

# **Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessit**

Kuvaus eräästä kaupungista

**Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatuksen yksikkö**

**Teija Hämäläinen  
Kasvatustieteen,  
erityisesti varhaiskasvatuksen  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2009**

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatuksen yksikkö  
HÄMÄLÄINEN, TEIJA

Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessit. Kuvaus eräästä kaupungista.

Pro gradu -tutkielma, 77 s., 12 liitesivua

Kasvatustiede

Toukokuu 2009

---

## TIIVISTELMÄ

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ilmestymisen myötä on varhaiskasvatussuunnitelmia tehty aktiivisesti eri tasoilla (kunnat, yksiköt, lapset). Tämä on ollut uusi suunnittelun ulottuvuus, jota on tutkittu varsin vähän. Aiemmin suunnittelu on kohdistunut toiminnan ja erityisesti yksittäisten hetkien suunnitteluun. Nyt kasvatushenkilöstön tulisi suunnitella lasten henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia ja hyödyntää niitä toiminnan suunnittelussa. Prosessiin tulisi ottaa mukaan myös vanhemmat ja mahdollisuuksien mukaan myös lapset, kasvatuskumppanuusajattelun mukaisesti. Tämä tutkimus kohdistui erään keskisuuren kaupungin päiväkotien tiimeihin. Tutkimuksella haluttiin selvittää lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelukäytäntöjä ja sitä, millaiset tekijät vaikuttavat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan. Lisäksi selvitettiin, miten kumppanuus ja osallisuus toteutuvat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa ja millaisena työntekijät näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisen merkityksen? Aineisto kerättiin huhtikuussa 2007 kyselylomakkeella, jossa oli sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Kysely lähetettiin 72 tiimille, joista 57 vastasi eli vastausprosentti oli 79,2 %. Aineistoa ei varsinaisesti analysoitu kvantitatiivisin keinoin, sillä tutkimus oli luonteeltaan kuvailevaa, joten sen analysoinnissa on käytetty frekvenssejä. Avoimet kysymykset analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tulosten mukaan tiimit suunnittelivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ensin lasta havainnoiden ja sitten yhdessä keskustellen. Toinen tapa oli, että varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun pitäjä havainnoi ja saattoi kysyä vahvistusta muilta. Kolmas tapa oli, että keskustelun pitäjä suunnitteli ensin itsekseen ja sitten keskusteltiin yhdessä. Suunnittelun tukena käytettiin erilaisia dokumentteja ja havainnointia. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmista osa siis pohjautui kapeampaan ja osa laajempaan näkemykseen lapsesta. Vastaajien mukaan koko työtiimi oli osallinen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa, vaikka suunnittelu saattoi olla vain yhden ihmisen vastuulla. Kasvatuskumppanuus tuntui toteutuvan hyvin, sillä vanhemmat nähtiin aktiivisina osallistujina prosessissa. Lapsella puolestaan oli varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa statistin osa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla nähtiin olevan paljon vaikutusta käytännön työhön. Sen koettiin olevan mm. toiminnan, suunnittelun, kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukena. Varhaiskasvatussuunnitelmia myös päivitettiin tutkimuskaupungissa aika aktiivisesti. Avointen ja monivalintakysymysten vastauksissa liittyen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogiseen merkitykseen oli kuitenkin ristiriitaisuutta, jolloin jäi hieman epäselväksi, vastattiinko todella niin kuin tehdään, vai niin kuin tiedetään, että tulisi tehdä.

Asiasanoja: varhaiskasvatussuunnitelma, suunnittelu, kasvatuskumppanuus, osallisuus, pedagoginen merkitys.

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2. SUUNNITTELU VARHAISKASVATUSTYÖSSÄ</b> .....	<b>7</b>
2.1 SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHDAT VARHAISKASVATUSTYÖSSÄ .....	7
2.2 PEDAGOGISEN SUUNNITTELUN PERINTEET SUOMALAISESSA PÄIVÄKODISSA .....	10
2.3 SUUNNITTELUN ERI TASOJA.....	13
2.4 SUUNNITTELU OSANA PÄIVÄKODIN TOIMINTAKULTTUURIA .....	14
2.5 ARVIOINTI OSANA SUUNNITTELUA .....	16
2.6 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....	17
<b>3. LAPSEN HENKILÖKOHTAINEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA</b> .....	<b>21</b>
3.1 LAPSEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN TEHTÄVÄ JA TAVOITTEET .....	21
3.2 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN SISÄLLÖLLISIÄ KEHYKSIÄ .....	24
3.3 KASVATUSKUMPPANUUS JA OSALLISUUS SUUNNITTELUPROSESSISSA .....	26
3.4 SUUNNITTELU YHTEISENÄ NEUVOTTELUNA .....	30
<b>4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>33</b>
<b>5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>34</b>
5.1 TUTKIMUSMENETELMÄNÄ SURVEY .....	34
5.2 TUTKIMUSKONTEKSTI JA TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ.....	34
5.3 TIEDONHANKINTAMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	35
5.4 AINEISTON ANALYYSI .....	38
5.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	39
5.6 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	41
<b>6. TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>42</b>
6.1 TUTKIMUSRYHMÄ .....	42
6.2 SUUNNITTELUPROSESSIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ .....	43
6.3 OSALLISUUS VARHAISKASVATUSSUUNNITELMASSA .....	50
6.4 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA PEDAGOGISENA KÄYTÄNTÖNÄ .....	56
<b>7. TULOSTEN TARKASTELU</b> .....	<b>64</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>70</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>78</b>

# 1. JOHDANTO

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma julkaistiin vuonna 2003 ja tarkistettu painos vuonna 2005. Kyseinen asiakirja ohjaa ja määrittelee maamme varhaiskasvatusta, vaikka se ei virallisesti velvoitakaan mihinkään. Se toimii pohjana kuntien ja varhaiskasvatustyöyksiköiden omille varhaiskasvatussuunnitelmille. Varhaiskasvatussuunnitelmien yksityiskohtaisin taso on lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessista päiväkodissa on toistaiseksi vain vähän tutkimustietoa. Kyseessä on suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä uusi varhaiskasvatustyön kehittämisen väline. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata päiväkodissa tapahtuvaa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelukäytäntöjä ja suunnittelun perusteita sekä sitä, miten kumppanuus ja osallisuus toteutuvat suunnittelussa. Lisäksi selvitetään, millaisena työntekijät näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisen merkityksen.

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet luo perustan koko varhaiskasvatukselle. ”Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Varhaiskasvatus toteutuu kokonaisuutena, jossa hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat toisiinsa. ” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.) Hoito ja opetus eivät siis ole erillisiä vaan toimivat yhdessä. Lapsi oppii koko ajan, opetamme me häntä tai emme, mutta lasten oppimisessa ei voi myöskään unohtaa hoivan merkitystä. Toisaalta varhaiskasvatusta ei tule myöskään nähdä vain hoivana, vanhempien työn mahdollistajana vaan tavoitteellisena toimintana. (Krogh & Slentz 2001, 4.) Varhaiskasvatussuunnitelmissa näkyy myös yhteiskunnan sen hetkinen tila ja painotukset, ja siksi varhaiskasvatussuunnitelmia tulee tarkastella aina kyseiseen aikaan liittäen (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Esimerkiksi uusi tieto ja näkemykset lapsesta ja oppimisesta näkyvät vasujen muutoksissa. Nykyisin ajatellaan, että lasten oppimaan motivoiminen ja yhteiskunnallinen tasa-arvo ovat tärkeitä, kun taas aikaisemmin korostettiin oppimistavoitteita. (Härkönen 2002, 68, 78.) Uusikylä & Atjonen (2005, 50–51) sanovat, että suunnitelmallisuus kuvastaa hyvin varhaiskasvatussuunnitelmaa, sillä siinä mietitään etukäteen oppimis- ja kasvatuskokemuksia huomioiden kuitenkin oppilaiden yksilöllisyys ja spontaanisuus. Valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta löytyvät tavoitteet, oppisisällöt (orientaatiot), toteutus ja arviointi, jotka tulisivat löytyä myös muilta vasun tasoilta (Uusikylä & Atjonen 2005, 51). Varhaiskasvatuksen tavoitteellisuus näkyy siinä, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on asiakirja, johon lapsen omat tavoitteet tulisi kirjata ylös. Valtakun-

nallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei juurikaan kirjoiteta siitä, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tulee laatia. Siinä todetaan, että henkilökunnan ja vanhempien tulee laatia lapsen varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä (Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 30). Kummel (2004, 40) toteaa, että tämä sama ongelma oli jo Esiopetuksen perusteissa (1996); siinä ei anneta ohjeita, kuinka suunnittelu pitäisi tehdä konkreettisesti. Tällöin suunnittelu voi erota suurestikin eri päiväkotien ja eri tiimien välillä. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selvittää millainen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessi on eli mitä tapahtuu ennen varsinaista varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua vanhempien kanssa?

Varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan ole kyse vain ammattilaisten toteuttamasta kasvatuksesta vaan myös vanhemmat nähdään tärkeinä osallistujina. Jo Hanna Rothman 1900-luvun alkupuolella näki lastentarhan tehtäväksi kodin kasvatustyön tukemisen ja täydentämisen (Hänninen & Valli 1986, 85). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin nostetaan selkeästi esiin vanhempien osallisuuden tärkeys. ”Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 30–31 ja 2005, 25–26). Nykyisin tosin puhutaan yhteistyön sijaan kasvatuskumppanuudesta. ”Kasvatuskumppanuus on suhde, jossa varhaiskasvatushenkilöstö ja vanhemmat tietoisesti sitoutuvat lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen.” Kasvatustehtävä ymmärretään perheiden ja päivähoidon yhteiseksi, mutta jaetuksi tehtäväksi. (Varttua, Stakes.) Lapsen osallistumisesta oman varhaiskasvatussuunnitelmansa laadintaan ja arviointiin mainitaan valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa siten, että hän voi osallistua henkilöstön ja vanhempien päättämällä tavalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 30–31; 2005, 25–26.) Toisenlaisiakin näkemyksiä on olemassa, sillä esimerkiksi Bell (2002, 230–231) näkee, että kasvattajien tulee määrittellä opetussuunnitelman sisältö ja kääntää se lapselle sopivaksi. Tällöin lapsi on suunnittelun kohde, ei aktiivinen osallistuja. Tässä tutkimuksessa onkin tarkoitus selvittää, ketkä ovat osallisia lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa.

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kehoitetaan työntekijöitä havainnoimaan lapsia ja toimintaa sekä dokumentoimaan näitä havaintoja. Asiakirjassa ei kuitenkaan anneta selkeää ohjetta siitä, kuinka usein lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee kirjata havaintoja tai kuinka usein ja miten sitä tulee arvioida. Valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta ei myöskään löydy kannanottoa siihen, kuinka lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tulisi suunnitella ja miten sitä hyödynnetään toiminnassa? Voidaan siis kysyä millainen on lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagoginen merkitys henkilökunnalle.

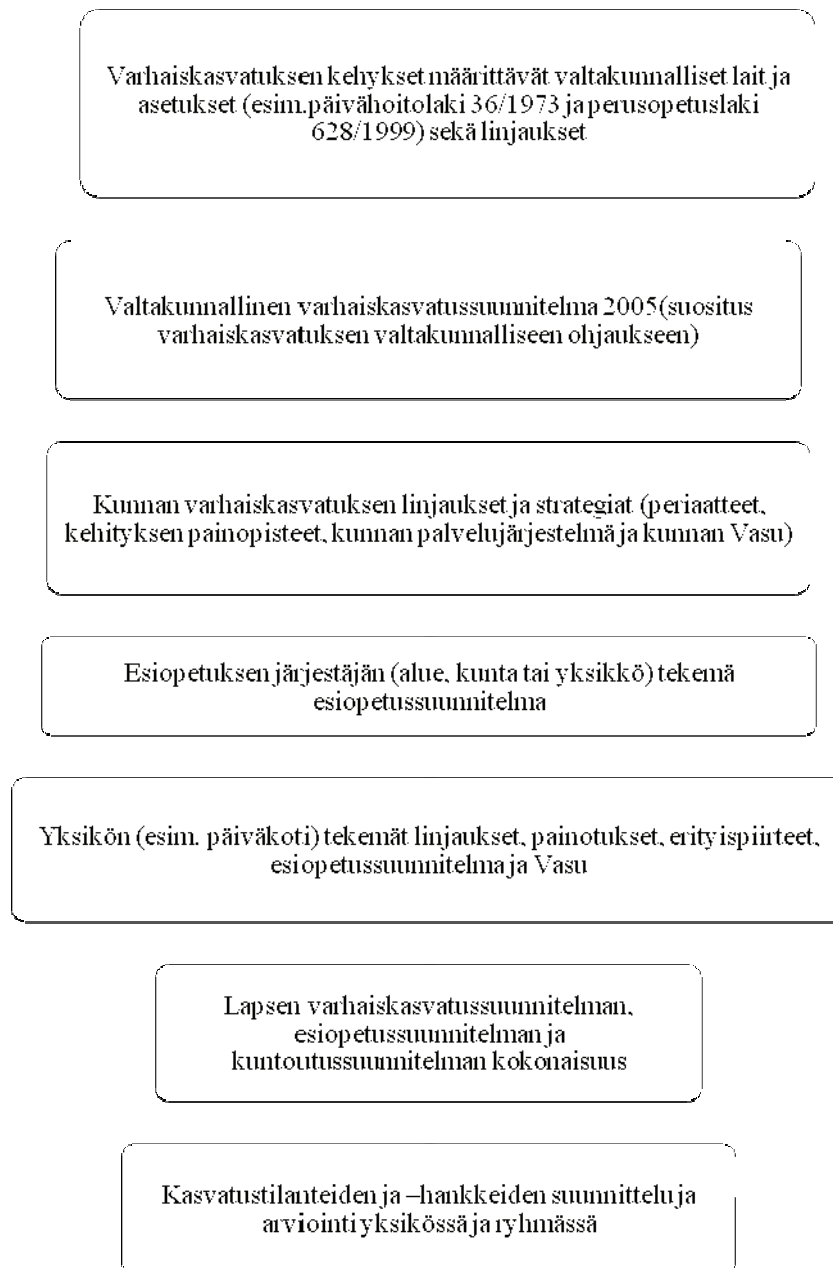
Tutkimusraportti etenee siten, että luvussa kaksi kuvataan suunnittelua varhaiskasvatustyössä. Luku kolme käsittelee lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset esitellään luvussa neljä, jonka jälkeen kuvataan tutkimuksen käytännöntoteutus (luku viisi). Tutkimuksen keskeiset tulokset esitellään luvussa kuusi ja tutkimusraportin lopussa on tulosten tarkasteluosio (luku seitsemän).

## 2. SUUNNITTELU VARHAISKASVATUSTYÖSSÄ

### 2.1 Suunnittelun lähtökohdat varhaiskasvatustyössä

Päiväkotien toimintaa on ohjattu eri aikoina eri tavoin. Ohjauksen eri muotoja ovat normi-, informaatio- ja tavoiteohjaus. Päivähoitolaki on osa normiohjausta ja se säätää mm. henkilökunnan mitoitusta. (Kummel 2004, 32–35, Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 11–14.) Nykyinen Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma kuuluu informaatio-ohjauksen piiriin. Se ei velvoita mihinkään vaan on suositus. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma taas ohjaa kuntien omia varhaiskasvatussuunnitelmia, jotka vuorostaan vaikuttavat päiväkotien omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Eri kuntien ja päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmat voivat kuitenkin poiketa paljonkin toisistaan riippuen siitä, miten kussakin paikassa on tulkittu valtakunnallista suunnitelmaa. Valtakunnallinen, kunnallinen ja päiväkotikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ovat pohjana jokaisen lapsen henkilökohtaiselle varhaiskasvatussuunnitelmalle. Lapsen vasun laadintaan vaikuttaa paljon myös kunnassa käytettävä lomake. (Nummenmaa ym. 2007, 11–14.)

Varhaiskasvatussuunnitelma informaatio-ohjattuna prosessina valtakunnan tasolta lapsikohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältää monia tasoja ja vaiheita, jotka voivat johtaa hyvin erilaisiin tulkintoihin ja suunnitelmiin. Reunamo (2007, 120) onkin laatinut varhaiskasvatuksen suunnittelusta hierarkkisen mallin (ks. kuvio 1). Mallin avulla on hahmotettu varhaiskasvatuksen suunnittelun eri tasoja valtakunnallisesta suunnittelusta yksittäisten kasvatustilanteiden suunnitteluun. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on tässä hierarkkisessa mallissa toiseksi alimmaisena eli se on hyvin yksityiskohtainen suunnitelma.



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen hierarkkinen rakenne (Reunamo, 2007, 120)

Varhaiskasvatussuunnitelmasta keskusteltaessa on myös huomioitava varhaispedagogiikan yleisimmät lähtökohdat, joita on Karilan (2001, 276) mukaan neljänlaisia: yhteiskunnallis-kulttuuriset, kasvatustilanteiden ja -hankkeiden suunnittelu ja arviointi yksikössä ja ryhmässä



arvot ja ajatukset, jotka näkyvät kasvatuksessa. Kasvatusfilosofiseen lähtökohtaan sisältyy ihmiskäsitys; ymmärrys lapsen kasvua tukevasta maailmasta. Kehityspsykologinen lähtökohta pitää sisällään kehitykseen liittyvät tulkinnat ja varhaisvuosien kehitystä koskevan tietämyksen. Pedagogiikan keskeiset tavoiteasettelut, sisällölliset painotukset ja menetelmät kuuluvat opetussuunnitelmallis-didaktisiin lähtökohtiin. Siihen sisältyy myös näkemys pedagogiikan keskeisten toimintamuotojen organisoinnista. (Karila 2001, 276–278.)

Nykyisin suunnittelu varhaiskasvatuksessa pohjautuu osittain kontekstuaalisen kasvun mallille. Tämän näkemyksen mukaan suunnittelulla koetetaan saada kasvattajan toimintaa ohjaava tiedostamaton tietoiseksi. Varhaiskasvattajilta vaaditaan paljon ajattelutyötä, jotta he pystyvät hahmottamaan ja tiedostamaan oman oppimis- ja ihmiskäsityksensä. Suunnittelu varhaiskasvatuksessa tuleekin käsittää muuttuvana prosessina, joka elää koko ajan. Ei riitä, että varhaiskasvattaja tekee tämän ajattelutyön kerran vaan kasvatuskäsitystä on pohdittava ja muokattava uuden tiedon ja tapahtumien myötä. (Ks. esim. Bruce 1997, 63, Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 69, 87, Krogh & Slentz 2001b, 21 sekä Poikonen 1999, 15.)

Varhaiskasvatuksen suunnittelun taustalla vaikuttaa monia tekijöitä, mutta miten ja mitä päiväkodeissa suunnitellaan? Yleensä päiväkodeissa toiminnan pedagogista suunnittelua pidetään itsestään selvänä asiana. Suunnittelu kohdistuu useimmiten siihen, mitä henkilöstö kokee ja näkee työssään tärkeäksi. Päivähoidossa suunnittelun kohteena ovat yleensä olleet ohjatut hetket, toimintatuokiot. Yksilöllisyys ja toiminnan eriyttäminen ovat olleet sivuroolissa ja suunnittelun keskiössä ovat olleet ryhmän toiminnan ulkoinen organisointi. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 16–17.) Päivähoidossa on keskitytty enemmän toiminnan järjestämiseen kuin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Tärkeätä on huomata myös, että päivähoiton arkeen vaikuttaa se, mitä suunnitellaan, mutta lisäksi se, kuinka suunnitteluprosessi rakentuu. Tästä suunnitteluprosessista voi myös päätellä vallanjaon organisaatiossa esim. päiväkodissa. (Hujala ym. 1998, 66.) Kysymys on siitä, kenellä on vastuu suunnittelusta ja ketkä osallistuvat suunnitteluun.

Suunnittelun tärkeyttä korostaa myös Karila (2001, 274). Hänen mukaansa varhaiskasvatuspedagogiikka on laadukasta, kun siihen kuuluvat suunnittelu ja arviointi. Usein suunnittelulla käsitetään konkreettista lasten toiminnan suunnittelua, mutta tähän voidaan lisätä myös ennakoinnin näkökulma sekä resurssien varaaminen mahdollisiin muutoksiin. Lisäksi suunnittelu ohjaa työyhteisön toimintaa asetettujen tavoitteiden suuntaan, jolloin aikuisille muodostuu yhteinen, tietoinen toimintatapa. Suunnittelulla varmistetaan, että toiminnassa huomioidaan niin valtakunnallisen, kunnallisen,

päiväkotikohtaisen kuin lapsen vasun sisältö. Henkilöstön voidaan nähdä suunnittelevan koko ajan kahta asiaa, omaa työtään sekä toimintaa, joka syntyy heidän työnsä tuloksena. (Mts. 274–276, Reunamo 2007,124, ks. myös Bruce 1997, 63.)

Varhaiskasvatuskeskustelussa pohditaan usein kysymystä, tuleeko varhaiskasvatuksen olla hyvin järjestelmällisesti suunniteltua vai vapaamuotoisempaa. Huomioidaanko lasten etuja ja kiinnostuksen kohteita, jos toiminta on järjestelmällisesti suunniteltua? Yleensä teoriat, jotka ovat järjestelmällisiä ja joiden mukaan suunnittelu tapahtuu etukäteen, perustuvat lasten pitkäaikaiselle havainnoinnille ja näin ollen lasten kiinnostuksen kohteet on huomioitu. (Krogh & Slentz 2001b, 155.) Etukäteissuunnittelulla pyritään takaamaan, että kaikki kasvatuksen osa-alueet tulevat otetuksi huomioon ja että toiminnassa huomioidaan kaikki vasun eri tasot. Toisaalta teoriatkin kaipaavat päivittämistä, sillä eiväthän tämän päivän lasten kiinnostusten kohteet ole samoja kuin esim. Maria Montessorin elinaikana. Järjestelmällisessä mallissa varhaiskasvattajalla on selkeä näkemys lapsesta ja heillä on perusteet, miten edetään ongelmatilanteiden esiintyessä (Krogh & Slentz 2001b, 156).

Vähemmän järjestelmällinen malli ei myöskään tarkoita, että suunnittelua ei ole ollenkaan. Ennemminkin suunnittelu tapahtuu toiminnan aikana eikä etukäteen. Tällöin materiaalia ei ole olemassa ennalta valmiina, mutta varhaiskasvattajan on tärkeää tietää erilaisista mahdollisuuksista. Toiminta rakentuu lasten todelliseen kiinnostukseen ja innostukseen. Usein toiminta on projektimaista ja varhaiskasvattajan tulee taata, että yleiset oppimistavoitteet saavutetaan näissä projekteissa. On kuitenkin huomattava, että lapsen kehitys voi kuitenkin jäädä yksipuoliseksi, jos kaikki toiminta perustuu lapsen omaan aloitteeseen (Hasari 1990, 118- 119). Varhaiskasvattajan tulee osata toimia tilanteissa joustavasti ja olla mahdollistaja ja kehittäjä yhdessä lasten kanssa. (Krogh & Slentz 2001b, 155–157.) Tutkimusten mukaan lapset osallistuvat suunnitteluun enemmän spontaanin toiminnan suunnittelukulttuurissa (vähemmän järjestelmällinen malli) kuin etukäteissuunnittelukulttuurissa (Puroila 2002, 74). Lisäksi, jos toiminnan suunnittelu on vähäistä, toimintaa ohjaavat helposti rutiinit. Tällöin ei toteudu lapsen kokonaisvaltaista kehitystä edistävä kasvu- ja oppimisympäristön rakentaminen, mikä olisi Karilan mukaan päiväkotien toiminnan suunnittelua parhaimmillaan. (Karila 2001, 275–276.)

## **2.2 Pedagogisen suunnittelun perinteet suomalaisessa päiväkodissa**

Suomessa on kehitetty ja tutkittu suhteellisen vähän pedagogisen suunnittelun osaamista ja lisäksi tätä tietämystä ei ole kunnolla dokumentoitu. Se on oikeastaan periytynyt koulutuksen kautta sukupolvelta toiselle. (Karila 2001, 274 ja Helenius 1993, 69.) Lastentarha- ja seimitoiminta syntyivät

Suomessa kuitenkin jo 1800-luvun lopulla vanhempien kasvatuksen tueksi, joten dokumentoitavaa suunnittelusta varmastikin olisi (Hänninen & Valli 1986, 53–59, 75–76).

Vuonna 2003 ilmestynyt Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on maamme ensimmäinen virallinen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma. Päivähoidon toimintaa on kuitenkin ohjattu ennen valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien ilmestymistä, tosin hiukan eri tavoin (Nummenmaa ym. 2007, 14–15). Laki lasten päivähoidosta vuonna 1973 oli ensimmäinen virallinen ja valtakunnallinen kasvatustavoite eli pedagoginen toimintasuunnitelma. Se myös muutti päivähoitoa kaikille suunnatuksi sosiaalipalveluksi eikä päivähoitoa nähty enää lastensuojeluna tai köyhäinavustuksena. Suunnitelmallisuus olikin tähän asti pohjautunut vain työntekijöiden koulutukseen ja kokemukseen. (Alasuutari 2003, 24–25, Hänninen & Valli 1986 171–173.) Päivähoitoa alettiin ohjata valtioliselta taholta vasta päivähoitolain myötä. Aiemmin esim. valtionapulaki (1927) kohdistui lastentarhojen puitteisiin eikä niinkään sisältöihin. Esikoulukomitean mietintö vuonna 1971 oli oikeastaan ensimmäinen, joka puuttui toimintaan esittämällä esikouluopetukseen tavoitteet. (Hänninen & Valli 1986, 141, 166–167.) Tällöin suunnittelu kohdistui siihen, mitä tehdään eikä siihen, miksi jotakin tehdään.

Suunnittelua varhaiskasvatuksessa on kuitenkin ollut alusta alkaen, sillä jo lastentarhan alkuaikoina suunniteltiin toimintatuokioita. Päivähoitossa noudatettiin toimintajärjestystä ja käytössä oli esimerkiksi kuukausiaiheita. Vaikka päivät olivat tiukkaan ohjelmoituja, oli myös leikille aikaa. (Hänninen & Valli 1986, 91–96.) Suunnitelmallisten tuokioiden käytäntöä on tukenut myös hallinto. Valtioneuvoston nimittämä päivähoitoa kasvatustavoitekomitea julkaisi vuonna 1980 mietinnön, jossa esitettiin kasvatustavoitteet. Se oli aikanaan yksi harvoista ja siksikin vahva suuntaaja päivähoitoa pedagogisen ajattelun ja suunnittelun suhteen. (Mm. Hujala ym. 1998, 67; Hänninen & Valli 1986, 198; Keskinen & Lounassalo 2001, 238; Nummenmaa ym. 2007,15; Poikonen 2003, 16.) Lisäksi voidaan myös mainita 1980-luvulla ilmestyneet sosiaalihuollituksen oppaat, joissa oli toimintasuunnitelmat eri-ikäisille. Näitä pedagogisia oppaita olivat Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984), Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoitoa toimintasuunnitelma (1986), Kolmeviisivuotiaiden lasten toimintasuunnitelma (1988) ja Leikin välineet (1988). Niissä oli kuitenkin vain vähän pedagogista sisältöä ja enemmänkin kehityspsykologista tietoa. Samaan aikaan alkoi ilmestyä myös kaupallisten kustantajien julkaisuja. (Niiranen & Kinos 2001, 68–70).

Sosiaalihuollituksen oppaat eivät käytännössä kuitenkaan saaneet aikaan muutosta vaan toiminta päiväkodeissa oli edelleen tuokiokeskeistä. 1980-luvulla ei vielä ajateltu käytäntöjen kehittämistä

työyhteisöjen ja työntekijöiden työssä oppimisen prosesseista lähtien, mikä on saattanut vaikuttaa vähäiseen muutokseen arjessa. Kuten Nummenmaa ym. (2007, 15–16) huomauttavatkin, kaikki varhaiskasvattajat eivät välttämättä sisäistäneet ohjausasiakirjojen sisältöjä. Kunkin yksikön varhaiskasvattajien omat kasvatus- ja oppimiskäsitykset olivat 1990-luvulla suunnittelun lähtökohtana (Karila 1997, 57–59). Päiväkodeissa ei ollut yhtenäistä linjausta vaan kaikki oli henkilöihin sidonnaista. Tähän on saattanut vaikuttaa varhaiskasvattajien koulutus, jossa on etsitty omaa kasvattajapersoonaa sekä informaatio-ohjauksen väljyys. (Nummenmaa ym. 2007, 16–17.) 1990-luvulla suunnittelun painopiste alkoi siirtyä toimintatuokioista toimintaympäristön suunnitteluun. Lasten ajateltiin oppivan toisiltaan ja kaikessa toiminnassa. Suomessa tämä näkemys yleistyi 1990-luvulla konstruktivismin/sosiokonstruktivismin kautta. (Niiranen & Kinos 2001, 74–75.)

Esiopetusuudistuksen myötä alettiin päivähoidossa kiinnittää huomiota lasten oppimiseen ja oppisäältöihin ja sen myötä työntekijöiden lapsi- ja oppimiskäsityksiin (Nummenmaa ym. 2007, 16). Valtakunnallinen esiopetussuunnitelma (2000) nosti suunnittelun uudelleen esille koko maassamme ja se ohjasi merkittävästi myös paikallistason suunnittelua. Nykyisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnan yhteyteen on kuitenkin kehittynyt erilainen työprosessi kuin esiopetussuunnitelmien yhteyteen. (Nummenmaa ym. 2007, 16–17.) Esiopetussuunnitelmia oli laatimassa vähälukuisia työryhmiä toisin kuin vasuprosessissa. Lisäksi dokumentointi työyhteisöjen sitoutumisesta näihin esiopetussuunnitelman suunnitteluprosesseihin puuttuu. (Karila 2000, 99–147.)

Päiväkoti ja päiväkotiryhmä ovatkin olleet suomalaisessa suunnittelutraditiossa merkittävässä asemassa, koska pedagoginen ohjaus on ollut väljää. Suunnittelu on näin ollen toteutettu kussakin päiväkotiyksikössä ja työtiimissä niin kuin itse on haluttu. (Karila 1997, 53–68) Päiväkodeissa suunnittelua on usein jäsennetty joko ajan suhteen esim. tuokio- ja kuukausisuunnitelmat tai sisältöjen suhteen kuten teema- ja sisältöaluesuunnittelu. Helenius (1993) esittää, että toiminnan suunnittelussa tärkeää roolia on näytellyt myös päiväjärjestys, päivän kulku. Jos opetussuunnitelma on jaoteltu sisältöalueiden mukaan, on se näin ollen tehty aikuisten tavalla jäsentää ja ymmärtää oppimisen sisältöjä. Lapsi ei useinkaan jaottele oppimistaan eri oppiaineisiin vaan ymmärtää asiat kokonaisvaltaisesti, oppien parhaiten vaikkapa teemojen ja projektien kautta. (Krogh & Slentz 2001a, xv ja 2001b, 21.)

Ennen suunnittelulla taattiin asioiden oikea kulku ja saatiin asiat toimimaan hyväksi koettuun tapaan, sillä kulttuurin ja perinteen muutokset olivat hitaita. Nykyisin taas muutos on sekä nopeaa että monimutkaista ja samalla kulttuuri myös pirstaloituu. Tällöin suunnittelulla varaudutaan erilaisiin

uhkiin ja mahdollisuuksiin. (Reunamo 2007, 127.) Nykypäivän haasteina ovatkin nopeasti muuttuva yhteiskunta, muutoksen alituinen läsnäolo, jatkuvan koulutuksen tarve sekä tiedon laajentuminen, jotka tulee huomioida myös varhaiskasvatuksen suunnittelussa (Kari 2001, 5).

Pedagogisen suunnittelun taso Suomessa saattaa yhä vaihdella paljonkin päiväkodeittain. Heikoimmillaan toimintaa päiväkodeissa ohjaavat rutiinit, jolloin suunnittelua ei siis oikeastaan ole. Parhaimmillaan se on kokonaisvaltaista oppimis-, kasvu- ja hoitoympäristön muovaamista. Tällä hetkellä tämä jälkimmäinen ajattelutapa eli oppimisympäristöjen rakentaminen on vallannut jalansijaa. (Karila 2001, 275.) ”Suunnittelun käsitteellisessä hahmotuksessa on kuitenkin havaittavissa puutteita” sanovat Nummenmaa ym. (2007, 18), joten kritiikki on yhä paikallaan pedagogisen suunnittelun toteutumisen suhteen.

### **2.3 Suunnittelun eri tasoja**

Varhaiskasvatuksen suunnittelutyö jakautuu mikro- ja makrotasoon. Valtiohallinnon ja kunnan tasolla tapahtuva suunnittelu kuuluu makrotasoon (ks. myös kuvio 1). Mikrotason suunnittelua taas on kasvattajayhteisöissä tapahtuva suunnittelu. Lisäksi suunnittelu voidaan jakaa vielä normatiiviseen, strategiseen ja operatiiviseen suunnitteluun, joiden tulee toteutua sekä mikro- että makrotasolla. Normatiiviseen suunnitteluun makrotasolla kuuluvat esim. lait ja asetukset. (Ks. mm. Hasari 1990, 119–120, Helenius, 1993, 69.) Nykyinen valtakunnallinen Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet sekä kuntien omat varhaiskasvatussuunnitelmat voidaan siis liittää tämän tason suunnitteluun. Päiväkotien omat varhaiskasvatussuunnitelmat taas ovat esimerkki normatiivisesta suunnittelusta mikrotasolla. Päiväkotien kasvatustoiminnan suunnittelu on Karilan (2001, 275) mukaan keskittynyt yksikötasolle ja niiden lapsiryhmiin. Nykyinen valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelma tuokin siis yhteisen ohjenuoran päivähoidolle, jolloin toiminnan tulisi pohjautua siihen (Karila 2001, 275).

Varhaiskasvatukseen liittyvän päätöksenteon valmistelu sosiaalishallinnon tasolla kuuluu strategiseen suunnitteluun makrotasolla. Uusien päiväkotien tarpeen selvittäminen sekä kustannuksien arvioiminen kuuluvat edellä mainittuun tasoon. Henkilöstön resurssien käyttö, työnjaot ja yhteiset säännöt sisältyvät puolestaan mikrotason strategiseen suunnitteluun. (Hasari 1990, 120–121.)

Makrotason operatiivinen suunnittelu on Hasarin (1990, 121–122) mukaan yleis-, talous- ja toteuttamissuunnittelua. Kyseessä on aiempien tasojen suunnittelujen tarkentaminen. Mikrotasolla opera-

tiivisen suunnitteluun kuuluu lapsen toiminnan suunnittelu. Tähän sisältyvät mm. yksiköiden vuosi- ja kuukausisuunnitelmat. (Hasari 1990, 122–127.) Lapsen vasun voidaan katsoa kuuluvan osaksi operatiivista mikrotason suunnittelua.

Kasvatusprosessin kokonaisuudessa kasvatustoiminnan suunnittelulla on tärkeä osa. Suunnittelu, toiminnan toteuttaminen, arviointi ja analysointi ovat yhteydessä toisiinsa. Tämä prosessi taas pohjautuu kehityspsykologiaan, ihmiskäsitykseen, kasvatuksen ulkoisiin ja sisäisiin resursseihin sekä kasvatustavoitteisiin (vasut). (Hasari, 1990, 131.) Myös Burgess-Macey ja Crichlow (1996, 75) korostavat lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tuntemista. Kasvatustoiminta tulee pohjautua lapsen aikaisempien kokemusten pohjalle ja vanhempien tulee myös olla osallisina prosessissa. (Emt. 1996, 75.) Reunamo (2007, 127) nostaa esille vielä erilaisen näkökulman; lapsikeskeinen tai lapsilähtöinen suunnittelu ei aina ole tarpeen, sillä lapsesta esiin tulevat muutospaineet voivat aiheuttaa myös tarpeen lasten toiminnan rajoittamiseen tai ehkäisyyn. Kyse on erilaisten vaihtoehtojen pohdinnasta. (Reunamo 2007, 127.)

## **2.4 Suunnittelu osana päiväkodin toimintakulttuuria**

Päiväkoti on yhteisö, jonka tehtäväksi on määritelty hoito, kasvatus ja opetus (ks. esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Spradleyn (1985) mukaan tila, tunne ja toiminnallisuus ovat yhteisön kolme ulottuvuutta. Ne voidaan löytää myös päiväkodeista. ”Päiväkodit ovat selkeästi tiettyyn tilaan toiminnallisesti sijoittuvia yhteisöjä. Niissä on monella tasolla läsnä vahva hoivaan liittyvä tunneulottuvuus, yhteenkuuluvuuden tunne sekä vuorovaikutteisuus. Toiminnallisuus näkyy yhteisön jäsenten osallistumisena ja yhteisen päämäärän tavoittelemisena.” (Nummenmaa ym. 2007, 24.)

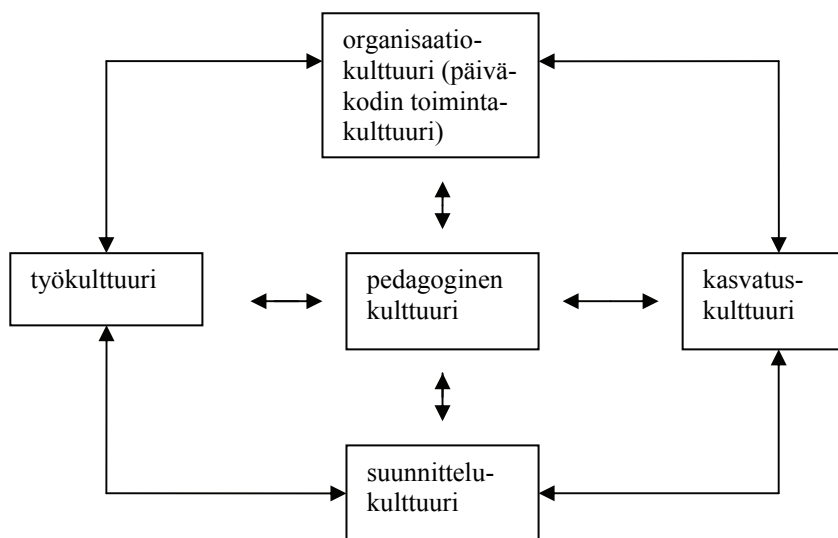
Yhteiset tavoitteet ja päämäärät sekä yhdessä tekeminen kuvaavat myös yhteisöä. Yhteisön jäsenillä (päiväkodin työntekijöillä) on yhteisesti neuvotellut arvot ja kiinnostuksen kohteet, jotka ovat kasvatustyön keskiössä. Kasvatus on siis yhdessä tekemistä, joka tapahtuu vuorovaikutussuhteissa. Samalla lisätään yhteisesti jaettua ymmärrystä. Yhteisössä jaetaan myös tietoa ja kokemusta sekä annetaan sosiaalista tukea (sosiaalinen vuorovaikutus). (Nummenmaa ym. 2007, 24.)

Sosiaalisilla yhteisöillä on omanlaisensa kulttuuri, näin ollen myös päiväkodeilla. Tämä kulttuuri näkyy yhteisön käyttämässä kielessä, sen toiminnassa ja ajattelussa. Kasvatus toimii välittäjänä kulttuuriin liittyvien tietojen, taitojen, arvojen ja sosiaalisten käytäntöjen siirtymisessä. Samalla

kasvatusyhteisö muokkaa ja uusintaa kulttuuriansa. (Nummenmaa ym. 2007, 28, Nummenmaa 2007, 19.)

Päiväkotien kulttuuria voidaan jäsentää organisaatiokulttuurin käsitteellä. Schein (1984, 3) mukaan organisaatiokulttuuri on perusoletusten malli, ”jonka jokin ryhmä tai yhteisö on luonut tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdistymiseen liittyviä ongelmia. Tätä mallia ryhmä pitää perusteltuna ja siksi se opettaa mallia uusille jäsenilleen oikeana tapana havaita, ajatella ja tuntea työssä.”

”Päiväkodin organisaatiokulttuurista käytetään toimintakulttuurin käsitettä.” Se muodostuu toimintakäytännöistä (fyysiset ja sosiaaliset), jotka ovat tiettyinä hetkenä ominaisia tietyille toimintaympäristölle. (Nummenmaa ym. 2007, 30–31.) Näiden toimintakäytäntöjen rakentumiseen vaikuttavat mm. toimijat ja heidän vuorovaikutuksena sekä käsityksensä, ryhmäkoot ja aikataulut (Karlsson 2000, 183, Karila 1997, 54–55).



KUVIO 2. Moniammatillisen päiväkodin toimintakulttuurin erilaisia kenttiä (Nummenmaa ym. 2007, 32)

Kuviossa 2 on esitetty toimintakulttuurin erilaisia kenttiä Nummenmaan ym. (2007, 32) jaottelun mukaan. Työ-, pedagoginen-, kasvatus-, ja suunnittelukulttuuri ovat toimintakulttuuriin kuuluvia kulttuurisia kenttiä. Työkulttuuri sisältää työtoiminnan organisointiin liittyviä käytäntöjä (mm. päi-

väohjelmat ja työnjako) ja niihin liitettyjä merkityksiä (Karilan 1997, 57–63). Pedagoginen kulttuuri liittyy kiinteästi yhteen päiväkodin kasvatusta- ja työkulttuuriin. Se sisältää pedagogiset käytännöt, jotka taas muodostuvat varhaiskasvattajien lasta, lapsen kehitystä ja oppimista sekä arviointia koskevien käsitysten pohjalta. (Nummenmaa ym. 2007, 31, Nummenmaa 2007, 5.) Kyseessä on siis se, kuinka lasten kanssa toimitaan pedagogisesti.

Kasvatuskulttuuri on Karilan (1997, 63–69) mukaan kokonaisuus, joka muodostuu päiväkodin kasvatuskäytännöistä sekä niihin liittyvistä arvoista, uskomuksista ja käsityksistä (ks. myös Nummenmaa ym. 2007, 31). Kasvatuskulttuuri pitää sisällään työyhteisön käsitykset kehittymisestä, oppimisesta, opetuksesta ja lapsen kasvusta sekä kasvatuksen tavoitteista. Lisäksi kasvatuskulttuurin kuuluu myös näkemys eri toimijoiden (lapsi, vanhemmat, työntekijät) merkityksestä päiväkodissa ja päiväkodin toiminta-ajatuksen hahmotus. Kasvatuskulttuuri ilmenee erilaisissa yhteistyö- ja suunnittelukäytännöissä sekä kasvatuskäytännöissä (esim. toiminnan organisointi ja vuorovaikutus lasten kanssa). (Karila 1997, 63–69.) Kasvatuskulttuurin voidaan nähdä ilmenevän näin ollen myös lasten vasuissa, vaikkapa siinä, mitä lomakkeisiin kirjataan.

Suunnittelukulttuuri on myös yksi osa päiväkotien toimintakulttuuria. Se on välittävä linkki työkulttuurin, kasvatuskulttuurin ja pedagogisen kulttuurin keskellä. (Nummenmaa ym. 2007, 31, Nummenmaa 2007, 5.) Suunnittelukulttuuri pitää sisällään valintoja siitä, mihin suunnittelu kohdistuu (mitä suunnitellaan) ja kuka suunnittelee; mitä pidetään tärkeänä ja ketkä ovat osallisia suunnittelussa. Suunnittelukulttuurilla on siis merkittävä osa päiväkodin ja lapsen vasuissa. (Nummenmaa 2008b.)

## **2.5 Arviointi osana suunnittelua**

Laadukkaaseen varhaiskasvatuspedagogiikkaan kuuluu osana myös arviointi. Sen tehtävänä on tukea lapsen kehitystä ja edistää lapsen oppimista. Arviointiin kuuluu muutakin kuin vain lapsen kehityksen ja osaamisen tason tai laadun toteaminen. Se ei ole vain toiminnan päätös tai lopetus. (Kupila 2004, 4-5.) Usein arviointi pohjautuu kuitenkin aikuisten määritelmään siitä, mikä on suotuisa kehitys (Alasuutari 2003, 76–77). Opetussuunnitelmaan eli varhaiskasvatussuunnitelmaan perustuva arviointi vertaa lapsen osaamista itse varhaiskasvatussuunnitelmaan eikä muihin lapsiin. Näin saadaan selville onko suunnitelma toteutunut. (Krogh & Slentz 2001a, 8.)



Arviointi on varhaiskasvatuksen kehittämistä ja lasten oppimisen tukeminen on arvioinnin tavoite. (Hujala 2001, 135.) Lisäksi aikaisemman toiminnan arviointi on suunnittelun perusta. Tarkoitus on mahdollistaa lapsen itse tekeminen ja tutkiminen. (Helenius 1993, 65,67.) Lapsen ja toiminnan lisäksi arvioinnin kohteena tulisi olla myös itse varhaiskasvattaja; hänen toimintansa tilanteessa esim. saivatko lapset todella tehdä itse vai tekikö varhaiskasvattaja asiat heidän puolestaan (Krogh & Slentz 2001a, 18)? Arvioinnin kautta saatuja tietoja tulee siis hyödyntää suunnittelussa. Näin ollen arvioinnista on hyötyä esim. toiminnan suunnittelussa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta.

”Lapsen tunteminen perustuu hänen toimintansa seuraamiseen ja havainnointiin sekä niiden perusteella tehtävään arviointiin” (Lummelahti 2004, 31). Lapsen kehitystä ja oppimista seurataan useimmiten katselemalla, kuuntelemalla ja dokumentoimalla (Hujala ym. 1998, 96). Krogh ja Slentz (2001a, 19–20) mainitsevat viisi erilaista arviointitapaa: lapsen toiminnan tarkkailu, lasten päiväkirjat ja piirustukset, seurantatehtävät, suulliset kysymykset sekä esitykset. Monet näistä pohjautuvat siihen, että lapset saavat omin sanoin tai elein kuvata oppimistaan eli ne ovat ikään kuin lapsen itsearviointeja. Arvioinnin haasteellisuutta lisää se, että vaikkapa oppimista leikissä on vaikea rekisteröidä, koska siitä jää kokemuksia ja muutoksia yksilöön. Tätä ei välttämättä pysty havaitsemaan fyysisesti. Asiasisällön osaamista ei siis pysty näkemään oikeina tai väärinä vastauksina. (Reunamo, 2007, 144.)

Lapsen kehityksen tukeminen on yksi tavoite esiopetuksessa ja yleisestikin varhaiskasvatuksessa (Lummelahti 2004, 31; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 9). Näin ollen arviointi liittyy myös opetussuunnitelmallisiin kysymyksiin. Arviointi opetussuunnitelmalliselta pohjalta antaa yksilöllisen kuvan lapsesta ja siitä, mihin käytännössä tulisi pyrkiä. Yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma antaa lapselle mahdollisuuden kehittyä omaan tahtiin, jolloin ei ole kyse lapsen heikkouksien etsimisestä. (Lummelahti 2004, 31–32.) Tarkoituksena on myös arvioida laaditun opetussuunnitelman toimivuutta (Hujala 2001, 135). Tätä arviointia helpottaa, jos varhaiskasvattaja on miettinyt tavoitteet etukäteen ja jakanut ne vielä pienempiin osa-tavoitteisiin. Tällöin on helpompaa miettiä, onko toiminta todella vastannut asetettuja tavoitteita. (Krogh & Slentz 2001a, 15.)

## **2.6 Aikaisempia tutkimuksia**

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien suunnitteluprosessista on vielä vähän tutkimustietoa, mutta varhaiskasvatuksen suunnittelusta kuitenkin löytyy tutkimustietoa. Puroila (2002) on tutkinut päi-

väkodin työntekijöiden työtä jäsentäviä kehyksiä, työtä koskevia vakiintuneita ajattelu- ja toimintatapoja, sekä analysoinut kehysten dynamiikkaa päiväkodin arkipäivässä. Hän löysi väitöstutkimuksessaan kolme erilaista opetuksellisen kehyksen varianttia: toimintatuokiopainotteinen pedagogiikka, yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka sekä vapaan leikin merkitystä painottava pedagogiikka. Nämä variantit eroavat toisistaan siinä, kuka tekee aloitteita (lapsi- aikuinen), työn ensisijaisessa kohteessa (yksilö – lapsiryhmä), suunnittelussa (etukäteen - spontaanisti) ja aikuisen sitoutumisen tasossa. (Puroila 2002, 64.) Nämä variantit vaikuttavat myös vasujen suunnitteluun kasvatustajien taustaolettamusten/näkemyksien välityksellä, sillä taustapedagogiikka voi suunnata kasvattajan huomioita.

Varhaiskasvattajien taustapedagogiikan selvittäminen on tärkeää myös sen kannalta, että jokaisen lapsen henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen on henkilökunnan vastuulla. Henkilöstö suunnittelee ryhmän opetussuunnitelman mukaan toiminnan, johon sisältyvät lasten henkilökohtaiset suunnitelmat. (Lummelahti 2001, 69.) Puroilankin (2002, 69) tutkimuksessa päiväkodeista löytyi toiminnan suunnittelua sekä ryhmälle että yksilölle. Yksilö- ja pienryhmätoiminnan taustalla oli kuitenkin usein organisoinnin ja hallinnan näkökulma ei pedagoginen. Voidaankin kysyä, ovatko yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat sittenkään hyötykäytössä? Puroilan (2002, 72–73) tutkimustulosten mukaan osa päiväkodeista kannatti etukäteissuunnittelua, osa puolestaan spontaania toimintaa. Lisäksi suunnittelun kohde – yksilö vai lapsiryhmä – vaihteli. Usein etukäteissuunnittelu kohdistui kuukausiaiheisiin tai sisältöalueisiin eikä kasvu- ja oppimisprosessiin. Tällöin etukäteissuunnittelu ei ole sitä, mitä sen pitäisi olla. (Puroila 2002, 72–73.)

Jyrki Reunamo on tehnyt kyselytutkimuksen liittyen Helsingin päiväkotien vasu-näkemyksiin. Kyselyssä oli myös suunnitteluun liittyviä kohtia. Tulosten mukaan suunnittelukäytäntöjen päätavoitteet (kolme eniten mainintoja saaneet) ovat toimivuus ja selkeys, lasten kehityksen arviointi sekä toiminnan monipuolisuus ja rikkaus. Huomiota voi kiinnittää siihen, että yksilöllisyys oli sijalla viisi ja lapsilähtöisyys sijalla 9. (Reunamo, 2007, 121.)

Suunnittelun avaruutta ja luovuutta, joka mahdollistaa ideoiden käyttöön ottamisen ja tuhlaamisen mielin määrin, edesauttavat Reunamon (2007) tutkimuksen mukaan riittävä suunnittelu-aika, lapsista ja aikuisista lähtevä ideointi. Eniten ryhmien ja päiväkodin suunnittelukäytäntöjä on hajottanut resurssien puute (poissaolot, sijaiset), kiire sekä suunnittelun karsiminen. Suunnittelukäytännöistä parhaiten toimivat viikko-, vuosi- ja lukukausisuunnittelu (päiväkodin ja ryhmän). Lapsikohtainen suunnittelu löytyy sijalta neljä. (Reunamo 2007.)

Reunamo (2007, 122–126) on luonut suunnittelusta erilaisia malleja: harmonia, kaaos, mahdollisuus ja tavoite. Harmonia-malli kuulostaa ideaalilta, siltä mihin yritetään pyrkiä. Tämän mallin mukaan lapsen vasu tehdään yhdessä vanhempien kanssa syksyllä tai lapsen aloittaessa päivähoidon. Vasu arvioidaan puolivuositain tai keväällä. Havainnointi kuuluu oleellisena osana lapsikohtaista suunnittelua ja lapsi voi itse olla mukana vasun laadinnassa ja arvioinnissa. (Reunamo 2007, 122.)

Kaaoksessa suunnittelu on vaikeutunut vaikkapa henkilökunnan poissaolojen ja kiireen takia. Tällöinhän usein tingitään suunnittelusta. Kuvion 1 esittämiä suunnittelun eri tasoja voi myös olla vaikea saada johdonmukaisiksi. Mahdollisuus-suunnittelumallissa ollaan avoimia uusille löydöille ja rikastetaan näkemyksiä. Tässä apuna on dokumentointi, sillä se auttaa löytämään mahdollisuuksia. Lapset ja aikuiset vertailevat ja vaihtelevat keskenään tulkintojaan toiminnasta. Tavoite-mallissa henkilökunnan yhteinen päämäärä toiminnalle (tavoitteellisuus) lisää toimivuutta ja selkeyttä. Tavoitteellinen suunnittelu myös mahdollistaa toteutumisen arvioinnin. Liikkeelle lähdetään lasten taidoista ja intresseistä, pitäen mielessä onnistumisen ilo. (Reunamo 2007, 123–126.)

Anne Wahlman (2006) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan päiväkodin suunnittelukulttuuria. Tutkimuksessa kuvattiin yhden päiväkodin kahden eri osastoryhmän suunnittelukäytäntöjä sekä henkilöstön käsityksiä ja uskomuksia suunnittelusta. Tulosten mukaan toisessa ryhmässä suunniteltiin työn lomassa eli jokainen pohti kotona ja asioita tehtiin selkäytimestä (hiljainen tieto). Lapsia havainnoitiin päivittäin, mutta havaintoja ei dokumentoitu vaan niistä keskusteltiin työntekijöiden kesken ja vanhempien kanssa. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka tehtiin vanhempien kanssa, olivat dokumentoitua tietoa. Vanhempien kanssa keskusteltiin lisäksi lapsen haku- ja tuontitilanteissa, joissa ei kuitenkaan ehditä syvällisesti keskustelemaan. Lasten ei juuri nähty osallistuvan suunnitteluun eikä siihen koettu tarveakaan. Yhden lastenhoitajan mukaan lapset osallistuvat pienillä päivittäisillä päätöksillä. Ryhmä näki suunnittelun tärkeäksi, vaikka sitä ei ryhmässä esiintynytäkään. (Wahlman 2006, 39–44, 63.)

Toisessa päiväkotiryhmässä pidettiin säännöllisesti viikkosuunnittelupalaveri, jossa suunniteltiin lähinnä toimintaa. Tässäkään ryhmässä ei kirjattu havaintoja ylös, vaan niistä keskusteltiin. Ryhmän lastentarhanopettajan mukaan arviointia tapahtui prosessinomaisesti koko ajan ja lastenhoitajien mielestä vain vuoden lopussa. Dokumentointi tapahtui portfolion ja erilaisten testien sekä vasukeskustelujen myötä. Vanhempien osallisuus suunnittelussa nähtiin eri tavoin lastentarhanopettajan ja lastenhoitajien kesken: lastentarhanopettaja näki vanhempien olevan mukana koko ajan ja lastenhoitajat näkivät osallisuuden vähäiseksi. Myös lasten osallisuus suunnitteluun nähtiin eri tavoin: lasten-

tarhanopettajan mukaan lapset osallistuivat päivittäin ja lastenhoitajien mukaan eivät mitenkään. Suunnittelu nähtiin tärkeäksi, mutta työntekijät tulkitsivat sen ja oman työnsä hyvin eri tavoin. (Wahlman, 2006, 44–50, 64.)

### **3. LAPSEN HENKILÖKOHTAINEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA**

#### **3.1 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tehtävä ja tavoitteet**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 7; 2005, 9) todetaan että: ” Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen esiopetuksen suunnitelma laaditaan yhdessä vanhempien kanssa ja ne ohjaavat lapsikohtaisesti varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen toteuttamista. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle yhteistyössä vanhempien kanssa ja suunnitelman toteutumista arvioidaan säännöllisesti ” (Mts. 30 ja 2005, 25). Lisäksi tämä on myös kirjattu lakiin, jolloin työntekijät ovat lain velvoittamia tekemään jokaiselle lapselle oman vasun (laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000). Päivähoidon kasvatuksellinen tehtävä onkin aiempaa yksilölähtoisempää ja tuo uuden suhtautumisen alle kouluikäisen lapsen osallisuuteen oman kasvatuksensa suunnitteluun. (Alasuutari & Karila 2006, 8.)

Laissa määritellään, että jokaiselle asiakkaalle tulee laatia suunnitelma, jossa sovitaan, miten palvelu, hoito tai kuntoutus toteutetaan. Tämä suunnitelma tehdään yhdessä asiakkaan ja työntekijän kanssa. Varhaiskasvatuksessa asiakas on yleensä lapsi, jolloin hänellä on oikeus tulla kuulluksi ja vaikuttaa omiin asioihinsa kehitystään vastaavasti, vaikka ensisijainen vastuu onkin vanhemmilla. (Sosiaali- ja terveysministeriö.) Lapsen oma näkemys oppimiseen ja mielenkiinnon kohteet on tarkoitus tavoittaa esiopetussuunnitelmaa laadittaessa (Hujala 2001, 132). Tämä pätee varmasti myös lapsen vasun laadinnassa.

Brucen (1997, 57–58) mukaan varhaiskasvatussuunnitelma perustuukin lapseen, sisältöihin (mitä lapsi tietää, mitä haluaa tietää ja mitä tulee tietää) ja kontekstiin (mm. kulttuuri, ympäristö ja ihmiset) sekä näiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Krogh ja Slentz (2001a, 9, 14–15) huomauttavat, että lapsella on oikeus kasvaa kaikilla osa-alueilla: älyllisellä, emotionaalisella, sosiaalisella ja fyysisellä, jolloin nämä tulee huomioida lapsen vasussa. Johnston (2002, 4) lisää tähän vielä moraalisen ja kulttuurisen osa-alueen. Johnston kritisoi oppiainelähtöistä suunnittelua. Hän ehdottaa lähtökohdaksi kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa keskitytään siihen, mitä ja miten lapset oppivat sekä miten tätä oppimisprosessia voidaan tukea (Johnston 2002, 4).

Johnstonin (2002) ehdottama kokonaisvaltainen lähestymistapa sopii ajattelutapaan, jossa lapsen nähdään itse rakentavan tietoa eikä vain passiivisesti imevän sitä itseensä. Tutkiva oppiminen ja leikki ovat tapoja, joilla lapsi rakentaa tietoa. Lapsen oppimista edesauttavat myös ympäristö ja

sosiaaliset kokemukset (esim. päiväkotiryhmässä olo). (Krogh & Slentz 2001b, 25–26.) Oppiminen ei näin ollen tapahdu tyhjiössä. Tavoitteiden asettaminen tarkoittaa tämän mukaan oppimisympäristön suunnittelua lasten kehityksen tarpeita vastaavaksi. Lapsi (oppilas) rakentaa itse tietoa hakemalla, valikoimalla ja arvioimalla löytämäänsä yhdessä kasvattajan kanssa. Uusi tieto kytketään aiempaan ja vanhaa muokataan uuden tiedon perusteella. Kasvattajan tärkeä tehtävä onkin löytää oppimista tukevia keinoja ja saada lapset kiinnostumaan uusista asioista. (Uusikylä & Atjonen 2005, 69–71.) Tämä sama asia nostetaan esille myös Valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, 16), jonka mukaan lapsi on aktiivinen toimija, joka oppii vuorovaikutuksessa muiden ja ympäristön kanssa. (Ks. myös Kari 2001, 6; Karila & Nummenmaa 2001, 19; Rauste-von Wright 2001, 25.)

Hujalan (2001, 131) mukaan lapsikohtainen suunnittelu on myös edellytys konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteutumiselle käytännössä. Tällöin varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät pohjautuvat lapseen ja ne vaativat kasvattajilta havainnointia, kuuntelemista ja lapsen elämän tuntemista. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tehtävänä on olla varhaiskasvatuksen suunnittelun ja toiminnan pohjana. Huttusen ja Nivalan kokeilu (ks. luku 3.3) on myös käytännössä osoittanut, että lapsikohtainen suunnittelu, mikä on varmasti verrannollinen nykyisiin lapsivasuihin, ohjaa yksilöllisempiin kasvatuskäytäntöihin. (Hujala ym. 1998, 58, 87.) Vertailun vuoksi esim. Amerikassa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia tehdään yleensä vain erityistä tukea vaativille lapsille ja niihin sisältyy monesti myös koko perheen palvelusuunnitelma (Krogh & Slentz 2001a, 7; 2001b, 78). Suomen ideologia taas pitää sisällään jokaisen varhaiskasvatuksen parissa olevan lapsen ja heille halutaan antaa yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen (Kari 2001, 4).

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat toimivat varhaiskasvatussuunnitelman muiden tasojen tavoin varhaiskasvatustyön (suunnittelun ja toiminnan) pohjana. Suunnittelu taas mahdollistaa työn tulosten seuraamisen, kehittämisen sekä arvioinnin ja tätä kautta myös tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien muuttamisen tai säilyttämisen. Karila (2001, 274) näkee myös toiminnan ja toimijoissa tapahtuneiden muutosten arvioinnin kuuluvan suunnitteluun. Kyse on koko ajan pyörivästä prosessista, jossa lasten vasuilla tulisi olla merkittävä osa. Varhaiskasvatussuunnitelma ei näin ollen ole staattinen lista opeteltavista asioista/hallittavista aiheista vaan prosessi, jossa tavoitteet, toiminta ja arviointi ovat toisiinsa kiinteässä yhteydessä (Rauste-von Wright 2001, 22–24). Hyvä suunnittelu luo tilaa lapsen omaehtoisuudelle, koska se tuo jäsenyyksen ja muodon toiminnalle. Tärkeää onkin, että lapsi nähdään subjektina eikä vain objektina, suunnittelun kohteena. Lapsilla sekä vanhemmilla

tulee olla mahdollisuus vaikuttaa toteutettavaan kasvatukseen. Heidän mielipiteensä huomioidaan-kin suunnittelussa. (Hasari 1990, 118- 119.)

Härkösen (1989, 8; ks. myös Brotherus ym. 1994, 121) mukaan toiminnan suunnittelussa määritellään tavoite, sisältö ja menetelmä. Jos päivähoitossa toteutetaan yksilöllisyyttä, tulee jokaiselle lapselle suunnitella omat tavoitteet ja pohtia myös menetelmien sopivuutta (Lummelahti 2001, 69). Tämän tulisi toteutua nykyisen varhaiskasvatussuunnitelma-ajattelun kautta. Jokaisen lapsen erilaisuus tunnustetaan ja suunnitelmat sopeutetaan lapsiin eikä lapsia suunnitelmiin (Hujala ym. 1998, 66 sekä Krogh & Slentz 2001a, 20–22). Lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin perustuvan suunnittelun myötä tulevat huomioiduksi niin lahjakkaat kuin tukea tarvitsevat lapset.

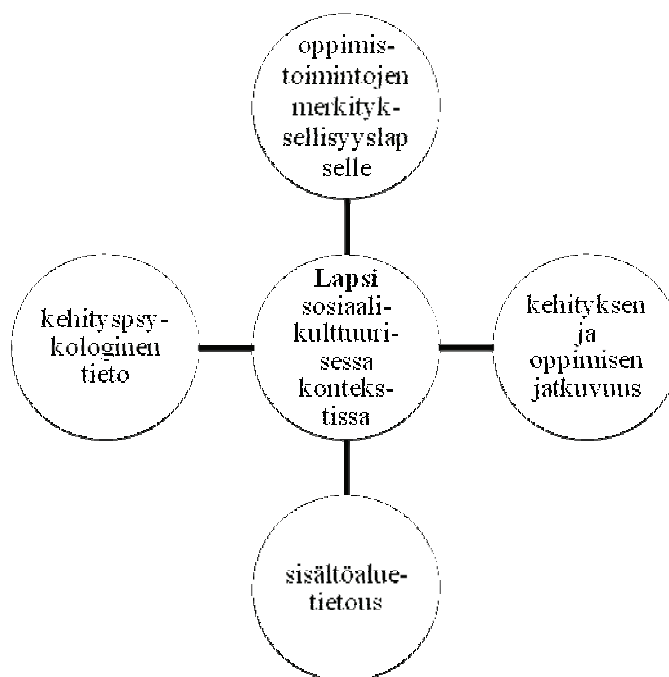
Havainnointitaidot ovat kasvatustoiminnan suunnittelun perustana. Nämä taidot ovat tarpeen myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmia pohdittaessa ja laadittaessa. Havainnointitaitoihin sisältyy sekä lapsen yksilöllinen havainnointi että koko lapsiryhmän havainnointi. Tällöin huomioidaan lapsen itsenäinen toiminta kuin myös lapsen toiminta ryhmässä. Näin ollen suunnittelussa (niin toiminnan kuin lapsen vasun) voidaan huomioida lasten erilaiset edellytykset. (Brotherus 1990, 86, ks. myös Coltman & Whitebread 1996, 72; Sarras 1993, 82.) Varhaiskasvattajien on esimerkiksi osattava huomata, milloin heidän tulee puuttua lapsen toimintaan ja milloin taas on annettava lapsen itse kokeilla (Krogh & Slentz 2001b, 12). Hasari jakaakin suunnittelun pinta- ja syväsuuntautuneeseen suunnitteluun. Pintasuunnittelulla hän tarkoittaa sitä, kun kasvattajan työtapana on reagoimista välittömästi näkyviin tekijöihin kasvatustilanteissa. Lapsen muuttuneeseen käytökseen reagoidaan vain kun sitä havaitaan. Pintasuunnitteluun lasketaan kuuluvaksi myös yksittäiseen teemaan pohjautuva kasvatustyö. Syväsuuntautuneeseen suunnitteluun sisältyy ennalta laadittu kasvatussuunnitelma (kuten lapsen vasu), jossa on pohdittu toiminnan taustalla vaikuttavia periaatteita. (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 117–118.)

Varhaiskasvatuksen piirissä on hyvin erilaisista taustoista tulevia lapsia. Tuleeko tämä huomioida opetussuunnitelmassa ja jos niin miten? Tällä hetkellä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa huomioidaan erityistä tukea vaativat, eri kieli- ja kulttuuritaustaiset sekä sairaalassa olevat lapset (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 33–41). Suomessa tämä monikulttuurisuuden huomioiminen opetussuunnitelmissa on vielä suhteellisen vähäistä verrattuna esimerkiksi Yhdysvaltoihin. Maahanmuuttajalapsen tulevat kuitenkin hyvin erilaisista kulttuureista, jolloin vaikeuksia voi aiheuttaa esim. se, että länsimaissa katsotaan silmiin puhuttaessa ja jossakin toisessa maassa se taas

on epäkunnioittavaa (Aiheesta lisää Krogh & Slentz 2001b, 106–132). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma mahdollistaa tällaisten asioiden kirjaamisen ja huomioinnin.

### 3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman sisällöllisiä kehyksiä

Varhaiskasvatuksen suunnittelussa on useita eri perspektiivejä (ks. kuvio 3). Suunnitteluprosessin keskiössä on siis lapsi. Lapsen kehityksen arviointi ja oppiminen arvioidaan vuorovaikutuksessa henkilöstön, vanhempien ja lapsen kanssa. Tämä edellyttää, että varhaiskasvattajat tuntevat jokaisen lapsen ryhmässään. (Hujala ym. 1998, 89–95.)



KUVIO 3. Varhaiskasvatuksen suunnittelun perspektiivit Rosegrantin ja Bredekampin mukaan. (Hujala ym. 1998, 88)

Varhaiskasvatuksen suunnittelumallit ovat aiemmin rakentuneet yleensä yhden tai kahden kuviossa 3 esitetyn perspektiivin varaan. Eniten jalansijaa on ollut kehityspsykologisella tiedolla eli tiedolla lapsen varhaisvuosien kehityksestä sekä sisältöaluetiedolla. Nykyisin vallalla oleva konstruktivistinen näkökulma suunnittelussa taas perustuu kaikkien neljän perspektiivin keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä vuorovaikutukseen lapsen ja hänen kulttuurisen kontekstinsa kanssa. Lapsen oppiminen päiväkodissa tapahtuu useimmiten lapsiryhmässä toisten lasten ja varhaiskasvattajien kanssa. Koko yhteisö eli oppimistapahtuman aikana läsnä olevat henkilöt vaikuttavat oppimiseen. Varhais-



kasvattajien vastuulla on suunnitella, miten vuorovaikutus henkilöiden kesken organisoidaan. (Hujala ym. 1998,89; Kari 2001, 6; Karila 2001, 276; Karlsson 2000, 57; Poikonen 1999, 18.)

Varhaiskasvatuksen suunnittelua ohjaavat laki, valtakunnallinen ja kunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä kulttuuriset arvot. Lisäksi suunnittelussa mukana ovat sekä kasvattajien että yksittäisten perheiden arvomaailmat. (Hujala ym. 1998,89.) Vaikuttavina tekijöinä ovat myös tieteellinen tieto (psykologia ja kasvatustieteet) sekä työntekijöiden tulkinnat lapsesta, kehitymisestä ja lapsuudesta. (Nummenmaa 2008, 19–20.) ”Nämä kaikki vaikuttavat paitsi lapsen oppimiseen, myös konstruktivistisen varhaiskasvatuksen suunnittelun eri perspektiiveihin ja niiden painottumiseen suunnittelu-prosessissa”. (Hujala ym. 1998,89.) Varhaiskasvatussuunnitelma kertoo suunnitelman tekijöiden aikakauden niistä uskomuksista ja arvoista, joita lapsen tulisi oppia. Suunnitelman tehtävänä on varmistaa että ne vastaavat lapsen kognitiivista tasoa. Tämä edellyttää, että lapsi on asioista motivoitunut. (Edwards & Knight 1994, 24-3.)

Oppimistoimintojen merkityksellisyys lapselle on oppimisen suunnittelun ehdoton lähtökohta. Oppimiskokemusten tulisi siis integroitua lapsen elämään ja niistä tulisi muodostua laajoja oppimiskokonaisuuksia, jossa lapsi on oman oppimisensa aktiivinen subjekti. Suomalaisessa päivähoitossa tätä on yritetty toteuttaa keskusaihesuunnittelun kautta, mutta tästä muodostui usein aikuisjohtoinen oppimisprosessi. Lapset eivät yleensä valinneet aiheita vaan aikuiset, jolloin oppimistoiminnot eivät välttämättä olleet lapselle merkityksellisiä. Hujala ym. (1998, 90–91) ehdottavatkin teema- tai projektityöskentelyä, joka lähtisi lasten omista ideoista. Varhaiskasvattajien tulisi havainnoida ja kuunnella lapsia, jotta he saavat selville, mistä lapset ovat kiinnostuneita ja suunnitella sitten teemaa tämän pohjalta. (Hujala ym. 1998, 90–91.)

Oppimistoimintojen merkityksellisyys toteutuu teemasuunnittelun lisäksi myös kehkeytyvässä opetussuunnitelmassa, joka rakentuu toiminnan yhteydessä. Näissä sisällöt muodostavat kokonaisuuksia ja tavoitteet ja toiminta neuvotellaan sekä suunnitellaan yhdessä lasten ja kasvattajien kesken. (Krogh & Slentz 2001a, 3-6.) Jos tätä mietitään Suomen varhaiskasvatussuunnitelman näkökulmasta, tulee aikuisten keskittyä oppimisympäristöjen suunnitteluun sekä lasten tapaan oppia eikä miettiä etukäteen tarkkoja oppitunneita. Sarraksen (1993, 83) mukaan opetussuunnitelmiin on sisällytettävä mahdollisuuksia kehittymiseen ja edellytyksiä sekä yhteisölliseen että yksilölliseen toimintaan.

Sisältöaluetietous (yksi suunnittelun perspektiiveistä) tulisi integroida lapselle merkityksellisiin teemoihin. Tarkoituksena on nimenomaan integroida, ei järjestää yksittäisiä oppimiskokemuksia eri

sisältöalueista. (Hujala ym. 1998, 92–93, Poikonen 1999, 18–19.) Nykyisessä varhaiskasvatussuunnitelmassa ei enää puhuta sisältöalueista vaan erilaisista sisällöllisistä orientaatioista, joita ovat: matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen, uskonnollis – katsomuksellinen. Näitä varhaiskasvattajien tulee toteuttaa huomioiden lapselle ominainen tapa toimia (leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja tutkiminen). (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–26.)

Rosegrantin ja Bredekampin (1993, 70–73) mukaan kehityspsykologinen tieto on suunnittelun kehystekijä. Varhaiskasvattaja saa kehityspsykologisesta tietämyksestä suuntaviivoja lapsen ikäkauteen sopivista odotuksista, mutta tämä ei riitä määräämään oppimisen suunnittelua. Jokainen lapsi kehittyy kuitenkin yksilöllisesti ja varhaiskasvattajan on huomioitava tämä suunnittelussaan. (ks. myös Hujala ym. 1998,94.)

Neljäs perspektiivi suunnittelussa on kehityksen ja oppimisen jatkuvuus. Varhaiskasvattajan on oltava tietoinen lapsen kehittymisen ja oppimisen tavoitteista ja ajattelusta etenemisestä, jotta hän voi sopeuttaa suunnitelmaansa ja toimintaansa lapsen edun mukaiseksi. Tarkoituksena on yhtenäistämisen sijasta yksittäisen lapsen tarpeiden huomionti. (Hujala ym. 1998, 94.) Kasvatuksen tuleekin noudattaa oppimisen lakeja ja periaatteita yhdistettynä kehityspsykologiseen tietoon (Kari 2001, 5; Krogh & Slentz 2001b, 12).

### **3.3 Kasvatuskumppanuus ja osallisuus suunnitteluprosessissa**

Yhteistyötä vanhempien kanssa on korostettu jo 1900-luvun alkupuolella esim. Hanna Rothmanin toimesta. (Hänninen & Valli 1986, 53–59, 75–76.) Nykyisin yhteistyöstä käytetään käsitettä kasvatuskumppanuus, joka on kirjattu valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. ”Kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Kasvatustehtävä ymmärretään perheiden ja päivähoiton yhteiseksi, mutta jaetuksi tehtäväksi. Kasvatuskumppanuudessa vanhemmat ja ammattilaiset edustavat erilaista asiantuntijuutta, mutta ovat tasavertaisia ja omaavat yhteisen tavoitteen. Kummallakin osapuolella on olennaista tietoa lapsesta, sillä vanhemmat ovat vastuussa kotona ja perhepiirissä tapahtuvasta kasvatuksesta ja varhaiskasvatushenkilöstö puolestaan lapsen päivähoitoajan kasvatuksesta. Kasvatuskumppanuudessa kohtaavatkin julkisen ja yksityisen tahon ajattelutavat ja käytännöt. Kumppanuutta rakennetaan kuulemisen, kunnioituksen, dialogisuuden ja luottamuksen kautta. Luotta-

muksellinen keskusteluilmapiiri vanhemman ja henkilöstön välillä auttaa yhteisen ymmärryksen rakentamista. Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen liittyvä kasvatuskeskustelu onkin erittäin tärkeässä asemassa tämän kasvatuskumppanuuden rakentumisessa (Karila 2006, 92–95, 104–108; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31; Varttua, Stakes.)

Nykyisin varhaiskasvattajat ja vanhemmat ovat usein eri sukupolvea ja jos mukana on lapsikin, on hän vielä eri sukupolvea. Karilan ja Nummenmaan (2001, 16) mukaan tämä kasvatuksen kulttuurisen perustan erilaisuus tulisi tiedostaa ja pohtia sitä, jotta voidaan rakentaa kasvatuskumppanuutta. He toteavat myös, että työelämän muutokset ovat yhteydessä kasvatusvastuun jakaantumiseen. Lasten päivähoidossa viettämä aika pitenee, kun työelämä vaatii enemmän vanhempien aikaa. Tällöin on tärkeää keskustella yhdessä, miten vastuu jaetaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 16.)

Varhaiskasvatushenkilökunnalta lasten varhaiskasvatussuunnitelmien suunnittelu ja laadinta edellyttää siis kasvatuskumppanuutta, joka pohjautuu vastavuoroiseen, sitoutuneeseen ja jatkuvaan vuorovaikutukseen. Henkilöstön tulee omata yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista (varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöjen ja kohteiden ymmärtämisen lisäksi). Kasvatuskumppanuuden ja suunnittelutyön toteuttamisessa tarvitaan kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja, jotta osataan toimia erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa: vanhempien, lapsen, työkavereiden ja mahdollisten muiden yhteistyötahojen. (Karila 2006, 94, 106; Karila & Nummenmaa 2001, 32–33, Karila 2001, 279.)

Kun lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään yhdessä vanhempien kanssa, saa henkilöstö tietoa mm. lapsen oppimiskokemuksista, erityispiirteistä, vahvuuksista ja heikkouksista. Vanhemmat taas saavat tietoa varhaiskasvatuksesta ja sen tavoitteista. Yhdessä laadittu suunnitelma sitouttaa niin vanhemmat kuin henkilöstön seuraamaan ja arvioimaan varhaiskasvatussuunnitelmaa ja sen toteutumista. (Hujala 2001, 136, Ks. myös Lummelahti 2001, 54.) Varhaiskasvattajien tulee muistaa, että vanhemmat ovat lapsensa ensimmäisiä opettajia ja näin ollen heillä on ensikäden tietoa lapsensa oppimisesta (Krogh & Slentz 2001b, 17–18). Vanhemmat ja henkilökunta sopivat yhteisesti asioista vasukeskustelussa ja nämä kirjataan eli dokumentoidaan lapsen vasuun. Dokumentointi toimii täten suunnittelun, arvioinnin ja havainnoinnin apuvälineenä sekä helpottaa yhteistyötä vanhempien kanssa ja uusien työntekijöiden tutustuttamista. (Hujala ym. 1998, 95–97.)

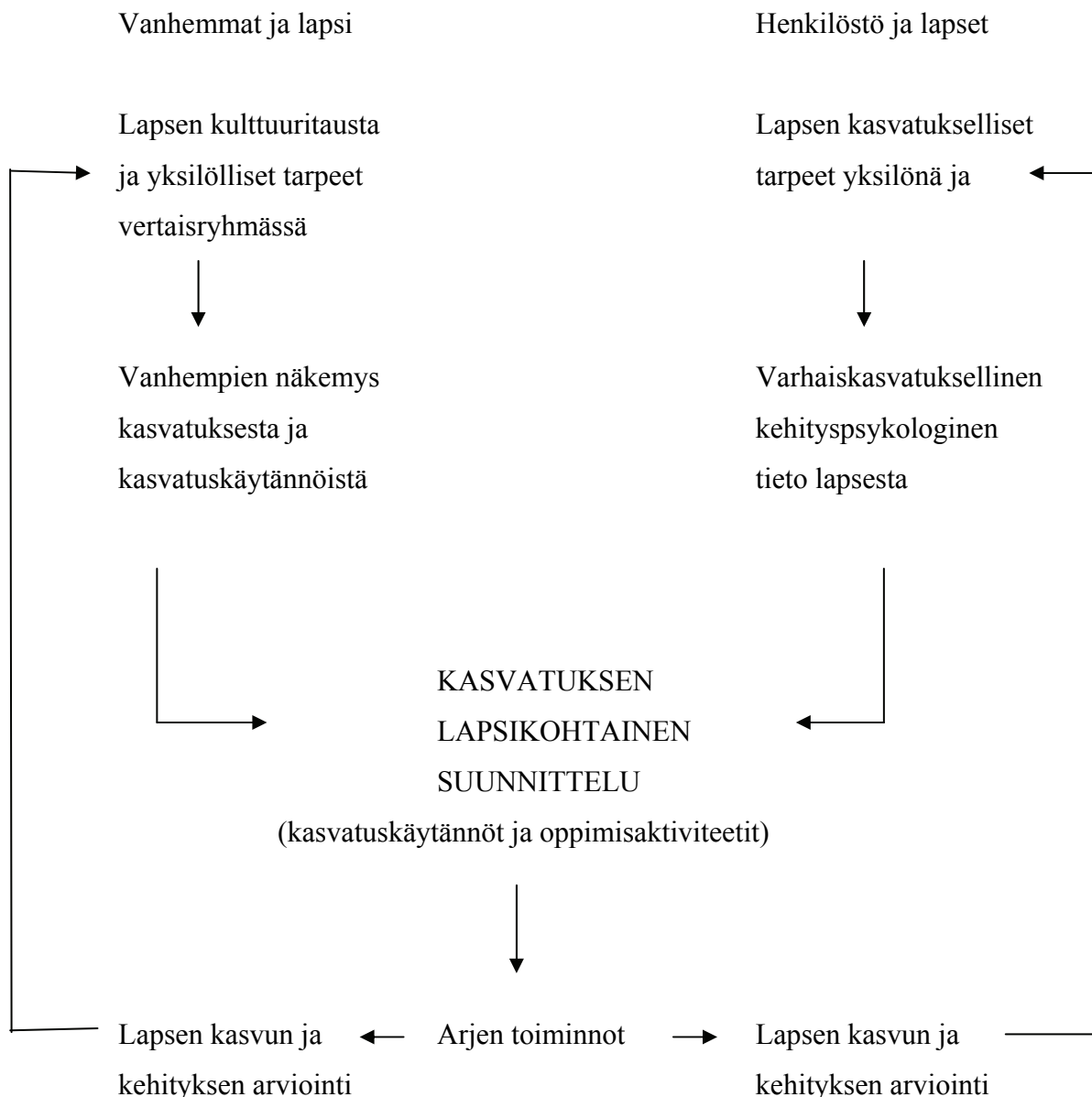
Pugh on esittänyt `five-fold dimension` jaon vanhempien osallisuudesta Amerikkalaisessa esikoulussa. Hänen mukaansa on ei-osallistujia, tukijoita, osallistujia (vanhemmat auttajina / oppijoina),

kumppaneita ja kontrolloivia vanhempia. (Edwards & Knight 1994, 110.) Tätä ei ehkä voi suoraan verrata suomalaisiin vanhempiin, sillä meillä vanhempien ei ole tapana olla esim. mukana opettamassa. Varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluihin tulevat vanhemmat voidaan nähdä osallistujina, tukijoina, kumppaneina, mutta myös kontrolloijina. Ramsay ym.(Hujala 2001, 125–127) on tutkinut koulun ja kodin yhteistyötä, jossa ilmeni, että vanhemmat ovat kiinnostuneita osallistumaan oman lapsensa suunnitelman suunnitteluun. Yhteisen suunnittelun onnistumisen takana on, että vanhempien näkemyksiä arvostetaan ja huomioidaan, jolloin yhteistyöilmasto on avoin. ( Hujala 2001, 125–127.) Karilan (1997, 66–67) tutkimuksen mukaan vanhempien ja kodin yhteistyö nähtiin kolmenlaisena: etäinen yhteistyösuhde, jolloin oletetaan, että vanhempia ei kiinnosta yhteistyö päiväkodin kanssa, vanhempien toiveiden toteuttaminen ja kiinteä yhteistyösuhde. Viimeksi mainitussa vanhemmat nähdään yhteistyökumppaneina.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen osallistuminen suunnitelman tekoon ei ole itsestäänselvyys. Strandellin (1995, 118–148) mukaan lapset on yleensä koettu passiivisiksi vastaanottajiksi aikuisten määrittellessä hyvän. Lapsia ei ajatella vaikuttajina ja antavina osapuolina, vaikka laki niin määrääkin. Nykyisin lapsetkin on alettu näkemään sosiaalisina toimijoina, jotka osallistuvat itse esim. suunnittelemaan toimintaansa. (ks. myös Turja 2004, 9-10.) Lapsen tulee itse saada muovata oma oppimisprosessinsa, eikä toteuttaa aikuisen valmiiksi rakentamaa (Hujala ym. 1998, 56). Aikuisen tulee siis kuunnella lasta tämän oman varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa lapsen ikätason mukaisella tavalla, sillä inklusiivisessa laatuajattelussa on tarkoitus tunnistaa ja ymmärtää ihmisten asioille antamia merkityksiä eikä etsiä yhtä totuutta. Näin ollen myös lasten näkemykset ovat yhtä arvokkaita kuin aikuisten. (Turja 2004, 11.) Usein aikuisten puheissa ja käytännön toiminnassa on ristiriitaisuus – sanotaan että lapsien halutaan olevan aloitteellisia, mutta käytännössä aloitteet usein tyrmätään (Puroila 2002, 65).

Hujala-Huttunen ja Nivala (ks. 1991; 1996) ovat tutkineet lapsikohtaista suunnittelua päivähoitossa. He esittävät päivähoitopedagogiikan suunnittelumallin, joka perustuu yhteistyöhön (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 16–18). Eli vanhemmat ja henkilöstö suunnittelevat yhdessä lapsen kasvatusta. Tätä voisi verrata nykyään käytössä olevaan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lapsen vasun laadintaanhan osallistuvat niin henkilöstö kuin vanhemmat. Myös Hurst (1996, 106) sanoo, että tärkeä osa lapsen kasvatuksen onnistumista on vanhempien kuunteleminen ja heidän kanssaan keskusteleminen.

Hujala-Huttusen ja Nivalan (1991; 1996) malli perustuu Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan eli kontekstuaaliseen kasvun näkökulmaan. Heidän esittämä yhteistyöhön perustuva päivähoitokasvatuksen lapsikohtaisen suunnittelun teoreettinen malli on heidän mielestään perusta yksilöllisyyden huomioivalle päivähoitokasvatukselle (ks. kuvio 4). Tämä malli on myös sovellettavissa nykyisin käytössä oleviin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Malliin onkin lisätty myöhemmin lapsi; lapsen omat toiveet sekä lapsen oma arviointi osaamisestaan.



KUVIO 4. Hiukan muokattu yhteistyöhön perustuva päivähoitokasvatuksen lapsikohtaisen suunnittelun teoreettinen malli / Kasvun ja oppimisen yhteissuunnittelun malli (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 44 ja Hujala ym. 1998, 73).

Henkilöstön tulee havainnoida lasta ja lapsiryhmää samoin kuin toimintaa (Brotherus ym. 1994, 120). Näin toimiessaan varhaiskasvattaja saa tietoa lapsesta ja hänen taidoistaan. Nämä tiedot muodostavat pohjan varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelulle vanhempien kanssa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yleensä työntekijöiden ja vanhempien välisessä keskustelussa kasvatuskumppanuus-ajattelun mukaisesti. (Alasuutari 2003, 13–15, 58.) Karila (2001, 280–282) sanoo, että vanhemmat tuovat lapsen ja perheen näkökulman ja henkilöstö ammatillisen näkökulman yhteissuunnitteluun. Eri asia onkin, että tulkitsevatko vanhemmat ja työntekijät kasvatuskumppanuutta samalla tavoin ja mikä on roolijako keskustelussa. Varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun taustaoletukset voivat olla erilaisia. Vanhempien odotukset vaikuttavat myös keskusteluun; vanhemmat, joilla on positiivisia odotuksia päiväkodista ovat erilaisia keskustelukumppaneita kuin vanhemmat, joilla on negatiivisia ajatuksia yhteiskunnallisista kasvattajista. (Alasuutari 2003, 13–15, 58.) Vasukeskusteluissa onkin tuotava esiin, että yksilöllisiä tarpeita huomioidaan lapsiryhmän kokonaisuuden ja ryhmän toimintamahdollisuuksien puitteissa. Lisäksi olisi tärkeää, että yhteissuunnittelu eli vasukeskustelut jatkuisivat koko toimintakauden mittaisena prosessina eivätkä vain yksittäisenä keskusteluna. (Karila 2001, 281–282.)

Alasuutari ja Karila ovat tekemässä tutkimusta siitä, millaisia muotoja lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat saavat: millaista lasta, kasvatusta ja kehitystä sekä vanhempien ja ammattilaisten suhdetta koskeville ajattelutavoille suunnitelmalomakkeet rakentuvat. Käytännöksi on muodostunut, että lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään kuntakohtaisille lomakkeille. Nämä lomakkeet ja se mitä ne sisältävät, ohjaavat niin päiväkodin kasvattajien kuin vanhempien ajatuksia. Toisissa lomakkeissa keskitytään perushoittoon ja toisissa kasvatukseen. (Alasuutari & Karila 2006, 8-11.)

### **3.4 Suunnittelu yhteisenä neuvotteluna**

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun ja laadintaan osallistuvat henkilökunta ja vanhemmat sekä mahdollisesti lapsi. Kaikki osapuolet tuovat tilanteeseen oman tietämyksensä ja asiantuntemuksensa. Yhteissuunnittelussa vanhemmat liittyvät päivähoitokasvatuksen lasten muuhun arkeen ja henkilöstö taas kotikasvatuksen päivähoiton arkeen. Vanhempien ja varhaiskasvattajien yhteistä suunnittelutyötä voi vaikeuttaa mahdollinen roolien epäselvyys. Yleistettäen vanhemmat katsovat asioita kodin näkökulmasta ja heillä on yksilökohtaista tietoa lapsesta ja tietoa lapsen sosiokulttuurisesta taustasta. Heidän tietonsa on tunnetietoa, kun taas henkilöstön tieto on ammatitietoa. Varhaiskasvattajat taas katsovat asioita ammatillisesta näkökulmasta ja heillä on yleistä tietoa

kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Voidaan sanoa, että vanhemmilla on tieto omasta lapsestaan ja henkilöstöllä lapsista yleensä. He näkevät usein työnsä vanhempien kanssa pitkäaikaisena sijoituksena lapseen eivätkä vain siltana kodin ja päiväkodin välillä. Asiantuntijoiden ja vanhempien suhdetta on määrittämässä instituution (päiväkoti) tavoite/missio, joka on määritelty kasvatuksen, hoidon ja opetuksen tarjoamiseksi. (Edwards & Knight 1994, 111; Hujala ym. 1998, 68, 70–71; Salovaara 2008, 50–53.) Vanhemmista ja henkilökunnasta kumpuava tieto tulisi siis yhdistää yhdessä suunniteltaessa.

Vanhempien ja työntekijöiden yhteisestä suunnittelusta voidaan puhua myös jaettuna asiantuntijuu-  
tena, jossa molemmilla on tietoa lapsesta ja jonka he jakavat ja josta he neuvottelevat lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa. Tällöin saavutetaan jotakin sellaista, mikä ei yksin ole mahdollista. Asiantuntijalla oletetaan olevan erityistä osaamista (tietoa, taitoa), joka on oleellista ammatin kannalta, varhaiskasvattajalla esim. kasvatuksesta, kehityksestä ja oppimisesta. (Karila & Nummenmaa 2001, 23–24.) Vanhemmilla taas on tietoa lapsesta kotiooloissa, päiväkodin ulkopuolella sekä lapsen perhe- ja kulttuuritaustasta. Vanhemmilla nähdään myös olevan kokemukseräistä tietoa lapsen kehityksestä, jota voidaan hyödyntää tavoitteiden asettamisessa. Vanhemmat ovat asiantuntijoita lapsensa yksilöllisten piirteiden suhteen ja lapsen kanssa toimimisessa vaikkapa perushoitotilanteissa. Vanhemmat ja henkilöstö yrittävätkin näkemystensä pohjalta luoda yhteisiä kasvatuksellisia päämääriä. (Salovaara 2008, 38–46.)

Päiväkodeissa toimitaan yleensä tiimeissä ja näin ollen suunnittelukin on tiimityötä. Tiimiläiset oppivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa jakamaan tietoaan sekä osaamistaan ja samalla rakentamaan uutta tietoa ja osaamista sekä ymmärrystä. Samoin he oppivat puhumaan yhteistä kieltä. Myös varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa ja laadinnassa tarvitaan keskustelua, jotta saadaan aikaiseksi yhteistä ymmärrystä kyseistä lapsesta. (Karila & Nummenmaa 2001, 97–98, 104–105.) Suunnittelun lähtökohta on tehdä kasvattajien tiedostamaton toiminta tiedostetuksi. Tässä ns. hiljaisessa tiedossa yhdistyvät kokemustieto ja käytännön toiminta. Nämä hiljaisen tiedon kognitiivisen ulottuvuuden uskomukset, arvot ja sisäiset mallit muodostavat tulkintakehyksiä, jotka ohjaavat havaintoja usein tiedostamattomasti. Karilan (2001, 279) mielestä henkilöstön hiljainen tieto eli kokemuksellinen tieto, jota on vaikea ilmaista, tulisi saada kaikkien yhteiseen käyttöön. Tämä vaatii kasvatuksen teoreettista tietoa sekä tietoa suunnittelusta, sillä suunnittelu kertoo työntekijöiden näkemyksen työstään. Suunnittelu osoittaa henkilökunnan pätevyyden ja yhteisön toimivuuden. (Hujala ym. 1998, 69, Helenius 1993, 65, Karila & Nummenmaa 2001, 25, 63–64, 92.) Hiljainen tieto

saattaa siis ohjata varhaiskasvattajien havaintoja ja huomioita lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa ja laadinnassa.

Tieto, jota varhaiskasvatussuunnitelmiinkin kirjataan, syntyy ihmisten ja ympäristön vuorovaikutuksessa ja heidän tulkinnoistaan. Tieto on siis rakennettu yhteisesti tiettyjen ihmisten kesken. Kokemustieto puolestaan syntyy, kun yhdistetään teoriaa ja käytäntöä. Tietämisessä on kyse merkityksenantoprosessista, jossa jokainen henkilö antaa tilanteille omat merkityksensä, tulkintansa. Näin ollen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissakin eri henkilöt antavat asioille eri merkityksiä. (Karila & Nummenmaa 2001, 92–93.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa kirjatessa tulisikin kirjoittaa ymmärrettävästi ja tarkasti, jotta myös muut ymmärtäisivät asian samoin kuin kirjaaja itse.



## 4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on kuvata päiväkodissa tapahtuvaa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelua - suunnittelukäytäntöjä ja suunnittelun perusteita sekä sitä, miten kumppanuus ja osallisuus toteutuvat suunnittelussa. Lisäksi selvitetään sitä, millaisena työntekijät näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisen merkityksen.

Täsmennetyt tutkimuskysymykset ovat

1. Millaiset ovat työyhteisön suunnittelukäytännöt ja millaiset tekijät vaikuttavat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan?
2. Miten kumppanuus ja osallisuus toteutuvat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa?
3. Millaisena työntekijät näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisen merkityksen?

## **5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **5.1 Tutkimusmenetelmänä survey**

Tutkimuksen tavoitteena oli saada kokonaiskuva yhden kunnan alueella toteutettavasta lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessista. Tutkimusmenetelmänä oli kysely, joka kohdistettiin koko perusryhmälle.

Survey määritellään yleensä kartoitustutkimukseksi (Heiskanen 1998, 187). Tarkoituksena on saada tietoa laajalta alalta (Lehto 1998, 207). Saadun aineiston avulla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiötä (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2006, 125 & Soininen 1995, 80). Bestin (1970) mukaan kuvaileva tutkimus käsittelee olemassa olevia olosuhteita ja suhteita; olemassa olevia käytäntöjä; uskomuksia, mielipiteitä ja asenteita; meneillään olevia prosesseja; koettuja vaikutuksia; kehittyviä trendejä. Yleensä kuvaileva tutkimus koskee sitä mikä on, mutta joskus myös niitä edeltäneitä tapahtumia, jotka ovat vaikuttaneet nykyiseen tilanteeseen tai tapahtumaan. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 169.) Tutkimukseni täyttää nämä surveyn tunnusmerkit, sillä tarkoituksena on nimemonaan kartoittaa koko kaupungin päivähoiton suunnitteluprosesseja.

Tutkimus kohdistuu yksilöihin, ryhmiin, instituutioihin, menetelmiin ja aineistoon. Tyypillisesti survey kerää tietoa tietystä ajankohdasta tarkoituksena kuvailla olemassa olevien olojen luonnetta tai tunnistaa normeja, joihin olemassa olevia oloja voidaan verrata tai selvittää olemassa olevia suhteita tiettyjen tapahtumien välillä. Surveyn laajuus voi vaihdella paljon. (Cohen ym. 2000, 169.)

### **5.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen kohderyhmä**

Tutkimustehtävänä oli kuvata yhden kunnan päiväkodeissa tapahtuvaa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosesseja. Tutkimukseni kohdistui koko perusjoukkoon eli erään keskisuuren kaupungin päiväkoteihin. Vastaajina olivat päiväkotien kaikki työntekijät lukuun ottamatta työntekijäitä, jossa tutkija itse työskenteli. Koska tutkimusjoukko oli suhteellisen suuri, käytettiin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä kyselyä. (ks. Metsämuuronen 2003, 31 & Cohen & Manion 1980, 71–74; Cohen ym. 2000, 172–173.)

Tutkimuskaupungin varhaiskasvatus toimii kasvatus- ja opetuskeskuksen alaisuudessa (vuodesta 2006 lähtien). Tutkimusajankohtana kaupungissa toimi 17 kunnallista erikokoista päiväkotia. Lisäksi kaupungissa oli kaksi yksityistä päiväkotia, joihin kyselyä ei lähetetty. Kaupungissa oli myös

tarjolla perhepäivähoitoa, ryhmäperhepäiväkoteja, leikkikerhoja ja avoin päiväkotit, jotka ovat tämän tutkimuksen ulkopuolella. Kaupungissa oli integroituja erityisryhmiä, mutta erityinen tuki pyrittiin järjestämään mahdollisuuksien mukaan tavalliseen ryhmään. Vuorohoitoa oli tarjolla kahdessa päiväkodissa. Esiopetus järjestettiin päiväkodeissa.

Tutkimuskohteena olevan kaupungin oma varhaiskasvatussuunnitelma ei juuri anna yksityiskohtaisempia ohjeita lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan kuin peruskehyyksenä toimiva Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Tutkimuskaupungin vasussa sanotaan näin: ”Henkilökunta kirjaa aktiivisesti lapsen kehityksestä yhdessä vanhempien kanssa jaetut olennaiset tiedot lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Näin varhaiskasvatussuunnitelmasta tulee jokapäiväinen työväline, joka ohjaa vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välistä yhteistyötä ja asettaa sille tavoitteet.” (Tutkimuskaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2006, 24.)

Vastuu kirjaamisesta on siis henkilökunnalla. Tätä kirjaamista varmasti ohjaa kaupungissa käytössä oleva varhaiskasvatussuunnitelmalomake. Siltikin herää kysymys, mitä suunnitelmaan kirjataan? Henkilökunnan kesken on varmasti erilaisia näkemyksiä siitä, mikä on tärkeää ja olennaista kirjattavaa. Nämä valinnat pohjautuvat paljolti jokaisen omaan kasvatuskäsitykseen ja herää kysymys voidaanko olettaa, että kaikilla kasvatustyöntekijöillä on samanlainen näkemys?

Tutkimuskaupungin lapsikohtaista suunnittelua ohjaa kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmalomake. Lomake on pohjana keskustelulle vanhempien kanssa ja näin ollen se ohjaa keskustelun sisältöä. Kyseisen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen otsikot olivat tutkimuksen ajankohtana seuraavat: Kuvaus lapsesta, Kasvatuskäytännöt päivittäistoiminnoissa, Vuorovaikutus, leikki ja muut kiinnostuksen kohteet, Oppiminen ja kielellinen kehitys, Muut asiat, joista sovimme. Lisäksi esiopetuksessa varhaiskasvatussuunnitelmaan kuuluivat Kielelliset valmiudet, Matemaattiset valmiudet, Sosiaaliset taidot, Motoriikka. Tarvittaessa käytössä oli myös Varhainen - /erityinen tuki liite. Vanhemmille annetaan etukäteen esite, jossa nämä otsikot ovat ja näin ollen he voivat valmistautua keskusteluun.

### **5.3 Tiedonhankintamenetelmä ja tutkimuksen toteutus**

Surveyssa aineisto kerätään standardoidusti eli kysymys kysytään vastaajilta täsmälleen samalla tavalla vaikkapa kyselylomakkeella. Tarkoituksena on saada tietoa, joka vastaa tutkimuksen kysy-

myksiin. (Cohen ym. 2000, 246–247.) Mittarin eli kyselyn laatiminen pohjautuu siis tutkimuksen teoriaan, jo olemassa olevaan tietoon ilmiöstä (Metsämuuronen 2003, 41, 76).

Tutkittava aihe oli uusi eikä siihen ollut olemassa valmista mittaria, joten tutkimuksessa käytetty kyselylomake (LIITE1) eli mittari rakennettiin tutkimusaiheeseen liittyvän teorian pohjalta. Lisäksi tutkijan oma kokemus varhaiskasvatustyöstä vaikutti mittarin sisältöön. Aiempi tieto varhaiskasvatussuunnitelmista ja niiden taustalla vaikuttavasta teoriasta olivat kysymysten laadinnan ja muotoilun tukena; esim. tieto siitä, mikä varhaiskasvatussuunnitelma on ja keitä sen tekoon voi mahdollisesti osallistua. Kysymykset valittiin niin, että niillä saataisiin mahdollisimman kattava kuvaus tutkimuskysymyksiin. Mittaristoa kehiteltiin graduseminaarissa virinneen keskustelun ja palautteen pohjalta.

Tämän tutkimuksen kyselylomake oli puolistrukturoitu, sillä se sisälsi sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Monivalintakysymyksissä oli valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaajat valitsivat mieleisensä ympyröimällä. Vastausvaihtoehdot olivat esimerkiksi samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä, jolloin oli kyse asteikoista, kuten Likertin asteikko. Suljettujen eli strukturoitujen kysymysten etuna ovat vastaamisen nopeus sekä vastausten koodaus. Lisäksi ne eivät erottele ihmisten taitoja esittää sanottavansa. Toisaalta vastaaja ei voi tehdä lisämerkintöjä tai selityksiä vastauskategorioihin, ja voi olla että kategoriat eivät ole tyhjentäviä. (Ks. esim. Alkula ym. 1994, 130–139; Cohen ym. 2000, 247–248; Cohen ym. 1980, 80–90; Couper, Fowler, Groves, Lepkowski, Singer, Tourangeau 2004, 5; Hirsjärvi ym. 2006, 182, 187–189.) Avoimissa kysymyksissä taas vastaajat saivat vastata omin sanoin ja selittää näkemyksensä, esimerkiksi kysymykseen Mikä on teidän mielestänne lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus omassa työssänsä. (Ks. esim. Alkula ym. 1994, 130–139; Cohen ym. 2000, 247–248, 258; Cohen ym. 1980, 80–90; Hirsjärvi ym. 2006, 182, 187–189.)

Kyselyn alkuun tulisi sijoittaa helppoja ja yleisiä kysymyksiä sekä mielenkiintoisia ja ei-uhkaavia kysymyksiä. Keskivaiheille tulevat vaikeat kysymykset ja loppuun mielenkiintoisia kysymyksiä. Kysymysten suunta on objektiivisista faktoista subjektiivisiin asenteisiin ja mielipiteisiin. (Ks. esim. Alkula ym. 1994, 130–139; Cohen ym. 2000, 257–258; Cohen ym. 1980, 80–90; Hirsjärvi ym. 2006, 191–192.) Kyselylomakkeessani alkuun oli sijoitettu kysymyksiä vastaajien taustatiedoista joihin heidän oli helppo vastata ja sen jälkeen olivat seuraavat osiot: Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelu, Varhaiskasvatussuunnitelman laadinta – käytännöt, vaikutukset toimintaan ja arviointia sekä Varhaiskasvatussuunnitelmalomake.

Tutkimukseni kyselylomake oli suhteellisen pitkä ja siinä oli paljon tilaa. Tämän on kuitenkin todettu olevan parempi kuin tiivistetty ja pientä tekstiä sisältävä lomake. Kyselylomake kannattaa jakaa jaksoihin, jolloin siitä tulee selkeämpi. Tämä huomioitiin myös kyselylomakkeessani, jossa oli eri osioita. Kunnolliset ja selkeät vastausohjeet sekä kyselyn saatekirje ovat tärkeitä. Tutkija voi miettiä, kannattaako numeroida kysymykset vai jaksot. Kyselyn voi saada näyttämään lyhyemmältä myös jakamalla kysymyksen pienempiin osiin esim. 8 a, b ja c. Vastaajia tulee muistaa kiittää vastaamisesta. (Cohen ym. 2000, 258–259.) Näin toimittiin myös omassa kyselylomakkeessani.

Kyselylomakkeeni tekovaiheessa yritin huomioida seuraavaksi esitettyjä asioita. Kysymyksessä tulee kysyä vain yhtä asiaa kerrallaan ja käyttää mahdollisimman vähän monimerkityksellisiä sanoja. Vaikkapa säännöllisesti -sanalla on ihmisille eri mittapuu. Jos kysymykset liittyvät mielipiteisiin, tulee vaihtoehtona olla 'ei mielipidettä'. Vastausluokkien tulee myös olla toisensa poissulkevia. Asennemittauksissa tulee antaa mieluummin monivalintavaihtoehtoja kuin 'samaa/ eri mieltä' –väittämiä. Näin vältetään siltä, että ihmiset vastaisivat niin kuin he arvelevat olevan suotavan. (Ks. esim. Alkula ym. 1994, 130–139; Cohen ym. 2000, 248–250; Cohen ym. 1980, 80–90; Hirsjärvi ym. 2006, 191–192; Holopainen & Pulkkinen, 2003, 39–40)

Ennen varsinaista tutkimuslomakkeen postittamista kannattaa se testata (Cohen ym. 2000, 260; Hirsjärvi ym. 2006, 193). Tarkoituksena on selvittää kyselylomakkeen selkeys, houkuttelevuus, operationalisoinnin ja validiteetin onnistuminen. Esitetyt kommentit kyselyä, esim. kysymysten muotoa, vastaamiseen käytettyä aikaa sekä vastauskategorioita. Tutkijan tulee huomata myös väärinymmärrykset sekä vastaamatta jättämiset. Tämän palautteen ja vastausten perusteella tehdään tarvittavat muutokset, esim. poistetaan tarpeettomat kysymykset ja monimerkitykselliset sanat. (Cohen ym. 2000, 260–261.) Tutkimuksen kyselylomake luetutettiin usealla henkilöllä ennen sen lähettämistä. Esilukijoiden joukossa oli niin alan ammattilaisia (työntekijöitä että maisterikoulutuksen opiskelijoita) kuin ei-ammattilaisia (tutkijan ystäviä, jotka ovat aivan eri alalla). Tällä haluttiin varmistaa, että ihmiset ymmärtävät kyselyn kysymykset samalla tavoin. Esilukijoiden kommenttien perusteella kysymysten sanamuotoja muutettiin sekä kysymyksiä lisättiin ja poistettiin.

Kyselylomakkeet (n=72) postitettiin huhtikuussa 2006 tutkimuskaupungin päiväkodeihin kaupungin sisäisen postin välityksellä. Päiväkodeissa johtajat jakoivat kyselyt tiimeille. Vastaajat palauttivat kyselyn päiväkodissa olleeseen kuoreen, joka toimitettiin tutkijalle kaupungin sisäisen postin kautta. Määräaikaan mennessä sain 50 vastausta. Vastausajan umpeuduttua lähetettiin päiväkodeihin uusintakyselyitä, jotta vastausprosentti nousisi. Uusintakyselyn palautti seitsemän tiimiä.

## 5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysia aloitettaessa on tärkeää tarkistaa itse aineisto. Puuttuuko siitä tietoja tai sisältyykö siihen virheellisyyksiä (ks. esim. Cohen ym. 1980, 90; Hirsjärvi ym. 2006, 207; Nummenmaa 2004, 148). Tässä tutkimuksessa en ole korvannut puuttuvia tietoja vaan olen ilmoittanut tekstissä kuinka moni on kyseiseen kohtaan jättänyt vastaamatta. Kvantitatiivisesta aineistosta tulee muodostaa muuttujia ja aineisto koodataan laaditun muuttujaluokituksen mukaan. Eli jokaiselle tutkittavalle kohteelle annetaan jokin arvo jokaisella muuttujalla. (Hirsjärvi ym. 2006, 210.) Kyselylomakkeeni strukturoidusta kysymyksistä tein havaintomatriisin, johon kaikki vastaukset on koodattu. Tämä havaintomatriisi on tehty SPSS-ohjelmaa käyttäen. Usein mitta-asteikoista muodostetaan summamuuttujia. Samansisältöisiä ominaisuuksia mitanneet muuttujat yhdistetään tällöin yhdeksi mittariksi. (Valli 2001, 108–109.) Omassa tutkimuksessani kysymyksestä, mitä apuvälineitä käytätte suunnittelussa, on tehty summamuuttuja, jotta sain selville, montaako apuvälinettä vastaajat käyttivät suunnittelussa.

Vastauksia analysoidessa on oltava tarkkana, sillä ihmisillä on tapana karttaa ääripäiden vastuksia. Näin ollen kannattaa harkita myös kuusiportaista-asteikkoa, jolloin vaihtoehdoissa ei ole keskikohtaa. (Cohen ym. 2000, 254.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa käytettiin kuusiportaista-asteikkoa, jossa kuudentena vaihtoehtona oli, että emme osaa sanoa.

Vaikka tämä tutkimus on survey-tutkimus, ei aineiston analysoinnissa ole juuri käytetty tilastotieteellisiä menetelmiä vastausten analysoinnissa. Kuten Holopainen ym. (2003, 13) toteavat, että luokittelu ja järjestysasteikkollisista muuttujista ei kannata suorittaa laskutoimituksia, vaikka niitä voidaan kuvata numeerisesti. Tutkimuksessani on nimenomaan käytetty näitä asteikkoja. Tarkoituksena oli kuvata suunnitteluprosesseja, joten analysoinnissa lähdettiin liikkeelle frekvensseistä eli siitä, miten vastaajien vastaukset jakautuvat määrällisesti. Kaikista muuttujista tehtiin ensin jakaumat, jotta aineistosta saatiin kokonaiskuva. Lisäksi muuttujia tulkittiin pylväsdiagrammien avulla. Muuttujan arvojen välisistä suhteellisista eroista saadaan tietoa välimatka- ja suhdeasteikolla, jolloin apuna voidaan käyttää esimerkiksi moodia (mikä on yleisin vastaus). (mm. Nummenmaa 2004, 55; Metsämuuronen 2002, 322–324.)

Kyselyn avointen kysymysten vastausten analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysiä. Tällöin aineisto käydään ensin lävitse ja siitä merkitään omaan tutkimukseen liittyvät asiat ylös. Sen jälkeen kerätyt asiat poimitaan yhteen ja ne luokitellaan, jonka jälkeen kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sara-

järvi 2003. 94–104.) Vastaajien vastaukset kerättiin yhteen jokaisen avoimen kysymyksen osalta. Tämän jälkeen vastauksista poimittiin samanlaisia ilmauksia, joista muodostettiin kategorioita, jotka nimettiin. Näitä alakategorioita yhdistettiin vielä yläkategorioiksi. Tulososiossa myös käytettiin havainnollistamassa vastaajien vastauksien suoraa lainausta, jotta lukija voi huomata tutkijan ajatuskulun.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät käsitteet ovat kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleensä sisäinen ja ulkoinen validius, reliaabelius sekä objektiivisuus. Sisäinen validius tarkoittaa, että tutkimuksen tulos on seurausta käytetyistä menettelytavoista. Tulokset ovat siis päteviä suhteessa tutkittuihin ja tutkimuskohteeseen. Tuckmanin (1988) mukaan tutkijan tulee kontrolloida kahdeksaa sisäiseen validiuteen vaikuttavaa tekijää. Nämä tekijät ovat tausta, maturaatio, testaaminen, instrumentaatio, tilastollinen regressio, valinta, eksperimentaalinen mortaliteetti sekä odotukset. (Soininen 1995, 120–121.)

Sisäinen validiteetti voidaan jakaa kolmeen lajiin. ”Sisällön validiteetin tarkastelussa tulkitaan, ovatko mittarissa tai ylipäättänsä tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut sekä kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön” (Metsämuuronen, 2003, 43, ks. myös 87–89). Toinen sisäisen validiteetin laji on käsitevalidius, jolloin kohteena on yksittäinen käsite. ”Mikäli käsitettä mittaavat osiot todellakin mittaavat muuttujien taustalla olevaa latenttia muuttujaa, käsitettä, tulee kyseisten osioiden korreloida eli olla yhteydessä keskenään systemaattisemmin kuin muiden muuttujien kanssa (Metsämuuronen 2003, 43–44, ks. myös 89–91). Kriteerivalidius on kolmas sisäisen validiuden laji, ”jossa verrataan mittarilla saatua arvoa johonkin arvoon, joka toimii validiuden kriteerinä (Metsämuuronen 2003, 44, 91). Tällöin käytetyssä mittarissa tulee olla esim. pistemääriä, joista voidaan laskea korrelaatiokertoimia (Metsämuuronen 2003, 44, 91).

Tähän tutkimukseen ei löytynyt sopivaa mittaria valmiina, joten se tehtiin itse. Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta pyrittiin lisäämään mittarin huolellisella suunnittelulla, teoratiedon hyödyntämisellä ja esitestauksella. Tutkimuksessani ei ollut mitattavia ominaisuuksia esim. pistemääriä, jolloin ei ole käytetty korrelaatiokertoimiakaan tai muita kvantitatiivisen tutkimuksen analysointimenetelmiä. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös se, että kyselylomake ja ohjeistus olivat kaikille samat. Vastaajilla oli myös tutkijan yhteystiedot, jolloin he olisivat voineet kysyä mahdollisista epäselvyyksistä. Kukaan ei kuitenkaan tehnyt näin. Suurehkon tutkimusjoukon takia ei tutkijan henkilökohtainen

läsnäolo vastaustilanteessa ollut mahdollinen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta positiivinen asia oli korkea vastausprosentti (79,2 %), jolloin tulos kattaa suurimman osan tutkittavista.

Myös ulkoiseen validiteetin eli tulosten siirrettävyyteen ja yleistettävyyteen liittyy Tuckmanin (1988) mukaan huomioitavia tekijöitä. Testauksen aiheuttamat, otantaharhasta ja koejärjestelyistä aiheutuvat seuraukset kuuluvat näihin tekijöihin. Lisäksi pitää kiinnittää huomiota useampien käsitelyiden vaikutuksiin. (Soininen 1995, 120–121.) Tulokset pätevät kyseisen kaupungin osalta eivätkä ole sellaisenaan siirrettävissä ja yleistettävissä muihin kaupunkeihin esim. erilaisten varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeiden takia. Tulokset olivat myös linjassa aiempiin tutkimuksiin, mikä yhdessä hyvän vastausprosentin kanssa parantaa ulkoista validiteettia.

Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. Tulosten on pysyttävä samanlaisina, jos tutkimus toistetaan samalla tai vastaavalla kohderyhmällä. (Ks. esim. Metsämuuronen 2003, 3; Soininen 1995, 122.) Tutkimus on myös reliabeli, jos toinenkin tutkija saa samanlaisen tuloksen (Hirsjärvi ym. 2006, 216). Metsämuuronen (2003, 45) mukaan reliabiliteetin voi laskea kolmella tavalla. Nämä ovat rinnakkaismittaus (samaa aikaan eri mittarilla), toistomittaus ja mittarin sisäinen konsistenssi. Toistomittauksessa sama testi toistetaan jonkin ajan kuluttua ja ”kahden muuttujan välille lasketaan korrelaatiokerroin.” (Metsämuuronen 2003, 45.) Toistomittauksen heikkous on se, että siinä saatetaan mitata ilmiön pysyvyyttä ennemminkin kuin mittarin reliabiliteettia (Metsämuuronen 2003, 45). ”Sisäisen konsistenssin mittaaminen tapahtuu joko jakamalla mittari keinotekoisesti kahteen osaan tai faktorianalyysin avulla etsimällä faktorirakenteen luotettavuusmitta ” (Metsämuuronen 2003, 94). Tutkimuksen toistettavuus on käytännössä mahdollista, mutta koska kysymykset ovat laadullisia, vastaajien mielipiteet voivat ajan kuluessa muuttua, jolloin tutkimustulokseen ei olisi sama. Tutkimus oli luonteeltaan kuvaileva, jolloin tuloksissa on koottuna yhteen vastaajien mielipiteiden jakautuminen taulukoihin. Nämä luvut voi tarkistaa kuka tahansa jälkikäteen ja päästä samaan tulokseen.

Tutkimuksen tuloksien tulee selittyä tutkittavien ominaisuuksista ja kontekstista. Tutkimus on tällöin objektiivinen eivätkä tutkijan harhat ja kiinnostuksen kohteet tai näkökulmat ole tulosten selittäjiä. (Soininen 1995, 122.) Tutkimuksen tulokset on nostettu aineistosta eli tutkittavien ominaisuuksista eikä tutkija ole valinnut vain niitä asioita, jotka sopivat hänen omaan kiinnostukseensa/näkökulmaansa.



## 5.6 Tutkimuksen eettisyys

Kysely on aina vastaajien elämään puuttumista. Sen täyttämiseen menee aikaa, se kajoaa mahdollisesti yksityisyyteen ja kysymykset voivat olla uhkaavia tai arkaluontoisia. Tärkeää on siis pitää mielessä, että vastaajat ovat kyselyn subjekteja, eivät objekteja. Heitä voi rohkaista vastaamaan, mutta ei pakottaa siihen. Vastaajilla on oikeus lopettaa kyselyyn vastaaminen koska tahansa ja he voivat jättää vastaamatta osaan kysymyksistä. Vastaajilta on myös saatava lupa tutkimukseen osallistumisesta. (Cohen ym. 2000, 245–246.) Tähän tutkimukseen pyydettiin ja saatiin lupa tutkimuskaupungin varhaiskasvatuksen päälliköltä. Vastaaminen oli myös kaikille vapaaehtoista eli jokainen sai itse päättää osallistuuko tutkimukseen.

Vastaajien anonymiteetti, jäljittämisen mahdottomuus ja luottamus ovat tyypillistä survey-tutkimukselle (Cohen ym. 2000, 172). Nämä tulee myös taata vastaajille. Vastaajien identiteetin paljastavia piirteitä ei siis saa löytyä tutkimuksesta. Tutkijan on taattava, että kerättävä tieto pysyy luottamuksellisena ja tutkija ymmärtää jokaisen vastaajan ihmisarvon ja loukkaamattomuuden. (Soininen, 1995, 129–130.) Tutkimuksen ei tule vahingoittaa vastaajia. Vastaajille kannattaa esitellä tutkimuksen mahdollinen hyöty oman tilanteen parantumiselle. Tutkimukseen osallistujien tulee voida sanoa sanottavansa eikä sitä, mitä tutkija haluaa heidän sanovan. (Cohen ym. 2000, 245–246.) Vastaajien anonymiteetti on varmistettu sillä, että tutkimuskaupungin nimeä ei ole sanottu tutkimuksessa eikä vastaajia pysty tunnistamaan tulososion raportoinnista. Vastauskuorissa oli merkintä siitä, mistä päiväkodista vastaukset ovat, mutta se oli siksi, että tutkija tiesi, mihin päiväkoteihin tulee lähettää uusintakyselyitä ja kuinka monta.

Tutkijan tulee olla rehellinen niin itselleen kuin tutkimukseen osallistujille. Muiden ajatuksia ei tule esittää ominaan. Varsinkin tuloksia esitellessä pitää olla rehellinen ja esittää ne sellaisina kuin ne ovat eikä kaunistella niitä itselleen sopivammiksi. Tutkimusraportin mahdolliset puutteet tulee ilmoittaa ja välttää turhaa selittelyä. (Soininen 1995, 131.) Tutkimustulokset on saatu vastaajien vastauksista ja avoimista kysymyksistä on otettu suorina lainauksia vastaajien vastauksista. Tutkija on yrittänyt olla objektiivinen eikä ole esittänyt vastaajien ajatuksia ominaan.

## 6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulososan alussa kuvailen tutkimusryhmää. Tämän jälkeen edetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

### 6.1 Tutkimusryhmä

Kyselylomakkeita lähetettiin erään keskisuuren kaupungin 17 päiväkodin kaikille ryhmille, lukuun ottamatta tutkijan omaa ryhmää, yhteensä 72 kpl. Kyselyn palautti 57 ryhmää eli vastausprosentiksi muodostui 79,2 %.

Vastanneet tiimit koostuivat 2-6 työntekijästä ja yli 80 %: ssa tiimeistä oli kolme tai neljä työntekijää. (Ks. taulukko 1) Yhteensä vastanneissa tiimeissä oli 200 henkilöä, joista vain kaksi oli miehiä. Vastaajissa oli 24 lastentarhanopettajakoulutuksen saanutta, 19 kasvatustieteiden kandidaattia, neljä kasvatustieteiden maisteria sekä viisi erityislastentarhanopettajaa. Sosionomeja vastaajista oli 11 ja sosiaalikasvattajia 12. Lastenhoitajan koulutuksen saaneita oli 25 samoin kuin päivähoitajia. Vastaajista eniten oli lähihoitajan koulutuksen omaavia (n=46). Lisäksi joukosta löytyi koulunkäyntiavustajia, yhteisöpedagogi, opiskelijoita, avustajia, luokanopettaja, perhepäivähoitaja, iltapäivätoiminnanohjaaja sekä sosiaalialanohjaajia (n=12).

TAULUKKO 1. Tiimien työntekijöiden lukumäärän jakaantuminen

Työntekijöiden määrä	n	%
2	4	7,0
3	27	47,4
4	21	36,8
5	4	7,0
6	1	1,8
yhteensä	57	100

Vastaajat jakaantuivat iältään tasaisesti luokkiin 21–30 v. (n=51), 31-40v. (n=65) ja 41-50v. (n=53). Lisäksi 23 vastaajaa kuului iältään luokkaan 51-60v. Vastaajista löytyi myös kaksi, jotka kuuluivat luokkaan 61 vuotta tai sen yli sekä yksi vastaaja, joka oli alle 20-vuotias. (ks. taulukko 2) Vastaaji-

en työkokemus vaihteli kolmesta kuukaudesta 41 vuoteen ja kahdeksaan kuukauteen. Viisi vuotta tai vähemmän työkokemusta omaavia oli 75 vastaajaa. 5-10 vuotta työkokemusta puolestaan oli 35 vastaajalla. 10–20 vuotta työkokemusta oli 32:llä vastaajalla. 14:sta vastaajista oli työkokemusta 20–30 vuotta ja yli 30 vuotta työkokemusta oli kymmenellä vastaajalla. Työkokemuksensa jätti ilmoittamatta 34 vastaajaa. Yli puolella vastaajista oli siis työkokemusta korkeintaan kymmenen vuotta. Vastaavasti pitkää työkokemusta oli aika harvalla vastaajalla.

## TAULUKKO 2. Vastaajien ikäjakauma

Vastaajien ikäluokat	n	%
20 tai alle	1	0,5
21–30	51	25,5
31–40	65	32,5
41–50	53	26,5
51–60	23	11,5
61 tai yli	2	1,0
tyhjiä	5	2,5
yhteensä	200	100

Vastanneista tiimeistä 12 oli toiminut kolme kuukautta tai sitä lyhyemmän ajan. Tiimeistä 11 oli ollut koossa 4-6 kuukautta. Yleisimmin tiimit olivat toimineet yhdessä 7-9 kuukautta (n=24). Vastaajista löytyi myös tiimejä, jotka olivat toimineet yli 10 kuukautta yhdessä (n=9). Kysely tehtiin keväällä 2007 ja tiimit aloittavat yleensä toimintansa syksyllä, joten olisi voinut olettaa, että tiimien toimintaikä olisi ollut tuon 7-9 kuukautta. Nyt yli 40 %:a tiimeistä oli toiminut vähemmän aikaa yhdessä eli herää kysymys päiväkotien henkilökunnan aika suuresta vaihtuvuudesta.

Lasten lukumäärä ryhmissä vaihteli seitsemästä 27:ään. Keskimäärin ryhmissä oli 17 lasta. Vastaajien joukossa oli kuusi erityisryhmää.

## 6.2 Suunnitteluprosessiin vaikuttavia tekijöitä

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, millaisia suunnittelukäytäntöjä ryhmistä löytyy ja millaiset tekijät vaikuttavat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan. Päiväkotien omat varhaiskas-

vatussuunnitelmat ovat esimerkki normatiivisesta suunnittelusta mikrotasolla. Päiväkotien kasvatus- toiminnan suunnittelu on Karilan (2001, 275) mukaan keskittynyt yksikkötasolle ja niiden lapsi- ryhmiin. Tutkimukseni liittyi siis mikrotason suunnittelun tutkimiseen, sillä se kohdistui lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Päiväkotiryhmissä oli tehty henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat suurimmalle osalle lap- sista, sillä 16:ssa (28 %) ryhmässä ei ollut tehty aivan jokaiselle lapselle varhaiskasvatussuunnitel- maa. Vaikka neljäsosassa ryhmiä ei ollut tehty varhaiskasvatussuunnitelmia kaikille, ei se tarkoita, että ryhmän kaikilta lapsilta puuttuisi varhaiskasvatussuunnitelma, vaan että muutamalle lapselle ei ollut tehty varhaiskasvatussuunnitelmaa. Yleisin syy varhaiskasvatussuunnitelman puuttumiselle oli, että lapset olivat juuri aloittaneet päivähoidon eikä vielä ollut ehditty tekemään varhaiskasvatus- suunnitelmaa. Muutaman lapsen kohdalla ei ollut löydetty vanhempien kanssa sopivaa ajankohtaa varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen. Lisäksi yhdessä ryhmässä oli juuri tehty lapselle HALI (3-vuotis arviointi), jossa oli käyty läpi samoja asioita. Tutkimuskaupungissa ei siis noudateta täysin lakia (812/2000) sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista eikä valtakunnallisen Varhais- kasvatussuunnitelmien perusteiden ohjetta, että jokaiselle lapselle tulee laatia henkilökohtainen var- haiskasvatussuunnitelma yhdessä vanhempien kanssa.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tehtiin yleensä neljän kuukauden sisällä toimintakauden alusta (56 vastaajaa). Puolet vastaajista (29) nimittäin laati varhaiskasvatussuunnitelman kahden kuukauden sisällä toimintakauden aloittamisesta ja toinen puoli vastaajista (27) kahden ja neljän kuukauden kuluttua toimintakauden alusta. ”Lapsen tunteminen perustuu hänen toimintansa seuraamiseen ja havainnointiin sekä niiden perusteella tehtävään arviointiin” (Lummelahti, 2004, 31). Lapsen kehi- tystä ja oppimista siis seurataan useimmiten katselemalla, kuuntelemalla ja dokumentoimalla (Huja- la ym. 1998, 96). Tutkimuskaupungissa oli ilmeisesti tehty juuri näin ennen lapsen varhaiskasvatus- suunnitelmaprosessin aloittamista, sillä muutamassa kuukaudessa oli ehditty tutustua lapseen ja tehdä hänestä havainnoja. Tätä käsitystä vahvistivat myös vastaajien vastaukset siitä, että he käytti- vät erilaisia apuvälineitä varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelun ja laatimisen tukena (esim. eri- laiset testit ja lapsen tekemät piirustukset). Kaikki lapset eivät kuitenkaan aloita päiväkodissa toi- mintakauden alussa vaan he voivat aloittaa myös kesken toimintakautta. Näin ollen kyselylomak- keen kysymysmuotoilu ei ollut tältä osin onnistunut.

Tärkeimpänä suunnittelun aloittamisessa vastaajat pitivät lapsen havainnointia sekä oman koke- muksen omaamista lapsesta. (Ks. tarkemmin taulukko 3.) Lapsen havainnointi ennen varhaiskasva-

tussuunnitelmakeskustelua mainittiin (n=35) usein myös vastaajien kuvatessa varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia omin sanoin. Tämä tulos saa tukea laajemminkin varhaiskasvatuksessa. Havainnoinnin merkitystä korostavat myös Brotherus ym. (1994, 120), jotka toteavat, että henkilöstön tulee havainnoida lasta ja lapsiryhmää samoin kuin toimintaa. Näin toimiessaan varhaiskasvattaja saa tietoa lapsesta ja hänen taidoistaan. Nämä tiedot muodostavat pohjan vasukeskustelulle vanhempien kanssa. (Ks. myös Karila 2001, 280–282 ja Reunamo 2007, 122.)

Seuraavaksi tärkeimpänä suunnitteluun vaikuttavana tekijänä vastaajat toivat esiin vanhempien havainnot ja aiemmat dokumentit (ks. taulukko 3). Tosin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa vanhempien havaintojen tärkeys jakoi mielipiteitä, sillä 10 vastaajaa piti niitä tärkeimpinä ja 4 taas vasta kuudenneksi tärkeimpänä. Toiseksi tärkeimmiksi vanhempien havainnot näki 8 vastaajaa. Eniten valintoja sai vaihtoehto kolmanneksi tärkein (n=18). Neljänneksi tärkeimmäksi vanhempien havainnot koki 12 vastaajaa ja viidenneksi tärkeimmäksi 3 vastaajaa. Tämä ristiriitaisuus vanhempien havaintojen tärkeydessä ei ole yhtenevä kasvatuskumppanuusajattelun kanssa. Kasvatuskumppanuudessahan vanhemmat ja ammattilaiset edustavat erilaista asiantuntijuutta, mutta ovat tasavertaisia (Stakes, Varttua). Jotta tämä kasvattajien tasavertaisuus toteutuisi, tulisi henkilökunnan nähdä vanhempien havainnot yhtä tärkeinä kuin omat havaintonsa. Vanhempien havainnot mm. lapsen erityispiirteistä ja vahvuuksista voivat olla erilaisia kuin päivähoidon, sillä ne liittyvät lapsen kotipiiriin. Yhdistettäessä molempien osapuolten havaintoja saadaan laajempi kuva lapsesta. (Huujala 2001, 136, ks. myös Lummelahti 2001, 54.)

Vähiten tärkeinä suunnittelun aloituksen kannalta pidettiin itse varhaiskasvatussuunnitelmalomaketta ja muiden yhteistyötahojen havaintoja. Käytössä olevan varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen sisällön tärkeys lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa jakoi myös mielipiteitä (ks. taulukko 3). Eniten valittiin vaihtoehto kuudenneksi tärkein (n=15). Suurin osa vastauksista keskittyi keskimmäisiin vaihtoehtoihin (n=31). Tärkeimpänä suunnittelussa varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen sisällön näki kuitenkin neljä vastaajaa. Vastaamatta jätti seitsemän vastaajaa.

Tutkimuksessani kaikki ryhmät yhtä lukuun ottamatta käyttivät kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmalomaketta. Tämä tukee Alasuutarin ja Karilan (2006, 8-11) havaintoa, jonka mukaan käytännöksi on muodostunut, että lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tehdään kuntakohtaisille lomakkeille. Nämä lomakkeet ja se mitä ne sisältävät, ohjaavat niin päiväkodin kasvattajien kuin vanhempien ajatuksia. Toisissa lomakkeissa keskitytään perushoittoon ja toisissa kasvatukseen. (Alasuutari & Karila 2006, 8-11.) Tutkimuksen vastaajat kuitenkin näkivät itse varhaiskasvatus-

suunnitelmalomakkeen vähiten tärkeäksi suunnittelun aloituksessa. Toisaalta ehkä he eivät tiedosta lomakkeen vaikutusta vaikkapa omien havaintojensa ja ajatustensa suuntaajana. Lomaketta pidetään tavallaan itsestäänselvyytenä eikä sitä kyseenalaisteta, sillä 22 vastaajaa jätti tyhjäksi kysymyksen: Jos saisitte muuttaa jotakin lomakkeessa, niin mitä muuttaisitte. Lisäksi viisi vastaajaa ilmoitti, että ei muuttaisi mitään. Ne, jotka muuttaisivat jotakin, haluaisivat

*”Lisää kirjoitustilaa, lomake on hieman ahdas. Selkeämmät täyttöohjeet.”, ” sisältävät usein päällekkäisiä asioita. Vanhempien allekirjoituksille pitäisi olla osoitettu tila.”*

TAULUKKO 3. Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman aloittamisessa tärkeinä pidettyjä asioita

Aloituksen asiat		Tärkeysjärjestys							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	tyhjä	yht.
vanhat dokumentit	n	10	f=8	<b>18</b>	12	3	4	2	57
	%	17.5	14	<b>31.6</b>	21.1	5.3	7	3.5	100
oma kokemus lapsesta	n	<b>11</b>	<b>21</b>	14	2	5	2	2	57
	%	<b>19.3</b>	<b>36.8</b>	24.6	3.5	8.8	3.5	3.5	100
lapsen havainnointi	n	<b>34</b>	<b>15</b>	4	1	0	0	3	57
	%	<b>59.6</b>	<b>26.3</b>	7	1.8	0	0	5.3	100
vanhempien havainnot	n	10	8	<b>18</b>	12	3	4	2	57
	%	17.5	14	<b>31.6</b>	21.1	5.3	7	3.5	100
muiden yhteistyötahojen havainnot	n	0	4	4	<b>15</b>	<b>19</b>	6	9	57
	%	0	7	7	<b>26.3</b>	<b>33.3</b>	10.5	15.8	100
vasulomakkeen sisältö	n	4	3	9	10	9	<b>15</b>	7	57
	%	7	5.3	15.8	17.5	15.8	<b>26.3</b>	12.3	100
joku muu	n	0	0	0	1	0	0	56	57
	%	0	0	0	1.8	0	0	98.2	100

Henkilökunnalta tiedusteltiin sitä, mitkä tekijät vaikuttivat varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun. Vastaajat arvioivat eri tekijöiden merkitystä asteikolla 1-6, jossa 1=hyvin vähän ja 5= hyvin paljon ja 6= emme osaa sanoa. Työtiimin toimivuus ja käytettävissä oleva aika vaikuttivat paljon tai erittäin paljon varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun (ks. taulukko 4). Lapsiryhmän koko, käytettävissä oleva varhaiskasvatussuunnitelmalomake, aiemmat dokumentit sekä aiempi kokemus lapsen varhaiskasvatussuunnitelman teosta vaikuttivat myös aika paljon, mutta näiden kohdalla myös vaihtoehdot vähän ja ei vähän, ei paljoa saivat enemmän valintoja. Yleisesti ottaen vastaajat pitivät kaikkia näitä asioita suunnitteluun paljon vaikuttavina tekijöinä (ks. taulukko 4). Oli hiukan ristiriitaista, että vastaajat kokivat itse varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeet vähiten tärkeimmäksi suunnittelun aloituksessa, mutta kokivat lomakkeen kuitenkin vaikuttavan paljon suunnitteluun. Kiire, aikataulut, resurssien puute (poissaolot, sijaiset), ja suunnittelun karsiminen vaikeuttivat

myös Reunamon (2007) tutkimuksen mukaan päiväkodin suunnittelukäytäntöihin. Tässä tutkimuksessa 35 % vastaajista koki, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat vievät liikaa aikaa (ks. taulukko 9).

TAULUKKO 4. Lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan vaikuttavat asiat (1= hyvin vähän, 2= vähän, 3= ei paljoa, ei vähän, 4=paljon, 5=hyvin paljon, 6=emme osaa sanoa)

Vaikuttavat asiat		Vaikutuksen suuruus						yhteensä
		1	2	3	4	5	6	
aiempi kokemus vasusta	n	5	10	10	<b>20</b>	<b>12</b>	0	57
	%	8.8	17.5	17.5	<b>35.1</b>	<b>21.1</b>	0	100
työtiimin toimivuus	n	2	3	6	20	<b>26</b>	0	57
	%	3.5	5.3	10.5	35.1	<b>45.6</b>	0	100
käytettävissä oleva aika	n	3	3	18	<b>32</b>	1	0	57
	%	5.25	5.25	31.6	<b>56.1</b>	1.8	0	100
lapsiryhmän koko	n	3	6	10	<b>20</b>	<b>18</b>	0	57
	%	5.3	10.5	17.5	<b>35.1</b>	<b>31.6</b>	0	100
käytettävissä oleva lomake	n	0	7	6	<b>25</b>	<b>19</b>	0	57
	%	0	12.3	10.5	<b>43.9</b>	<b>33.3</b>	0	100
aiemmat dokumentit lapsesta	n	3	10	11	<b>25</b>	7	1	57
	%	5.25	17.5	19.3	<b>43.85</b>	12.3	1.8	100

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelun apuna käytettiin yleisemmin työntekijöiden kirjaamia havaintoja, erilaisia testejä, lapsen tekemiä tehtäviä ja piirustuksia, asiantuntijalausuntoja sekä aiempia vasuja (ks. taulukko 5). Vastaajat käyttivät keskimäärin viittä eri apuvälinettä suunnittelussaan. Henkilökunta siis hyödynsi aikaisempia havaintoja ja toimintaa varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa. Merkille pantavaa oli kuitenkin, että aiemmat dokumentit mainittiin vain 10 kertaa, kun vastaajat kuvasivat varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia omin sanoin. Monivalintakysymyksessä vaihtoehdot olivat valmiina ja oli ehkä helpompi ympyröidä sellaisiakin vaihtoehtoja, jotka muuten eivät olisi tulleet niin helposti mieleen. Aikaisemman toiminnan arviointi on suunnittelun perusta ja varhaiskasvatuksen kehittämistä (Helenius 1993, 65, 67; Hujala 2001, 135). Krogh ja Slentz (2001a, 19–20) mainitsevat viisi erilaista arviointitapaa: lapsen toiminnan tarkkailu, lasten päiväkirjat ja piirustukset, seurantatehtävät, suulliset kysymykset sekä esitykset. Tutkimukseni vastaajat käyttivät näistä arviointitavoista siis kolmea suunnittelun apuna: lapsen toiminnan tarkkailua (havainnointi), lasten piirustuksia ja seurantatehtäviä (erilaiset testit ja tehtävät, joita lapset tekivät).



## TAULUKKO 5. Suunnittelun apuvälineet

suunnittelun apuväline	käyttää (n)	ei käytä (n)	yhteensä (n)
lapsen piirustukset	<b>35</b>	22	57
valokuvat toiminnasta	9	<b>48</b>	57
video toiminnasta	1	<b>56</b>	57
lapsen sadut	21	<b>36</b>	57
lapsen haastattelu	17	<b>40</b>	57
työntekijöiden kirjaamat havainnot	<b>56</b>	1	56
erilaiset testit	<b>41</b>	16	57
lapsen tekemät tehtävät	<b>37</b>	20	57
asiantuntijalausunnot	<b>40</b>	17	57
aiemmat vasut	<b>40</b>	17	57
lapsen portfolio	12	<b>45</b>	57
jokin muu	3	<b>54</b>	57

Lähes kaikissa tiimeissä (n=52) varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun kuului tiimin yhteinen keskustelu. Toinen suunnittelutapa oli, että se, kuka piti itse vasukeskustelun, teki myös suunnittelu-työn. Hän saattoi joskus kysyä muilta tiimiläisiltä mielipidettä tai sitten hän mietti yhteisen keskustelun jälkeen vielä tarkemmin havaintoja lapsesta. Neljä tiimiä mainitsi jakaneensa lapset keskenään eli tämä saattaisi tarkoittaa, että kukin suunnittelee ”oman” lapsensa varhaiskasvatussuunnitelman. Tiimeissä (n=16) myös kirjattiin näitä havaintoja ylös. Karkeasti yleistäen suunnittelusta saattoi löytää kolme erilaista tapaa: 1. Ensin havainnoitiin, jonka jälkeen keskusteltiin tiimin kesken havainnoista ja kirjattiin asiat ylös. 2. Varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun menijä mietti ensin itse ja saattoi tarkentaa joitakin asioita muilta tiimiläisiltä. 3. Varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun menijä mietti itsekseen, jonka jälkeen keskusteltiin yhdessä ja keskustelun pitäjä mietti vielä tarkemmin ja kirjasi asiat ylös.

Tiimin yhteinen keskustelu on yksi tapa (suunnittelussa) joka ohjaa työyhteisön toimintaa asetettujen tavoitteiden suuntaan, jolloin aikuisille muodostuu yhteinen, tietoinen toimintatapa. Henkilöstö suunnittelee koko ajan kahta asiaa, omaa työtään sekä toimintaa, joka syntyy heidän työnsä tulokseksi. (Karila 2001, 274–276, Reunamo 2007, 124, ks. myös Bruce 1997, 63.) Tällainen tiimin yhteinen keskustelu on keino muodostaa yhteistä toimintatapaa. Yhteinen keskustelu, jossa puhutaan

lapsesta tehdyistä havainnosta, kuuluu päiväkodin kasvatuskulttuuriin, sillä siihen sisältyy työyhteisön käsitykset kehittymisestä, oppimisesta, opetuksesta ja lapsen kasvusta sekä kasvatuksen tavoitteista. Samoin se pitää sisällään myös näkemyksen eri toimijoiden (lapsi, vanhemmat, työntekijät) merkityksestä päiväkodissa ja päiväkodin toiminta-ajatuksen hahmotuksen. Kasvatuskulttuuri ilmenee siis juuri lapsen varhaiskasvatussuunnitelman prosessissa. (Karila 1997, 63–69.)

Suunnittelukulttuuri on välittävä linkki työkuulttuuriin, kasvatuskulttuuriin ja pedagogisen kulttuurin keskellä. (Nummenmaa ym. 2007, 31; Nummenmaa 2007, 5.) Suunnittelukulttuuri pitää sisällä valintoja siitä, mihin suunnittelu kohdistuu (mitä suunnitellaan) ja kuka suunnittelee. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa suunnittelu kohdistuu juuri kyseessä olevaan lapseen. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin osallistuvat eli sitä suunnittelevat päiväkodin työntekijät ja vanhemmat sekä tarvittaessa muut yhteistyötahot (ks. tarkemmin 6.3) (Nummenmaa 2008b.) Suunnittelukulttuuri pitää sisällään myös arvioinnin, ja tutkimuksen vastaajat kirjoittivat kuvatessaan suunnitteluprosessia omin sanoin, että vasukeskustelun jälkeen pidetään tiimin yhteinen keskustelu, jossa keskustelun sisältö kerrotaan muille (n=25). Tämä palautepalaveri mahdollisti sen, että kaikki olivat tietoisia sovitusta käytännöistä ja toimivat yhdenmukaisesti.

### **6.3 Osallisuus varhaiskasvatussuunnitelmassa**

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, miten kumppanuus ja osallisuus toteutuvat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa. Ketkä siis osallistuvat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun ja laadintaan? Entä keiden osallisuus koetaan tärkeäksi? Miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa toteutuu vanhempien ja henkilökunnan kasvatuskumppanuus?

Aloitteen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun teki joko lastentarhanopettaja (24 vastaajaa) tai sitten kuka tahansa työtiimistä (n=26). Vanhempien ei mainittu ollenkaan tekevän aloitetta lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun. Lastentarhanopettajan aloitteellisuutta voitaisiin ajatella perusteltavan hänen pedagogisella osaamisella ja vastuulla. Varhaiskasvatuksen työkuulttuuri sisältää työtoiminnan organisointiin liittyviä käytäntöjä (mm. päiväohjelmat ja työnjako) ja niihin liitettyjä merkityksiä, joiden voidaan ajatella vaikuttavan myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelun aloitteen tekemisessä (Karila 1997, 57–63; Varhaiskasvatus 2000-luvulla?).

Suunnitteluun osallistuivat yleensä kaikki tiimin jäsenet eli lastentarhanopettaja/-opettajat (n= 55, sillä kahdessa ryhmässä ei ollut lastentarhanopettajaa) sekä lastenhoitaja/-hoitajat (n=56). Jos ryh-

mässä oli avustaja tai elto niin hänkin osallistui suunnitteluun. Suunnittelu oli siis koko työtiimin vastuulla. Tämä näkyi myös siinä, että vastaajat olivat täysin samaa mieltä väittämän ”koko työtiimi osallistuu lapsen henkilökohtaisen vasun suunnitteluun” kanssa (ks. taulukko 9). Tätä koko työtiimin osallisuutta tukee myös näkemys, että kasvatus tapahtuu vuorovaikutussuhteissa, joissa samalla lisätään yhteisesti jaettua ymmärrystä. Yhteisössä jaetaan tietoa ja kokemusta sekä annetaan sosiaalista tukea (sosiaalinen vuorovaikutus). (Nummenmaa ym. 2007, 24.) Suunnittelussa oli kyse yhteisestä prosessista.

Tämä suunnittelun näkeminen yhteisenä prosessina tuli esiin myös vastaajien perusteluissa, miksi tietyt tiimin jäsenet (vastausten perusteella siis koko tiimi) osallistuvat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun (ks. alla). Yhteisen osallistumisen kautta tiimiläiset oppivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa jakamaan tietoaan sekä osaamistaan ja samalla rakentamaan uutta tietoa ja osaamista sekä ymmärrystä. Samoin he oppivat puhumaan yhteistä kieltä. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa ja laadinnassa tarvitaan keskustelua, jotta saadaan aikaiseksi yhteistä ymmärrystä kyseistä lapsesta. (Karila & Nummenmaa 2001, 97–98, 104–105.)

#### **Perustelut suunnitteluun osallistumiselle:**

Kaikkien havainnot ja tiedot tärkeitä → laajempi näkemys eli moniammatillisuus

Vastuu toiminnasta/suunnittelusta

Lasten kanssa tekemisissä

Tiimin jäsenyys/vakituiset työntekijät

Lto:lla pedagoginen asiantuntijuus

Vasun tekoon osallistuvat

Jokaisella ”omat lapset”

Vanhemmat osallistuivat tiimien (n=49) arvioiden mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun lähes aina. Vanhempien myös nähtiin valmistautuvan keskusteluihin eli suunnittelevan kotona (n=32). Tosin vanhemmissa on myös varmasti eroja, sillä 10 vastaajaa näki asian juuri toisin päin eli etteivät vanhemmat valmistautuneet keskusteluihin. Vanhempien suunnittelu oli vastaajien mielestä sitä, että he pohtivat etukäteen jaetussa kutsussa olevia kysymyksiä sekä täyttävät esitietolomakkeen. Kun vastaajat saivat kuvata omin sanoin yhden varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin kulun, mainitsi 24 vastaajaa antavansa tämän kutsun vanhemmille etukäteen.

*”Vanhemmat täyttävät päivähoidon alussa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma- lapun, jossa kysytään mm. perhesuhteet, aikaisemmat hoitopaikat, toivotut yhteistyömuodot, ym. Sekä saavat esitteet ennen VASU- aikaa tulevan keskustelun sisällöstä.”*

Lisäksi he saattoivat miettiä heidän mieltään askarruttavia asioita ja miettiä omia näkemyksiään. Yhden tiimin mukaan vanhemmat osallistuivat suunnitteluun käymällä työntekijöiden kanssa päivittäisiä keskusteluja. Erikoista oli, että 8 tiimiä ilmoitti, että vanhemmat eivät osallistuneet suunnitteluun, mutta perustelukohdan (kysymys nro. 15b) jätti tyhjäksi vain 5 vastaajaa.

Vanhempien ja henkilöstön välinen kasvatuskumppanuus näytti toteutuvan tutkimuskaupungissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelun osalta hyvin. Henkilökunta näki vanhemmat hyvin osallisina varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa. Vanhemmilla oli mahdollisuus miettiä asioita ennen varsinaista vasukeskustelua. Tämä on mielestäni osoitus kunnioituksesta ja kuulemisesta, jotka ovat kasvatuskumppanuuden oleellisia rakennuspalikoita. (Varttua, Stakes) Yhteissuunnittelun kautta vanhemmat voivat liittää päivähoitokasvatuksen lasten muuhun arkeen. Vanhemmat voivat etukäteisvalmistautumisen kautta tuoda esiin kodin näkökulman ja yksilökohtaisen tiedon lapsesta sekä tietoa lapsen sosiokulttuurisesta taustasta. (Edwards & Knight 1994, 111, Hujala ym. 1998, 68, 70–71.) Vanhempien havaintoja ja tietoja myös arvostettiin vastaajien (henkilökunnan) keskuudessa, sillä he olivat pääosin eri mieltä väittämän ”Henkilökunnan tiedot ja havainnot ovat tärkeämpiä kuin vanhempien” kanssa (ks. taulukko 9). Tosin muutama vastaaja (n=6) oli lähes samaa mieltä väittämän kanssa ja moni (n=19) koki myös, että vanhemmilla ei aina ole realistinen kuva lapsestaan. Huomattavaa oli, että 14 vastaajaa ei ollut samaa eikä eri mieltä siitä, onko vanhemmilla realistinen kuva lapsestaan.

Konsu (konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja) osallistui myös suunnitteluun yli puolessa tiimeistä (n=34). Puheterapeutti osallistui harvemmin suunnitteluun (n=20) samoin kuin sosiaalivirasto (n=10). Vastaajien reunahuomautusten perusteella sekä tutkijan oman kokemuksen perusteella voisi sanoa, että konsu ja muut yhteistyötahot osallistuvat, jos tiimiläiset ja vanhemmat kokevat sen tarpeelliseksi. Näiden muiden yhteistyötahojen osallistumisen tärkeys lapsenvarhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa oli tärkeää tai erittäin tärkeää n. puolelle vastanneista (ks. taulukko 6). Tässä päti varmasti sama kuin kyseisten tahojen osallistumisessa suunnitteluun, että he ovat tärkeitä, jos ovat tarpeellisia (esim. erityinen tuki).

Lastentarhanopettajan, lastenhoitajan ja vanhempien osallistumista lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan pitivät vastaajat erittäin tärkeänä (ks. taulukko 6). Kasvatustehtävä ymmärretään perheiden ja päivähoidon yhteiseksi, mutta jaetuksi tehtäväksi. Kasvatuskumppanuudessa vanhemmat ja ammattilaiset edustavat erilaista asiantuntijuutta, mutta ovat tasavertaisia. (Varttua, Stakes.) Kasvatuskumppanuus näytti olevan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa hyvin toteutunut, sillä vanhemmat osallistuvat suunnitteluun, itse varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan ja sen tarkistamiseen (tarkistamisen osalta ks. tarkemmin 6.4).

Enemmistö vastaajista (n=35) oli sitä mieltä, että on sama, kuka tiimistä osallistuu varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun vanhempien kanssa (ks. taulukko 9), mutta 17 vastaajaa oli taas eri mieltä. Kun vastaajat kuvasivat varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia omin sanoin, vastasi vain viisi tiimiä, että lastentarhanopettaja pitää varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun eli myös tämä tuki näkemystä, että oli sama kuka keskustelun piti. Tässä voisi olla kyse opettajan pedagogisesta vastuusta eli työnjakoon liittyvästä asiasta ja siksi nähtiin tärkeänä, että juuri lastentarhanopettaja osallistuu keskusteluun. (Karila 1997, 57–63; Varhaiskasvatus 2000-luvulla?). Alasuutari ja Karila (2006, 10) sanovat, että kunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeiden taustalla voi vaikuttaa se, että eri ammattiryhmien orientaatio ja kokemus omasta suunnitelmatoiminnasta vaihtelee. Näin ollen kunnallinen lomake helpottaa suunnitelmien tekemistä ja mahdollistaa muidenkin kuin lastentarhanopettajien osallistumisen.

Vanhemmat koettiin yleisesti ottaen aktiivisiksi varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa (n=28), mutta toisaalta 17 vastaajaa piti heitä passiivisempina osapuolena (ks. taulukko 9). Ihmisten luonne-erot voivat myös olla vaikuttava tekijä tässä kohdassa, sillä eiväthän kaikki ihmiset ole puheliaita. Näin ollen he voivat vaikuttaa passiivisemmiltä kuin mitä ovatkaan. Tieto, jota varhaiskasvatussuunnitelmaankin kirjataan, syntyy ihmisten ja ympäristön vuorovaikutuksessa ja heidän tulkinnoistaan. Tieto on rakennettu tiettyjen ihmisten kesken. Tietäminen onkin merkityksenantoprosessi, jolloin jokainen henkilö antaa tilanteille omat merkityksensä, tulkintansa. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissakin eri henkilöt antavat asioille eri merkityksiä. (Karila & Nummenmaa 2001, 92–93.) Kun varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun asioita kirjataan lomakkeille, ollaan ikään kuin henkilöstön asiantuntemuksen piirissä, jolloin vanhemmat saattavat tästäkin syystä näyttäytyä passiivisempina. Vastaajien kuvatessa varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia omin sanoin ilmeni, että osassa ryhmiä (n=19) oli käytäntönä, että varhaiskasvatussuunnitelma kirjattiin vasta keskustelun jälkeen ja sitten se annetaan vanhemmille kotiin luettavaksi ja allekirjoitettavaksi (n=9) tai allekirjoitukset pyydetään muutoin myöhemmin (n=10).

TAULUKKO 6. Kenen osallistuminen on tärkeää varhaiskasvatussuunnitelmassa. 1=emme lainkaan tärkeänä, 2=melko tärkeänä, 3=emme tärkeänä, emme turhana, 4=tärkeänä, 5=erittäin tärkeänä, 6=emme osaa sanoa

Osallistuva tah		Osallistumisen tärkeys							
		1	2	3	4	5	6	tyhjä	yhteensä
lapsi	n	<b>18</b>	1	<b>13</b>	6	4	11	4	57
	%	<b>31.6</b>	1.8	<b>22.8</b>	10.5	7	19.3	7	100
vanhempi/vanhemmat	n	0	0	0	1	<b>55</b>	1	0	57
	%	0	0	0	1.8	<b>96.5</b>	1.8	0	100
lastentarhanopettaja	n	1	0	1	10	<b>45</b>	0	0	57
	%	1.8	0	1.8	17.5	<b>78.9</b>	0	0	100
lastenhoitaja	n	0	0	0	14	<b>43</b>	0	0	57
	%	0	0	0	24.6	<b>75.4</b>	0	0	100
avustaja	n	2	<b>9</b>	6	<b>13</b>	<b>21</b>	5	1	57
	%	3.5	<b>15.8</b>	10.5	<b>22.8</b>	<b>36.8</b>	8.8	1.8	100
erityislastentarhanopettaja	n	3	2	9	10	<b>17</b>	<b>11</b>	5	57
	%	5.3	3.5	15.8	17.5	<b>29.8</b>	<b>19.3</b>	8.8	100
konsu	n	3	4	8	<b>21</b>	14	3	4	57
	%	5.3	7	14	<b>36.8</b>	24.6	5.3	7	100
psykologi	n	3	4	9	<b>15</b>	13	7	6	57
	%	5.3	7	15.8	<b>26.3</b>	22.8	12.3	10.5	100
puheterapeutit	n	3	5	9	<b>16</b>	13	6	5	57
	%	5.	8.8	15.8	<b>28.1</b>	22.8	10.5	8.8	100
sosiaalivirasto	n	4	5	10	<b>14</b>	11	6	7	57
	%	7	8.8	17.5	<b>24.6</b>	<b>19.3</b>	10.5	12.3	100
muu	n	0	0	1	0	1	0	55	57
	%	0	0	1.8	0	1.8	0	96,4	10

Lapsen henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsen osallistuminen prosessiin ei ole itsestäänselvyys. Strandellin (1995, 118–148) mukaan lapset on yleensä koettu passiivisiksi vastaanottajiksi aikuisten määriteltäessä hyvän. Lapsia ei nähdä vaikuttajina ja antavina osapuolina, vaikka laki niin määrääkin. Nykyisin myös lapset on alettu näkemään sosiaalisina toimijoina, jotka osallistuvat itse esim. suunnittelemaan toimintaansa. (Reunamo 2007, 122, Turja 2004, 9-10.)

Tämän tutkimuksen mukaan lapset olivat varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa hyvin passiivisessa roolissa. Lapsi ei osallistunut suunnitteluun kuin kahdessa tiimissä eli hänellä ei juuri ollut osallisuutta oman vasunsa suunnittelussa. Vastaajien kuvatessa omin sanoin vasuprosessia ei yksikään kirjoittanut mitään lapsen omasta osallistumisesta.

*”Tänä vuonna ei otettu lasta mukaan. Edellisen vuoden perusteella katsoimme vaihteeksi paremmaksi keskustella aikuisten kesken.”*

Lapsen äänen voidaan nähdä tulevan kuuluviin vasussa ikään kuin välillisesti, esim. hänen tekemiensä piirustusten ja testien kautta. Vain yhdessä ryhmässä lapsi oli mukana itse keskustelussa. Eräässä ryhmässä lapsi ei osallistunut vasun suunnitteluun, mutta kylläkin muihin itseään koskeviin palavereihin. Kolmessa ryhmässä lapsia haastatellaan, vaikka he eivät osallistu itse keskusteluun.

Esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2000) sanotaan, että lapselle laaditaan esiopetuksen suunnitelma yhteistyössä huoltajan ja mahdollisesti lapsen kanssa. Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin sanotaan, että lapsi voi osallistua varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen vanhempien ja henkilöstön sopimalla tavalla (Varttua, Stakes). Mikään asiakirja ei kuitenkaan varsinaisesti velvoita lasta osallistumaan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin. Sosiaalihuollon laissa todetaan, että lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja vaikuttaa omiin asioihinsa kehitystään vastaavasti, vaikka ensisijainen vastuu onkin vanhemmilla (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2001). ”Alaikäisen asiakkaan toivomukset ja mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa edellyttämällä tavalla.” (Finlex). Teoriatieto ja käytäntö eivät siis kohdanneet. Vaikka lapsi nähdään osalliseksi esim. Hujala-Huttusen ja Nivalan mallissa (ks. kuvio 4) ja aktiiviseksi toimijaksi, tutkimuskaupungissa tämä ei toteutunut. (Reunamo 2007, 122, Turja 2004, 9-10.) Ylipäätänsä lapsen osallistuminen itse varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan jakoi mielipiteet, sillä moni ei osannut vastata/halunnut vastata tai valitsi vaihtoehdon ei tärkeää, ei turhaa tai sitten näki, että lapsen osallistuminen ei ole lainkaan tärkeää. Muutamien mielestä lapsen osallistuminen oli kuitenkin erittäin tärkeää tai tärkeää.

Vastaajat olivat voineet pohtia lapsen osallisuusasiaa esim. lapsen iän kautta, jolloin on ymmärrettävää, että aivan pienten lasten on jo kielellisen kehityksen kannalta haastavampaa osallistua varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun. Toisaalta vaikkapa esikouluikäiset osaavat jo ilmaista itseään, jolloin he voisivat olla mukana varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa.

Kasvatuskulttuuriin kuuluu näkemys eri toimijoiden (lapsi, vanhemmat, työntekijät) merkityksestä päiväkodissa ja päiväkodin toiminta-ajatuksen hahmotus. Kasvatuskulttuuri ilmenee erilaisissa yhteistyö- ja suunnittelukäytännöissä sekä kasvatuskäytännöissä (esim. toiminnan organisointi ja vuorovaikutus lasten kanssa). (Karila 1997, 63–69.) Tutkimustulosteni mukaan vanhemmat ja työnteki-

jät koettiin tärkeiksi osallistujiksi varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta lapsi ei juuri osallistunut omaan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiinsa.

## **6.4 Varhaiskasvatussuunnitelma pedagogisena käytäntönä**

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, millaisena työntekijät näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisen merkityksen. Miten he kokevat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman vaikuttavan työhönsä ja miten varhaiskasvatussuunnitelmaa työstetään?

Työntekijöiden ja vanhempien havainnot lapsesta, asiantuntijalausunnot sekä työntekijöiden keskinäinen keskustelu lapsesta vaikuttivat vastaajien mielestä erittäin paljon lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan (ks. taulukko 7). Erilaiset testit, lapsen tekemät tehtävät ja aiemmat dokumentit vaikuttivat yleensä paljon varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan. Lapsen piirustuksilla, omilla saduilla ja haastattelulla oli myös paljon vaikutusta, mutta toisaalta ne saivat myös vastakkaisia näkemyksiäkin. Lapsen tekemä itsearviointi nähtiin sekä vaikuttavana että ei-vaikuttavana tekijänä varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa. Moni oli myös sitä mieltä, että itsearvioinnilla ei juuri ollut vaikutusta (ei vaikuttanut paljoa eikä vähää). Valokuvilla ja videolla toiminnasta ei yleensä ole ollut suurta vaikutusta varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa. Vastaukset kysymyseen liittyen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan vaikuttavista seikoista tuntuvat tukevan sitä käsitystä, että vastaajilla oli jonkinlaista suunnittelua ja valmistautumista ennen vasun laadintaa.



TAULUKKO 7. Eri asioiden vaikuttavuus vasun laadinnassa (1=erittäin vähän, 2=vähän, 3=ei paljon, ei vähän, 4=paljon, 5=erittäin paljon, 6=emme osaa sanoa)

Vasuun vaikuttavat asiat		Vaikutuksen määrä							
		1	2	3	4	5	6	tyhjä	yhteensä
työn.tek.havainnot lapsesta	n	0	0	0	0	<b>56</b>	1	0	57
	%	0	0	0	0	<b>98.2</b>	1.8	0	100
vanhempien havainnot lapsesta	n	0	1	0	3	<b>52</b>	1	0	57
	%	0	1.8	0	5.3	<b>91.2</b>	1.8	0	100
työntekijöiden keskinäinen keskustelu lapsesta	n	0	0	0	2	<b>53</b>	0	2	57
	%	0	0	0	3.5	<b>93</b>	0	3.5	100
lapsen oma arviointi	n	<b>12</b>	9	<b>16</b>	<b>11</b>	2	5	2	57
	%	<b>21.1</b>	15.8	<b>28.1</b>	<b>19.3</b>	3.5	8.8	3.5	100
aiemmat dokumentit	n	2	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>24</b>	6	0	1	57
	%	3.5	<b>22.8</b>	<b>19.3</b>	<b>42.1</b>	10.5	0	1.8	100
asiantuntijalausunnot	n	2	1	3	<b>25</b>	<b>24</b>	1	1	57
	%	3.5	1.8	5.3	<b>43.8</b>	<b>42.1</b>	1.8	1.8	100
lapsen haastattelu	n	9	9	<b>13</b>	<b>18</b>	4	2	2	57
	%	15.8	15.8	<b>22.8</b>	<b>31.6</b>	7	3.5	3.5	100
lapsen piirustukset	n	6	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	4	0	2	57
	%	10.5	<b>22.8</b>	<b>22.8</b>	<b>33.3</b>	7	0	3.5	100
valokuvat toiminnasta	n	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	1	1	3	3	57
	%	<b>36.8</b>	<b>26.3</b>	<b>22.8</b>	1.8	1.8	5.3	5.3	100
video toiminnasta	n	<b>19</b>	9	<b>12</b>	5	0	8	4	57
	%	<b>33.3</b>	15.8	<b>21.1</b>	8.8	0	14	7	100
lapsen omat sadut, kertomukset	n	8	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	3	2	3	57
	%	14	<b>24.6</b>	<b>17.5</b>	<b>29.8</b>	5.3	3.5	5.3	100
lapsen tekemät tehtävät	n	5	<b>10</b>	7	<b>19</b>	<b>13</b>	0	3	57
	%	8.8	<b>17.5</b>	12.3	<b>33.3</b>	<b>22.8</b>	0	5.3	100
erilaiset testit	n	3	2	4	<b>26</b>	<b>18</b>	0	4	57
	%	5.3	3.5	7	<b>45.6</b>	<b>31.6</b>	0	7	100

Lasten henkilökohtaisilla varhaiskasvatussuunnitelmilla nähtiin olevan joko paljon tai erittäin paljon vaikutusta käytännön työhön (n=46). Yhden tiimin mielestä sillä on vähän vaikutusta ja yhdeksän mielestä jonkin verran vaikutusta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman vaikutukset tutkituissa päiväkodeissa näkyivät tiivistettynä kuudessa eri asiassa (ks. taulukko 8). Tämä varhaiskasvatussuunnitelmien vaikutus käytännön työhön oli samassa linjassa vastaajien arvioinneissa koskien väittämää ”henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat auttavat työtämme”, jonka kanssa he olivat lähes tai täysin samaa mieltä (n=56). Samoin oli väittämän ”henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien hyöty arjessa on vähäinen” kanssa. Vain seitsemän vastannutta tiimiä oli väitteen kanssa samaa mieltä.

Vastaajien mielestä vaikutus näkyi yleisesti ottaen päivittäisissä toiminnoissa ja toiminnan suunnittelussa. Lapsille myös tehtiin konkreettisia yksilöllisiä tehtäviä ja käytännön muutoksia varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta.

*”Kunkin lapsen kehittymisen tarpeet ja tavoitteet ovat työntekijöiden tiedossa ja välillä arvioidaan mikä on tilanne kulloinkin. Kun vanhempien kanssa on keskusteltu, on kuultu myös heidän toiveitaan. Keskustelujen jälkeen jotkin asiat voivat muuttua konkreettisesti.”*

Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelma lisäsi työntekijöiden tietoisuutta ja sitä käytettiin arvioinnin välineenä. Joidenkin mielestä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma näkyi käytännössä kasvatuskumppanuutena ja yhteisinä sopimuksina.

*”Yhteisesti sovitut kasvatuskäytännöt. Arvioinnin väline. Luo kasvatuskumppanuutta. Tietojen siirtäminen ryhmien välillä.”*

Muutamien tiimien mielestä varhaiskasvatussuunnitelmien tulisi näkyä käytännössä enemmän kuin mitä ne nyt näkyivät ja kolme tiimiä jätti vastaamatta. He ovat saattaneet esim. kokea kysymyksen turhaksi tai sitten heidän mielestään varhaiskasvatussuunnitelmilla ei ole vaikutusta ja ovat tämän takia jättäneet vastaamatta. Huomioitavaa on, että 17 vastaajaa oli sitä mieltä, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat jäävät valmistuttuaan mappiin eli tällöin niitä ei hyödynnetty arjessa tai tarkistettu. Tämä taas on hiukan ristiriidassa aiempien vastausten kanssa, joissa varhaiskasvatussuunnitelmilla nähtiin olevan paljon vaikutusta käytäntöön. Toisaalta 31 vastaajaa oli eri mieltä väitteen kanssa. Tässä kohtaa on myös huomioitava, että väite oli huonosti muotoiltu ja sen saattoi ymmärtää eri tavoin. Eli onko ymmärretty, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat säilytetään mapissa vai että ne pölyttyvät mapissa käyttämättöminä? Näin ollen kyseinen väittäjä ei ole luotettava vastausten osalta.

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 7; 2005, 9) sanotaan lapsen henkilökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta: ”ne ohjaavat lapsikohtaisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamista”. Varhaiskasvatussuunnitelman tulisi myös tukea yksilöllisiä kasvatuskäytäntöjä (Hujala ym. 1998, 58, 87.) Vastaajien vastauksista nämä asiat olivat huomattavissa, sillä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma näkyi eniten päivittäisissä toimissa, suunnittelussa, tavoitteissa ja yksilöllisyydessä.

TAULUKKO 8. Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman näkymisestä päivittäisessä toiminnassa

Vastaajien mielestä vasu näkyy päivittäisessä toiminnassa seuraavanlaisesti: (n)

Päivittäiset toiminnot	20
Toiminnan suunnittelu	17
Tavoitteiden asettaminen, erityinen tuki	21
Konkreettiset tehtävät, käytännön muutokset (esim. kuivaksi oppiminen), yksilöllisyys	16
Työntekijöiden tietoisuus lisääntyy. Arvioinnin väline. (Oman työn pohja.)	8
Kasvatuskumppanuus ja yhteiset sopimukset	14
Tulisi näkyä enemmän	2
Tyhjä vastaus	3

Valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003, 30 ja 2005, 25) mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista tulee arvioida säännöllisesti. Tutkimukseni tulosten perusteella tätä ohjetta noudatettiin aika hyvin. Varhaiskasvatussuunnitelmien tarkastaminen tapahtui yleensä syksyisin ja keväisin (n=28) tai kun tavoitteet oli tai ei ollut saavutettu (n=10). Samanlaisen toimintatavan löysi tutkimuksessaan myös Reunamo (2007, 122–126). Hänen tutkimustulosten Harmonia-mallissakin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tehtiin yhdessä vanhempien kanssa syksyllä tai lapsen aloittaessa päivähoidon ja se arvioitiin puolivuositain tai keväällä.

Aikaan liittyvän lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen tarkastamisen/arvioinnin lisäksi varhaiskasvatussuunnitelmia tarkastettiin tarpeen vaatiessa (n=19), kun ilmeni huolia, muutoksia (n=20) tai jonkin arvioinnin yhteydessä (n=4).

*”jos/kun edistymistä tapahtuu, ne pyritään kirjaamaan vasuun, tarkistus vanhempien kanssa kerran syksyllä ja kerran keväällä (myös kirjataan jos lapsi ”ottaa takapakkia” jossain asiassa)” ”Eskareiden kohdalla palasimme vasuihin keväällä tsempin ja kouluarviointilomaketta täytettäessä.”*

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan palattiin vanhempien, henkilökunnan ja muiden yhteistyötoimijoiden toiveesta tai aina kun siihen on aikaa (n=18).

*”Määräajoin ja tarvittaessa (esim. vanhempien pyynnöstä, työntekijä tiimin muutoshavainnot)”*

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toimi myös tiedonsiirron välineenä eli sitä päivitettiin, kun lapsi vaihtoi ryhmää tai päiväkotia (n=5). Vastaajien joukosta löytyi myös muutama (n=2) vastakkainen näkemys; päivitystä ei juuri tapahdu.

*”Suunnitelmat jäävät useasti ”pölyttymään” hyllyyn. Tietoja tarkistetaan, jos on tarve katsoa tietoja.”*

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman päivitys tapahtui keskusteluissa tiimin (n=21) ja/ tai vanhempien kanssa (n=37). Lisäksi lapsia havainnoitiin (n=10) sekä vasuja luettiin ja päivitettiin kirjaamalla (n=17). Jotkut (n=5) vastasivat, että päivitys tapahtui ennen uutta keskustelua ja yksi vastaus oli, että *”Hyvin tärkeää”*. Tämä eivät kuitenkaan vielä kerro, että miten varhaiskasvatussuunnitelma päivitettiin. *”Palataan vuoden keväällä”* Osasta vastauksia sai käsityksen, että vanhemmat eivät aina ole päivityksessä mukana, *”Työtiimin tekemät havainnot ja keskustelut lapsesta.”* Toisaalta suurin osa vastaajista mainitsi vastauksissaan, että päivitys tapahtui vanhempien kanssa keskustellen. *”Käydään lasten vanhempien kanssa vasu läpi.”* Seuraava vastaus tiivistä oikeastaan vastaajien näkemykset asiasta: *”Lasta havainnoimalla, tiimissä keskustelemalla, lopuksi vanhempien kanssa keskustelemalla.”* Tässäkin kohdassa löytyi poikkeus vastaajien joukossa *”Käytännössä ei ole aikaa sellaiseen. Hienot ovat suunnitelmat!”* Lisäksi yhdessä vastauksessa asetettiin työntekijöille kehittymishaaste: *”...tässä on myös kehittymisen paikka työntekijöille – tehdä vasusta todellinen työväline käytännössä.”*

Tämä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman näkeminen työvälineenä (n=15) nousi esiin myös vastauksissa liittyen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitukseen omassa työssä.

*”Työväline joka ohjaa luomaan toimintaa joka kehittää ja kasvattaa lasta. Vasussa sovimme miten toimimme lapsen kanssa tietyissä tilanteissa.”*

Tämä vastaus sisältää myös näkemyksen varhaiskasvatussuunnitelmasta toiminnan, suunnittelun, kasvatuksen ja kehityksen tukena (n= 30), jolloin hoito, kasvatusta ja opetus nivoutuvat toisiinsa. Tällöin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toimii kokonaisvaltaisena oppimis-, kasvu- ja hoitoympäristön muovaajana huomioiden lapsen yksilöllisyyden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12; Karila 2001, 275.) Tällöin tärkeänä pidettiin myös sitä, että varhaiskasvatussuunnitelman

myötä kaikki työntekijät ovat tietoisia ja he ovat sopineet yhteisistä menetelmistä. Tätä yhtenäisyyttä lisäsi varmasti se, että monessa tiimissä (n=25) käytiin varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun jälkeen tiimin yhteinen keskustelu, jossa muita informoitiin vasukeskustelun sisällöstä.

*”Selkiyttää yhteisiä ”pelisääntöjä”. Tavoitteet jokaisen lapsen kohdalle kaikkien tiimiläisten tiedossa.”*

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksen näkeminen omassa työssä toiminnan, suunnittelun, kasvatuksen ja kehityksen tukena sai tukea myös vastauksista väitteeseen varhaiskasvatussuunnitelma toiminnan suunnittelun perustana (n=41). Kuitenkin yhdeksän vastaajaa oli eri mieltä tämän näkemyksen kanssa. Lähes kaikki vastaajat (98 %) kokivat lapsen vasun auttavan työtään, mutta kuitenkin 12.3 % väitti, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmien hyöty arjessa on vähäinen (ks. taulukko 9).

TAULUKKO 9. Erilaisia väittämiä liittyen vasuun (1=täysin eri mieltä, 2=vähän eri mieltä, 3=emme samaa, emme eri mieltä, 4=lähes samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä, 6=emme osaa sanoa)

Väittämät		Mieli-pide						tyhjä	yhteensä
		1	2	3	4	5	6		
Lapsen vasut auttavat työtämme	n %	0 0	0 0	0 0	13 22.8	<b>43</b> <b>75.4</b>	0 0	1 1.8	57 100
Lasten vasujen laadinta vie liikaa aikaa	n %	8 14	<b>20</b> <b>35.1</b>	5 8.8	<b>16</b> <b>28.1</b>	4 7	1 1.8	3 5.3	57 100
Lasten vasujen hyöty arjessa vähäinen	n %	<b>26</b> <b>45.6</b>	<b>21</b> <b>36.8</b>	1 1.8	5 8.8	2 3.5	0 0	2 3.5	57 100
Lasten vasut ovat toimintamme suunnittelun perusta	n %	3 5.3	6 10.5	6 10.5	<b>19</b> <b>33.3</b>	<b>22</b> <b>38.6</b>	0 0	1 1.8	57 100
Koko työtiimimme osallistuu lasten vasujen suunnitteluun	n %	2 3.5	1 1.8	3 5.3	5 8.8	<b>44</b> <b>77.2</b>	0 0	2 3.5	57 100
Henkilökunnan tiedot ja havainnot ovat tärkeämpiä kuin vanhempien	n %	<b>21</b> <b>36.8</b>	<b>20</b> <b>35.1</b>	8 14	6 10.5	0 0	0 0	2 3.5	57 100
Vanhemmilla realistinen näkemys lapsestaan	n %	0 0	<b>19</b> <b>33.3</b>	<b>14</b> <b>24.6</b>	<b>17</b> <b>29.8</b>	5 8.8	0 0	2 3.5	57 100
Vanhemmat passiivisempi osapuoli vasukeskustelussa	n %	7 12.3	<b>21</b> <b>36.8</b>	<b>11</b> <b>19.3</b>	<b>15</b> <b>26.3</b>	2 3.5	0 0	1 1.8	57 100
Lasten vasut jäävät valmistuttuaan mappiin	n %	7 12.3	<b>24</b> <b>42.1</b>	6 10.5	<b>12</b> <b>21.1</b>	5 8.8	0 0	3 5.3	57 100
Lasten vasujen laadintaa edeltää suunnittelu	n %	0 0	0 0	1 1.8	11 19.3	<b>43</b> <b>75.4</b>	1 1.8	1 1.8	57 100
On sama kuka tiimistä osallistuu vasukeskusteluun vanhempien kanssa	n %	8 14	9 15.8	3 5.3	<b>18</b> <b>31.6</b>	<b>17</b> <b>29.8</b>	0 0	2 3.5	57 100
Vanhemmat eivät valmistaudu vasukeskusteluihin	n %	8 14	<b>24</b> <b>42.1</b>	10 17.5	9 15.8	1 1.8	4 7	1 1.8	57 100

Lisäksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelma loi vastaajien mielestä kasvatuskumppanuutta (n=19). Samalla vasu toimii myös dokumentoinnin välineenä (n=8).

*”Yhteinen kasvatusnäkemys vanhempien kanssa. Kasvattaminen tietoisempaa asetettuihin tavoitteisiin nähden.”* *”Sen tarkoitus on siirtää tietoa taholta toiselle (henkilökunta/vanhemmat), ja kun asiat on dokumentoitu, ne voi tarkistaa paperista eikä tarvitse yrittää muistella.”*

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma myös mahdollisti lapsilähtöisyyden (n=4) ja yksilöllisen huomioinnin (n=26). Lisäksi vasun tarkoituksena nähtiin tietojen siirto(n=5).

*”Kasvatus on yksilöllistä ja tavoitteellista ja se tehdään näkyväksi kirjaamalla se ylös.”* *”Sen tarkoitus on siirtää tietoa taholta toiselle.”*

Muutamien (n=2) tiimien mukaan se oli yksi paperi lisää pölyttymään.

*”Jää liiaksi ”paperiksi kansioon”.”*

## 7. TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuskaupungin päiväkotiryhmissä 72 %:ssa oli tehty henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma kaikille ryhmän lapsista. Tutkimustulokset osoittivat, että valtakunnallista suositusta lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta noudatetaan aika hyvin.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suunnittelukäytäntöjä ja sitä, mitkä asiat vaikuttavat lasten varhaiskasvatussuunnitelmien suunnitteluun. Tärkeimpinä asioina lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelun aloituksessa pidettiin lapsen havainnointia ja oman kokemuksen omaamista lapsesta. Vanhempien havainnot olivat kolmanneksi tärkeimpiä, mutta myös vastakkaisia näkemyksiä esiintyi. Ehkäpä suunnittelu aloitetaan henkilöstön havainnoista ja vanhempien havainnot ovat suuremmassa roolissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa. Tutkijan mielestä oli hiukan yllättävää, että itse varhaiskasvatussuunnitelmalomake, jota lähestulkoon kaikki tiimit käyttivät, nähtiin vähiten tärkeimpänä suunnittelun aloittamisessa. Tämä oli myös ristiriidassa vastaajien vastausten kanssa, sillä heidän mukaansa varhaiskasvatussuunnitelmalomake vaikutti kuitenkin paljon lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun. Voisi olettaa, että varhaiskasvatussuunnitelmalomake ohjaisi havainnoimaan lomakkeessa olevia asioita ja näin ollen sillä olisi suuri merkitys suunnittelun aloituksessa.

Tutkimuksen mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun vaikuttivat monet seikat - kuten työtiimin toimivuus, aika, aiempi kokemus vasusta, lapsiryhmän koko, lomake, aiemmat dokumentit. Vastaajat käyttivät suunnittelun apuna työntekijöiden kirjaamia havaintoja, erilaisia lapsen tekemiä testejä, tehtäviä ja piirustuksia sekä asiantuntijalausuntoja ja aiempia varhaiskasvatussuunnitelmia. Nämä kaikki ovat erilaisia dokumentteja, mikä on hiukan ristiriitaista sen kanssa, että vastaajista vain 10 tiimiä ilmoitti käyttävänsä suunnittelussa aiempia dokumentteja, kun he saivat kuvata omin sanoin varhaiskasvatussuunnitelmasuunnitteluprosessiaan. Lasten tekemien testien, piirustusten ja töiden hyödyntäminen on varmaankin sitä runsaampaa, mitä vanhemmista lapsista on kyse. Toisaalta jo pienienkin lasten kohdalla voi verrata heidän tekemiään piirustuksia aikaisempiin ja vaikkapa tutkia, onko lapsi kehittynyt taidoissaan.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelusta löytyi kolme erilaista toimintatapaa: (1.) Henkilökunta teki havaintoja lapsesta, joista sitten keskusteltiin tiimin kanssa yhdessä, jonka jälkeen asiat kirjattiin ylös. Toinen (2.) tapa oli, että itse varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelun pitävä henkilö



mietti ensin itsekseen havaintoja ja sitten mahdollisesti tarkisti joitakin asioita muilta tiimiläisiltä. Kolmantena (3.) tapana oli, että keskustelun pitäjä mietti ensin yksin ja sitten näistä havainnoista keskusteltiin yhdessä, jonka jälkeen keskustelun pitäjä saattoi vielä tarkentaa havaintoja ja kirjasi ne ylös. Muutamissa tiimeissä lapset oli jaettu tiimiläisten kesken (= 2. suunnittelutapa). Jos vain keskusteluun menijä mieltii havaintojaan, ei kyse ole tiimin yhteisestä toiminnasta ja näkemyksestä. Tällöin on myös voinut jäädä oleellisia havaintoja näkemättä, sillä yksi ihminen ei voi huomata kaikkea. Tällaisessa suunnittelumallissa jää toteutumatta näkemys, että tiimiläiset oppivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa jakamaan tietoaan sekä osaamistaan ja samalla rakentamaan uutta tietoa ja osaamista sekä ymmärrystä. Samoin jää oppimatta yhteisen kielen puhuminen. Ne tiimit, jotka keskustelevat lapsesta yhdessä, saavat aikaiseksi yhteistä ymmärrystä kyseistä lapsesta. (Kari-la & Nummenmaa 2001, 97–98, 104–105.) Tulosten perusteella voidaan sanoa, että kaupungissa osa lapsivasuista pohjautui kapeampaan ja osa laajempaan näkemykseen lapsesta.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, miten kumppanuus ja osallisuus toteutuvat varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa. Prosessin selkeät omistajat eli osalliset olivat henkilökunta ja vanhemmat. Lapsella oli koko varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa hyvin passiivinen rooli. Vastuu prosessin aloituksesta oli henkilökunnalla. Ylipäättänsä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi oli koko henkilökunnan yhteinen asia, sillä koko työtiimi oli osallisena lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa. Tämä taas on ristiriidassa vastausten kanssa, joissa kuvattiin, miten suunnittelu toteutuu. Kyselyyn osallistujat vastasivat, että kaikki osallistuvat, mutta silti itse suunnittelun saattoi toteuttaa vain yksi ihminen tiimistä (ks. yllä). Vastaajien mukaan kaikkien osallistumisen myötä saadaan laajempi moniammatillinen näkemys lapsesta. Kaikkien osallistuminen oli tärkeää myös siksi, että kaikki ovat vastuussa toiminnasta/suunnittelusta ja he ovat tekemisissä lasten kanssa. Lisäksi kaikkien osallistumista perusteltiin sillä, että he ovat tiimin jäseniä ja osallistuvat vasun tekoon. Muutama vastauksessa mainittiin, että lastentarhanopettajalla on pedagoginen asiantuntijuus ja siksi hänen osallistumisensa oli tärkeää. Tutkijaa jäi mietityttämään, että ajattelivatko vastaajat kaikkien osallistuvan, mutta eivät ole tajunneet, että todellisuudessa koko lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi on yhden ihmisen vastuulla? Vai onko vastatessa valittu kaikki tiimin jäsenet osalliseksi, koska on ajateltu, että niin kuuluu vastata?

Vastaajat kokivat, että vanhemmat osallistuivat varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun (86 %). Vanhempien osallistuminen oli sitä, että he pohtivat etukäteen jaetun varhaiskasvatussuunnitelma-kutsun kysymyksiä ja täyttivät esitietolomakkeen. Vain 10 tiimin mielestä vanhemmat eivät valmistuneet mitenkään varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun. Vastaajat näkivät vanhempien ja

henkilökunnan osallistumisen keskusteluun erittäin tärkeäksi. Muiden yhteistyötahojen (esim. konsu, puheterapeutit) osallistuminen nähtiin tärkeäksi, jos sille oli tarvetta. Muutamissa tiimeissä tuotiin esille, että lastentarhanopettaja pitää varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun, muille oli aivan sama kuka keskustelun pitää. Tätä perusteltiin sillä, että lastentarhanopettajalla on pedagoginen vastuu. Päiväkodin työnjakoa yritettiin jakaa 1980-luvulla selväpiirteisesti toimenkuvien määrittelyn kautta. Pohdinnan kohteena on ollut se, organisoidaanko työnjako koulutuksen tason ja sisältöjen perusteella vai yhtenäistetäänkö toimenkuvat. (Karila & Nummenmaa 2001, 39.) Tämä keskustelunaihe on yhä 2000-luvullakin puheenaiheena. Kuuluuko kaikkien tehdä kaikkea vai vaikuttaako koulutustausta työnjakoon? Tutkimuksessanikin aloitteen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessin aloittamiseksi teki yleensä kuka tahansa ryhmästä, mutta muutamassa vastuu aloitteesta oli lastentarhanopettajalla. Tällöin perustelua voisi hakea juuri tästä lastentarhanopettajan koulutuksen antamasta pedagogisesta asiantuntijuudesta. Tiimityöskentelyn periaate sekä moniammatillinen osaaminen taas voivat olla perusteluina näkemykseen, että oli sama kuka aloitteen tekee ja että suunnitteluun osallistuivat lastentarhanopettaja(t) ja lastenhoitaja(t). Tällöin eri ammattiryhmät jakavat yhdessä tietotaitonsa. (Karila & Nummenmaa 2001, 41–42.)

Lapsi ei osallistunut varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun kuin kahdessa ryhmässä. Lisäksi lapsen osallisuus nähtiin ei tärkeänä tai ei tärkeänä/turhana tai sitten ei osattu sanoa mielipidettä asiasta. Lapsi siis nähdään teorian tiedossa osallisena ja aktiivisena oman elämänsä toimijana, mutta tämä ei ole vielä siirtynyt käytäntöön ainakaan tämän tutkimuksen mukaan. Vain muutamassa ryhmässä lapsia haastateltiin ja he osallistuivat tätä kautta omaan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin. Lapsen tekemät työt ja testit sekä piirustukset olivat kuitenkin mukana varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa ja laadinnassa. Lapsen osallisuuden lisääminen olisikin henkilökunnalle kehittymisen paikka. Varhaiskasvattajien tulisi pohtia, mikä olisi toimiva lapsen osallistumistapa; keskustelussa mukana olo, haastattelu, kenties erilainen varhaiskasvatussuunnitelmalomake lapsen täytettäväksi, vai mikä? Jo 1980-luvulla Amerikassa huomattiin, että vaikka teoria ja tutkimustieto osoittivat lasten oppivan parhaiten aktiivisen oppimisen kautta, ei tämä toteutunut käytännössä (Krogh & Slentz 2001b, 3). Tutkimustiedon siirtyminen käytäntöön on siis usein hidasta ja muutos vie aikaa. Lisäksi usein opetussuunnitelmiin/varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjataan asiat toisin kuin käytännössä toimitaan.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, millaisena työntekijät näkevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisen merkityksen. Vastaaajista 80 %:a koki, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla on paljon tai erittäin paljon vaikutusta käytännön työhön. Tämä vaikutus näkyi heidän mieles-

tään päivittäisessä toiminnassa, toiminnan suunnittelussa, tavoitteiden asettelussa/erityisessä tuessa, konkreettisissa käytännöissä (kuivaksi opettelu, yksilöllisyys), oman työn perustana, arvioinnissa ja yleisenä tietoisuutena. Lisäksi sen sanottiin vaikuttavan kasvatuskumppanuuteen vanhempien kanssa. Muutaman tiimin mielestä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tulisi näkyä enemmänkin. Kun vastaajat saivat omin sanoin kuvata, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma näkyy toiminnassa, vastasi 17 vastaajaa, että se näkyy toiminnan suunnittelussa. Toisaalla kyselyä vastaajat vastasivat monivalintakysymykseen samasta asiasta, jolloin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma oli toiminnan suunnittelun perusta 41 vastaajan mukaan. Eikö tämä asia (varhaiskasvatussuunnitelma toiminnan suunnittelun perusteena) tullut mieleen, kun itse sai kirjoittaa vai oliko se kenties ikään kuin itsensäselvyys? Kyseessä saattoi olla myös ns. hiljaisesta tiedosta, joka on vaikeasti ilmaistavissa. Karilan (2001, 279) mukaan olisi tärkeää, että tämä hiljainen tieto saataisiin kaikkien yhteiseen käyttöön. Toisaalta vastaajat ovat voineet ajatella monivalintakysymykseen vastatessaan, että näin asian tulisi olla. Epäselväksi jäi, oliko lapsen varhaiskasvatussuunnitelma todella toiminnan suunnittelun perusta.

Vastaajien mielestä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus omassa työssä oli toimia työvälineenä sekä toiminnan, suunnittelun, kasvatuksen ja kehityksen tukena. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma myös lisäsi työntekijöiden tietoisuutta ja yhteisesti sovittujen menetelmien luomista. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus oli luoda kasvatuskumppanuutta ja toimia dokumentoinnin ja tiedonsiirron välineenä. Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys mainittiin myös varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena. Olisi ollut mielenkiintoista saada selville, että tehdäänkö lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, koska niitä kuuluu tehdä vai ovatko ne todella apuvälineitä varhaiskasvatustyössä. Huttusen ja Nivalan kokeilu (ks. 3.1) on myös käytännössä osoittanut, että lapsikohtainen suunnittelu, mikä on varmasti verrannollinen nykyisiin lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin, ohjaa yksilöllisempiin kasvatuskäytäntöihin. (Hujala ym. 1998, 58, 87.) Tässä tutkimuksessa ei tutkittu, mitä varhaiskasvatussuunnitelmiin itse asiassa kirjataan ja miten nämä konkreettisesti näkyvät arjen varhaiskasvatuksessa. Tässä olisikin jatkotutkimusmahdollisuus: miten lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjatut asiat/tavoitteet konkreettisesti näkyvät arjen toiminnassa?

Tutkimustuloksissa oli myös yhteneväisyyttä aikaisempiin tutkimuksiin. Reunamon (2007, 122–126) esittämän suunnittelun harmonia-mallin mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään yhdessä vanhempien kanssa syksyllä tai lapsen aloittaessa päivähoidon ja se arvioidaan puolivuositain tai keväällä. Havainnointi on oleellinen osa lapsikohtaista suunnittelua, ja lapsi voi itse olla mukana varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa ja arvioinnissa. (Reunamo 2007, 122.) Tutkimuk-

seni tulostenkin mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tehtiin vanhempien kanssa neljän kuukauden sisällä toimintakauden aloituksesta ja se tarkistettiin useimmiten syksyisin/keväisin tai kun tarkistamiselle ilmeni tarvetta, vanhemmat sitä toivoivat tai tilanteessa ilmeni muutoksia. Havainnointi oli tärkeä osa varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelua, laadintaa ja päivitystä. Tämä päivitys tapahtui tiimin keskustelussa ja/tai vanhempien kanssa keskustelemalla, varhaiskasvatussuunnitelmia ja lukemalla ja ennen uutta keskustelua. Herää vain kysymys, millainen työväline lapsen varhaiskasvatussuunnitelma käytännössä on, jos päivitys tapahtuu vain ennen uutta keskustelua. Kirjataanko tällöin havaintoja lapsista aktiivisesti ja muistetaanko jokaisen lapsen tavoitteet päivityksessä toiminnassa? Yhteneväisyyksien lisäksi omasta tutkimuksestani löytyy eroavaisuus Reunan harmonia-malliin siitä, että lapsi ei ollut aktiivinen omassa varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissaan.

Wahlmanin (2006) tutkimuksessakin päiväkodin tiimit pohtivat havaintojaan yhteisissä keskusteluissa ja varhaiskasvatussuunnitelmat edustivat dokumentoitua tietoa. Vanhempien osallisuus suunnittelussa oli ehkäpä vähäisempää Wahlmanin tutkimuksessa kuin tässä tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani vanhemmat nähtiin aktiivisina niin suunnittelun kuin itse keskustelun osalta. Lasten taas nähtiin osittain osallistuvan aktiivisemmin suunnitteluun Wahlmanin tutkimuksessa kuin tässä tutkimuksessa.

Tulosten perusteella lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelukulttuurit olivat tutkimuskaupungissa aika yhdenmukaisia. Varhaiskasvatussuunnitelmaa suunniteltiin ennen keskustelua ja prosessissa olivat osallisina työntekijät (joissakin vastuu vain yhdellä työntekijällä) ja vanhemmat, lapsen ollessa ulkopuolinen. Samoin oli osallisuuden laita myös keskustelussa. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelmaa päivitettiin lähes kaikissa ryhmissä. Eroavaisuuksia oli siinä, miten toimittiin varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisen suhteen; kirjattiinko keskustelun aikana vai vasta sen jälkeen ja saivatko vanhemmat varhaiskasvatussuunnitelman luettavaksi kotiin vai ei. Toimintatavat voivat erota ja niiden taustalta voi löytyä erilaisia perusteluita. Jos varhaiskasvatussuunnitelmat annetaan kotiin luettavaksi, voi perusteluna olla esim. että vanhemmat saavat vielä rauhassa käydä asioita läpi ja pohtia asioita yhdessä, jos vain toinen onkin ollut läsnä keskustelussa. Toisaalta, jos papereita ei haluta antaa kotiin luettavaksi, voidaan esim. ajatella, että ne pysyvät paremmin tallessa päiväkodissa. Lisäksi vain osa tiimeistä mainitsi pitävänsä yhteisen ”palautepalaverin” varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun jälkeen. Jos keskustelua ei pidetä, on toisten hyvin vaikea toteuttaa keskustelussa sovittuja asioita käytännössä. Tiimin muut jäsenethän eivät tiedä, mitä keskustelussa on sovittu, ellei sitä heille kerrota. Jokainen voi tietysti lukea varhaiskasvatussuunnitelman jälkikäteen,

mutta onko se yhtä selventävä kuin ”palautepalaveri”? Jos käytännöt olivat suhteellisen yhtenäisiä, niin eroavaisuuksia löytyi enemmän siitä, mitä asioita koettiin tärkeänä suunnittelun aloituksessa, missä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman vaikutus näkyy käytännössä ja mikä on lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus omassa työssä.

Päivähoidossa suunnittelukulttuuri on yleisesti ottaen keskittynyt enemmän toiminnan järjestämiseen ja sen suunnitteluun kuin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin (Hujala ym. 1998, 66; Nummenmaa 2008b). Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma onkin aivan uudenlainen suunnittelun ulottuvuus. Varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelussa keskitytään lapseen. Kuten tämäkin tutkimus osoitti, suunnittelun pohjana ovat työntekijöiden tekemät havainnot lapsesta sekä aiemmat dokumentit, joita käsitellään yhteisessä keskustelussa. Tärkeätä on huomata myös, että päivähoidon arkeen vaikuttaa se, mitä suunnitellaan, mutta lisäksi se, kuinka suunnitteluprosessi rakentuu. Tästä suunnitteluprosessista voi myös päätellä vallanjaon organisaatiossa esim. päiväkodissa (Hujala ym. 1998, 66.) Lisäksi suunnittelukulttuurissa kysymys on siitä, kenellä on vastuu suunnittelusta ja ketkä osallistuvat suunnitteluun (Nummenmaa 2008b.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessiin osallistuivat aktiivisesti niin henkilökunta kuin vanhemmat ja tarvittaessa muut yhteistyötahot. Lapsella oli sivustaseuraajan osa hänen omassa suunnitelmassaan. Valta oli siis painottunut aikuisten käsiin.

Varhaiskasvatussuunnitelmien suunnitteluprosessiin oli muodostunut hiukan erilaisia käytänteitä. Tutkijaa jäi askarruttamaan, millaista pitkäjänteisyyttä on suunnittelussa, jos tiimit eivät ole koossa edes vuotta. Lisäksi suunnittelun pitkäjänteisyyden ja kehittymisen kannalta on varmasti myös haasteellista henkilökunnan vaihtuvuus. Vastaajien taustatiedoistahan ilmeni, että tähän tutkimukseen osallistuneista vain harvalla oli pitkä työkokemus. Vastaajat olivat jakaantuneet iän mukaan hyvin tasaisesti eri ikäluokkiin, mutta yli 60-vuotiaita ei juuri löytynyt. Olisi mielenkiintoista selvittää, kauanko ihmiset pysyvät varhaiskasvatuksen kentällä vai lähtevätkö he muualle jossakin vaiheessa ja miksi he lähtevät. Nykyisin puhutaan myös paljon lastentarhanopettajapulasta, joten miten tataan suunnittelun pedagogisuus, jos lastentarhanopettajia ei ole riittävästi?

## LÄHTEET

Alasuutari, M. & Karila, K. 2006. Vasu- prosessi opettaa ja kehittää. Lastentarha 5, 8-11.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa. Tampere: Gaudeamus.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.

Bell, D. 2002. Coordinating the whole curriculum. Teoksessa Johnston, J., Chater, M. & Bell, D. Teaching the primary curriculum. Buckingham: Open University Press. 226-235.

Bredekamp, S. & Rosegrant, T. 1993. Reaching Individual Potentials Through Transformational Curriculum. Teoksessa Bredekamp, S. & Rosegrant, T. Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Vol. 1. Washington DC: NAEYC. 66-73.

Brotherus A.1990. Teoksessa Brotherus, A., Hasari, A., Helimäki, E. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Kasvatustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä. 84–94.

Brotherus, A., Helimäki, E., Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.

Bruce, T. 1997. Early Childhood Education. London: Hodder & Stoughton Educational.

Burgess-Macey, C., Crichlow, K. 1996. The Equal Opportunities Curriculum. Teoksessa Early Childhood Education a Developmental Curriculum. Toinen painos. Toimittanut Blenkin, Geva, M ja Kelly, A.V. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 74-88.

Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research Methods in Education. London: Croom Helm Ltd.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. 5th Edition. London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.

Coltman, P. & Whitebread, D. 1996. "My mum would pay anything for chocolate cake!" Organising the whole curriculum: Enterprise projects in the early years. Teoksessa Whitebread, D. (toim.) Teaching and learning in the early years. London: Routledge. 55-79.

Couper, M. P. Fowler, F. J. Jr., Groves, R.M., Lepkowski, J. M., Singer, E. & Tourangeau, R. 2004. Survey Methodology. Hoboken (N.J.): A John Wiley & Sons, inc., Publication.

Edwards, A. & Knight P. 1994. Effective Early Years Education. Teaching Young Children. Buckingham: Open University Press.

Finlex. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812>. Viitattu 26.2.2009.

Hasari, A.1990. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Brotherus, A, Hasari, A., Helimäki, E. Kasvatustoiminnan suunnittelu. Rauma: Oy Länsi-Suomi. 117–132.

Heiskanen, M. 1998. Surveypäiväkirja. Teoksessa S. Paananen, A. Juntto, H. Sauli. Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino. 185–205.

Helenius, A. 1993. Toiminnan suunnittelusta päivähoitossa. Teoksessa Kauppinen, R & Riihelä, M. Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 65–69.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Jyväskylä: Tammi.

Holopainen, M & Pulkkinen, P. 2003. Tilastolliset menetelmät. Dark Oy. Vantaa: WSOY.

Hujala, E. 2001. Yhteistyön haasteena lapsen esiopetuksen suunnittelu. Teoksessa Hujala E. (toim.). Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hujala-Huttunen, E., Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoidossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy. 121–138.

Hurst, V. 1996. Parents and Professionals: Partnership in Early Childhood Education. Teoksessa Early Childhood Education a Developmental Curriculum. Toinen painos. Toimittanut Blenkin, Geva, M ja Kelly, A.V. Lontoo: Paul Chapman Publishing Ltd. 89–106.

Huttunen, E. & Nivala, V. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. 4. osa: Lapsikohtainen suunnittelu päivähoidossa. Yksilöllisten kasvatuskäytäntöjen kehittäminen henkilöstön täydennyskoulutuksen avulla. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita.

Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. N:o 84. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Härkönen, Ulla. 1989. Työkasvatustuokioita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Johnston, J. 2002. The changing face of teaching and learning. Teoksessa Johnston, J., Chater, M. & Bella, D. Teaching the primary curriculum. Buckingham: Open University Press. 3-10.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.

Kari, J. Foreword. Teoksessa Kimonen E. (Ed.) Curriculum approaches. Jyväskylä: University Printing House, 3-8.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. ja Siren-Tiusanen, H. Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy. 271-287.



Karila, K & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Juva: WS Bookwell Oy.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. STAKES. Helsinki: Oy Edita Ab.

Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa Katila, K., Kinos, J. ja Virtanen, J. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus. 227–250.

Krogh, S.L. & Slentz, K.L. 2001a. The Early Childhood Curriculum. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Krogh, S.L. & Slentz, K.L. 2001b. The Early Childhood Education. Yesterday, Today and Tomorrow. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kummel, G. 2004. Planering av pedagogisk verksamhet I daghem – ett instrument för kompetensutveckling. 2 painos. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 2 2002. Vasa: Åbo Akademi.

Kupila, P. 2004. Arviointia varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Kupila, P. (toim.). Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy. 4-5.

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista. 812/2000

Lehto, A-M. 1998. Laatuä surveytutkimukseen. Teoksessa S. Paananen, A. Juntto, H. Sauli. Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 207–232.

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Lummelahti, L. 2004. Arviointi yksilöllisen esiopetuksen perustana. Teoksessa Kupila, P. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino OY. 31–42.

Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 1. painos. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niiranen P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: Ps-kustannus Oy. 58–81

Nummenmaa, A. R. 2008a. Metaforat lapsuuden kulttuuristen merkitysten kantajina. Teoksessa Lahikainen, A., Punamäki, R-L. & Tamminen, T. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Vantaa: WSOY. 19–34.

Nummenmaa, A. R. 2008b. Päiväkotiorganisaation kulttuurisia kenttiä ja muutosprosesseja. Luentomoniste.

Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Nummenmaa, A. R. 2007. Koulutusorganisaation kulttuurisia kenttiä ja muutosprosesseja. Keynote esitelmä. Understanding PBL as Culture.

Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 19–33.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy. Tammi.

Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000.

<http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>. Viitattu 26.2.2009.

Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimiintatutkimuksena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Varhaiskasvatuksen laitos.

Poikonen, P-L. 2003. Opetussuunnitelma on sitä elämää. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Printing House.

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulu University press.

Rauste-von Wright M. 2001. The Function of Curriculum and the Concept of Learning. Teoksessa Kimonen, E. (Ed.) Curriculum approaches. Jyväskylä: University Printing House. 21-34.

Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Reunamo, J. Päiväkotihenkilökunnan Vasu-näkemyksiä Helsingissä 2005.  
[http://www.helsinki.fi/~reunamo/tutkimus/vasu\\_palaute05.pdf](http://www.helsinki.fi/~reunamo/tutkimus/vasu_palaute05.pdf). Viitattu 28.3.2009.

Salovaara, S. 2008. Kasvatuskumppanuutta ja jaettua asiantuntijuutta. Lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02397.pdf>. Viitattu 26.4.2009.

Sarras, S. 1993. Lasten ja aikuisten ajatukset kohtaavat suunnittelussa. Teoksessa Kauppinen, R & Riihelä, M. Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 82- 93.

Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin + Göös.

Schein, E. H. 1984. Coming to awarness of organizational culture. Sloan Management Rewiev. Winter, 3-16.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Sosiaalihuollon asiakkaan asema ja oikeudet. Sosiaali- ja terveysministeriö. Esitteitä 2001:1.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa Kupila, P. (toim.). Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 9-29.

Tutkimuskaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. 2006.

Tutkimuskaupungin Varhaiskasvatussuunnitelmalomake.

Uusikylä, K & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 100–112.

Varhaiskasvatus 2000-luvulla? Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset. OAJ. [http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ\\_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OAJ\\_VARH\\_KASV\\_ARTIK\\_08%5B1%5D.PDF](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OAJ_VARH_KASV_ARTIK_08%5B1%5D.PDF). Viitattu 26.2.2009.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Stakes, oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Toinen tarkistettu painos. Stakes. Stakes, oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>. Viitattu 26.2.2009.

Varttua. Kasvatuskumppanuus. <http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/kasvatuskumppanuus/index.htm>. Viitattu 24.2.2009.

Varttua. Kasvatuskumppanuus jaettuna kasvatustehtävänä.

[http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/kasvatuskumppanuus/jaettuna/KK\\_jaettuna\\_teht.htm](http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/kasvatuskumppanuus/jaettuna/KK_jaettuna_teht.htm).

Viitattu 24.2.2009.

Wahlman, A. 2006. ”Siis kaikki vaatii suunnittelua!” Päiväkodin suunnittelukäytäntöjä ja henkilöstön käsityksiä suunnittelusta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01190.pdf>. Viitattu 24.2.2009.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Liitteet**

Kyselylomake

LIITE1

Hei kaikki varhaiskasvatuksen ammattilaiset päiväkodeissa!

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden maisteriksi, erityisesti varhaiskasvatuksen. Teen Pro Gradu- tutkimustani lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelu- prosessista. Lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien merkitys on tullut entistä tärkeämmäksi työvälineeksi päivähoidossa tapahtuvan lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tukemisessa sekä kasvatusyhteistyössä perheiden kanssa. Siitä, miten näitä suunnitelmia käytännössä tehdään, on toistaiseksi vain vähän tietoa. Tutkimukseni tarkoituksena onkin selvittää, ketkä tähän prosessiin osallistuvat, ja mitä tehdään ennen ja jälkeen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua.

Tutkimus on kohdistettu tutkimuskaupungin päiväkotien kaikille työtiimeille. Tarkoituksena on, että työtiiminne vastaa yhdessä kysymyksiin. Kyselyssä on pääosin jo valmiit vaihtoehdot sisältäviä kysymyksiä, joihin vastataan ympäröimällä sopivin vastausvaihtoehto. Lisäksi joukossa on avoimia kysymyksiä, joihin voitte vastata omin sanoin.

Kun työtiiminne on yhdessä vastannut kyselyyn, palauttakaa se johtajillanne olevaan palautuskirjekuoreen. Toivoisin, että saan vastauksenne mahdollisimman pian. Vastaukset sisältävän kirjekuoren johtajat voivat palauttaa minulle päiväkotini sisäisen postin kautta. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä vastaajien henkilöllisyys paljastu tutkimuksen aikana.

Olen saanut tutkimusluvan tutkimuskaupungin varhaiskasvatuspäälliköltä. Tutkimukseni ohjaajana toimii Professori Anna Raija Nummenmaa (Anna.Raija.Nummenmaa@uta.fi) Tampereen yliopiston Varhaiskasvatuksen yksiköstä. Kun tutkimukseni on valmistunut, toimitan tiivistelmät jokaiseen päiväkotiin. Jos teillä on kysyttävää ja haluatte lisätietoja, ottakaa yhteyttä!

Yhteistyöstä kiittäen, Teija Hämäläinen  
teija.hamalainen@uta.fi

# KYSELYLOMAKE LAPSEN HENKILÖKOHTAISEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN SUUNNITTELUPROSESSISTA

## A. TIIMIÄNNE JA RYHMÄÄNNE KOSKEVIA TAUSTATIETOJA

1. Millaisista henkilöistä (koulutus, sukupuoli, työkokemus, ikä ) tiiminne muodostuu. Täyttäkää seuraavaan taulukkoon tiiminne jäseniä kuvaavat tiedot

	koulutus (esim. lähihoitaja, kasvatustieteiden kandidaatti)	sukupuoli 1= nainen 2= mies	työkokemus päiväkodissa (vuodet, kuukaudet)	ikä 1=20 tai alle 4=41-50 2= 21-30 5=51-60 3= 31-40 6= 61 tai yli
jäsen 1		1 2		1 2 3 4 5 6
jäsen 2		1 2		1 2 3 4 5 6
jäsen 3		1 2		1 2 3 4 5 6
jäsen 4		1 2		1 2 3 4 5 6
jäsen 5		1 2		1 2 3 4 5 6
jäsen 6		1 2		1 2 3 4 5 6

2. Kuinka kauan tiiminne on toiminut yhdessä? Ympyröikää tiimiänne kuvaava sopiva vaihtoehto.

- 1) 3 kuukautta tai alle
- 2) 4-6 kuukautta
- 3) 7-9 kuukautta
- 4) 10-12 kuukautta
- 5) kauemmin, kuinka kauan \_\_\_\_\_

3. Minkä ikäisiä ovat ryhmänne lapset?

\_\_\_\_\_

4. Montako lasta ryhmässänne on?

\_\_\_\_\_

5. Kuinka monelle ryhmänne lapsista on tehty henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma?

\_\_\_\_\_

6. Onko ryhmänne erityisryhmä tai integroitu erityisryhmä?

- 1) kyllä
- 2) ei

7. Jos ryhmässänne ei ole tehty kaikille lapsille henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa, voitteko lyhyesti kuvata miksi ei?

---

---

---

---

---

---

---

Jos ryhmässänne ei tehdä ollenkaan henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia lapsille, voitte lopettaa kyselyyn vastaamisen tähän

**B. SEURAAVAT KYSYMYKSET KÄSITTELEVÄT LAPSEN HENKILÖKOHTAISEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN SUUNNITTELUA eli mitä tehdään ennen varhaiskasvatussuunnitelmaa eli VASU- keskustelua.**

8. Mitkä asiat ovat tärkeitä, kun alatte suunnitella lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Laittakaa seuraavat asiat tärkeysjärjestykseen.

1= tärkein jne.

- \_\_\_ vanhat dokumentit
- \_\_\_ oma kokemus lapsesta
- \_\_\_ lapsen havainnointi
- \_\_\_ vanhempien havainnot
- \_\_\_ muiden yhteistyötahojen havainnot
- \_\_\_ vasulomakkeen sisältö
- \_\_\_ joku muu, mikä \_\_\_\_\_



9. Kuka yleensä tekee aloitteen lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessin aloittamiseen?

- 1) lastentarhanopettaja
- 2) lastenhoitaja
- 3) avustaja
- 4) lapsi
- 5) vanhempi/vanhemmat
- 6) konsu eli varhaiskasvatuksen konsultoiva erityisopettaja
- 7) kuka tahansa työttömistämme
- 8) joku muu, kuka? \_\_\_\_\_

10. Milloin lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään? Ympyröikää omaa tilannettanne kuvaava vaihtoehto.

- 1) kahden kuukauden sisällä toimintakauden alusta
- 2) 2-4 kuukauden kuluttua toimintakauden alusta
- 3) neljän kuukauden kuluttua tai sen yli toimintakauden alusta

11. Ketkä **työttömistämme** osallistuvat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun (eli suunnitteluun ennen VASU- keskustelua)? Voitte valita useampia vaihtoehtoja

- 1) lastentarhanopettaja/ lastentarhanopettajat
- 2) erityislastentarhanopettaja
- 3) lastenhoitaja/lastenhoitajat
- 4) avustaja
- 5) joku muu, kuka \_\_\_\_\_

12. Perustelkaa lyhyesti, miksi nämä työntekijät osallistuvat lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun.

---

---

---

---

---

---

13. Miten työtiiminne yleensä suunnittelee lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman? Esim. yhteinen keskustelu, se miettii joka menee keskusteluun.

---

---

---

---

---

---

---

---

14. Ketkä muut osallistuvat lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun? Voitte valita useamman vaihtoehdon.

- 1) lapsi
- 2) vanhempi/vanhemmat
- 3) konsu eli varhaiskasvatuksen konsultoiva erityisopettaja
- 4) psykologi
- 5) puheterapeutit
- 6) sosiaalivirasto
- 7) joku muu, kuka \_\_\_\_\_

15. a) Jos lapsi osallistuu varhaiskasvatussuunnitelmansa suunnitteluun, niin kuinka hän siihen osallistuu?

---

---

---

---

---

---

---

---

15.b) Jos vanhemmat osallistuvat varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun (eli mitä he tekevät

ennen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua), niin kuinka he siihen osallistuvat?

---

---

---

---

---

---

---

---

16. Mitä välineitä käytätte lapsen varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelun apuna? Ympyröikää sopiva vaihtoehto. Voitte valita useampia vaihtoehtoja.

- 1) lapsen piirustukset
- 2) valokuvat toiminnasta
- 3) video toiminnasta
- 4) lapsen omat sadut, kertomukset
- 5) lapsen haastattelu
- 6) työntekijöiden kirjaamat havainnot
- 7) lapsen tekemät tehtävät
- 8) erilaisia testit (esim. hali, makeko)
- 9) asiantuntijoiden lausunnot
- 10) aiemmat varhaiskasvatussuunnitelmat tai vastaavat
- 11) lapsen portfolio
- 12) emme mitään edellä esitetyistä
- 13) muita, mitä

---

---

---

17. Arvioikaa kunkin vaihtoehdon kohdalla erikseen, kuinka paljon lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluun vaikuttavat seuraavat seikat.

1=hyvin vähän  
2= vähän  
3= ei paljoa ei vähän  
4= paljon  
5= hyvin paljon  
6= emme osaa sanoa

- |    |                             |   |   |   |   |   |   |
|----|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| a) | aiempi kokemus vasun teosta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b) | työtiimin toimivuus         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c) | käytettävissä oleva aika    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d) | lapsiryhmän koko            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| e) | käytettävissä oleva lomake  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| f) | aiemmat dokumentit lapsesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

### C. VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN LAADINTA – KÄYTÄNNÖT, VAIKUTUKSET TOIMINTAAN JA ARVIOINTIA

18. Kuinka tärkeänä pidätte seuraavien tahojen osallistumista lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekoon?

1= emme lainkaan tärkeänä  
2= melko tärkeänä  
3= emme tärkeänä, emme turhana  
4= tärkeänä  
5= erittäin tärkeänä  
6= emme osaa sanoa

- |    |                             |   |   |   |   |   |   |
|----|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| a) | lapsi                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b) | vanhempi/vanhemmat          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c) | lastentarhanopettaja        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d) | lastenhoitaja               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| e) | avustaja                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| f) | erityislastentarhanopettaja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| g) | konsu                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| h) | psykologi                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| i) | puheterapeutit              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| j) | sosiaalivirasto             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| k) | muu, _____                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

19. Kuinka paljon seuraavat asiat vaikuttavat mielestänne lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa?

1=erittäin vähän  
2=vähän  
3= ei paljon, ei vähän  
4= paljon  
5= erittäin paljon  
6= emme osaa sanoa

a)	työntekijöiden havainnot lapsesta	1	2	3	4	5	6
b)	vanhempien havainnot lapsesta	1	2	3	4	5	6
c)	työntekijöiden keskinäinen keskustelu lapsesta	1	2	3	4	5	6
d)	lapsen oma arviointi	1	2	3	4	5	6
e)	aiemmat dokumentit	1	2	3	4	5	6
f)	asiantuntijalausunnot	1	2	3	4	5	6
g)	lapsen haastattelu	1	2	3	4	5	6
h)	lapsen piirustukset	1	2	3	4	5	6
i)	valokuvat toiminnasta	1	2	3	4	5	6
j)	video toiminnasta	1	2	3	4	5	6
k)	lapsen omat sadut, kertomukset	1	2	3	4	5	6
l)	lapsen tekemät tehtävät	1	2	3	4	5	6
m)	erilaiset testit	1	2	3	4	5	6
n)	muut, mitkä _____	1	2	3	4	5	6

20. Arvioikaa miten paljon lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma vaikuttaa käytännön kasvatustyöhön. Ympyröikää sopivin vaihtoehto.

1=ei lainkaan  
2=vähän  
3=jonkin verran  
4=paljon  
5=erittäin paljon  
6=emme osaa sanoa

Jos vastasitte ei lainkaan, voitte hypätä seuraavan kysymyksen yli.

21. Missä tämä vaikutus näkyy?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

22. Missä tilanteissa tai tapauksissa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista tarkistetaan?

---

---

---

---

---

---

---

---

23. Miten lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen tarkistetaan?

---

---

---

---

---

---

---

---

24. Kuinka monta kertaa toimintakauden aikana käydään vanhempien kanssa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvä keskustelu?

- 1) ei kertaakaan
- 2) kerran
- 3) 2-3 kertaa
- 4) 4-5 kertaa
- 5) 6 kertaa tai enemmän

25. Mikä on teidän mielestänne lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus omassa työssänne?

---

---

---

---

---

---

---

---

26. Alla on väittämiä. Mitä mieltä olette niistä?

1= täysin eri mieltä

4= lähes samaa mieltä

2=vähän eri mieltä

5= täysin samaa mieltä

3= emme samaa, emme eri mieltä

6= emme osaa sanoa

- |    |  |   |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| a) | Lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat auttavat työtämme.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b) | Henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta vie liikaa aikaa.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c) | Henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien hyöty arjessa on vähäinen.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d) | Henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat toimintamme suunnittelun perusta.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| e) | Koko työtiimimme osallistuu lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien suunnitteluun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| f) | Henkilökunnan tiedot ja havainnot ovat tärkeämpiä kuin vanhempien.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| g) | Vanhemmilla on realistinen näkemys lapsestaan.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| h) | Vanhemmat ovat varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelussa passiivisempi osapuoli.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| i) | Henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat jäävät valmistuttuaan mappiin.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| j) | Henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaa edeltää niiden suunnittelu.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| k) | On sama, kuka tiimistämme osallistuu varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun vanhempien kanssa.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| l) | Vanhemmat eivät valmistaudu varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

## D. VARHAISKASVATUSSUUNNITELMALOMAKE

27. Millainen lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman lomake teillä on käytössä?

- 1) kaupungin yhteinen (Jos valitsitte tämän siirtykää kysymykseen nro.29)
- 2) ei lomaketta (Jos valitsitte tämän, hypätkää kysymykseen nro. 31 )
- 3) oma (Jos valitsitte tämän vastatkaa myös kahteen seuraavaan kysymykseen)

28. Kuka lomakkeen on tehnyt?

---

29. Mitä sisältöjä käyttämässänne lomakkeessa on?

---

---

---

---

---

---

---

---

30. Arvioikaa lomakkeen tarkoituksenmukaisuutta.

- 1) ei vastaa tarkoitustaan
- 2) vastaa vähän tarkoitustaan
- 3) vastaa jonkin verran tarkoitustaan
- 4) vastaa hyvin tarkoitustaan
- 5) vastaa erittäin hyvin tarkoitustaan
- 6) emme osaa sanoa



31. Jos saisitte muuttaa jotakin lomakkeessa, niin mitä muuttaisitte? Perustelkaa vastauksenne.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

32. Kuvatkaa yhden lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessi.  
Mitä tapahtui ennen ja jälkeen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua vanhempien kanssa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**PALJON KIITOKSIA AJASTANNE JA VAIVANNÄÖSTÄNNE!**