamia yksittäisiä merkityksiä sekä koota niistä kollektiivisia merkitysrakenteita, joiden pohjalta määriteltiin puheessa ilmenevät diskurssit. Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi käynnistyi haastatteluaineiston lukemisella useampaan kertaan läpi. Tämän jälkeen koko tutkimusaineisto jäsenneltiin haastattelukysymyksittäin yhteen ja aineiston koodaaminen aloitettiin maalaamalla haastateltujen vastaukset tekstinkäsittelyohjelman eri väreillä haastattelukysymyksittäin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkaa tutkimusaineiston pelkistämisestä eli redusoinnista, jolloin auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Kaikki tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset listataan ja kirjataan niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaisut. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston pelkistäminen toteutui siten, että tutkittavien tuottamista alkuperäisistä ilmaisuista etsittiin haastattelukysymykseen vastaavat ilmaisut ja niiden rinnalle kirjatiin vastauksia kuvaavat pelkistetyt ilmaisut. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2) on esimerkinomaisesti kuvattuna tutkimusaineiston redusointia kysyttäessä, kuinka tärkeänä haastateltava näkee ryhmävasun oman ja tiimisi työn kannalta.

Taulukko 2. Esimerkki tutkimusaineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetyt ilmaisut
”No, kyllähän mä näen sen niinku tosi tärkeänä, että se kuitenkin määrittää sitä koko kautta, että mitä mitä sinne kirjataan… kirjataan ja tuota sen pohjalta kuitenkin sitten… sitten suunnitellaan sitä toimintaa. Että näen, että se se auttaa niinkun tai se niinku hahmottaa sitä omaa työtä ja nimenomaan sen tiimin… tiimin työtä, että se on niinku koko tiimille ja itselle tärkeä.”	- Näen tosi tärkeänä - Ryhmävasuun kirjattu määrittää koko kautta - Ryhmävasun pohjalta suunnitellaan toimintaa - Auttaa hahmottamaan omaa työtä ja tiimin työtä - Tärkeä koko tiimille ja itselle

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin seuraavassa vaiheessa aineistoa pyritään ryhmittelemään eli klusteroimaan siten, että aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia, joista muodostetaan ja nimetään alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineistoa ryhmiteltäessä pelkistetyt ilmaisut koottiin yhteen haastattelukysymyksittäin ja ilmaisuista tutkiin yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Samankaltaiset ilmaisut muodostivat alaluokkia, jotka nimettiin. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 3) on esimerkinomaisesti kuvattuna tutkimusaineiston klusterointia kysyttäessä, millainen merkitys ryhmävasulla on toiminnan suunnittelun kannalta.

Taulukko 3. Esimerkki tutkimusaineiston klusteroinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
- Kun ollaan mietitty asioita, niin sitten niitä pystytään nähdä arjen tilanteissa. - Pystytään toimintaan ja arkeen liittämään asioita, jotka on ajateltu tärkeiksi. - Jokainen huomaa, että nyt. - On ollut pakko miettiä, kuinka ryhmä saa jotain, ettei se ole vaan sitä, että kunhan kaikki päivästä selviää hengissä. - On pohdittu paljon, missä ja kuinka pysytään tarttumaan asioihin.	Suunnitellun liittäminen arkeen
- Tiimeissä pohdittu ja mietitty toimivaa toimintatapaa ja lapsen reagointiin vastaamista, kun lapsilla on suuria haasteita vuorovaikutuksessa. - Ryhmävasua on, että pohditaan ja toinenkin saa, että tämä on hyväksi koettu. Ja kaikki tiimissä toimii samalla lailla.	Toimintatapojen pohdinta
- Ei voida hirveästi suunnitella huomista, vaan joka aamu täytyy katsoa tilannetta ryhmässä. - Pitää osata arjen toiminnasta tarttua tilanteisiin, että nyt tällä ryhmällä onnistuu tämä - Haastava ryhmä eikä ole avustajaa ja kuukausi menty kahdella ihmisellä, niin ei ole pystynyt tekemään tarkkoja suunnitelmia - Koskaan ei tiedä, kuka aikuisista on paikalla	Arjen ennakoimattomuus

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä alaluokkien muodostumista seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Abstrahointia toteutetaan yhdistelmällä esimerkiksi alaluokkia yläluokiksi, yläluokkia pääluokiksi ja pääluokkia yhdistäviksi luokiksi niin kauan, kuin se on mahdollista aineiston sisällön puolesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa aineiston käsitteellistämistä suoritettiin muodostamalla samankaltaisista alaluokista yhdistäviä yläluokkia. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 4) on esitettynä tutkimusaineiston abstrahointia kysymykseen, millainen merkitys ryhmävasulla on toiminnan suunnittelun kannalta.

Taulukko 4. Esimerkki tutkimusaineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka
- Suunnittelun pohjana ja runkona toiminen - Monipuolisen ja vaihtelevan toiminnan varmistaminen - Vanhempien toiveiden huomiointi - Suunnitellun liittäminen arkeen - Edistymisen arvioiminen	Runko monipuolisen toiminnan suunnittelulle, toteuttamiselle ja arvioinnille
- Toimintatapojen pohdinta - Vuorovaikutuksen tärkeys tiimissä - Yhteisen käsityksen muodostuminen lapsilähtöisyydestä	Yhteinen pohdinta tiimissä
- Tiimin jäsenten osallistumattomuus - Lasten tarpeet eivät ole esillä - Arjen ennakoimattomuus	Opettajien kokemat haasteet toiminnan suunnittelussa ryhmävasun avulla

Tässä tutkimuksessa aineiston klusterointia ja abstrahointia eteenpäin vietäessä tutkijalle alkoi nousta esiin kolme erilaista varhaiskasvatuksen opettajien käyttämää puhetapaa eli diskurssia, joiden avulla he ilmensivät ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä. Kun diskurssintutkimuksessa on selvillä, mitä ja miten analysoidaan, tutkimusaineisto analysoidaan valittujen näkökulmien ja käsitteiden avulla systemaattisesti ja huolellisesti. Analyysiprosessin voidaankin kuvata olevan jatkuvaa liikettä kokonaisymmärryksen ja ilmiön tarkan mikrotason analyysin kesken. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) Myös tässä tutkimuksessa näiden kolmen toisistaan erottuvan diskurssin löydyttyä tutkija kävi vielä uudelleen läpi koko tutkimusaineiston ja tarkasteli uudelleen muodostamansa ala- ja yläluokat valitsemansa näkökulmat huomioiden. Tämän perustella hän koosti aineistosta kullekin puhetavalle tyypilliset näkökulmat kollektiivisesti jaetuiksi merkityksiksi ja erotteli, miten kunkin puhetapa tuo esiin ryhmävasua pedagogisen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen välineenä. Seuraavassa luvussa tutkija esittää perustellun tulkintansa aineiston analysoinnista.

5 Tutkimuksen tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien puheen kautta. Tässä osiossa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Luvussa 6.1 käydään tutkimustuloksina läpi opettajien tuottamat diskurssit ryhmävasuun liittyen. Tämän jälkeen luvussa 6.2 esitellään näihin diskursseihin sisältyvät näkökulmat ryhmävasusta pedagogiikan suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen välineenä.

5.1 Diskurssit liittyen ryhmävasuihin

Analyysin perusteella tutkija tunnisti kolme varhaiskasvatuksen opettajien käyttämää puhetapaa, joilla he kuvaisivat ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä. Tutkija on nimennyt nämä puhetavat *pedagogisen johtajuuden* diskurssiksi, *kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan* diskurssiksi ja *oman osaamisen ja toiminnan analysoinnin* diskurssiksi. Taulukkoon 5 on koottuna varhaiskasvatuksen opettajien puheesta tunnistetut diskurssit ja niiden sisältämät kollektiivisesti jaetut merkitykset.

Pedagogisen johtamisen diskurssi viittaa ryhmäkohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelman merkitykseen tavoitteellisen pedagogisen toiminnan suunnittelussa, pedagogiikan toteuttamisessa arjessa, kirjaamisessa ja kirjattuun sitoutumisessa sekä pedagogisen toiminnan arvioimisessa. Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssissa ryhmävasu merkitys nähdään työkaluna tiimissä toteutettaviin keskusteluihin, yhteisesti työstä jaettujen näkemysten muodostumiseen, käytännöistä ja vuorovaikutuksesta sopimiseen tiimissä sekä uusien työntekijöiden perehdyttämiseen. Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi tuo esiin kriittisestä suhtautumista ryhmävasua kohtaan sekä huomioita ryhmävasulomakkeen toimimattomuudesta ja muista haasteista laatia ryhmävasua. Myös tarve yhteiselle keskustelulle ja koulutukselle nousee esiin tässä diskurssissa.

Taulukko 5. Opettajien puheesta tunnistetut diskurssit ja niiden sisältämät kollektiiviset merkitykset

Diskurssit	Kollektiiviset merkitykset
Pedagogisen johtamisen diskurssi	- tavoitteellisen pedagogisen toiminnan suunnitteleminen - pedagogiikan toteuttaminen arjessa - kirjaaminen ja siihen sitoutuminen - pedagogisen toiminnan arvioiminen
Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssi	- työkalu keskusteluihin tiimissä - yhteisten työstä jaettujen näkemysten muodostuminen - käytäntöjen sopiminen tiimissä - vuorovaikutuksesta sopiminen tiimissä - uusien työntekijöiden perehdyttäminen
Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi	- kriittinen suhtautuminen ryhmävasuun - ryhmävasulomakkeen toimimattomuus - haasteet ryhmävasun laatimisessa - tarve keskustelulle ja koulutukselle

5.1.1 Pedagogisen johtajuuden diskurssi

Pedagogisen johtajuuden diskurssi viittaa varhaiskasvatuksen opettajien käyttämään puhetapaan, jossa ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma nähdään tärkeänä apuvälineenä pedagogiikan suunnittelussa, toteuttamisessa sekä arvioinnissa ja kehittämisessä. Pedagogiikan suunnittelussa ryhmävasu kokoaa yhteen tiedon lasten yksilöllisistä varhaiskasvatussuunnitelmista ja auttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä suunnittelemaan lapsiryhmässä toteutettavaa toimintaa. Etenkin lapsiryhmän tarpeiden, mutta myös vanhempien toiveiden huomioiduksi tulemista ryhmävasussa pidetään merkityksellisinä.

> Kyllähän mä näen sen niinku tosi tärkeänä, että se kuitenkin määrittää sitä koko kautta, että mitä mitä sinne kirjataan… kirjataan ja tuota sen pohjalta kuitenkin sitten… sitten suunnitellaan sitä toimintaa. (H1.)

> Mäkin oon yksin tuossa ryhmässä opettajana, niin tavallaan kun mä teen ne kaikki niinku lasten vasut, niin sit mä näen sen sellaisena niinku kokoamana siitä, että mitä kaikkia niinku… Ensinnäkin, että nouseeko sieltä joku tietty tavoite, mikä on niinku useammalla ryhmässä ja sitten ne niinku ne tavoitteet nimenomaan niinku sen kannalta että niinku… kerää yhteen sen kaiken niinku vasutiedon ja sitten tuota niin niin… Totta kai ne niinku kaikki ryhmän toimintatavat… (H3.)

> Kyllä mä koen, ja varsinkin nyt, kun on opettajan työssä, niin mä koen jotenkin sen ehkä vielä tärkeämpänä, että siinä… kun minä itse olen se, joka kirjoittaa ne

> lasten vasut, niin jotenkin se sitten tuntuu vielä tärkeämmältä ja hyödyllisemmältä. …Mä tiedän itse, mitä mä oon niin lasten vasuihin kirjannut, mitkä on niitä asioita, mitä meidän pitäisi nyt harjoitella tai johonkin, mihinkä perehtyä enemmän tai muuta lasten kanssa, niin sitten ne tulee sinne sinne ryhmävasuun jotenkin niinku vielä mietittyä. Että kun on ne yksittäiset vasut ja niistä sitten nousee ne tarpeet tähän ryhmävasuun, niin sillä lailla mä koen sen tosi hyödyllisenä työvälineenä. (H6.)

> No, ottaa huomioon nää justiin lasten tarpeet ja se että niinku myös ne vanhempienkin toiveet tietenkin siinä. (H2.)

Toiseksi pedagogisen johtajuuden diskurssi merkitsee lapsiryhmälle suunnitellun pedagogisen toiminnan toteuttamista arjessa ja ryhmävasuun kirjattuihin asioihin sitoutumista. Pedagogiikan kannalta keskeistä on varmistaa, että ryhmävasuun suunniteltua toimintaa toteutetaan myös käytännössä arjessa. Mikäli huomataan, että toiminta ei vastaa suunniteltua tai se ei ole toteutunut niin monipuolisena kuin on ajateltu, pedagogista toimintaa voidaan muuttaa vastaamaan paremmin ryhmävasuun kirjattua.

> Jos me ollaan tänne niinku kirjattu tai pohdittu asioita, että mitä pitäisi toteuttaa, niin on se myös sitten niinkun hyvä justiin täältä katsoa, että hei että ollaanko me näitä. Että tämä on nyt oikeasti vähän jäänyt, että mitenkäs me saadaan tämä… tavallaan pystyt vähän semmoista check, check, että nämä niinku oikeesti kanssa tulee siinä… (H5.)

> Ja nimenomaan, että sieltä tulisi niitä kaikkia monipuolisesti niitä taitoja… niitä harjoiteltua, niin se antaa sen koko rungon mun mielestä. (H1.)

Ryhmävasun laatimista kirjallisesti pidetään tärkeänä pedagogisen johtajuuden diskurssissa, sillä se tukee varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista ajattelua ja toiminnan arviointia. Kirjaukset ryhmävasussa sitouttavat kasvattajia toimimaan sovittujen arvojen ja toimintatapojen mukaisesti. Lisäksi kirjaaminen mahdollistaa sovittuihin käytäntöihin palaamisen tarpeen mukaan.

> Kaikki, mitä joutuu ajatella paperille, niin sitten se niinku pistää ajattelemaan, koska muuten tulee vuosien myötä vanha rutiini ja sä vaan teet ja teet, mutta sitten kun sä vastaat näihin asioihin, siinä niinku enemmän niinku pystyy ajatella… että että kuinka me ihan oikeasti tehdään tämä. (H4.)

Kolmanneksi pedagogisen johtamisen diskurssissa ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma nähdään merkittäväksi pedagogiikan arvioinnin ja toiminnan kehittämisen kannalta. Ryhmävasun avulla kasvattajat pystyvät vertaamaan toteutunutta toimintaa laadittuihin tavoitteisiin ja arvioimaan pedagogisen toiminnan onnistumista

suhteessa näihin tavoitteisiin. Arvioinnin kautta saatua tietoa voidaan hyödyntää pedagogisen toiminnan kehittämiseen.

> Kyllä se ryhmävasu on kuitenkin se, mistä sitten niinku näkee ne - mitenkä nyt sanoisi - kootusti niinku sen ryhmän, ryhmän tuota niin edistymisen tai ryhmän, mitenkä ollaan aikuisina ja mitenkä lapset on kehittynyt ja näin. (H3.)

> Ja sitten semmonen niinku toiminnan kehittämisen näkökulmasta mä näen sen myös tärkeänä. Että sinne joka kerta, kun sinne palataan, niin kuitenkin katsotaan, että no mitäs.. mitenkä tämä asia on mennyt ja lapset toivoi tämmöistä tai tämä on ollut mielenkiinnonkohde, niin miten se on nyt näkynyt sitten tässä meidän toiminnassa. (H6.)

5.1.2 Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssi

Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssi kuvaa varhaiskasvatuksen opettajien käyttämää puhetapaa, jossa ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä korostetaan kasvatustiimin sisäisen toiminnan näkökulmasta. Yhdessä käytyjä keskusteluja ja asioiden yhteistä sopimista tiimissä pidetään merkittävänä. Ryhmävasu toimii välineenä ohjaamaan kasvatustiimissä käytäviä keskusteluja ja yhteisten toimintatapojen muodostumista. Myös tilanteissa, joissa tiimiin on tullut uusia jäseniä tai kokonaan uusi tiimi käynnistää toimintaansa, ryhmävasu tarjoaa välineen yhteisten kasvatuksellisten näkemysten keskustelemiseksi ja muodostamiseksi.

> Että jotenkin mä koen kuitenkin kaikista tärkeimpänä, että totta kai se että niinku täydentää sitä vasua, tätä ryhmävasua, mutta sitten sen mä koen ehkä kaikista tärkeimpänä ne tiimissä ne keskustelut, että niinku on puhuttu niinku, jos on joku tilanne ollut, niin sitten se puhutaan… (H3.)

> Mä näen ryhmävasun hyvänä keinona pohtia näitä, erityisesti näitä arvoasioita ja tätä, miten me halutaan… miten me halutaan täällä toisiamme kohdella ja kohdata ja… Että en niinkään sen konkreettisen toiminnan suunnittelussa, vaan enemmän semmoisena pohjana kaikelle. (H6.)

> … erityisesti silloin, että jos niin kun on uusi tiimi, niin mun mielestä tää on niin hirveän hyvä siihen niinku, että tavallaan että lähdetäänpäs tästä käymään läpi, että mitä mieltä sä olet ja mitenkä sä ajattelet näitä asioita. Että silloin se on niinku jotenki hyvä tuki. (H5.)

Tässä puhetavassa ryhmävasuun kirjaamista ei nähdä yhtä merkityksellisenä kuin pedagogisen johtamisen diskurssissa. Ryhmävasun huolellista kirjaamista tärkeämpänä pidetään asioista keskustelemista tiimissä. Käytyjen keskustelujen avulla muotoutuu yhteiset näkemykset ja tavat toimia ja nämä keskustelut ohjaavat pedagogisen toiminnan toteuttamista.

> Että se ei ole niinku mun mielestä se tärkein asia se, että ne on niinku ne kaikki asiat on täällä kirjoitettu hienosti, vaan se, että niitä asioita niinku, että niitä asioita käydään läpi, puhutaan… (H5.)

> Että vaikka ei kaikki nyt olekaan aina niin hienosti niinku paperilla, mutta että kumminkin niinku tavallaan se paperi, se jotenkin kumminkin on meidän sisällä, sisällä tai niinku sillä tavalla, että me niitä asioita viedään eteenpäin kuitenkin niin. (H5.)

Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssissa päähuomio ei kohdistu lasten yksilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista nouseviin asioihin, vaan puhetavassa painottuu kasvatustiimissä yhteisesti sovitut käytännöt ja tiimin jäsenten välinen vuorovaikutus. Kasvattajien ammatillisten vahvuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä tiimin toiminnassa pidetään merkityksellisenä. Samoin puhetavassa korostuu tiimin sisäisestä vuorovaikutuksesta sopiminen. Tämä merkitsee tiimin jäsenten kesken sopimista siitä, miten toisille puhutaan, miten toiset kohdataan ja miten tiimissä ylläpidetään positiivista keskusteluilmapiiriä.

> Kaikki me ollaan erilaisia... mekin ollaan niinku sovittu tossa niinku ne yhteiset semmoiset pelisäännöt, että mitenkä mitenkä toimitaan tässä ja mitenkä niinku missä. (H3.)

> Se on vähän niinku tiimisopimus, että sitoudutaan semmoisiin tiettyihin tapoihin toimia ja niitä… niihin arvoihin. Ja ja sitä, mitkä on meidän vahvuusalueita… (H4.)

> Että kyllä se vuorovaikutus niinku semmoinen sanelu, että kuinka toimitaan ja kuinka ei, niin se on ehkä oiva paikka tuo justiin kirjata se tänne ja sitten tarkistaa, et ollaanko me toimittu näin. Niin sitten olisi tosi kiva olla nolona, että no ei olla! (H4.)

Tämä puhetapa tuo ilmi myös ryhmävasun merkityksen uusien työntekijöiden ja sijaisten perehdytyksessä. Ryhmävasu nähdään välineenä kertoa sijaiselle tiimissä sovituista periaatteista ja käytännöistä. Ryhmävasuun tutustuminen auttaa sijaista sisäistämään tiimin toimintatapaa ja työskentelemään tiimissä yhteisesti sovittujen tapojen mukaisesti.

> Jos vaihtuu työntekijöitä kesken vuoden, niin sitten ne uudet voi lukee siellä sitten ja katsoa, että mitenkä on, ettei… niin niin se on sellainen mustavalkoisia siellä sitten. (H2.)

> Ja sit just niinku mä ajattelen, että kun tulee sijainen, niin tää on ollut niin helppo niinku aivan loistojuttu aina niinku sijaiselle antaa, että hei katso, että tässä on niinku… me ollaan niinku tämmöinen… Yleensä aina sitten näytettiin sijaiselle, että tästä sä voit vähän niinku lukea näitä niin. Niin sitten hänkin niinku tavallaan pääsee siihen paljon paremmin mukaan. (H5.)

5.1.3 Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi tuo esiin ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman ihanteellisen käytön ja opettajan itsearvioidun toiminnan välisiä haasteita. Puhetavalle on ominaista kriittinen suhtautuminen ryhmävasua kohtaan. Ryhmävasun laatimista ei koeta ensisijaisen tärkeäksi tehtäväksi ja puhetapa heijastelee epävarmuutta siitä, miten yleisesti ryhmävasu on käytössä varhaiskasvatuksessa. Ryhmävasun käytön kannalta pidetään tärkeänä, että kaikki tiimin jäsenet osallistuvat ryhmävasun laatimiseen ja toteuttamiseen. Lisäksi puhetavassa kritisoidaan sitä, että tiimissä vastuu ryhmävasusta on yksinomaan varhaiskasvatuksen opettajilla.

> Ja mä en ole ihan varma, että onko tämä kuinka yleisesti edes täällä niinku tehty, että… että että onko meitä vain muutama, jotka on niinku tehnyt koko ryhmävasuakaan, että se ei ehkä ollut sellainen ykkösasia, mitä niinku ajatteli, että tässä tärkeysjärjestyksessä on. (H4.)

> Onhan se tietenkin tärkeä, jos vaan kaikki olisi siihen niinku satsannut. (H2.)

> Että koen, että tällä hetkellä ehkä olen liikaa tästä itse vastuussa ihan niinku tästä. Että voisi olla, tällaisena niinku välihuomautuksena, voisi olla enemmän kyllä niinku semmoisena yhteisenä… Tavallaan niinku ei vaan niinku pelkästään opettajien, koska se on kumminkin kaikkien työkalu. (H3.)

Tähän puhetapaan sisältyy näkemykset ryhmävasusta, joiden mukaan käytössä oleva ryhmävasulomake ei vastaa tarkoitustaan. Haasteena koetaan se, että ryhmävasuun ei tule kirjatuksi lasten yksilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista nousseet asiat, vaikka sitä nimenomaan pidetään ryhmävasun tehtävänä. Havaintoja ja huomioita, joita ei saada kirjattua tai ei osata kirjata ryhmävasuun, kirjataan muualle, kuten erillisille papereille tai erillisiin vihkoihin.

> Mutta sitten taas niinku tässä ryhmävasussa mä en koe tätä.. niinku osannut ajatella, että se kokoaisi niistä lasten osaamisesta oikein tai mielenkiinnon kohteista sellaista yhtenäistä. Mä en ainakaan sitä tähän saanut niin kirjattua, että että kyllä sitten mä oon niinku erikseen tehnytkin tänne loppuun. …semmoisen, missä kuvaillaan niitten lasten juttuja, että niinku mitä me konkreettisesti niinku sen ryhmän kanssa tehdä ja tähdätään. Ja mitkä on niillä, niille juuri tämän vuoden lapsille tärkeää... (H4.)

> Niinku meillä on, meillä on tämä oikein tämä niinku kymmenen vihon… Sitten meillä on semmoinen… sitten on se tiimivihko kyllä kanssa, mihinkä me laitetaan aina niinku, mistä me ollaan puhuttu siellä tiimissä. Että kyllä, kyllä niitä kirjataan ylös… Että kyllä niitä kirjataan milloin mihinkäkin. (H5.)

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi kuvaa moninaisia haasteita, joita ryhmävasun laatimisessa koetaan. Kasvatustiimissä käydyissä keskusteluissa sovittuja asioita ei välttämättä ehditä kirjaamaan ryhmävasuun. Puhetavalle on tyypillistä tietoisuus siitä, että ryhmävasun täydentäminen toimintavuoden aikana olisi tärkeää, mutta käytännössä kirjattuun ei ehditä palaamaan kovinkaan usein, jolloin myös ryhmävasun päivittäminen jää tekemättä.

> Niinku me ollaan käyty sitten tiimeissä vaan, enkä mä ole ikinä päässyt tänne asti kirjaamaan… (H5.)

> Et se olisi siinä tiimipalaverissa, niin varmaan hieno ajatus olisi, mutta jos on tunti ja kaikkia asioita siinä, niin ei kerkeä. (H4.)

Tässä puhetavassa haasteena koetaan, että ryhmävasuun kirjattuja ajatuksia ei pystytä välttämättä toteuttamaan arjessa. Työvuorojärjestelyissä ei mahdollisesti olla voitu huomioida ryhmävasussa sovittuja asioita. Etenkin jos ryhmävasussa on sovittuna erityisiä vastuualueita kasvatustiimin jäsenten kesken, niiden toteuttaminen käytännössä voi olla hankalaa.

> Jos jonkun vielä vaikka musiikki vastuulla enemmän tai näin, että jos me suunnitellaan, niin sitten, et okei hänellä sitten on se aika työvuorossa, että hän tulee siihen aikaan, niin pystyy sitten toteuttamaankin sitä. (H2.)

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa nousee esiin tarve ryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevalle keskustelulle ja koulutukselle työyhteisöissä. Päiväkotien johtamisessa tapahtuneiden muutosten ja koronapandemian mukaan tuomien rajoitusten koetaan muuttaneen työyhteisöjen toimintaa siten, että varhaiskasvatuksen opettajien yhteisiä tapaamisia ja ammatillisia keskusteluja on aiempaa vähemmän. Tällaiset keskustelut koetaan kuitenkin tarpeelliseksi ja opettajien pedagogista ajattelua tukevaksi.

> Mutta ehkä semmoinen niinku opettajien kesken myös semmoinen niinku, että käytäisiin läpi, läpi vähän niinku näitä. Niin ehkä se semmoinen niinku vähän niinku yhteinen, ja sitten siitä voisi saada jotakin ideoita ”Ai te ootte ajatellut sen noin”. (H3.)

Ryhmävasuun liittyvän koulutuksen tarve välittyy tämän puhetavan kautta. Puhetavalle ominaisena havaintona on, että ryhmävasusta puhutaan työyhteisöissä yleisesti ottaen vähän ja silloinkin, kun siitä puhutaan, se tapahtuu henkilöstön aloitteesta. Koulutusta ryhmävasuun liittyen ei tämän puhetavan mukaan ole ollut, mutta siihen katsotaan olevan tarvetta.

> Varmaan olis kyllä ihan, et niinku olis, tiedätkö ihan hyväkin, jos olisi joku niinku semmoinen pieni koulutus tai joku semmoinen, että niinku joku tavallaan avaa sun silmät, että kuinka… mitä kaikkea sä oikeasti pystykään tänne niinku liittämään näistä, mitä sä teet siinä niinku arjessa. (H5.)

5.2 Ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma pedagogisen toiminnan ja kehittämisen välineenä diskurssien valossa

Tässä luvussa kuvataan, millaisena pedagogisen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen välineenä ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma näyttäytyy edellisessä luvussa esitettyjen diskurssien mukaan. Ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys vaihtelee eri diskurssien välillä muodostaen osittain jopa täysin vastakohtaisia näkemyksiä siitä.

5.2.1 Pedagogiikan suunnittelu

Pedagoginen suunnittelu jakautuu tavoitteellisen toiminnan suunnittelun, tiimin yhteisen pohdinnan ja suunnittelun toimimattomuuden näkökulmiin. Pedagogisen johtajuuden diskurssissa ryhmävasulla pyritään tavoitteellisen toiminnan suunnitteluun. Ryhmävasu toimii pedagogiikan suunnittelun runkona ja sen avulla luodaan ryhmän yhteiset tavoitteet. Jo suunnitteluvaiheessa asetettujen tavoitteiden kirjaaminen nähdään merkityksellisenä, jotta toteutunutta toimintaa voidaan luotettavammin arvioida myöhemmin. Tässä tutkimuksessa havaitaan, että ryhmävasuja tarkasteltaessa tälle puhetavalle on ominaista asettaa tavoitteita lapsiryhmän toiminnalle. Nämä tavoitteet pitävät sisällään mainintoja ryhmässä harjoiteltavista taidoista ja tiedoista, vertaissuhteiden ja leikin tukemisesta sekä pienryhmätoiminnasta.

Myös kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssissa ryhmävasu nähdään keskeisenä pedagogiikan suunnittelussa, tosin näkökulma painottuu tiimin yhteiseen pohdintaan arvoista ja toimintatavoista. Tässä puhetavassa kasvatustiimin toiminnalle asetetut tavoitteet nousivat esiin keskeisinä ryhmävasussa. Asetetut tavoitteet koskivat kasvattajien toimia lapsilähtöisen toiminnan saavuttamiseksi sekä toimivan vuorovaikutuksen varmistamiseksi tiimissä. Verrattaessa ryhmävasussa lapsiryhmän toiminnalle asetettujen tavoitteiden määrää kasvatustiimin toiminnalle asetettujen tavoitteiden määrään tässä tutkimuksessa havaitaan, että 60 % kaikista ryhmävasuihin kirjatuista tavoitteista kosketti lapsiryhmän toiminnalle asetettuja tavoitteita ja 40 % kasvatustiimin toiminnalle asetettuja tavoitteita.

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa ryhmävasu kuvataan puolestaan melko toimimattomana välineenä pedagogiikan suunnittelussa. Sen lisäksi, että pidettään vaikeana kirjata asioita lasten yksilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista ryhmävasuihin, niin toisen tähän tutkimukseen osallistuvan paikkakunnan ryhmävasulomakkeessa ei

tutkittavien mukaan ollut ollenkaan kohtaa, johon olisi voinut kirjata suoraan tavoitteita pedagogiselle toiminnalle. Kirjatut tavoitteet ovat sisään kirjoitettuina muihin kohtiin lomakkeessa.

> Tässä ei ole suoraa sitä tavoitteet kohtaa, tiedätkö… (H3.)
>
> No, ne on tänne kirjoitettu tänne tänne tuota niin tämän tekstin sisälle. (H4.)

Tämä puhetapa tuo esiin myös ryhmävasun kirjaamisen pintapuolisuuden. Laadittua ryhmävasua tarkasteltaessa huomataan kohtia, joihin olisi pitänyt kirjata enemmän ja monipuolisemmin. Mahdollisuuksia hyödyntää ryhmävasua pedagogiikan suunnittelussa heikentää se, että osa kirjauksista noudattelee yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavana pidettyä pedagogista ajattelua.

> Mutta tämä on nyt sellaista, mitä mä ehkä nyt olisi pitänyt avata enemmän, mitä mä oon tehnyt. Nyt mä ajattelen niin. Ja ja mä oon tähän kirjoittanut hyvin sillä lailla niinku, mitä oletetaan ja odotetaan kirjoitettavan. (H4.)

5.2.2 Pedagogiikan toteuttaminen

Pedagogiikan toteuttaminen sisältää puolestaan suunnitellun toiminnan toteuttamisen, yhteisesti sovitun toteuttamisen sekä löyhän sitoutumisen näkökulmat. Pedagogisen johtajuuden puhetavassa ryhmävasuun suunniteltua ja kirjattua toteutetaan varhaiskasvatuksen arjessa ja ryhmävasua käytetään kirjattujen ideoiden ja asioiden toteuttamiseen. Ryhmävasusta voidaan tarvittaessa tarkastaa näitä. Lisäksi puhetapa nostaa esiin kokopäiväpedagogiikan merkityksen ryhmävasuun suunniteltujen asioiden toteuttamisessa. Lasten tarpeisiin vastaavaa toimintaa pyritään toteuttamaan kaikessa päivittäisessä toiminnassa. Tämä puhetapa korostaa myös varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta toteuttaa ryhmävasua.

> No, ihan siinä meidän päivittäisessä toiminnassa. Että ei pelkästään niin, että se on jossain ohjatussa tai meidän ennalta suunnitellussa toiminnassa, vaan ihan semmoinen ajattelisin niinku semmoista kokopäiväpedagogiikkaa tässäkin. Että että huomioidaan niitä asioita siinä ihan arjessa ja leikeissä. (H6.)
>
> Jotenkin mä näen, että on se opettajan vastuu, että oikeasti ne siinä ryhmävasussa mietitään sitten ääneen nämä yhteiset, yhteiset toimintatavat. Että pitää olla rohkeutta niinku sanoa ne ääneen ja ja tuota niin aina puuttumaan, jos näkee tai kokee, että joku tiimin jäsen ei toimi niin kuin yhdessä sovittu, niin sitten puuttumaan siihen, että muistatko, että ollaan sovittu näin. Siinä mä näen, että on se opettajan vastuu siitä toimia tai toteuttaa tätä. (H6.)

Tässä tutkimuksessa huomataan, että ryhmävasuihin sovitut ja kirjatut toimintatavat pedagogisen johtajuuden puhetavassa käsittelevät yhteistyön, perushoidon ja pedagogisen toiminnan toteuttamista. Yhteistyön toteuttamisella viitataan sovittuihin käytäntöihin sekä vanhempien kanssa tehtävässä että monialaisessa yhteistyössä. Perushoidon toteuttaminen pitää sisällään lasten hyvinvoinnista huolehtimista ja toimintatapoja liittyen päivälepoon, ruokakasvatukseen ja siisteyskasvatukseen. Pedagogisen toiminnan toteuttamisen osalta ryhmävasuista löytyy kirjauksia toimintatavoista koskien pedagogista suunnittelua ja dokumentointia, leikin tukemista, lasten osallisuuden toteuttamista, pienryhmätoiminnan toteuttamista sekä oppimisen alueiden toteuttamista.

Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssissa pedagogiikan toteutuminen noudattelee ryhmävasuun yhteisesti sovittujen asioiden toteuttamista. Kun toimintatavat ja käytänteet on yhteisesti sovittuna, niiden mukaan on helpompi toimia. Ryhmävasu auttaakin kasvatustiimin jäseniä tekemään työtään ennalta sovitulla tavalla. Ryhmävasun koetaan tukevan myös haastavissa kasvatustilanteissa toimimista, sillä näissä tilanteissa yhteisesti sovittuja toimintatapoja toteuttaessaan kasvattajalla on tiiminsä tuki takanaan. Ryhmävasuihin sovitut ja kirjatut toimintatavat tässä puhetavassa koskivat kasvattajien toimintaa lapsilähtöisen pedagogiikan periaatteiden toteuttamisessa sekä sopimuksia liittyen tiimityöskentelyyn.

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa ryhmävasun ja pedagogiikan toteuttamisen välille muodostuu löyhää sitoutumista kuvaava suhde. Ryhmävasuun kirjatun ja suunnitellun toteuttaminen koetaan jäävän varhaiskasvatuksen opettajan tai kasvatustiimin omalle vastuulle, sillä pedagogiikan toteutumista ryhmävasun mukaisesti ei varmista tai arvioi kukaan mukaan. Tälle puhetavalle ominaista on pyrkiä toteuttamaan laadittua ryhmävasua, mutta mikäli kasvatustiimissä ei saavuteta yhteisiä näkemyksiä asioista tai kirjattuja asioita ei ehditä päivittämään, ryhmävasu ei tue pedagogiikan toteuttamista parhaalla mahdollisella tavalla. Toisaalta ryhmävasu voidaan käsittää myös täysin merkityksettömänä pedagogiikan toteuttamisen kannalta silloin, kun lasten ideoihin ja mielenkiinnonkohteisiin halutaan tarttua hetkessä.

> Se on varmaan jokainen ryhmä sitten, että kuinka sitä toteuttaa… mitä siellä ryhmävasussa lukee tai että toteutuuko se, mutta mutta meidän ryhmässä ollaan pyritty niinku siihen toteutetaan sitä sitä mitä sinne ryhmävasuun ollaan niinku kirjattu. (H1.)

> Että ei siihenkään ryhmävasua kovin paljon tarvita, vaan sitä heittäytymistä. (H4.)

Tässä diskurssissa ryhmävasuihin sovitut ja kirjatut toimintatavat eivät muodosta selvää jatkumoa kirjattujen tavoitteiden kanssa. Kuten aiemmin pedagogiikan suunnittelun yhteydessä mainitaan, että toisen tähän tutkimukseen osallistuvan paikkakunnan ryhmävasulomakkeesta puuttui tavoitteet pedagogiselle toiminnalle, niin puolestaan toisen paikkakunnan lomakkeesta puuttui tavoitteiden rinnalta kohta, johon olisi voinut kirjata toimintatapoja tavoitteisiin pääsemiseksi. Näin ollen yhteys kirjattujen tavoitteiden ja sovittujen toimintatapojen välillä jää hataraksi. Lisäksi kirjattujen toimintatapojen todetaan vastaavan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista yleistä tekstiä oppimisen alueiden osalta. Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa havaitaan, että ryhmävasujen laatimisen yhteydessä perusteellisempi pohdinta ja kirjaaminen olisi tarpeellista.

> Osa asioista ehkä niinku vaatisi semmoista, että oikeasti niinku enemmän vielä niinku pohtisi niitä, että no mitä tässä nyt oikeasti niinku haetaan, että mitä tähän pitäis niinku kirjata… . Että ehkä semmoinen tämmöisen niinku tämän perusteellisempi tekeminen, niin se on ehkä se, mitä itse niinku ainakin kaipaisi. (H3.)

5.2.3 Pedagogiikan arviointi

Pedagogiikan arviointi rakentuu toisaalta arvioinnin tärkeyttä ja palautteen antamista painottavista, mutta myös arvioinnin toteutumattomuutta esiin tuovista näkökulmista. Pedagogisen johtajuuden puhetavassa ryhmävasu nähdään toimivana välineenä pedagogisen toiminnan arvioinnissa. Ryhmävasun kautta tapahtuvan arvioinnin koetaan nostavan esiin onnistumisia, mutta myös kehitettäviä kohteita. Ryhmävasuun tehdyt kirjaukset auttavat kasvattajia hahmottamaan ja muistamaan lapsiryhmässä kuluneella toimintakaudella tapahtunutta kehitystä sekä huomaamaan, millaisiin asioihin seuraavalla toimintakaudella tulisi kiinnittää huomiota.

Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssin mukaan ryhmävasun tehtävänä pedagogiikan arvioinnissa on toimia välineenä palautteen antamiseen tiimissä. Palautetta koetaan saatavan sekä ryhmävasun ja kasvatustiimin välillä että kasvatustiimin sisällä. Kasvatustiimin sisäinen palaute merkitsee työkaverin toiminnasta saatuja oppimiskokemuksia ja omien vahvuuksien ja onnistumisten huomaamista työkaverilta saadun palautteen pohjalta.

> Aika vähän tulee varmaan omaa työtä arvioitua tämän avulla. Enemmän sitten se, mitä tässä keskustellaan tiimikavereiden kanssa, että yritetään niinku antaa palautetta toisillemme, miten on mennyt ja missä olet ollut hyvä ja näin. (H6.)

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin puhetavassa ryhmävasun merkitys pedagogiikan arvioinnissa on vähäinen. Yleensäkin arviointia koetaan toteutettavan vähän varhaiskasvatuksessa ja ryhmävasua ei hyödynnetä siinä juuri laisinkaan. Tässä puhetavassa pedagogiikan palautteen nähtiin tulevan enemmän kasvatustiimin ulkopuolelta, joko lapsilta, vanhemmilta tai esihenkilöiltä. Etenkin lasten yksilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien koettiin antavan enemmän palautetta omasta työstä.

> No, enemmän mä koen, että lasten omat vasut antaa sitä niinku palautetta sille omalle omalle työlle, että toki niinku ryhmävasusta mä pystyn niinku peilaamaan, peilaamaan, että tuota ollaanko onnistuttu ja ja niinku oman tiimin kesken voidaan käydä enemmän sitä palautetta tässä niinku ryhmävasun ja meidän välillä, mutta sitten taas niinku lasten omien vasujen kautta saa yleensä kuitenkin vanhemmilta myös sen palautteen ja koen niinku sen tosi tärkeäksi. (H1.)

5.2.4 Pedagogiikan kehittäminen

Pedagogiikan kehittämiseen sisältyy suunnitellun toiminnan kehittämisen ja kehittämisen vähyyttä kuvaavat näkökulmat, mutta tutkimuksessa ei nouse esiin kasvatustiimin yhtenäiselle toiminnan diskurssille tyypillisiä näkökulmia ryhmävasun hyödyntämisessä pedagogiikan kehittämisessä. Pedagogisen johtamisen diskurssissa ryhmävasu toimii välineenä kehittää suunniteltua toimintaa. Toisaalta toimintaa voidaan kehittää vastaamaan paremmin ryhmävasuun kirjattua, mutta toisaalta ryhmävasuun kirjattuja suunnitelmia voidaan myös kehittää siten, että ne ovat yhdenmukaisia arjen toiminnan kanssa. Pedagogiikan kehittämisessä tunnistetaan, että se tapahtuu toisinaan myös yrityksen ja erehdyksen kautta. Ryhmävasun uudelleen tarkasteleminen voi antaa toisenlaisen näkökulman aiheeseen ja edistää toiminnan kehittämistä. Ryhmävasun avulla pedagogiikan kehittämisen nähtiin hyödyttävän myös tulevan toimintakauden suunnittelua.

> Semmoinen, et uudestaan palaa sinne. Ja niinku rupeaakin miettimään sitä vaikka vähän eri näkökulmasta. No, jos minä tekisinkin niin… Kyllä täytyy sanoa, että kyllä joskus niinku yrityksen ja erehdyksen kautta se semmoinen niinku, että kehittää sitten sitä. (H3.)

> Kyllä tämä helpottaa, että ne on siellä mietittynä ja lukee, niin sitten pystyy vähän ennakoida jo se tulevaakin vuotta ja varsinkin näitä aikatauluja ja koska kannattaa mitäkin kirjata ja pohtia ja… Niin kyllä se varmasti kehittää sitten sitä. (H6.)

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa kehittämisen vähyys linkittyy edellä kuvattuun pedagogiikan arvioinnin toteutumattomuuteen. Merkittävimpänä esteenä pedagogiikan kehittämiselle nähtiin olevan ajan puute. Viikoittaisen tiimipalaveriajan koettiin olevan liian lyhyt pedagogiikan kehittämiseen, sillä palavereissa aika kuluu lapsista ja

varsinaisesta toiminnasta keskusteluun. Toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen toivotaan järjestettävän pidempiä yhtäjaksoisia ajankohtia, kuten suunnitteluilta syksyllä ja arviointi-ilta keväällä.

> Se olis aika, aivan huippumahtavaa, jos olisi vaikka niinku, vaikka edes kaksi kertaa vuodessa semmoinen, että olisi niinku ilta, että saataisiin niinku monta tuntia niinku putkeen niinku tätä miettiä. Että olisi semmoinen, että arviointi-ilta ja suunnitteluilta ja että niin kun, että olisi niin kuin enemmän aikaa sitä. Koska monta kertaa niissä… tiimeissäkin, niin tuntuu että niinku me päästään niinku vasta alkuun ja sitten kello on niin paljon, että nyt pitää niinku lopettaa. (H5.)

Tässä puhetavassa kuvatut haasteet pedagogiikan kehittämisessä ryhmävasun avulla koettiin olevan yhteydessä myös ryhmävasun kirjaamisessa ilmeneviin puutteisiin. Jos ryhmävasuun oli kirjattu asioita vain niukasti ja yleisellä tasolla tai jos ryhmävasuun ei ole saatu kirjattua ryhmän yhteistä näkemystä asiasta, ryhmävasua on vaikea käyttää pedagogiikan kehittämiseenkään.

> No, just siinä, että jos sitä avaisi vähän enemmän sitten niitä, kuinka sitä toteutetaan ja kuinka se näkyy arjessa. Että jos niinku tiimissä sopii sitten siinä, niin sitten, sitten on niinku yhtenäinen käytäntö… eikä sä soossaat jotakin omaa ja toinen ei kohtaa ihan tai silleen siinä. (H2.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ohjaavat kehittämään varhaiskasvatuksen laatua henkilöstön tavoitteellisen ja suunnitelmallisen itsearvioinnin kautta. Perusteissa varhaiskasvatuksen tavoitteeksi mainitaan muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen inklusiivisten periaatteiden mukaan. Tässä yhteydessä inklusiivisuudella tarkoitetaan kaikkia lapsia koskevaa ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvää periaatetta, arvoa ja kokonaisvaltaista tapaa ajatella. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022.) Näin ollen varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellytetään pedagogiikan kehittämisessä kykyä arvioida ja kehittää omaa toimintaansa myös varhaiskasvatuksen arvojen suuntaisesti. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös sitä, millaisia arvoja varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat ja nimeävät ryhmävasuun kirjattujen tavoitteiden ilmentävän.

Tässä tutkimuksessa havaitaan, että pedagogisen johtajuuden diskurssissa ryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteet heijastelevat lasten oikeuksia ja lasten hyvinvointia. Lasten oikeuksia heijasteleva puhetavassa keskeisinä arvostuksina nähdään lasten hyväksyntä, arvostus, kunnioitus, luottamus ja myönteiset tunnekokemukset. Lasten hyvinvointia heijastelevassa puheessa keskeisinä arvostuksina ovat puolestaan lasten huomiointi, lapsilähtöisyys sekä kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Kasvatustiimin

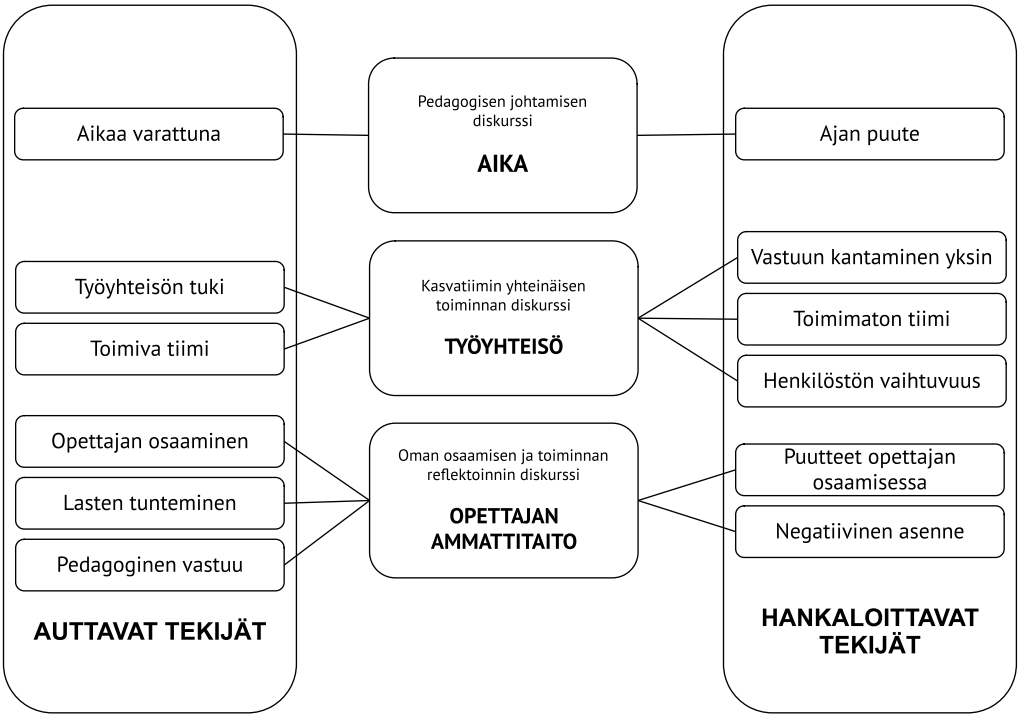
yhtenäisen toiminnan diskurssissa ryhmävasun tavoitteet ilmentävät kasvattajien työn ja tehtävien arvostusta. Kasvattajien työn arvostus viittaa sekä oman että toisten tekemän työn arvostamiseen. Kasvattajien tehtävien arvostus merkitsee kasvattajien roolin tunnistamista tärkeäksi turvallisen ilmapiirin luojana ja kaikkien lasten huomioimisessa.

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa ryhmävasuun kirjattujen tavoitteiden ilmentämät arvot jäävät jäsentymättömiksi. Tavoitteiden taustalla olevia arvoja ei olla ajateltu aiemmin ollenkaan tai arvoja on vaikea sanoittaa tai kiteyttää lyhyesti. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettajien on vaikea nimetä ryhmävasuun kirjoitettujen tavoitteiden taustalla olevia arvoja.

> Kuule, mä en ole näin syvällisesti ajatellut. (H2.)
>
> Mä en ehkä oikein osaa sitä kiteyttää joksikin tietyksi, sanoiksi. (H5.)
>
> Arvot on niin jotenkin silleen, että kun niitä rupeaa sanomaan, niin niistä, niistä saisi niinku yli paljon semmoisia haaroja seliteltyä. (H4.)

5.2.5 Vaa'ankieliasemassa olevat tekijät ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa

Tämän tutkimuksen mukaan ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä vaihtelee puhetavan mukaan. Tässä tutkimuksessa kysyttiin tutkittavilta myös sitä, millaiset tekijät heidän mielestään auttavat ja hankaloittavat ryhmävasun laatimista. Tutkittavien puheesta on löydettävissä vaa'ankieliasemassa olevia tekijöitä, jotka voivat toisaalta auttaa ryhmävasun laatimista, mutta toisaalta voivat myös hankaloittaa sitä. Näitä ovat opettajan ammattitaitoon, työyhteisöön ja aikaresurssiin liittyvät tekijät. Seuraavaksi tarkastellaan diskursseittain ryhmävasun laatimisessa vaa'ankieliasemassa olevat tekijöitä. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Vaa'ankieliasemassa olevat tekijät ryhmävasun laatimisessa diskursseittain tarkasteluna.

Pedagogisen johtajuuden diskurssissa vaa'ankieliasemassa olevana tekijänä on aika. Sitä pidettiin merkittävimpänä tekijänä ryhmävasun laatimisen toteutumisessa. Kun aikaa on varattuna ryhmävasun laadinnalle opettajan suunnitteluaikana ja tiimin yhteisenä palaveriaikana tai suunnittelupäivinä, sen katsotaan auttavan merkittävästi ryhmävasun laatimista. Puolestaan, jos aikaa ei ole varattuna suunnitteluun tai tiimipalaveriin, tai jos suunnittelu- ja palaveriajat jäävät toteutumatta henkilöstövajeen takia, nämä hankaloittavat ryhmävasun laatimista. Viikoittaisissa tiimipalavereissa ei koeta olevan riittävästi aikaa keskusteluille. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajilla koetaan olevan paljon muita työtehtäviä ryhmässä toimimisen ohella, jolloin ryhmäkohtaiselle varhaiskasvatussuunnitelman laatimiselle ei jää aikaa. Pedagogiikan suunnitteluun varattua aikaa jaettaessa ryhmävasu nähdään velvoitteena, joka ei välttämättä tuota hyötyä niin paljon, kun se ottaa aikaa.

Kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssissa työyhteisö on vaa'ankieliasemassa oleva tekijä, joka voi auttaa tai hankaloittaa ryhmävasun laatimista. Työyhteisöstä saadun tuen ja toimivan kasvatustiimin koetaan vaikuttavan myönteisesti laatimiseen, kun taas vastuun kantaminen yksin, toimimaton kasvatustiimi ja henkilöstön vaihtuvuus työyhteisössä nähdään laatimista hankaloittavina tekijöinä. Työyhteisön tuki muodostuu sekä omasta työtiimistä että

esihenkilöltä saatavasta tuesta. Toimiva tiimi tukee ryhmävasun laatimista silloin, kun tunnetaan työkaverit ja toimintatavat tiimissä, tiimin sisäiset suhteet ovat toimivat ja tiimissä pystytään käymään avointa yhteistä keskustelua pedagogiikasta.

Tässä diskurssissa työyhteisö näyttäytyy ryhmävasun laatimista hankaloittavana tekijänä puolestaan silloin, kun työyhteisöltä ei ole saatavissa tukea laadintaan ja opettaja kokee jäävänsä yksin vastuuseen siitä. Yksin vastuuta kannettaessa tukea ei ole saatavilla omasta tiimistä, toisilta opettajilta tai esihenkilöltä. Opettajien yhteisten palaverien vähentymisen koetaan lisäävän tunnetta työyhteisön tuen puuttumisesta. Lisäksi ryhmävasun laatimisen tiedetään olevan työyhteisössä velvoittavaa, mutta kukaan ei kontrolloi sen laatimista, jolloin vastuu ryhmävasun laatimisesta jää opettajalle itselleen. Kasvattajatiimin toimimattomuus nähdään myös laatimista hankaloittavana tekijänä. Jos tiimin sisällä on kommunikaatio-ongelmia tai tiimissä käytävistä keskusteluista huolimatta ilmenee näkemyseroja, nämä koetaan laatimista hankaloittaviksi tekijöiksi. Samoin henkilöstön vaihtuvuuden ja uusien työntekijöiden tulemisen tiimiin koettiin haastavan ryhmävasun laatimista.

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa opettajan ammattitaito näyttäytyy ryhmävasun laatimista auttavana tekijänä silloin, kun hänellä on riittävästi varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista ja lapsituntemusta, ja hän kantaa varhaiskasvatuksen opettajalle kuuluvaa pedagogista vastuuta. Opettajan osaaminen muodostuu saadusta koulutuksesta ja sen yhdistymisestä työkokemukseen. Lisäksi opettajan omatoimisen tiedonhankinnan katsotaan lisäävän opettajan osaamista. Lasten tuntemisella viitataan niin yksittäisten lasten tuntemiseen kuin myös koko lapsiryhmän tuntemiseen. Lasten yksilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien tekemisen nähdään lisäävän tätä lapsituntemusta. Opettajan toteuttaessa ammattiinsa kuuluvaa pedagogista vastuuta hän johtaa tiimissä käytävää pedagogista keskustelua ja tuo esiin ryhmävasun arvoa ja sen mukanaan tuomia mahdollisuuksia.

Tämän puhetavan mukaan opettajien ammattitaito ilmenee ryhmävasun laatimista heikentävänä tekijänä silloin, kun opettajalla on puutteita osaamisessa tai hänen oma asenteensa on negatiivinen ryhmävasua kohtaan. Osaamisen puutteeseen johtavat tietotaitoihin liittyvät puutteet sekä aiemman työkokemuksen ja perehdytyksen puutteet. Opettajan negatiivinen asenne ryhmävasua kohtaan tulee esiin motivaation puutteena. Jos ryhmävasua ei koeta tärkeäksi, niin motivaatio sen laatimiseenkin on alhainen. Ryhmävasu voidaan kokea hyödyttömäksi tai sitä ei nähdä tarpeellisena ollenkaan.

6 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia ja esitetään niistä johtopäätöksiä. Lisäksi luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään diskurssianalyysin avulla varhaiskasvatuksen opettajien tuottamia puhetapoja ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta sekä kuvaamaan ryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa pedagogiikan suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen välineenä tuotettujen diskurssien valossa. Varhaiskasvatuksen opettajien puheesta tunnistettiin kolme diskurssia: pedagogisen johtamisen diskurssi, kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssi sekä oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi. Jokainen näistä tunnistetuista diskursseista välitti erilaista kuvaa ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä.

Ryhmävasu pedagogisen toiminnan ja kehittämisen välineenä nähtiin vahvimmassa roolissa pedagogisen johtamisen diskurssissa. Tässä puhetavassa päiväkotiryhmän pedagogiikan rakentuminen pyrki noudattelemaan Heikan ym. (2018b) esittämää Arviointiin perustuvan varhaispedagogiikan suunnitteluprosessi -mallia tuoden esiin pedagogiikan suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen tärkeyttä sekä dokumentoinnin merkityksellisyyttä. Pedagogisen johtamisen diskurssissa ryhmävasu koettiin käyttökelpoisena välineenä pedagogiikan suunnitteluprosessin toteuttamisessa, ja ryhmävasun avulla nähtiin voitavan tuottaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista laadukasta varhaiskasvatusta (ks. Repo ym., 2019).

Oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssi tuotti lähes päinvastaisen näkökulman ryhmävasusta pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä. Puhetavassa korostui ryhmävasun ihanteellisen käytön ja opettajan itsearvioidun toiminnan väliset haasteet ja ristiriidat, jolloin ryhmävasu kuvattiin melko toimimattomana välineenä. Tässä diskurssissa yhteistä pedagogisen johtajuuden diskurssin kanssa oli varhaispedagogiikan suunnitteluprosessin tunnistaminen merkitykselliseksi, mutta käytännössä sen toteuttaminen ryhmävasun avulla koettiin vaikeaksi. Merkille pantavaa oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa oli se, että ryhmävasuun ei tullut kirjatuksi lasten yksilökohtaisista

varhaiskasvatussuunnitelmista nousseita asioita. Tämä tutkimus vahvistaa aiempaa tutkimustietoa siitä, että opettajat pitävät lasten yksilöllisiä varhaiskasvatussuunnitelmia ratkaisevina pedagogisten käytäntöjen toteuttamisessa (Fonsén & Soukainen, 2020). Tästä syystä olisi keskeistä, että ryhmävasua voitaisiin ja osattaisiin käyttää lasten yksilöllisistä vasuista kerättyjen asioiden huomioimisessa pedagogiikan toteuttamisessa ja kehittämisessä.

Toiseksi oman osaamisen ja toiminnan reflektoinnin diskurssissa tuotettiin kriittistä puhetta varhaiskasvatuksen opettajan keskeisestä roolista ja vastuusta liittyen ryhmävasun laatimiseen ja toteuttamiseen arjessa. Varhaiskasvatuslaki (2018) painottaa pedagogisesti suunnitellun toiminnan merkityksellisyyttä ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) määrittelee selkeästi varhaiskasvatuksen opettajalla olevan kokonaisvastuun lapsiryhmien toiminnan suunnittelussa, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämistä. Vaikka pedagoginen suunnittelu, organisointi, ohjaus, toteutus, havainnointi, dokumentointi ja arviointi kuuluu keskeisesti varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaamiseen (Suvanto ym., 2021), tämä diskurssi pyrkii kuitenkin tuomaan esiin pedagogista vastuuta laajemmin kasvatustiimissä.

Tässä tutkimuksessa kukaan tutkittavista ei tuottanut puhtaasti vain yhden diskurssin mukaista puhetapaa, vaan tutkittavien antamat merkitykset ryhmävasulle vaihtelivat eri kysymysten ja teemojen välillä. Tutkimushaastattelut olivat luonteeltaan pohtivia ja useampi tutkittava toi esiin haastattelun lopussa, miten haastattelussa käymänsä pohdinta oli saanut myös heissä itseään heräämään uusia ajatuksia ja uutta ymmärrystä ryhmävasua kohtaan. Se, että tässä tutkimuksessa nousi esiin kaksi hyvin erilaista ja osittain jopa ristiriitaista diskurssia, on merkkinä kamppailusta, jota tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kävivät ryhmävasulle luotavasta merkityksestä (Jørgensen & Phillips, 2002).

Varhaiskasvatusalalla tapahtuneiden muutosten (Mikkola ym., 2017) myötä varhaiskasvatuksen opettajat ovat omaksuneet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisia toimintatapoja ja -käytänteitä, ja varhaiskasvatuksen opettajien puheesta välittyi hallitsevana diskurssina pedagogiikan johtamisen merkityksellisyys. Tässä tutkimuksessa opettajien puhetavoista välittyi halu ja tiedollinen ymmärrys toimia uudistuneiden toimintatapojen mukaan, mutta ryhmävasusta välittyi käytännössä osittain merkityksetön vaikutelma, sillä ryhmävasun kirjaukset eivät välttämättä sisältäneetkään todellista suunnittelua ja pohdintaa lapsiryhmässä käytettävästä pedagogiikasta. Kun ryhmävasuun toistettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista tosiasiatekstiä, ryhmävasu

näyttäytyi dokumentoinnissa heikossa merkityksessään pyrkimyksenä todistaa opetussuunnitelman hallintaa (Ferraris, 2013).

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin ryhmävasun yhteydessä varhaiskasvatuksessa vallalla olevaa pedagogiikan johtamisen diskurssia, mutta he eivät kuitenkaan osanneet tai pystyneet hyödyntämään ryhmävasua täysipainoisesti pedagogisen toiminnan toteuttamisessa ja kehittämisessä. Myös aiempi dokumentointiin liittyvä tutkimustieto (Rintakorpi, 2016; Hostyn ym., 2020) on tuottanut samanlaisia tuloksia. Voidaankin pohtia sitä, onko opettajien asema varhaiskasvatuksessa niin vahvasti alisteinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin perustuvalle puhetavalle, että opettajien rooli jää käytännössä tosiasioiden toisteluksi. Jotta ryhmävasu voisi näyttäytyä dokumentoinnissa vahvassa merkityksessään (Ferraris, 2013), sen tulisi pitää sisällään todellista kuvausta ja pohdintaa varhaiskasvatuksen pedagogisesta toiminnasta. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat lisää keskustelua ja koulutusta ryhmävasun liittyen. Näiden opettajien esiin nostamien seikkojen huomioiminen olisi vahvassa linjassa varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen kanssa (vrt. Repo ym., 2019: Heikka ym., 2021a).

Tässä tutkimuksessa kolmas opettajien tuottama diskurssi oli kasvatustiimin yhtenäisen toiminnan diskurssi, jossa ryhmävasun merkityksellisyys näyttäytyi välineenä sekä yhdessä sovittujen toimintatapojen muodostumisessa että tiimin sisäiseen toimintaan liittyvissä keskustelussa. Tämä puhetapa vahvistaa käsitystä siitä, että varhaiskasvatuksen vaikuttavien käytäntöjen perustana on onnistuneet vuorovaikutussuhteet paitsi lasten ja heidän perheidensä, mutta myös työkavereiden kanssa (Stamopoulus & Barblett, 2020). Keskeisiksi onnistuneen tiimityön tekijöiksi on jo aiemmassa tutkimuksessa tunnistettu muun muassa dialogisuus ja halukkuus keskustella ratkaisuista ja ongelmatilanteista sekä yhteisesti jaetut pedagogiset arvot ja tavoitteet (ks. Ranta & Uusiautti, 2022), ja tässä puhetavassa nämä tekijät nousivat myös selvästi esille.

Molempien tähän tutkimukseen osallistuneiden paikkakuntien ryhmävasulomakkeet pitivät sisällään myös niin sanotun tiimisopimuksen. Ryhmävasu ja tiimisopimus voidaan kumpikin käsittää työvälineeksi, jotka auttavat pohtimaan, sopimaan ja kirjaamaan yhteisiä toimintatapoja, mutta tiimisopimuksessa painottuu kasvattajatiimin jäsenten väliset linjaukset ryhmän toimintaa määrittävistä arvoista, käytänteistä ja työnjaosta (Parrila & Fonsén 2016). On todettava, että tätä tutkimusta suunniteltaessa tutkijan esiymmärrys ryhmävasusta ei pitänyt sisällään tiimisopimuksen liittymistä siihen, mutta tutkittavat itse toivat esiin tämän

myönteisessä ja pedagogiikkaa tukevassa merkityksessä. Kuitenkaan tämän tutkimuksen mukaan ryhmävasu ei välttämättä toimi ohjaavana työvälineenä tiimissä, jos tiimin jäsenten välillä on merkittäviä erimielisyyksiä tai näkemyseroja ja keskustelua ei osata tai pystytä johtamaan lasten mielenkiinnonkohteisiin ja mahdollisiin tuen tarpeisiin pohjautuvaan pedagogiikan perustuen. Yhtenä toimivan tiimityön lähtökohtana varhaiskasvatuksen opettajat pitävät lähtökohtana päiväkodin johtajalta saamaansa tukea (Ranta & Uusiautti, 2022) ja myös tässä tutkimuksessa opettajat kaipasivat johtajan tukea rajaamaan roolejaan ja vastuitaan sekä kehittämään tiimin kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuutta (Stamopoulus & Barblett, 2020).

Kaikki tässä tutkimuksessa tunnistetut diskurssit ja niiden luomat merkitykset ryhmävasusta pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä vaikuttavat tiivistyvän pedagogisen johtajuuden sisältöihin varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa kuvatut vaa'ankieliasemassa olevat tekijät ryhmävasun laatimisessa näyttäisivät olevan olennaisia tekijöitä siihen, millaisesta diskurssista opettaja ryhmävasupuhetta tuottaa ja millaisena pedagogisena työvälineenä ryhmävasu koetaan. Vaa'ankieliasemassa olevat tekijät – aika, työyhteisö ja opettajan ammattitaito – kuuluvat kaikki pedagogisessa johtamisessa tarvittavan johtamisosaamisen alle (ks. Fonsén, 2014). Kuten jo aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että varhaiskasvatuksessa tavoiteltaessa laadukasta pedagogiikkaa tarvitaan johtajuuden jakamista (Fonsén, 2014), on kuitenkin epäselvää vielä, kenen vastuulle kuuluu toiminnan suuntaviivojen asettaminen ja opettajan aseman ja roolin varmistaminen kasvatustiimissään (Fonsén ym., 2021). Varhaiskasvatuksessa työskentelevät johtajat pitävät opetussuunnitelmaa käytäntöjä ohjaavana asiakirjana (Fonsén & Soukainen, 2020), joten heidän johtamisosaamistaan tarvitaan pedagogiikan vahvistamisessa arjessa.

Kun varhaiskasvatuksen pedagogiikassa keskeistä on pyrkiä todentamaan sitä, mitä on elää hyvin toisten kanssa kyseissä ajassa (Vintimilla & Pacini-Ketchabaw, 2020), nousee pedagogiikan kehittämisessä keskiöön arvojohtaminen, joka toteutuu toimintaa reflektoimalla ja arvopohjaisesti arvioimalla (Fonsén, 2014). Uudistuneet varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjat nostavat keskeiseksi arvoksi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Kun inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen kaivataan lisää keinoja koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseksi (Laakso ym., 2020) ja lisäksi pedagogisen dokumentoinnin toivotaan kuvaavan paremmin varhaiskasvatuksen arvoja ja toimintakulttuuria (Lindh & Mansikka, 2023), pohdittavaksi nousee ryhmävasun merkitys näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Jos ryhmävasu nähdään keinona osoittaa, miten pedagogiikka konkretisoituu arjessa (Ahonen, 2023), niin silloin ryhmävasun tavoitteena

voidaan nähdä olevan kasvatuksellisten arvojen, kuten inkluusion, edistäminen käytännössä. Ryhmävasussa on mahdollista kuvata, miten päiväkotiryhmässä konkretisoituu inklusiivisten käytänteiden kehittäminen muun muassa esittämällä, miten lasten sosiaalista oppimisprosessia ja osallisuutta tuetaan sekä kirjaamalla tiimissä työskentelevien näkemykset inkluusiosta ja toimet sen edistämiseksi (Ainscow 2005).

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen opettajien ei ollut kovinkaan helppo tunnistaa kasvatuksellisia tavoitteita ja toimintatapoja koskevien kirjaustensa takana olevia arvoja, vaikka kasvatuksellisista arvoista keskustelemista tiimissä pidettiinkin tärkeänä. Pedagogisen toiminnan johtaminen inklusiiviset periaatteet huomioiden edellyttää kuitenkin inklusiivisten arvojen tunnistamista (Laakso ym., 2020) ja yhteisesti sovittujen arvojen toteuttamisvastuun jakamista kasvatusyhteisössä (Ainscow & Sandill, 2010). Jotta ryhmävasu tukisi inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista ja kehittämistä, ryhmävasun tulisi ohjata kasvatustiimin yhteistä ajattelua ja keskustelua, käytäntöjen tarkistamista ja niiden kehittämistä sekä toimintakulttuurin kehittämistä inkluusion suuntaisesti (Ainscow & Sandill, 2010).

Johtopäätöksenä edellä kuvatusta pohdinnasta voidaan todeta, että ryhmäkohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa on valtavasti potentiaalia varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen välineenä. Ryhmävasun monipuolinen käyttö vaatii kuitenkin pedagogista johtamista niin kasvatustiimin kuin päiväkotiyksikön tasolla. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksessa tarvitaan asiakirjaa, joka yhdistää velvoittavasti ohjaavien asiakirjojen sisältöjä ja varhaiskasvatuksen arjessa toteutuvaa pedagogiikkaa. Ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaaminen velvoittavasti laadittavaksi asiakirjaksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tukisi varhaiskasvatuksen yhteisesti asetettuja tavoitteiden saavuttamista, kuten varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä ja kasvatuksellisten arvojen toteuttamista.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa keskeisen näkökulman muodostaa tutkimusprosessin luotettavuus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään tutkijan avointa subjektiviteettia ja sen myöntämistä, että tutkija on keskeinen tutkimusväline omassa tutkimuksessaan. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä merkitsee sitä, että tutkijan on varmistettava hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa vastaavan tutkittavien käsityksiä. Laadullisten tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka yleisesti katsotaankin, että

sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden takia yleistykset eivät ole mahdollisia. Tutkijan ennakko-oletusten huomioiminen lisää laadullisen tutkimuksen varmuutta. Vahvistuvuus laadullisessa tutkimuksessa viittaa siihen, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta, 2005.)

Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta on huomioitava, että tähän tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat itse työyhteisöissään ilmoittaneet halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Voidaan pitää todennäköisenä, että he ovat itse kokeneet tutkimuksen aiheen tai osallistumisen siihen jollakin tapaa merkityksellisenä, ja siksi on mahdollista, että tutkimuksessa olisi voitu saavuttaa toisenlaisia tuloksia, jos tutkittavat olisi valittu tutkimukseen toisella tapaa. Tutkimukseen osallistuneiden määrä oli myös suhteellisen pieni. Diskurssintutkimus pyrkii selvittämään kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan suhdetta, jossa kontekstilla on keskeinen merkitys (Pietikäinen & Mäntynen, 2019), mikä tuo haasteita tämänkin tutkimuksen siirrettävyyden kannalta.

Tutkija on kuvannut tässä tutkimuksessa oman esikäsityksensä ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta ja pohtinut esikäsityksen mahdollisia vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen varmuutta vahvistaa se, että tutkittavien puheesta nousi esiin asioita, jotka eivät sisältyneet tutkijan esiymmärrykseen aiheesta. Tämän tutkimuksen uskottavuutta on pyritty lisäämään kuvaamalla aineiston analysointiprosessia sekä esittämällä tutkimustulosten yhteydessä, miten tulkinta on muodostunut aineiston perusteella. Tarkoituksena onkin ollut selvittää, miten tulkinta on kehittynyt, mutta tämän tutkimuksen lukijalle jää oma mahdollisuutensa tulkinnan arvioimisesta uskottavuuden näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten vahvistamiseksi ei ole saatavilla varsinaista aiempaa tutkimustietoa ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta. Tutkittua aihetta tukee tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja aiheeseen keskeisesti liittyvien näkökulmien tarkastelu. Tutkimuksessa tehdyt tulkinnat on kuitenkin pystytty sitomaan teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaiseen tutkimustietoon ja havaitsemaan sisällöllistä yhteyttä näiden välillä.

Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (2012) laatiman ohjeen mukaan vain hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti suoritettu tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa. Hyvän tutkimuseettisen käytännön mukaisesti tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa tulee noudattaa rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksessa tulee soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerin mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja

arviointimenetelmiä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkija hankkii tarvittavat tutkimusluvat ja tarvittaessa eettisen ennakkoarvioinnin. Tämän tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutkimuseettiset periaatteet huomioitiin hakemalla tutkimuslupa tutkimukselle siihen osallistuvien paikkakuntien varhaiskasvatusjohtajilta.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on julkaissut ohjeen humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisistä periaatteista sekä eettisen ennakkoarvioinnin järjestämisestä. Suomessa toimivien tutkijoiden, joihin myös korkeakouluissa opinnäytettä työstävät opiskelijat kuuluvat, on noudatettava näitä. Yleisten eettisten periaatteiden mukaan tutkijan on kunnioitettava tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä perustuslain suomia kaikille kuuluvia oikeuksia. Lisäksi tutkijan on toteutettava tutkimuksensa siten, että siitä ei aiheudu tutkittavana oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja.

Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen keskeinen eettinen periaate on tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen. Tämä merkitsee, että tutkittavalla henkilöllä on oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisuuden pohjalta ja hänellä on oltava oikeus myös kieltäytyä osallistumasta ilman kielteisiä seuraamuksia. Tutkijan tehtävänä on dokumentoida tutkittavan suostumus esimerkiksi suullisesti, kirjallisesti tai sähköisesti. Tutkittavalla henkilöllä on oikeus keskeyttää tai peruuttaa osallistumisensa milloin tahansa ilman tutkittavalle aiheutuvia kielteisiä seurauksia. Lisäksi tutkittavalla on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta ymmärtämällään kielellä ja kirjallisessa tai sähköisessä muodossa aina, kun se on mahdollista. Tutkittavan oikeuksiin kuuluu myös saada ymmärrettävä ja totuudenmukainen kuva tutkimuksen tavoitteista ja osallistumisesta mahdollisesti seuraavista haitoista ja riskeistä. Tutkittavalle pitää kertoa realistisesti myös tutkimuksen vaikutuksista ja hyödyistä. Tutkijan on ilmoitettava tutkimuksen kannalta olennaiset sidonnaisuutensa tutkittavilleen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.)

Henkilötietoja sisällään pitävän tutkimusaineiston käsittelyä ohjaa suunnitelmallisuuden, vastuullisuuden ja lainmukaisuuden periaatteet. Tutkimusta suunniteltaessa on huomioitava tutkimusaineiston käsittelyyn liittyvät riskit tutkittavien henkilöiden kannalta koko tutkimusaineiston ja tutkimuksen elinkaaren ajalta. Henkilötietojen käsittelylle pitää olla laillinen käsittelyperuste ja eri tahojen roolit henkilötietojen käsittelyssä on määritettävä. Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on määriteltävä riittävän yksilöidysti henkilötietojen

käyttötarkoitus, jotta tutkija kerää vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta tarpeellisia henkilötietoja. Henkilötiedot tulee poistaa aineistosta, kun ne eivät ole enää tarpeellisia tutkimuksen toteuttamiseksi. Tutkittavia on informoitava totuudenmukaisesti ja ymmärrettävällä kielellä heidän henkilötietojensa käsittelystä ja heille kuuluvista oikeuksista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.) Tähän tutkimukseen osallistuvilta varhaiskasvatuksen opettajilta kysyttiin kirjallinen suostumus osallistumiseen ja samassa yhteydessä heitä tiedotetiin edellä kuvatuista tutkittavalle kuuluvista oikeuksista. Sekä tutkimuslupa-anomuksen että suostumuslomakkeiden yhteyteen liitetiin tähän tutkimukseen kuuluva tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin henkilötietojen käsittelystä tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen julkaisemisessa yleisperiaatteena on, että tutkimukseen osallistuneiden ja julkaisussa mainittujen henkilöiden yksityisyyttä suojellaan. Tutkittaville henkilöille ei tule luvata täyttä anonymiteettiä, mikäli se ei ole toteutettavissa. On huomioitava, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimettömyys tutkimusjulkaisussa ei välttämättä estä näiden tunnistamista sellaisten henkilöiden toimesta, jotka tuntevat tutkimuskohteena olevan yhteisön tai organisaation toimintaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.) Tutkimukseen osallistuvien yksityisyyttä suojeltiin anonymisoimalla tutkimusaineisto, mutta tässä tutkimuksessa ei pystytty takaamaan täyttä tutkittavien tunnistamattomuutta. On mahdollista, että tutkimuskohteena olevia kuntaorganisaatioita ja tutkimukseen osallistuneita tuntevat henkilöt voivat tunnistaa joitain tutkittavien ilmaisuja siitä huolimatta, että yksityisyyttä pyrittiin suojaamaan tutkimuksessa. Tästä tiedotettiin tutkittavia ennen tutkimukseen osallistumista.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Koska ryhmävasun on todettu olevan laajalti käytössä varhaiskasvatuksessa toiminnan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen tukena (Ahonen, 2023), mutta siitä ei ole saatavilla aiempaa tutkimustietoa, olisi hyödyllistä tutkia ryhmävasuja ja niiden käyttöä tarkemmin. Ensinnäkin olisi tarpeen selvittää, millaisia paikallisia lomakkeita on ryhmävasuista käytössä. Lomakkeet ja niihin sisältyvät aihealueet ja kysymykset ohjaavat merkittävällä tavalla sitä, millaiset asiat nousevat pohdittavaksi niitä täytettäessä. Käytössä olevien lomakkeiden analysoiminen antaisi vielä lisää tietoa siitä, miten ryhmävasua hyödynnetään tai voitaisiin hyödyntää pedagogisen toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämissä.

Toiseksi olisi tärkeää selvittää tarkemmin ryhmävasuihin tehtyä dokumentointia analysoimalla niiden konkreettisia kirjauksia eikä vain opettajien itsensä esiin nostamia

asioita, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin. Tarkastelussa voitaisiin syventyä ryhmävasun merkitykseen eritasoisten varhaiskasvatussuunnitelmien välittäjänä selvittämällä, mitkä asiat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ja lasten yksilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista tulevat nostetuksi esiin ryhmävasuun. Lisäksi voitaisiin tarkastella, millä tavoin näitä eritasoisista varhaiskasvatussuunnitelmista nostettuja asioita painotetaan lapsiryhmälle suunnitellussa pedagogiikassa.

Dokumentoinnin osalta olisi hyödyllistä tarkastella ryhmävasuihin tehtyjä kirjauksia tarkemmin myös sosiaalisen todellisuuden näkökulmasta. Kirjauksista voitaisiin analysoida, kuinka suuri osa niistä sijoittuu dokumentoinnin vahvaan merkitykseen ja kuinka suuri osa puolestaan dokumentoinnin heikkoon merkitykseen (ks. Ferraris, 2013). Lisäksi kirjauksista voitaisiin selvittää, miten ne pyrkivät vaikuttamaan institutionaalisen todellisuuden muodostumiseen.

Lähteet

Ahonen, L. (2023). *Tiimin voima varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers of change? *Journal of Educational Change, 6*, 109–124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401–416. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/13603110802504903

Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus, 49*(1), 75–81. https://elektra-helsinki-fi.ezproxy.utu.fi/se/k/0022-927-x/49/1/kasitean.pdf

Booth, T., (2011). The name of the rose. Inclusive values into action in teacher education. *Prospects, 41*(3), 303–318. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/s11125-011-9200-z

Brinkmann, S. (2018). The interview. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 576–599). Fifth Edition. Sage.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews*. The SAGE Qualitative Research Kit. Second Edition. Sage.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 1–19). Fourth Edition. Sage.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. (2017). *Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteenvetoraportti*. M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné & F. Bellour (toim.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf

Eskola, J., & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Vastapaino.

Esser, F., Baader, M.S., Betz, T., & Hungerland, B. (2016). Conclusion. Potetials of a reconceptualized concept of agency. Teoksessa F. Esser, M.S. Baader, T. Betz & B. Hugerland (toim.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (s. 290–292). Routledge.

Farquhar, S., & White, E.J. (2014). Philosophy and Pedagogy of Early Childhood. *Educational Philosophy and Theory, 46*(8), 821–832. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783964

Ferraris, M. (2013). *Documentality. Why It Is Necesssary to Leave Traces.* Translated by R. Davies. Fordham University Press.

Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1

Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2022). Pedagogical leadership and children`s well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(6), 979–994. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1741143220962105

Fonsén, E., & Soukainen, U. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Education Journal, 48*, 213–222. https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y

Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P., & Liinamaa, T. (2021). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa – valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. *Sosiologia, 58*(1), 54–69. http://hdl.handle.net/10138/328419

Gunnestad, A., Morreaunet, S., Chahboun, S., & Pearson, J. (2022). Values in Early Childhood Education (ECE): A Cross-Cultural Comparative Study of Values for ECE Expressed in Policy Documents. *ECNU Review of Education, 5*(4), 577–600. https://doi.org/10.1177/20965311221109842

Heikka, J., Fonsén, E., Mäntyjärvi, M., Kiuru, L., Suhonen, K., & Heikonen, L. (2021a). Evaluating Quality in Finnish Early Childhood Education. Teoksessa S. Garvis & H. L. Taguchi (toim.), *Quality Improvement in Early Childhood Education: International Perspectives on Enhancing Learning Outcomes* (s. 21–44). Springer.

Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2018a). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care, 188*(2), 143–156. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066

Heikka, J., Kahila, S., & Suhonen, K. (2022a). Shadowing teachers as pedagogical leaders in early childhood education settings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research, 11*(2), 151–173. https://journal.fi/jecer/article/view/119667/71137

Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E., & Vlasov, J. (2018b). Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 35–45). Suomen Varhaiskasvatus ry.

Heikka, J., Kettukangas, T., Turja, L., & Heiskanen, N. (2022b). How educators commit to enhancing children's participation in early childhood education pedagogical plans. *South African Journal of Childhood Education, 12*(1), 1–12. https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1170

Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021b). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education, 24*(3), 333–348. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923

Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen*

tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 20221:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Helin, E., Kola-Torvinen, P., & Tarkka, K. (2018). Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 11–19). Suomen Varhaiskasvatus ry.

Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society, 18*, 77–96. https://doi.org/10.1002/CHI.819

Hujala, E. (2021). Suomen Varhaiskasvatus ry:n puheenjohtajan alkusanat. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin* (s. 8–11). Suomen Varhaiskasvatus ry.

Hostyn, I., Mäkitalo, A-R., Hakari (Tast), S., & Vandenbussche, L. (2020.) The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care, 190*(3), 400–413. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368

Ilmonen, K. (2015). Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.134–148). PS-kustannus.

Jerome, L., & Starkey, H. (2022.) Developing children's agency within a children's rights education framework: 10 propositions. *Education 3-13, 50*(4), 435–451. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/03004279.2022.2052233

Johnstone, B. (2018). *Discourse analysis* (3rd ed.). Wiley Blackwell.

Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.

Jørgensen, M. & Phillips, L.J. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE. https://doi.org/10.4135/9781849208871

Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus&Aika, 15*(2), 4–21. https://doi.org/10.33350/ka.80332

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., & Ruokonen, I. (2021). Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Education Sciences, 11*(12), 790–803. https://doi.org/10.3390/educsci11120790

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. The SAGE Qualitative Research Kit. https://dx.doi.org/10.4135/9781849208963

Laakso, P., Pihlaja, P., & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research, 9*(2), 373–398. http://hdl.handle.net/10138/322723

Lindh, C., & Mansikka, J-E. (2023). Adoption of Pedagogical Documentation in Finnish ECEC Settings. *Early Childhood Educational Journal, 51*(2), 393–405. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01321-6

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal, 46*(3), 670–687. https://doi.org/10.1002/berj.3602

Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M., & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Julkaisut 22:2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/10/KARVI_2217.pdf

OPH. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.

Oswell, D. (2013). *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights.* Cambridge University Press. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1017/CBO9781139033312

Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies. Teoksessa F. Esser, M.S. Baader, T. Betz & B. Hugerland (toim.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (s. 19–33). Routledge.

Parrila, S., & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (s. 59–90). PS-kustannus.

Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(6), 623–641. https://doi.org/10.1080/00313830802497265

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Gaudeamus.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 803–817. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506

Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika, 15*(2), 60–72. https://doi.org/10.33350/ka.10319467

Ranta, S., & Uusiautti, S. (2022). Functional teamwork as the foundation of positive outcomes in early

childhood education and care settings. Teoksessa S. Hyvärinen, T. Äärelä & S. Uusiautti (toim.), *Positive Education and Work: Less struggling, More Flourish* (s. 195–219). Cambridge Scholars Publishing.

Remes, L. (2006). Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 287–374). International Methelp Ky.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-L., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices. *Early Years, 36*(4), 399–412. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628

Rutar, S., Ukkonen-Mikkola, T., Stemberger, T., & Konrad, S.C. (2022). Practices of Planning as a Reflection of Teaching and Learning Concepts in ECEC: The Cases of Finland and Slovenia. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical Perspective on Research and Practice* (s. 209–225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0

Sairanen, H., Kumpulainen, K., & Kajamaa, A. (2022). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early child development and care, 192*(1), 112–123. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/03004430.2020.1739030

Salminen, J. (2018). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 163–176). Vastapaino.

Schwandt, T.A., & Gates, E.F. (2018). Case Study Methodology. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 341–358). Fifth Edition. Sage.

Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research, 10*(1), 114–138. https://journal.fi/jecer/article/view/114152/67351

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children´s Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society, 15*, 107–117. https://doi.org/10.1002/chi.617

de Sousa, J. (2022). The plural uses of pedagogical documentation in Pedagogy-in-Participation.

European Early Childhood Educaion Research Journal, 30(2), 184–199. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046833

Stamopoulus, E., & Barblett, L. (2020). Early childhood leadership in action: evidence-based approaches for effective practice. Routledge.

Suvanto, M., Liinamaa, T., & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin* (s. 85–106). Suomen Varhaiskasvatus ry.

Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs ja S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 8–28). PS-kustannus.

Thomas, G., & Myers, K. (2015). *The Anatomy of the Case Study*. SAGE. https://dx.doi.org/10.4135/9781473920156

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 38–55). 5. painos. PS-kustannus.

Turja, L., & Vuorisalo, M. (2018). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Vastapaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus, 18*(4), 323–339. https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/89217/58755

Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.* Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540

Vintimilla, C. D., & Pacini-Ketchabaw, V. (2020). Weaving pedagogy in early childhood education: on openings and their foreclosure. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(5), 628–641. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817235

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., &

Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf

Weckström, E (2021). *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa.* Väitöskirja. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 177. University of Eastern Finland. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/26235/urn_isbn_978-952-61-4288-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sixth Edition. SAGE.

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. (1989). UNICEF. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf