



# ”TÄYTYY OIKEESTI TIETÄÄ, MITÄ KOHTI KUNKIN LAPSEN KANSSA MENNÄÄN.”

Kasvattajan työvälineen rakentaminen lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin ja oppimisen todentumiseksi

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaali- ja terveystieteiden  
Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulutut-  
kinto  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen  
Opinnäytetyö  
Syksy 2014  
Olga-Maria Karjalainen

Lahden ammattikorkeakoulu  
Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto

KARJALAINEN, OLGA-MARIA: ”Täytyy oikeesti tietää, mitä kohti kunkin lapsen kanssa mennään.”

Kasvattajan työvälineen rakentaminen  
lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin ja oppimisen todentumiseksi

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen, 73 sivua, 4 liitesivua

Syksy 2014

TIIVISTELMÄ

---

Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen tarkoituksena oli erään päiväkodin kasvattajien pedagogisen toiminnan kehittäminen ja syventäminen yhä enemmän lapsen tarpeista lähteväksi. Tavoitteena oli rakentaa kasvattajayhteisön kanssa kasvattajan työväline lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin ja oppimisen todentumiseksi pienryhmätyöskentelyssä.

Kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksen mukaisesti. Aineistonkeruu- ja kehittämismenetelmiksi valittiin osallistavat ja yhteistoiminnalliset menetelmät. Koko päiväkotiyhteisö osallistui Learning Café -työskentelyyn, kasvattajatiimit ryhmäkeskusteluihin ja neljä päiväkodin kasvattajaa kahteen työryhmätyöskentelyyn. Lopuksi koko kasvattajayhteisö oli mukana arviointityöskentelyssä Tulevaisuuden muistelu -menetelmää hyödyntäen.

Tulosten mukaan kasvattajilla tulee olla vahvaa osaamista jokaisen lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisesta, jotta lapsen yksilölliset tarpeet ja lähikehityksen vaiheet voidaan huomioida toiminnassa. Tulokset osoittivat, miten lapsen tarpeet ja osallisuus pyrittiin huomioimaan hankepäiväkodissa havainnoinnin kautta, jolloin pientenkin lasten ääni oli mahdollista saada kuuluviin.

Kehittämishankkeen konkreettisena tuotoksena syntyi kasvattajan työvälineeksi havainnointikansio lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi. Havainnointilomakkeiden avulla kasvattajat voivat havainnoida systemaattisesti lapsen kasvua ja kehitystä yksilönä sekä pienryhmässä. Havainnointikansio sisältää ohjeet havainnointilomakkeiden käyttöön. Kasvattajan työvälineessä on huomioitu aineistosta esiin nousseet tarpeet, joita työryhmä työsti eteenpäin.

Avainsanat: lapsilähtöinen pedagogiikka, osallisuus, pienryhmätoiminta, havainnointi, yhteinen asiantuntijuuden kehittäminen

Lahti University of Applied Sciences  
Master's Degree Programme in Social Services

KARJALAINEN, OLGA-MARIA: "Knowing where to go with each child."

Creating a tool for supporting each  
child's individual well-being and learning

Master's Thesis in Social Services, Securing Child and Youth Welfare, 73 pages,  
4 pages of appendices

Autumn 2014

ABSTRACT

---

The idea of this research development project was to develop and deepen the pedagogical action of the day care educators making observations based on the needs of a child even more. The aim of the study was to create a tool for supporting each child's individual well-being and learning in a small group setting.

The development project was carried out as action research. The methods chosen for the project were co-operative and participatory. First the whole day care work community participated in a workshop based on the Learning Café method. The educator teams took part in group discussions. In addition, four educators of the day care center participated twice in two workshops. The method of "reminiscing the future" was used as a tool for evaluation at the last meeting of the day care work community in question.

According to the findings of this study educators need to have a strong know-how for supporting each child's individual well-being and learning, so that a child's individual needs and the zone of proximal development are taken into account in early childhood education. The results show that through child observation the needs and the participation of a child made it possible for the toddlers themselves to be heard.

As a concrete result of this developmental project a tool pack for observation was formed for individual observation of a child and an observation of a small group. With this tool pack educators are able to observe the child's growth and development as a person and a small group with the observation forms systematically. The observation tool pack contains the guidelines for observation. It is based on the findings of the Learning Café and the group discussions, first analysed by the researcher of this study, and then further developed by the four educators together in the working group.

Key words: child-centered pedagogy, participatory, small group action, observation, development of mutual expertise

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Kehittämishankkeen tausta	3
2.2	Kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite	5
3	YKSILÖLLISEN HYVINVOINNIN JA OPPIMISEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	6
3.1	Lapsilähtöinen ja osallistava pedagogiikka	6
3.2	Pienryhmätoiminta tukemassa lapsen yksilöllisiä tarpeita	10
3.3	Havainnoinnista arviointiin ja suunnitteluun	15
3.4	Kasvattajien yhteistä asiantuntijuutta kehittämässä	19
4	KASVATTAJAYHTEISÖN TOIMINTATUTKIMUKSELLINEN KEHITTÄMISPROSESSI	22
4.1	Toimintatutkimus ja sen toteutuminen kehittämishankkeessa	22
4.2	Ensimmäinen toimintaosio: Päiväkotiyhteisön Learning Café - työskentely	25
4.3	Learning Café -aineiston analyysi	28
4.3.1	Pienryhmätyöskentelyn suuntaviivoja	29
4.3.2	Lapselle merkitykselliset kokemukset	31
4.3.3	Työvälineiden luominen havainnointiin lapsen tarpeista käsien	32
4.4	Toinen toimintaosio: Tiimien ryhmäkeskustelut	32
4.5	Ryhmäkeskustelujen analyysi	35
4.5.1	Pienryhmätyöskentelyn monet muodot	37
4.5.2	Omahoitajuuden kahdet kasvot	39
4.5.3	Lapsen tavoitteellinen tukeminen yhdessä vanhempien kanssa	40
4.5.4	Lapsen kiinnostuksen kohteiden ja osallisuuden huomioiminen	42
4.5.5	Työvälineeksi yhteinen pohja havaintojen kirjaamiseen lapsiyksilöstä sekä pienryhmästä	43
4.6	Kolmas toimintaosio: Työryhmätyöskentely	44
4.7	Päiväkotiyhteisön arviointiosio: Tulevaisuuden muistelu	48
5	KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI	52
5.1	Arviointia validoinnin periaatteilla	52

5.2	Eettisyys ja luotettavuus	57
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	59
6.1	Tulosten tarkastelua	59
6.2	Hyödynnettävyys ja jatkokehittämismahdollisuudet	62
	LÄHTEET	64
	LIITTEET	74

## 1 JOHDANTO

Lapsen yksilöllisistä tarpeista käsin toimiminen haastaa kasvattajat kehittämään ja syventämään osaamistaan päiväkodin arjen pedagogiikassa. Alila ja Parrila (2011, 159) kuvaavat lasten riittävää tuntemista ensiarvoisen tärkeäksi ja lapsen hyvinvointia sekä oppimista edistäväksi tekijäksi. Jokainen lapsi tulisi nähdä vahvuuksien kautta. Pienryhmätyöskentely luo puitteet, joissa kasvattajat voivat kohdata lapset yksilöllisemmin. Lisäksi se mahdollistaa lasten aloitteista käynnistyvän toiminnan ja lapsen yksilöllisemmän havainnoinnin.

Varhaiskasvatus kohtaa muutoshasteita tutkimuksen ja yhteiskunnallisen kehityksen kautta. Tätä muutosta on ollut vahvistamassa varhaiskasvatuksen hallinnon ja ohjauksen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden 2013 alusta alkaen. Parhailtaan rakenteilla oleva uusi varhaiskasvatuslaki tulee korvaamaan vuoden 1973 lain ja asetuksen lasten päivähoidosta. Työryhmän esityksessä varhaiskasvatuslain 1. luvun 1 §:ssä mainitaan lapsen oikeudesta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeudesta saada lapselleen varhaiskasvatuspalveluja. 3. luvun 19 §:ssä lapsen ja huoltajien osallisuus ja vaikuttaminen huomioitaisiin siten, että varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa huomioidaan perheen mielipiteet ja toivomukset. Ehdotuksen mukaan arjen pedagogiset käytänteet tulisi muodostaa siten, että kasvattajat huomioisivat lapsen mielipiteet päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Huoltajille olisi puolestaan tarjottava aktiivisesti mahdollisuutta näkemyksiensä esittämiseen lapsensa varhaiskasvatuksesta. Lapsen ja perheen ääni tulisi saada kuuluviin. (Kohti varhaiskasvatuslakia 2014, 19, 24, 46-47, 72.)

Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään lapsilähtöistä ja osallistavaa pedagogiikkaa, pienryhmäpedagogiikkaa, havainnointia ja kasvattajien yhteistä asiantuntijuuden kehittämistä. Nämä osa-alueet ovat myös kehittämishankkeen keskeisiä käsitteitä, jotka kulkevat punaisena lankana läpi hankkeen eri vaiheiden. Kehittämishankkeen tarkoituksena on erään päiväkodin kasvattajien pedagogisen toiminnan kehittäminen ja syventäminen yhä enemmän lapsen tarpeista lähteväksi. Tavoitteena on rakentaa päiväkotiyhteisön kanssa työväline, jonka avulla lapsen yksilöllinen hyvinvointi ja oppiminen todentuu pienryhmätyöskentelyssä. Tarkoitus ja tavoite määrittävät tässä hankkeessa

osallistavien sekä yhteistoiminnallisten kehittämis- ja aineistonkeruumenetelmien valintaa. Ensimmäisessä toimintaosiossa paneudutaan aihepiiriin Learning Café -työskentelyn kautta. Toisessa toimintaosiossa kasvattajatiimit osallistuvat ryhmäkeskusteluihin. Kolmannessa toimintaosiossa neljä kasvattajaa osallistuu työryhmätyöskentelyyn. Lopuksi koko kasvattajayhteisö arvioi hanketta voimavarakeskeisesti Tulevaisuuden muistelu -menetelmää hyödyntäen. Learning Café -työskentelyn ja tiimien ryhmäkeskustelujen myötä koko kasvattajayhteisö haasteaan kehittämään ja syventämään pedagogista toimintaansa lapsen tarpeista käsin. Kasvattajan työväline rakentuu, Learning Café- ja ryhmäkeskusteluaineistojen analyysien pohjalta sekä työryhmätyöskentelyn tuotoksena, havainnointikansioksi. Havainnointilomakkeiden avulla voidaan havainnoida systemaattisesti jokaisen lapsen kasvua ja kehitystä yksilönä sekä pienryhmässä. Havainnointikansio sisältää lisäksi ohjeet havainnointilomakkeiden käyttöön.

Hankkeen toimintatutkimuksellinen kehittämisprosessi etenee jatkuvana syklinä, jossa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi vuorottelevat toimintaosioiden välillä (Rantanen & Toikko 2009, 66). Toimintatutkimukselle tyypilliseen sävyyn kehittämishankkeessa painotetaan yhdessä tekemistä ja kehittämistä työyhteisön todellisten tarpeiden pohjalta. Hankkeen vetäjä osallistuu prosessiin kehittämällä omaa työtään yhdessä muiden kasvattajien kanssa.

## 2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Kehittämishankkeen tausta

Työskentelen hankepäiväkodissa lastentarhanopettajan toimessa, josta olen opintovapaalla kehittämishankkeen toteutuksen aikana toimintakaudella 2013-2014. Tämän kehittämishankkeen aihe nousi työyhteisön tarpeista arjen pedagogiikan kehittämisessä. Päiväkodissa kehitettiin yhteneväisiä arjen pedagogisia käytänteitä toimintakautena 2012-2013 Työelämän laadulla tuottavuutta -hankkeen (Latu)-yhteydessä. Arjen pedagogisista käytänteistä kehittämisen kohteiksi nousivat pienryhmätoiminta, oppimisympäristön muokkaaminen lasten mielenkiinnon ja kehityksen mukaan, lapsilähtöinen toiminta ja säännöllinen havainnoiminen. Oman kiinnostukseni sekä lähiesimiehen ja varhaiskasvatuksen palvelupäällikön kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta hankkeen tarkoitus terävöityi kehittämään ja syventämään kasvattajien pedagogista toimintaa yhä enemmän lapsen tarpeista lähteväksi.

Varhaiskasvatuksessa on ollut havaittavissa muutos ryhmäperustaisesta pedagogiikasta kohti yksilölähtoisempää varhaiskasvatusta. Tämä muutos näkyy selvästi myös uutta varhaiskasvatustilaa työstävän uudistamistyöryhmän raportissa. Ryhmäperustaisen päivähoiton sijaan varhaiskasvatustyön kohteena ja menetelmällisenä perustana tulisi olla lapsiyksilön hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen yhdessä vanhempien kanssa (Hujala, Nivala, Parrila & Puroila 2007, 64; Alila & Parrila 2011, 157.) Yksilöllinen pedagogiikka ei sulje pois ryhmän ja vertaissuhteiden merkitystä, mutta se kyseenalaistaa ryhmä- ja aikuisjohtoisen toiminnan. Kasvattajien suunnittelema ja toteuttama toiminta ei ole olennaisinta lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Tärkeimmäksi nousee se, miten kasvattajat pystyvät havaitsemaan kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ja huomioimaan ne arjessa kasvattajien toiminnan, varhaiskasvatusympäristön, vuorovaikutussuhteiden ja pienryhmien ohjaamisessa sekä suunnittelussa. Lasten aloitteista tapahtuva toiminta ja sisältöjen valinta motivoi lapsia sekä parantaa heidän oppimistaan. (Hujala ym. 2007, 63-64, 84; Parrila 2011, 87-88.) Kanninen ja Sigfrids (2012, 17-18) painottavat varhaiskasvatuksessa lapsilähtöistä toimintatapaa, jossa keskiössä ovat vuorovaikutuksen laatu ja aito läsnä oleva kohtaaminen. Fanningin ja McKayn



(2005, 281-285) mukaan kasvattajien on tärkeää tuntea lapset yksilöinä. Kasvattajien tulee oppia havaitsemaan lapsen tarpeet, vahvuudet, kehittämisen alueet, temperamentti ja yksilölliset ominaisuudet.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 18, 21, 33) (jatkossa käytetään lyhennettä Vasu-asiakirja) mukaan hyvin suunniteltu varhaiskasvatusympäristö mahdollistaa toimimisen pienryhmissä, joissa jokainen lapsi pääsee osalliseksi vuorovaikutuksesta. Pienryhmätoiminta luo puitteet yksilöllisemmälle pedagogialle ja havainnoinnille. Vaikka pienryhmätoiminta on yksi varhaiskasvatuksen keskeisimmistä toimintamuodoista 2010-luvulla, Vasu-asiakirja ei kuitenkaan anna tarkempia ohjeistuksia pienryhmätoiminnan tai havainnoinnin toteutuksesta käytännössä. Havainnointi mainitaan muun muassa leikin tukemisen sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja sen arvioinnin yhteydessä. Kasvattaja voi tukea lapsen leikkiä parhaiten huolellisen havainnoinnin kautta. Systemaattinen ja tietoinen havainnointi näkyy toiminnan suunnittelussa ja lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Hankepäiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2012) painotetaan, miten toiminta-ajatuksena on tarjota perheille turvallinen ja laadukas päivähoidopaikka, tavoitella lapsen hyvää oloa ja elää leikkien luonnon läheisyydessä. Suunnitelmassa nousee esille jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden, erityisyyden ja yksilöllisyyden huomioiminen mahdollisuuksien mukaan. Jokaista lasta tulisi kunnioittaa ja kannustaa sekä vahvistaa lapsen itsetuntoa. Yhteistyön perheiden kanssa korostetaan olevan avointa, perhettä ja lasta kunnioittavaa sekä tukevaa. Päiväkodin oppimisympäristö mainitaan järjestettävän lapsille sopivaksi pienryhmätoiminta sekä fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö huomioiden. Dokumentoinnin yhteyteen on kirjattu päivittäinen havainnointi.

Kunnan uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2014) nostetaan puolestaan esille lapsen oikeus oman elämänsä rakentamiseen. Lapsi rakentaa elämänsä omista tarpeistaan, taidoistaan ja kiinnostuksen kohteistaan käsin. Lapset otetaan mukaan suunnitteluun ja päätöksentekoon huomioiden heidän toiveensa ja kiinnostuksen kohteensa. Pienryhmissä toimimisen ilmaistaan mahdollistavan yksilöllisen kohtaamisen ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta toimimisen. Leikin ohjaamisessa korostetaan havainnoinnin tärkeyttä yhtenä kasvattajan työvälineistä.

Tähän taustaan pohjautuen kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite muotoutuivat lapsen tarpeiden ympärille, kehittämään ja syventämään kasvattajien pedagogista toimintaa sekä rakentamaan kasvattajille työväline mahdollistamaan lapsen yksilöllisempi huomiointi pienryhmätyöskentelyssä. Seuraavassa alaluvussa kuvaan tarkemmin kehittämishankkeen tarkoitusta ja tavoitetta.

## 2.2 Kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite

Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen tarkoituksena on kehittää ja syventää kasvattajien pedagogista toimintaa yhä enemmän lapsen tarpeista lähteväksi. Tavoitteena on rakentaa päiväkotiyhteisön kanssa kasvattajan työväline lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin ja oppimisen todentumiseksi pienryhmätyöskentelyssä.

Kehittämistehtävän tarkoitukseen ja tavoitteisiin pyritään pääsemään osallistavan toimintatutkimuksen keinoin. Toimintatutkimuksessa käytetään tiedonhankintamenetelmänä sekä pedagogisen toiminnan syventäjänä päiväkotiyhteisön Learning Café -työskentelyä ja kasvattajatiimien ryhmäkeskusteluja. Aineistonkeruu- ja kehittämismenetelmillä selvitetään, miten kasvattajayhteisö toimii lapsen tarpeista käsin pienryhmätyöskentelyssä sekä miten lapsen yksilöllinen hyvinvointi ja oppiminen voisi todentua arjen pedagogiikassa. Learning Café -työskentelyyn ja kasvattajatiimien ryhmäkeskusteluihin osallistuu koko päiväkotiyhteisö. Aineistoista saatuja tuloksia hyödynnetään työryhmätyöskentelyissä, joissa rakennetaan kasvattajan työvälinettä tukemaan lapsen yksilöllistä sekä pienryhmätyöskentelyn havainnointia. Kehittämishankkeen päättää koko kasvattajayhteisön arviointityöskentely Tulevaisuuden muistelu -menetelmää hyödyntäen. Kasvattajan työväline otetaan hankepäiväkodissa käyttöön syksyllä 2014.

### 3 YKSILÖLLISEN HYVINVOINNIN JA OPPIMISEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

#### 3.1 Lapsilähtöinen ja osallistava pedagogiikka

Vasu-asiakirjassa (2005, 11, 13) kuvataan, miten varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhdessä vanhempien kanssa. Lapsen yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus sekä vanhempien näkemykset tulee asiakirjan mukaan huomioida toiminnan järjestämisessä. Varhaiskasvatus rakentuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus määrittelevät varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta ja toimintakulttuuria. Lapsen omaehtoista leikkiä arvostetaan suuresti. YK:n yleisopimuksessa Lapsen oikeuksista, jonka Suomi ratifioi ja saattoi asetuksella voimaan (60/1991), korostetaan 12. ja 13. artiklassa lapsen oikeutta ilmaista näkemyksensä häntä koskevissa asioissa sekä ilmaista vapaasti mielipiteensä kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Kolmannessa artiklassa korostetaan lapsen oikeutta huolenpitoon ja suojeluun.

Turja (2011, 1) kuvaa hyvin, miten lasten kanssa työskentelevät joutuvat etsimään kultaista keskitietä sen suhteen, missä asioissa lapsi on osaava toimija ja milloin hän puolestaan tarvitsee lapsen huolettomuutta sekä aikuisen hoivaa ja suojelua. Eerola-Pennanen (2014, 223) toteaa lasten autonomian ja kontrollin välisen jännitteen heijastuvan päiväkodin arkeen jatkuvasti. Pienten lasten tulee saada kokea olonsa turvalliseksi aikuisen hoivan ja vastuun kantamisen myötä.

Lapsen näkökulman tavoittaminen ja lapsen osallisuuden vahvistaminen voidaan perustella myös modernilla kehitys- ja oppimiskäsityksellä, joka johtaa lapsilähtöisiin pedagogisiin linjauksiin (Turja 2007, 170). 1990-luvun loppupuolen hankkeissa päiväkotien uusia toimintakulttuureja alettiin määritellä joko lapsikeskeiseksi tai lapsilähtöiseksi. Käsitteet olivat kuitenkin epäselviä, ja ne nousivat kritiikiksi ns. aikuiskeskeisyydelle. Toisaalta lapsilähtöisyys jättää avoimeksi monia kysymyksiä. (Kinos & Niiranen 2001, 75.) Hytönen (2008, 99) ja Kalliala (2012, 47) kuvaavat, miten lapsilähtöisessä pedagogiikassa halutaan irti aikuisen valta-asemasta, jonka nähdään sivuuttavan lapsen tarpeet. Lapsilähtöinen pedagogiikka nostaa keskiöön lapsen yksilölliset persoonallisuuden piirteet, vahvuudet ja tar-

peet. Alilan ja Parrilan (2011, 159) mukaan kasvattajien tehtävänä on olla aktiivisesti läsnä ja tarttua lasten aloitteisiin. Toimintaa ei tule määritellä lasten puolesta. Hujala ym. (2007, 56-57) ja Turja (2007, 170) kuvaavat tällaista konstruktivismiin pohjautuvaa lapsilähtöisyyttä, joka pyrkii huomioimaan kasvatuksessa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Kasvattajan toiminnan pääpaino tulisi olla lasten havainnoimisessa, kuuntelemisessa ja lapsen elämään tutustumisessa. Tavoitteet, sisällöt ja menetelmät kasvatukselle löytyvät lapsesta itsestään. Oppiminen perustuu kuitenkin aina lapsen vuorovaikutukseen aikuisen ja vertaisryhmän kanssa.

Kalliala (2008, 22; 2012, 50-51) pohdiskelee edellä mainittua määritelmää lapsilähtöisyydestä. Voivatko tavoitteet, sisällöt ja menetelmät löytyä lapsesta itsestään? Onko kysymys kompetentista lapsesta, joka rakentaa oman päiväkotilapsuutensa vai tarkoitetaanko sillä, että kasvattaja määrittelee tavoitteensa sekä suunnittelee toiminnan sisällöt ja menetelmät aikuisjohtoisesti lasten kiinnostuksen kohteista ja yksilöllisistä tarpeista käsin? Kallialan (2012, 47-48) mukaan käsitesekaannukset voivat tässä yhteydessä hämmentää. Aikuiskeskeisyyden synonyymina saatetaan käyttää aikuisjohtoisuutta. Aikuisjohtoisuuden vastakohta on kuitenkin lapsijohtoisuus, joka paljastaa käsitesekaannuksen. Lapsille ei kuulu toiminnan johtaminen. Kalliala korostaa sen kuuluvan aikuisen tehtäviin. Aikuisjohtoisuus voidaan kuitenkin hänen mukaansa yhdistää lapsilähtöisyyteen, jossa lapsille annetaan mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä luoda omakohtaisia merkityksiä asioille. Eerola-Pennasen (2014, 223) tutkimuksesta ilmenee, miten lasten toimijuusoikeudet eivät vahvistu ilman konkreettista vahvistamista. Hänen mielestään tarvitaan lasten oikeuksien laajenemista, joka vähentää aikuisten valtaa suhteessa lapsiin. Jotta lapsen toimijuusoikeudet voisivat toteutua tulisi aikuisten vallan vähentyä. Tämän lisäksi tarvitaan myös aikuisten ja lasten yhteisten neuvotteluiden lisääntymistä.

Tahkokallion (2014, 220-221) väitöstutkimus käsittelee lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä havainnointiin pohjautuvan reflektion avulla. Tutkimusprosessin aikana lastentarhanopettajien ajattelu aikuisen roolista ja tehtävistä muuttui. Yhdessä tekeminen ja lapsen lähelle asettautuminen vahvistuivat. Opettajat pohtivat lapsen työskentelyn tukemista lähikehityksen vyöhykkeellä, lapsen kokemusten laajentamista aikaisempaan pohjautuen sekä välineiden ja ohjauksen merkitystä lapsen sitoutumiseen. Tahkokallion mielestä keskittyminen lapsen nä-

kökulmaan ja hänelle merkityksellisiin kokemuksiin saattaa jättää aikuisen roolin merkityksellisyyden vähemmälle, jota pitäisi myös pohtia lapsilähtöisessä pedagogiikassa. Varhaiskasvatuksessa tulisi huomioida samanaikaisesti sekä lapsiryhmän että yksilön tarpeet. Tietämys lapsien yksilöllisistä tarpeista ja samanaikaisesti kyky toteuttaa lapsiryhmän yhteenkuuluvuutta tukevaa ja kasvattavaa toimintaa vaatii kasvattajilta paljon. Kallialan (2012, 51-52; 2008, 23) mukaan uskominen lapseen vaatii kasvattajia myös rakentamaan varhaiskasvatuksen lapsen sisäsyntyisen motivaation varaan. Kasvattajan tulisi rohkaista ja kannustaa lasta käyttäen kasvatukselliset mahdollisuudet lapsen hyväksi. Lapsilähtöisyys ei oikeuta kasvattajien passiivisuuteen ja vetäytymiseen.

Koiviston (2011, 45-46, 51) väitöstutkimukseen pohjautuvassa artikkelissa nousee esille levollisen ja lapsilähtöisen arjen arvostaminen tutkimuspäiväkodissa. Lapset arvostavat aikuisten ystävällistä käytöstä ja välittämistä. Heistä tuntuu hyvältä, kun aikuinen kuuntelee aidosti ja on läsnä jokaista varten yksilöllisesti. Lapset pitävät myös tärkeänä kiireettömyyttä ja lämminhenkistä ilmapiiriä. Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota aikuisten ja lasten välisten vuorovaikutussuhteiden laatuun ja määrään. Omien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kriittinen tarkastelu vaatii Koiviston mukaan kasvattajalta tervettä itsetuntoa tai oman itsetunnon vahvistamista. Tutkimuksesta selviää, miten yksilöllistä huomiointia voi antaa päiväkodissa päivittäin. Sanallisen viestinnän ohella tulisi käyttää myös sanatonta viestintää, joka lisää vuorovaikutuksellisuuden kokemusta. Kasvattajan keskittyessä lapsen yksilölliseen kohtaamiseen, hän oppii ymmärtämään myös lapsen sanatonta viestintää. Tällöin syntyy aito kohtaaminen ja onnistunut vuorovaikutustilanne. Hujala ym. (2007, 84) korostavat myös kasvattajan omaa roolia muutoksessa ja toimintamallien kehittämisessä.

Karila (2009, 260-261) pohtii lapsuudentutkimuksen tuovan oman perspektiivinsä lapsilähtöisyyden tulkintaan, osallisuuden mahdollistamiseen, vertaisryhmien merkitykselle sekä aikuisten ja lasten välisten suhteiden arvioinnille. Lasten näkökulma ja osallisuus ilmenevät varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä esimerkiksi lasten kuulemisena ja heille sopivien toimintamuotojen valitsemisena. Tutkimukselle ja kehittämistyölle on kuitenkin selkeästi tarvetta. Lapsuuden tutkimus korostaa lapsia kehittyvinä toimijoina ja yhteisönsä elämään aktiivisesti osallistuvina. Lehtinen (2009, 112-113) pohtii lapsuudentutkimuksen tuovan kehitys- ja kasvatus-

psykologiaan pohjautuvaan päiväkotitoimintaan näkökulman lasten oman toiminnan, osallisuuden ja voimaantumisen kokemusten merkityksestä. Kasvatuksen ja opetuksen yksilöperusteisuuteen tulisi yhdistää yhteisöllinen ja lapsen toimijuutta huomioiva näkökulma.

Turja (2007, 170-171) kuvaa, miten lapsi saa kokemuksia muiden ajatusmaailmasta ja muiden asemaan asettumisesta, kun hän kuuntelee toisten lasten ja aikuisten näkemyksiä ja niiden perusteluja sekä joutuu myös itse perustelemaan omia näkemyksiään. Lisäksi lapsi saa kokemuksen siitä, että hän on yhteisön jäsen ja hän on tärkeä yhteisölleen, mikä vaikuttaa positiivisella tavalla lapsen minäkäsitykseen. Karlsson (2005, 38) puolestaan painottaa aikuisen kiinnostusta lapsen ajatteluun ja siihen, mihin lapsen tuottama tieto perustuu. Kohtaava ja kumppanuuteen perustuva toimintakulttuuri on vastavuoroista. Aikuiset sekä lapset ovat molemmat aktiivisia, osaavia ja luovia toimijoita, jotka rakentavat yhdessä toimintaa ja sen tavoitteita kaikkien osaamista hyödyntäen.

Turjan (2011, 10-11) mukaan pienempien lasten osallisuus voi alkaa mukanaolosta ja kuulluksi tulemisesta. Lapsi voi tehdä aluksi valintoja hänelle esitettyjen vaihtoehtojen pohjalta. Lapsen valtaistumisen näkökulmasta tavoitteena on edetä lasten omiin aloitteisiin ja yhteisiin neuvotteluihin. Pienetkin lapset osaavat tehdä aloitteita ilmein, ääntelyin tai elein. Aikuisen tehtävänä on tulkita lasta oikein ja reagoida aloitteisiin sopivalla tavalla. Osallisuuteen kuuluu olennaisena osana lapsen oma tunne osallisuudesta, jolloin hän voi kokea itsensä merkitykselliseksi. Karlsson (2005, 88) on samaa mieltä Turjan kanssa korostaen aikuisen tehtävää ottaa selvää pienten lasten tavoista hahmottaa maailmaa sekä luoda tilanteita ja olosuhteita tähän. Alle kolmevuotiaiden ajatuksiin aikuinen voi paneutua havainnoimalla ja kirjaamalla heidän leikkejään. Rutanen (2007, 222-223) korostaa pienten lasten kykenevän osallistumaan merkitysten tuottamiseen vahvemmin kuin osataan kuvitella. Toisin sanoen lapsuus ei ole ainoastaan vaihe, joka valmistaa aikuisuuteen.

### 3.2 Pienryhmätoiminta tukemassa lapsen yksilöllisiä tarpeita

Raittilan (2013, 69, 74, 77, 88-89) mukaan päiväkotien toimintaympäristöt ovat Suomessa voimakkaassa muutoksessa. Tästä hyvänä esimerkkinä voi pitää pienryhmätoimintaa, josta on alettu 2000-luvulla puhua uudenlaisena varhaiskasvatustyön organisoinnin tapana. Pienryhmätoiminta nähdään erityisesti lapsen etuna, jolloin hänen yksilölliset tarpeensa pystytään paremmin huomioimaan ja jokainen lapsi voi tulla aidosti kohdatuksi päivän aikana. Toisaalta myös kasvattajien on helpompi tukea lasten kasvua ja kehitystä. Pedagogisen toimintaympäristön järjestämisessä on noussut keskeisiksi arvoiksi yksilöllisyys ja ympäristön levollisuuden tärkeys. Pienryhmätoiminnasta on haettu myös ratkaisua ison ja vaativan lapsiryhmän kasvatustyöhön.

Korkalaisen (2009, 152) tutkimuksesta ilmenee, miten pienryhmätoiminta koetaan hyväksi malliksi juuri lapsen yksilöllisen huomioon näkökulmasta päiväkodin arjessa. Opas (2013, 158) pitää pienryhmätoimintaa yhteisöllisyyteen liittyvänä pedagogisena valintana. Pienryhmätoiminta tukee lapsen vuorovaikutuksen kehitystä ja auttaa lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamista. Se myös mahdollistaa kasvattajien toiminnan, keskustelun ja havainnoinnin jokaisen lapsen kanssa, jolloin lapselle ominaiset tavat toimia voidaan huomioida paremmin.

#### *Pienryhmätoiminnan puitteet*

Karlsson (2005, 87, 89-90) pitää pysyviä pienryhmiä luontevina, kun toiminnassa lähdetään liikkeelle lapsiryhmän kokemuksista, leikeistä, tiedoista ja kysymyksistä kasvun ja oppimisen lähtökohtina. Hän vertaa lasten pienryhmiä aikuisten tiimeihin työpaikoilla ja korostaa, miten tärkeässä roolissa pysyvät tiimit ovat työelämässä. Opas (2013, 158) kannattaa myös lapsiryhmän jakamista pysyviin ja erilaisten toimintojen tai lasten iän mukaan vaihtuviin pienryhmiin. Raittilan (2013, 77-78, 92) ryhmäkeskusteluaineistosta nousee esille pienryhmätoiminta ja parityöskentely, jota on alettu toteuttaa 2010-luvulla. Tässä työskentelymuodossa kaksi perinteistä lapsiryhmää (21 lasta ryhmässä) on yhdistetty ja näistä muodostettu kolme viidentoista lapsen ryhmää, joissa työskentelee kaksi aikuista parityöskentelynä. Useissa päiväkodeissa, joissa on käytetty tätä pienryhmätoiminnan

mallia, pienryhmät ovat kuitenkin kiinteitä. Välillä arjen käytännöt pakottavat luopumaan tästä periaatteesta. Suomalaisissa päiväkodeissa on käytössä erilaisia tapoja järjestää rinnakkaista toimintaa. Pienryhmätoiminta ei ole vakiintunut vain yhdenlaiseksi, vaan käytössä on hyvinkin erilaisia ja kiinnostavia tapoja toimia, joiden etuja ja haittoja pohditaan varhaiskasvatuksen kentällä. Pienryhmätoiminta saattaa olla myös yhden päiväkodin sisällä eri tavoin rakennettua, sisältäen perinteisesti muodostettuja ryhmiä ja uudella tavalla jaettuja.

Kohti varhaiskasvatuslakia (2014, 28, 58-61) uudistamistyöryhmän raportissa 7. luvun 35§:ssä säädettäisiin henkilöstön mitoituksesta. Uuden lain myötä myös pienryhmätoiminnalle luotaisiin näin ollen paremmat puitteet. Voimassa olevien säännöksiin mukaisesti suhdeluvut määriteltäisiin erikseen kolme vuotta täyttäneille ja alle kolmevuotiaille. Hoito, kasvatusta- ja opetustehtävissä olevaa henkilöä kohden saisi olla enintään seitsemän kolme vuotta täyttänyttä ja enintään neljä alle kolmevuotiaista. Pykälästä voitaisiin poiketa ainoastaan äkillisen ja ennakoimattoman syyn ilmetessä päiväkotipäivän aikana. Pääsääntöisesti poikkeaminen ei saisi kuitenkaan kestää kuin kyseisen päiväkotipäivän loppuun saakka. Uutta laissa olisi säätäminen päiväkotien ryhmäkoosta. Uudistamistyöryhmän perusteluissa kuvataan, miten lapsen päiväkotiryhmä ei saa olla liian suuri, jotta varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet, lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja laadukkaasti varhaiskasvatuksen suunnittelu ja toteutus olisi mahdollista. Kolmannessa momentissa säädettäisiin ryhmäkoosta siten, että yhdessä ryhmässä saisi olla yhtä aikaa läsnä enintään kolme hoito-, kasvatusta- ja opetustehtävissä olevaa henkilöä vastaava lapsimäärä. Työryhmän raportissa mainitaan myös erilaisten toiminnallisten pienryhmien käyttö.

Kallialan (2008, 268) mukaan juuri ryhmäkoko on yksi tärkeimmistä laatutekijöistä, vaikka hän ei olekaan sitä mieltä, että pienempi ryhmä takaisi sinällään laadukkaamman varhaiskasvatuksen. Kuitenkin lasten hyvinvoinnin takaamiseksi sekä myös kasvattajien työhyvinvoinnin tukemiseksi tarvitaan ryhmäkoon määrittelyä, jota ollaan nyt tavoittelemassa uuden varhaiskasvatuslain myötä. Pennington (2005, 79) on samaa mieltä ryhmän koon vaikutuksesta ryhmäkäyttäytymiseen ja sen yksittäisiin puoliin. Wasik (2008, 516) pitää ryhmäkoko merkittävänä tekijänä pienryhmätyöskentelyssä. Hänen mielestään 3-5-vuotiaiden lasten pienryhmäkoon tulisi olla korkeintaan viisi lasta tai vähemmän, jolloin kasvattajalla on



vielä mahdollisuus kohdata jokainen lapsi yksilöllisesti ja jokaisella lapsella on mahdollisuus osallisuuteen ryhmässä. Pennington kuvaa, miten (2005, 79-80) pienryhmän sosiaalipsykologian mukaan 5-7 jäsentä käsittäviä ryhmiä pidetään ihanteellisina päätöksenteon ja toimintaan ryhtymisen näkökulmasta. Koiviston (2007, 135) mukaan lapsen itsetunnon vahvistamisen kannalta parhaita ohjattuja pienryhmätilanteita ovat ne, joissa on mukana yhden aikuisen kanssa vain pari lasta tai pienryhmä. Yksilöllinen kohtaaminen on huomattavasti vähäisempää, jos yhden kasvattajan ohjattavana on yli 10 lasta.

Ahlqvist ja Kivijärvi (2005, 152-153) painottavat pienryhmätoiminnan onnistumisen edellytyksenä moniammatillista osaamista, joka vaatii tiimin työntekijöiden luottamusta toisiinsa ja toistensa ammattitaitoon. Heidän omien käytännön kokemustensa pohjalta pienryhmätoiminta toteutuu joustavasti, kun voidaan muuttaa lapsiryhmän rakennetta, kokoontumiskertojen määrää ja toiminnalle sekä sen sisällölle asetettuja tavoitteita lasten toiveet huomioiden. Jaatinen, Koivisto, Pehkonen, Seppelvirta ja Vartiainen (2005, 148) pitävät tärkeänä tiimityötä ja valmiutta muutoksiin työvuoro- sekä työtehtäväjärjestelyissä. Koiviston (2007, 122, 162) väitöstutkimuksen tuloksista ilmenee, miten pienryhmätoiminta vaatii toiminnalta uudenlaisia tavoitteita ja suunnittelua. Tämä koskee työvuorojärjestelyjä, päivärhythmiä, pienryhmille soveltuvia tiloja sekä lapsen yksilöllisiä että ryhmää koskevia ydintavoitteita. Koiviston tutkimuspäiväkodissa todettiin pienryhmätoiminnan ja yhteisen suunnitteluvastuun tuoneen kiireettömyyden kokemuksen arkeen. Vastuun jakaantumisen käänköpuolena oli hyvin tiivis osallistuminen lapsiryhmässä työskentelyyn.

Raittila (2013, 76, 81-85) kuvaa pienryhmätoiminnan haasteita. Hänen mukaansa pienryhmätoiminta vaatii kasvattajilta muutosvalmiutta ja sitoutuneisuutta. Raittilan aineistosta nousi esille lastentarhanopettajien pohdinta siitä, miten mahdollistetaan kaikille lapsille vahvan pedagogisen koulutuksen saaneiden opettajien ohjaus. Lisäksi päivittäinen yhteistyö vanhempien kanssa saattoi olla pienryhmätyöskentelyn myötä vähäisempää johtuen kasvatushenkilöstön työvuoroista, jotka oli rakennettu painottamaan aamuun. Parityöskentely herätti myös kritiikkiä ja pohdintaa ryhmäraajattomasta päiväkodista. Toiminnan koettiin olevan tiukemmin aikataulutettua johtuen pienryhmien keskenään lomittuvasta toiminnasta sekä tilojen käytöstä. Aikuisten poissaolojen koettiin vaikuttavan huomattavasti pienryh-

mätyöskentelyyn. Useimmiten päiväkodeissa poissaolot aiheuttivat toiminnan mukauttamisen, mikä haavoitti pienryhmätoimintaa.

#### *Pienryhmätoiminta vahvistamassa vuorovaikutusta*

Mikkola ja Nivalainen (2009, 31-34) kuvaavat, miten pienryhmässä lapsi kykenee paremmin hallitsemaan omaa toimintaansa ja tulemaan näkyväksi omana itsenään. Pienryhmätyöskentelyn merkittävin kasvatuksellinen ja opetuksellinen tehtävä on kiintymyssuhteen vahvistaminen ja vuorovaikutustaitojen opettelu. Pienessä ryhmässä lapsella on mahdollisuus toimia lähikehityksen vyöhykkeellä aikuisen tukemana. Aikuisen on myös helpompi havainnoida lapsen vahvuuksia sekä tuen tarpeita. Pienryhmiä voidaan muodostaa iän, kehitykseen liittyvien tuen tarpeiden, lasten kiinnostuksen kohteiden tai toiminnan sisällön perusteella. Koiviston (2007, 162) väitöstutkimuksen mukaan pienryhmätoiminta antaa mahdollisuuden vuorovaikutuksen laadun ja määrän lisäämiseen. Pienryhmässä aikuinen voi huomioida lapsia yksilöllisemmin ja antaa jakamatonta huomiointia sekä palautetta. Lapset tulevat kuulluiksi omine toiveineen ja voivat toimia yksilöllisemmin omaan tahtiin.

Kankaan (2013, 80) Pro Gradu-tutkielmassa, Pienryhmätoiminta ja lasten osallisuus, kasvattajien ammatillinen kasvu ilmeni muun muassa lapsihavainnoinnin syvenemisenä. Kasvattajat kokivat huomaavansa lasten yksilölliset tarpeet paremmin toimiessaan pienryhmissä. Tutkimuksessa ilmeni lisäksi, miten pienryhmätoiminta lisäsi kasvattajien ja lasten vuorovaikutusta, kasvattajien työssä jakamista sekä työyhteisön yhteisöllisyyttä. Jaatinen ym. (2005, 150) toteavat, että pienryhmätoiminta on vuorovaikusta edistävä tekijä sekä lasten ja kasvattajien välillä että myös lasten kesken. Vuorovaikutus, joka sisältää vastavuoroista keskustelua, ajatusten vaihtoa ja toisten kuuntelemista, vahvistaa lasten itsetuntoa. Pienryhmässä lapsi voi tuoda myös paremmin vahvuuksiaan esille sekä harjoitella taitojaan.

Pienryhmätoiminnan tausta-ajatuksena voi olla omahoitajuus, jossa jokaisella lapsella ja pienryhmällä on omahoitaja/vastuukasvattaja. Omahoitaja vastaa tavallisesti lapsen päivähoidon aloituksesta ja pienryhmän arjesta sekä varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta yhdessä vanhempien kanssa. Hänen tehtävänä on

myös lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen havainnointi sekä dokumentointi sovitulla tavalla. Tukea tarvitsevien lasten omahoitajalla tulee olla eniten ammattiosaamista. (Mikkola & Nivalainen 2009, 34.) Omahoitaja-toimintamallin avulla pyritään huomioimaan lapsen yksilöllisiä tarpeita päiväkodin arjessa (Alila & Parrila 2011, 158). Kyrönlampi (2011, 35) kuvaa väitöskirjaansa pohjautuvassa artikkelissa omahoitajuutta siltana kodin ja päiväkodin välillä. Omahoitajakäytännöllä pyritään myös tiiviimmän suhteen muodostamiseen lapsen ja hoitajan välillä.

Lapsen ja hänelle tärkeän kasvattajan välistä vuorovaikutusta olisi tärkeä arvostaa päiväkodissa. Omahoitajuus antaa onnistuessaan mahdollisuuden kiintymyssuhteen muodostumiselle, jota tulisi vaalia erityisesti pienten ryhmässä. Toisaalta lapsi saattaa kokea jonkun muun kuin omahoitajansa itselleen läheiseksi. Näitä suhteita ei tulisi estää. (Koivisto 2011, 50.) Kasvattajatiimi suunnittelee ryhmän toimintaa yhdessä kunkin lapsen lähikehitystä tukevaksi. Tiimipalaverissa tulisi säännöllisesti keskustella kustakin pienryhmän lapsesta: hänen tarpeistaan, kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteista sekä siitä, miten lasta autetaan saavuttamaan tavoitteet. Ryhmän- ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tulee olla läsnä kunkin omahoitajan käytännön työssä. Lastentarhanopettajan vastuulla on seurata ja auttaa omahoitajia yksilöllisen suunnitelman tekemisessä sekä arjen pedagogiikassa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 110.)

Omahoitajuuteen suhtaudutaan pääsääntöisesti hyvin myönteisesti ja siihen liittyvää kyseenalaistamista on ollut vaikea löytää. Karila (2006, 102) kuitenkin uskalltaa nostaa esille omahoitajuuden ongelmakohtia. Hänen tutkimushankkeessaan selvitettiin vanhempien näkemyksiä siitä, kenet he näkevät kasvatuskumppanina päiväkodissa. Vanhemmat tulkitsivat pääsääntöisesti kumppanikseen lapsiryhmän koko henkilöstön ja perustelivat valintaansa kokemuksensa kautta. Vanhemmat toivoivat vuorovaikutuksen toteutuvan koko tiimin tasolla. Karila näkee omahoitajuuden pulmallisena henkilöstön erilaisen osaamisen näkökulmasta sekä edellä mainittujen vanhempien näkemysten valossa.

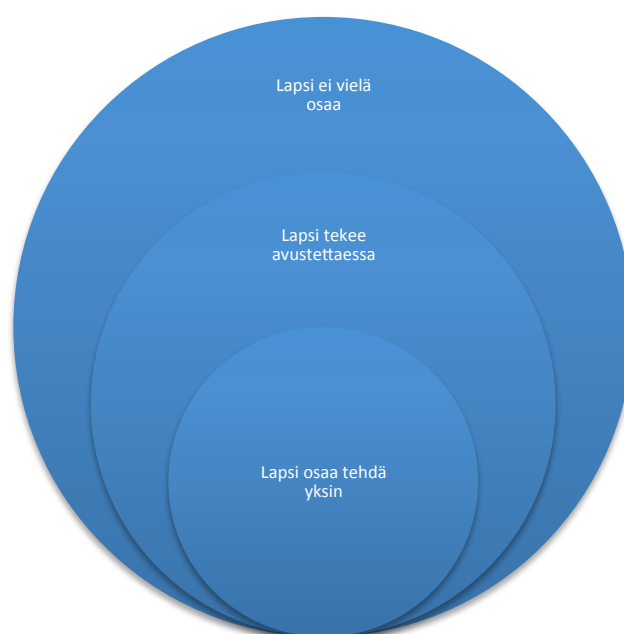
### 3.3 Havainnoinnista arviointiin ja suunnitteluun

Vasu-asiakirjassa (2005, 32-33) korostetaan, miten kasvattajien tehtävänä on lapsen kasvun ja kehityksen systemaattinen havainnointi. Havainnoinnin tuottama tieto tulisi huomioida lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa yhdessä vanhempien kanssa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman (vasu) toteutumista tulisi seurata ja arvioida säännöllisesti kasvattajatiiminä sekä yhdessä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatusympäristöä tulee muokata lasten kiinnostuksen kohteiden ja oppimishaasteiden mukaisesti.

Heikka, Hujala ja Turja (2009, 35) kuvaavat, miten kasvattajan lisäksi myös lapsiryhmä ja ympäristö opettavat lasta. Varhaiskasvatusympäristöä rakennetaan ja muunnellaan arvioinnista saatavan tiedon mukaan edistämään lasten oppimista ja yhteistoimintaa sekä virittämään uutta toimintaa. Tärkeä yksilöllisyyden takaaja on kasvattajien kyky heittäytyä ja joustaa tilanteen mukaan. Lapset tulisi myös nähdä aktiivisina toimijoina päiväkodin arjessa. Alilan ja Parrilan mukaan (2011, 164-165) ympäristön toimivuus vapauttaa kasvattajien resursseja lapsien yksilölliseen ohjaamiseen ja havainnointiin. Varhaiskasvatusympäristö pitää sisällään psyykkiset, sosiaaliset ja fyysiset tekijät. Psyykkiset ja sosiaaliset tekijät liittyvät lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen, lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, koko ryhmän ilmapiiriin sekä toiminnan sääntöihin ja periaatteisiin. Fyysisiin tekijöihin liittyvät tilat, välineet ja materiaalit, joiden kanssa lapset toimivat. Kaikki kolme tekijää kuuluvat vahvasti yhteen oppimisympäristöä suunniteltaessa.

Kontekstuaalinen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa tukevat hyvin lapsen hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävää pedagogiikkaa (Heikka ym. 2009, 39). Kontekstuaalinen varhaiskasvatus huomioi lapsen koko kasvuympäristön tarkastellessaan lapsen kasvua ja oppimista. Lapsen toiminta ymmärretään osana kasvuympäristön toimintaa. Oppiminen, kasvu ja kehitys tapahtuu lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. Tähän kuuluu olennaisena osana myös kasvattajan toiminnan vaikutusten tarkastelu ja sen seuraukset. Kasvun kontekstuaalisuus pohjautuu Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan, mutta antaa teorialle pedagogisen sisällön. Olennaisinta on lapsen nostaminen keskiöön, hänen toimintansa ja toiminnan konteksti. (Bronfenbrenner 1979, 16-27; Hujala ym. 2007, 19.)

Sosiokulttuuriseen teoriaan kuuluvan lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen soveltaminen auttaa havainnoinnissa ja lapsen kasvun tukemisessa. Vygotsky painottaa lähikehityksen vyöhykkeelle kuuluvan niiden asioiden, joista lapsi on kiinnostunut ja joita hän opettelee kasvattajan tuella kuten kuviosta 1. ilmenee. Seuraavaksi opeteltava asia muuttuu lapsen itsenäiseksi toiminnaksi. Tämän hetkisen kehitystason määrittämisen lisäksi kasvattajien tulee määrittää ne kehityksen alueet, jotka ovat kypsymäisillään. (Fonsen, Heikka, Hujala & Turja 2011, 56; Vygotsky 1982, 184-186, 1978, 84-89.)



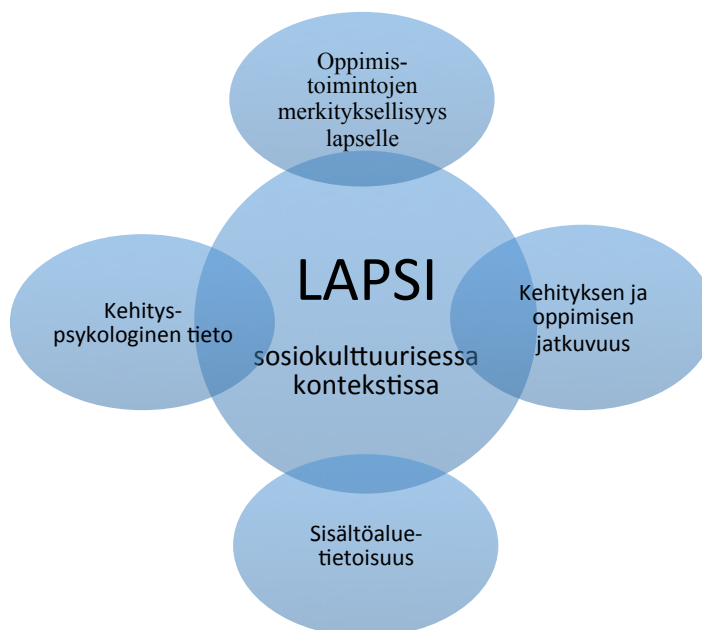
KUVIO 1. Lähikehityksen vyöhyke (mukaillen Hujala ym. 2007, 48)

Kallialan (2012, 195-196) mukaan lapsen emotionaalinen hyvinvointi ja sitoutuneisuus toimintaan ovat suorassa suhteessa aikuisen toimimistapaan. Lapsi sitoutuu toimintaan, mikäli se toteutuu hänen lähikehityksensä vyöhykkeellä. Toiminnan tulee toisin sanoen olla sellaista, joka on lapsen kykyjen ylärajoilla. Sitoutuneisuutta arvioitaessa kasvattajan tulee keskittyä lapsen kokemukseen. Lapsen sitoutumisen taso riippuu siitä, miten merkityksellistä toiminta on hänelle. Kasvattaja tarvitsee yksilöllistä tietoa jokaisesta lapsesta tietääkseen, mikä kiinnittää lapsen mielekkääseen ja häntä itseään motivoivaan toimintaan. Hujala ym. (2007, 58)

mukaan kasvattajalla tulee olla tietoa siitä, miten eri ikäiset lapset kehittyvät ja toimivat, miten varhaiskasvatuksen sisältöaluekohtaiset tiedot ja taidot kehittyvät sekä mitkä ovat lapsen yksilölliset oppimisen tarpeet. Kasvattaja voi havaintoihinsa perustuen suhteuttaa tarjoamaansa tuen määrää ja laatua lapselle.

Kalliala (2012, 200-202) korostaa havainnoimisen vaativan kykyä keskittää tarkkaavaisuus tiettyyn kohteeseen; havainnoitaessa on päätettävä, mitä havainnoidaan. Säännöllinen havainnoiminen tekee jokaisen lapsen näkyväksi. Se paljastaa myös, miten kasvattaja vastaa lapsen vuorovaikutusyritykseen. Havainnointia ja dokumentointia yhdistämällä saadaan tallennettua tärkeitä kasvun hetkiä. Hujala ym. (2007, 88) kuvaavat arvioivaa havainnointia, jolla tarkoitetaan lasten kehityksen ja oppimisen jatkuvaa seuranta. Havainnointi tapahtuu lasten toimintoja katselemalla, kuuntelemalla ja dokumentoimalla. Kasvattajan suunnittelun tulisi lähteä aina lapsesta ja palata takaisin lapseen. Havainnointia voidaan toteuttaa vuorovaikutuksessa koko työyhteisön sekä lasten ja vanhempien kanssa, jolloin saadaan monipuolisinta tietoa lapsesta.

Kuviosta 2. voidaan nähdä, miten lapsi yksilönä muodostaa koko suunnitteluprosessin keskiön. Jotta kasvattaja voi tuntee jokaisen ryhmänsä lapsen, hänen tulee arvioida lapsen kehitystä ja oppimista yhdessä lapsen sekä vanhempien kanssa. Suunnitelma on joustava ja muokkautuva perustuessaan vuorovaikutukseen. Arviointi ja havainnointi ovat siinä pääroolissa. Oppimistoimintojen merkityksellisyys lapselle pohjautuu lapsen aloitteista tapahtuvaan toimintaan. Lapsi toimii oman oppimisensa aktiivisena subjektina. Kehityspsykologinen tieto mahdollistaa suunnitelmien ikäkausittaisen sopivuuden lapsille. Sisältöaluetietoisuus huomioi sisältöalueiden loogisen etenemisen lapsen kasvun ja kehityksen mukaisesti. Kehityksen ja oppimisen jatkuvuus puolestaan huomioi suunnitelmien yksilöllisen sopivuuden. (Hujala ym. 2007, 82-87.)



KUVIO 2. Varhaiskasvatuksen suunnittelun perspektiivit (mukaiillen Hujala ym. 2007, 82)

Lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman ja ryhmän pedagogisen suunnitelman rungon muodostaa Vasu-asiakirja sekä kuntatason ja yksikötason yhteisesti laaditut suunnitelmat. Näissä suunnitelmissa on kuvattu yleiset kasvatuksen päämäärät, lapselle ominaiset tavat toimia ja eri sisällölliset orientaatiot. Yksikkö- ja ryhmätason suunnitelmien tulisi olla yhä tarkempia ja konkreettisempia kuvauksia tavoitteista, sisällöistä ja keinoista. Pienryhmätyöskentely mahdollistaa koko ryhmän suunnitelman jakautumisen pienryhmätason suunnitelmiksi ja antaa toimivan perustan lasten yksilöllisempään havainnointiin sekä arviointiin. Lastentarhanopettajan tulisi liittää arviointi osaksi pienryhmätyöskentelyn ohjaamista ja suunnittelua. Arvioinnista saatua tietoa käytetään pedagogiikan suunnittelussa. (Heikka ym. 2009, 33-35.)

Rouvisen (2007, 131-132, 193) tutkimuksesta ilmenee, miten systemaattiseen havainnointiin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota suomalaisessa varhaispedagogiikassa, vaikka havainnointi on kuulunut olennaisena osana varhaiskasvatukseen ja sen merkitystä on korostettu myös koulutuksessa. Eräinä syinä pidetään ajan puutetta henkilökunnan vähentymisen myötä ja uusia arviointikäytäntöjä, kuten lasten portfolioita eli kasvunkansioita. Havainnointi on kuitenkin määritelty

osaksi arviointia. Tahkokallion (2014, 216-217) mukaan lasten kasvunkansioiden puutteena on kielellisen ilmaisun ylikorostuminen. Lasten haastattelujen kautta on saatu mielenkiintoista tietoa lasten kiinnostuksen kohteista, mutta ne eivät tarjoa riittävästi pohjaa arvioinnille. Pinnallisessa lapsilähtöisyyden tulkinnassa on nostettu esille lapsen toiveet. Lapsen tarpeet kaipaavat rinnalleen myös aikuisen tulkinnan ja ymmärryksen, joka toteutuu havainnoinnin kautta. Tahkokallio näkee yhtenä selityksenä havainnoinnin heikkoon näkyvyyteen sen vaativuuden, peruskoulutuksen puutteet ja havainnointitekniikoiden puuttumisen.

### 3.4 Kasvattajien yhteistä asiantuntijuutta kehittämässä

Päiväkodissa toteutettavissa hankkeissa on huomioitava päiväkotityön erityisluonne, jotta pitkäjänteinen kehittäminen voi mahdollistua. Kehittämiseen vaadittavaa aikaa voi olla vaikea löytää kiireisen arjen keskellä. Lisäksi henkilöstön vaihtuvuus ja uudet lapsiryhmät tuovat omat haasteensa toimintakauden aloitukseen. (Venninen 2009, 253.) Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008, 28) kuvaavat jatkuvan kiireen ja kasvavien työelämän vaatimusten verottavan oman työn ja sen vaikutusten reflektointia. Reflektointi ja pohdinta ovat kuitenkin välttämättömiä oppimisen ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta.

Karilan ja Nummenmaan (2006, 43-44, 46) kehittämistutkimuksessa työstettiin varhaiskasvatussuunnitelmaa päiväkodin yhteisenä prosessina kahdella tasolla: koko kasvattajayhteisön yhteisissä tapaamisissa sekä lapsiryhmissä työskentelevissä kasvattajatiimeissä. Tällöin samoja teemoja voitiin työstää sekä yleisellä tasolla että eri-ikäisten lasten tarpeista käsin. Tämä ratkaisu tuki myös kyseisen päiväkodin muuttumista yhä enemmän kasvattajien yhteisöksi. Hankkeessa ilmeni, että päiväkodissa lapsiryhmien parissa työskentelevät tiimit muodostavat käytäntöyhteisöjä. Nämä käytäntöyhteisöt luovat merkityksellisimmät puitteet lapsiryhmän ja kasvattajien toiminnalle sekä oppimiselle. Yhteisöllisen oppimisprosessin tarkoituksena on luoda yhteisöllinen työkuultuuri, kasvatusyhteisö, jolla on yhteiset tavoitteet sekä kykyä kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen. Jotta työyhteisöön voi rakentua yhteisöllinen työkuultuuri, tarvitaan osallistumista ja sitoutumista yhteiseen toimintaan sovitun tavoitteen saavuttamiseksi.



Kehittämiseen sisältyy aina ajatus muutoksesta ja oppimisesta. Työyhteisön tulee kokea kehittämistyö omakseen, jotta he voivat sitoutua siihen. Reflektion kautta opitaan ymmärtämään omaa toimintaa ja siihen liittyviä ilmiöitä. Yhteisön kehittäminen edellyttää sen kaikkien jäsenten näkemysten, tiedon ja kokemusten hyödyntämistä. (Kupila 2004, 113, 115, 118.) Ojalan (2009, 35) mukaan reflektiivinen kasvatuskäytäntöjen kehittäminen ilmenee aikaisemmasta käytännöstä irtautumisena sekä omien käytäntöjen ja uskomusten tarkasteluna. Tarvitaan kykyä katsoa taaksepäin ja ymmärtämystä siitä, miksi jokin tapa ei toimi. Tämän lisäksi on kyettävä vielä muuttamaan heikkoa toimintatapaa.

Ruohotie (2008, 107, 110, 114, 118-119) puolestaan korostaa asiantuntijaksi kasvamisessa olevan olennaista ajattelun ja toimintavalmiuksien kehittyminen, itsereflektio ja persoonallisuuden kasvu. Itsereflektio on hänen mukaansa oman toiminnan ja oppimisen tarkastelua sekä arviointia. Turvallisessa ja rohkaisevassa ilmapiiressä on mahdollisuus itsereflektiiviseen ajatteluun ja henkilökohtaiseen kasvuun. Muutosprosessissa työntekijä tarvitsee kykyä säädellä vireyttään ja käsitellä stressiä, emootioita, levottomuutta ja ikävystymistä. Sisäinen muutoksen tarve ja halu uuden oppimiseen ovat tärkeitä ominaisuuksia muutosta tavoitellessa. Kupilan (2007, 128) mukaan itsetunnolla ja itseluottamuksella on merkittävä vaikutus asiantuntijuuden rakentumiseen. Niillä on kosketuspintaa myös työhön sitoutumiseen sekä voimaantumisen kokemukseen.

Korkalaisen väitöskirjassa kuvataan, miten yhteistyö samaa työtä tekevien kanssa nostaa esille oman työn ja työyhteisön kehittämistarpeita. Kanssakäyminen antaa mahdollisuuden myös oman työskentelyn vertailuun ja arviointiin. Jotta uudet toimintatavat voisivat juurtua työyhteisöön, tarvitaan koko työyhteisön ja kasvatustajatiimin innostusta ja halukkuutta muutokseen. (Korkalainen 2009, 148.) Avoin vuorovaikutus on edellytys kehittymiselle, mutta sitä ei saavuteta aina helposti. Erilaiset näkökulmat, ristiriidat ja niiden käsitteleminen vievät kuitenkin kehittämisprosessia eteenpäin auttaen löytämään luovempia ja monipuolisempia ratkaisuja kehittämishaasteisiin. Toimivien rakenteiden kehittyminen varhaiskasvatuksessa tarvitsee vuorovaikutteisten ja dialogisten toimintatapojen oppimista ja kehittämistä. Kasvattajien yhteistyön tarkoituksena on yksittäisen kasvattajan sitouttaminen omaa ammatillisuutta tukevaan ja kollegiaaliseen prosessiin. (Kupila 2004, 120-121.)

Sydänmaalakka (2009, 196-198, 240-241) kuvaa yhteisöllistä luovuutta, joka on noussut yksilöllisen luovuuden rinnalle. Kollektiivinen luovuus näkyy esimerkiksi luovissa tiimeissä, jotka ovat organisaation tärkeimpiä oppimis- ja suoritusyksiköitä. Näissä tiimeissä on mahdollista kyseenalaistaa toimintaa ja pyrkiä uudistumiseen. Jotta yhdessä tekeminen voisi tuottaa lisäarvoa, tiimin pitää kyetä avoimeen dialogiin yhdessä. Dialogissa ihmetellään yhdessä, kyseenalaistetaan asioita ja haetaan uusia oivalluksia. Luova prosessi etenee neljän vaiheen avulla: ongelman löytäminen, ongelman käsittely, oivallus sekä ratkaisun testaaminen ja vieminen käytäntöön. Syvällinen pohdinta ja reflektointi ovat luovan prosessin avaintekijöitä. Prosessin loppuvaiheessa syntyy vasta oivallus. Konkreettinen lopputulos tai tuote voi olla prosessissa mitä tahansa, jopa täydellinen yllätys. Yhdessä ajattelemisen taito on kuitenkin melko harvinaista työyhteisöissä, mikä puhuukin keskustelukäytäntöjen kehittämisen puolesta.

VKK-Metron kehittämistyössä nostettiin esille, miten refleктоivalla keskustelulla on suuri merkitys kehittämistyössä. Kehittämistyön alkumetreillä on tärkeää tuoda esille, mikä on kehittämisen varsinaisena kohteena. (Lounassalo, Tuomainen & Venninen 2011, 25.) Alilan, Eskelisen ja Estolan (2014, 144) mukaan moniammatillisessa työyhteisössä voidaan hyödyntää kaikkien asiantuntijuutta yhteisten neuvotteluiden ja itsereflektion kautta. Perustehtävään suuntaaminen ja jatkuva ammatillinen kehittyminen rakentavat yhteistä asiantuntijuutta. Ruohotie (2008, 119) painottaa turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin mahdollistavan itsereflektiivisen ajattelun ja henkilökohtaisen ammatillisen kasvun. Vennisen (2009, 41) mukaan ammatillinen identiteetti vahvistuu, kun työntekijä toimii oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä omien sekä kollegoiden havaintojen pohjalta eikä odota ulkopuolisen tahon tekevän kehittämistyötä puolestaan. Karila ja Nummenmaa (2001, 146) kuvaavat moniammatillisen työskentelyn edellytyksinä yhteistyöosaamista, hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä. Lisäksi tarvitaan yhteisesti jaettua tulkintaa toiminnan tavoitteista, osaamisen analysointia, yhteistä suunnittelua ja osaamisen johtamista. Opas (2013, 156) määrittelee sosiaalipedagogisen johtamisen tavoitteeksi koko työyhteisön vastuunottamisen. Yhteisöllinen vastuu lasten hyvinvoinnista ja kasvatusyhteisön toiminnasta perustuu siihen, että jokainen työntekijä auttaa toinen toistaan tiimin perustehtävän onnistumisessa.

#### 4 KASVATTAJAYHTEISÖN TOIMINTATUTKIMUKSELLINEN KEHITTÄMISPROSESSI

##### 4.1 Toimintatutkimus ja sen toteutuminen kehittämishankkeessa

Toimintatutkimuksen teoreettiset juuret sijoittuvat saksalais-amerikkalaiseen sosiiaalipsykologi Kurt Lewiniin (1890-1947), jonka yhtenä suurimpana ansiona pidetään kenttäteoriaa. Kenttäteoria on matemaattiseen muotoon työstetty kaava  $B = f(P, E)$ , jossa B merkitsee yksilön käyttäytymistä. Yksilön käyttäytyminen on persoonan P ja ympäristön E funktio. Kenttäteoriaa voidaan hyödyntää kaikissa sosiologisissa yhteisöissä. (Heikkinen 2007, 24.) Esimerkiksi päiväkotikontekstissa lapsen käyttäytyminen voidaan nähdä kenttäteorian valossa hänen persoonansa sekä ympäristön funktiona kuten konstruktivisessa varhaiskasvatuksessa.

Lewin toimi aikaansa edellä halutessaan tutkia ihmisten käyttäytymistä arjen keskellä. Toimintatutkimus oli hänen synonyyminsa kenttäkokeelle. Lewinin painottama teorian ja käytännön sekä tutkimuksen ja toiminnan yhteys ovat rakentaneet perustan toimintatutkimukselle. (Heikkinen 2007, 25-26.) Järvisen ja Järvisen (2011, 127) mukaan Lewin tutki ryhmadynamiikkaa ja muutoksen läpiviemistä yhteisössä. Hän korosti kehittämisprosessin alkavan muutosta tarvitsevan tilanteen ”sulattamisella”. Tämän jälkeen muutos tulee toteuttaa käytännössä ja uusi tilanne vakiinnutetaan yhteisössä. Lewin otti luultavimminkin ensimmäisenä käyttöön toimintatutkimuksen termin.

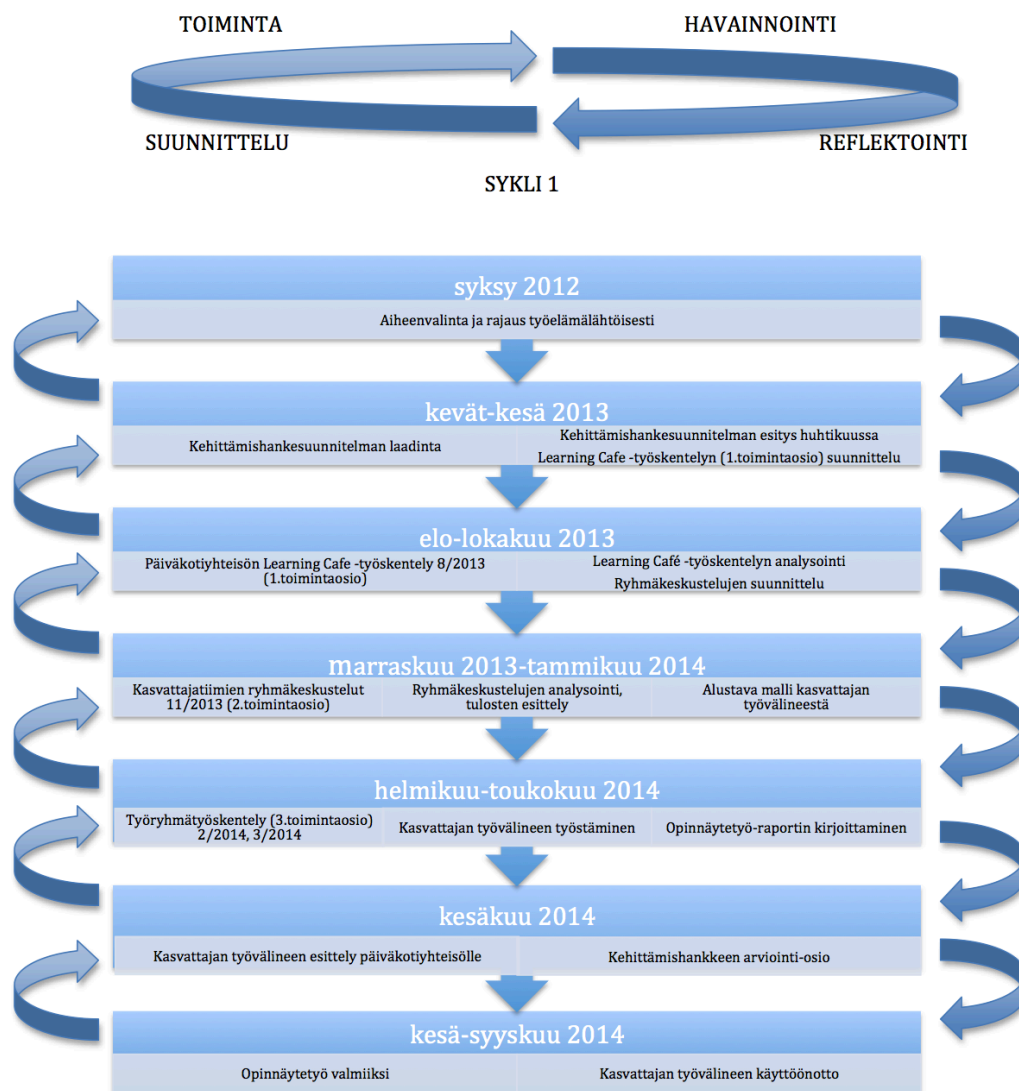
Erilaisia toimintatutkimuksia yhdistävät käytännöllisyys, muutoksen tavoittelemisen ja tutkittavien osallisuus tutkimusprosessissa (Kuula 2001, 10). Tämän kehittämishankkeen metodologinen lähestymistapa on osallistava toimintatutkimus, jossa koko kasvattajayhteisö osallistuu kehittämiseen yhdessä hankkeen vetäjän kanssa. Heikkinen, Häkkinen ja Kontinen (2007, 50-51) kuvaavat, miten osallistavassa toimintatutkimuksessa korostetaan yhteisön osallistumista tutkimukseen, vaikka se ei olekaan kaikkien metodologiain painotuksessa olennaista. Toimintatutkimus voidaan jakaa kahteen pääluokkaan osallistavuuden perusteella. Käytännöllistä lähestymistapaa (practical action research) painotetaan Englannissa ja Pohjois-Amerikassa, kun taas Etelä-Amerikassa ja Australiassa korostetaan osallistavaa lähestymistapaa (participatory action research). Heikkisen (2007, 32-33)

mukaan toimintatutkimuksen osallistavuus näkyy parhaiten yhteisön jäsenten aktiivisena osallistumisena tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Tutkimushanke on läpinäkyvä prosessi, jonka aikana käydään avointa dialogia yhdessä. Osallistava toimintatutkimus pyrkii vuorovaikutuksen edistämiseen eri osapuolten välillä.

Toimintatutkimuksessa kehitetään toimintaa jatkuvana prosessina. Parhaimmillaan siitä muodostuu osallistujien yhteinen oppimis- ja kehittämisprosessi, jossa tavoitellaan asioiden muuttamista ja kehittämistä entistä paremmaksi. Pyrkimyksenä on saada aikaan väliintulo, joka mahdollistaa parempien tapojen luomisen. Toimintatutkimuksessa ollaan toisien sanoen kiinnostuneita siitä, miten asioiden tulisi olla. (Aaltola & Syrjälä 1999, 15, 18, 21; Heikkinen 2007, 29; Metsämuuronen 2008, 29.)

Järvinen ja Järvinen (2011, 128) kuvaavat toimintatutkimuksellisen hankkeen vetäjän tekevän tiivistä yhteistyötä hankkeeseen osallistuvien kanssa. Toimijatutkijan tehtävänä on luoda uskoa kasvattajien omiin kykyihin ja toimintamahdollisuuksiin. Heikkistä (2007, 20) mukaillen hankkeessa ollaan käynnistämässä muutosta ja rohkaisemassa kasvattajia tarttumaan asioihin, jotta niitä voidaan kehittää heidän omalta kannaltaan paremmaksi. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 50) sekä Huovisen ja Rovion (2007, 94-95) mukaan hankkeen vetäjän tehtävänä on muutokseen innostaminen. Tässä kehittämishankkeessa vetäjä oli työyhteisön jäsen, mutta ei osallistunut hankkeen aikana varsinaisesti arjen toimintaan opintovapaan vuoksi. Toimija-tutkijan roolissa hankkeen vetäjä kehitti ja syvensi pedagogista toimintaansa tutkivalla otteella yhdessä muiden kasvattajien kanssa.

Toimintatutkimuksellista kehittämisprosessia voidaan hahmottaa spiraalimaisesti eli jatkuvana syklinä kuten kuviossa 3. Rantasen ja Toikon (2009, 66) mukaan kehittämisprosessissa muodostuu kehä, jossa perusteluvaihetta seuraa organisointi, toteutus ja arviointi. Heikkinen, Kiilakoski ja Rovio (2007, 78-79) kuvaavat sykliä, johon kuuluu konstruoivia ja rekonstruoivia vaiheita. Konstruoiva toiminta (suunnittelu ja toiminta) on tulevaisuuteen suuntaavaa ja rekonstruoivissa vaiheissa (havainnointi ja reflektointi) havainnoidaan sekä arvioidaan toimintaa.



KUVIO 3. Kehittämishankkeen toimintatutkimuksellinen eteneminen

Tämän kehittämishankkeen aikana kehittämisprosessi muodosti ensimmäisen syklin. Sykli kuvasi päiväkodin toimintakautta syksystä 2013 kevääseen 2014. Ensimmäisen syklin aikana kehitettiin ja syvennettiin kasvattajien pedagogista toimintaa sekä rakennettiin kasvattajan työväline. Hankkeen päätyttyä kasvattajien pedagogisen toiminnan kehittäminen jatkui hankepäiväkodissa kasvattajan työvälineen käyttööntämisellä syksyllä 2014 ja yhä parempien käytäntöjen luomisella.

Seuraava toimintakausi aloitti toisen toimintatutkimuksen syklin. Rantanen ja Toikko (2009, 65) kuvaavat, miten prosessi tulee myöhemmin jatkumaan uusien

kehien kanssa, jolloin spiraali voi sisältää useita peräkkäin toteutettuja kehiä. Kehittämistoiminnan tuloksia arvioidaan aina uudelleen seuraavalle kehälle siirryttäessä. Heikkisen ym. (2007, 79-82) mukaan syklin vaiheet kulkevat kehämäisesti vuorotellen. Toisaalta spiraalimallia on arvosteltu sen kaavamaisuudesta, jolloin toimija-tutkija saattaa jäädä ikään kuin spiraalin vangiksi. Todellisuudessa suunnittelua, toimintaa ja arviointia ei voi erottaa toisistaan, vaan ne kulkevat toistensa lomassa. Rantanen ja Toikko (2009, 22-23) painottavat sitä, miten kehittämistoiminnan tuloksia ja johtopäätöksiä pyritään arvioimaan myös yleisen merkityksen kannalta. Arviointia voidaan toteuttaa tutkimuksellisten asetelmien ja tiedontuotannon avulla. Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tavoitteena on konkreettinen muutos yhteisössä. Toisaalta samalla tavoitellaan perusteltua tiedon tuottamista.

Toimintatutkimukselle haettiin tässä kehittämishankkeessa lupa hyvän tieteellisen käytännön menettelytapojen mukaisesti kunnan varhaiskasvatuksen palvelupäälliköltä. Metsämuuronen (2006, 61-62) kuvaa hyvin sitä, miten saattaa olla haasteellista löytää oikeanlainen menetelmä suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja arvioida etukäteen tuottavatko ne sen tyyppisiä vastauksia kuin ollaan tavoittelemassa. Kehittämishankkeessa aineistonkeruu- ja kehittämismenetelminä toimivat Learning Café -työskentely ja ryhmäkeskustelut, joista saatua aineistoa työstettiin eteenpäin työryhmän tapaamisissa. Hanketta arvioitiin Tulevaisuuden muistelu -menetelmän avulla. Tutkittavat olivat tietoisia tutkimusaineiston käytöstä opinnäytetyössä (Kuula 2006, 99). Aineiston tallentamiseen kysyttiin suullisesti lupa hankepäiväkodin kasvattajilta. Kehittämishankkeen alussa sovittiin opinnäytetyöraportin anonyymiudesta. Hankepäiväkotiä ja -kuntaa ei ole mainittu raportissa nimeltä. Kasvattajan työväline tulee hankepäiväkodin ja -kunnan sisäiseen käyttöön, ellei asiasta toisin sovita. Kuulan (2006, 64) mukaan luottamuksellisuus ilmenee tutkimuksessa siten, että aineistoa käsitellään sovitulla tavalla.

#### 4.2 Ensimmäinen toimintaosio: Päiväkotiyhteisön Learning Café -työskentely

Learning Café -työskentelyn avulla synnytetään uutta tietoa. Siinä tieto ja kokemukset jaetaan osallistujien kesken, jolloin yhteisön kollektiivinen älykkyys saadaan esille dialogisessa keskustelussa. Metodien avulla keskustellaan yhteisön tai

organisaation todellisten tilanteiden pohjalta tehtyjen kysymysten avustuksella. Työskentely tarjoaa luovan tavan jakaa ajatuksia ja lisätä ajattelua yhteisössä. (Räihä 2004, 69.) Learning Cafén pohjana on japanilaisten Ikujiro Nonakan ja Hirotaka Takeuchin tietoteoria. Nonakan ja Takeuchin (1995, 61-63, 71) mukaan olennaista teoriassa on saada vuorovaikutusta hiljaisen- ja eksplisiittisen tiedon välille. Tämän kautta oppiminen ja uusien asioiden innovointi voi tapahtua yhteisössä. Hiljaiseen tietoon kuuluvat muun muassa sisäistämämme ajattelumallit ja tekniset taidot, jotka ovat oppiessamme tavallisesti automatisoituneet. Todellinen toisen ajatusmaailman ja hiljaisen tiedon ymmärtäminen vaatii yhteisiä kokemuksia. Tässä kehittämishankkeessa menetelmällä tavoitellaan juuri hiljaisen tiedon vaihtamista yhteiseen ajatteluun, jolloin koko työyhteisöllä on yhteisiä tapoja ajatella ja kehittää kasvattajien pedagogista toimintaa yhä enemmän lapsen tarpeista lähteväksi.

Learning Caféssa osallistujat keskustelevat aiheen kannalta olennaisista kysymyksistä pienissä pöytäryhmissä. Kysymysten avulla saadaan keskustelijoilta hiljainen tieto liikkeelle. (Räihä 2004, 70.) Hiljaisen tiedon muuntuminen eksplisiittiseksi tiedoksi mahdollistaa ideoiden ja kokemusten muuntumisen koko organisaatiota tai yhteisöä hyödyttäväksi tiedoksi. Dialogin ja reflektoinnin avulla voidaan käsitteellistää asioita tai ilmiöitä uudelleen. (Nonaka & Takeuchi 1995, 64-67; Aaltola & Syrjälä 1999, 18.)

Päiväkodin 12 työntekijää osallistuivat Learning Café -työskentelyyn hankepäiväkodilla, 17.8.2013, kolmen tunnin ajan. Ensimmäisessä toimintaosiossa haettiin toiminnallisen prosessin suuntaviivoja pureutumalla hankkeen aihepiiriin yleisellä tasolla. Yhteisen kehittämisaamupäivän tarkoituksena oli hankkeen esittely sekä Learning Café -työskentelyn avulla hankepäiväkodin pienryhmätyöskentelyn, lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen sekä havainnoinnin, arvioinnin ja suunnittelun pohtiminen toimintakauden alussa. (LIITE 1) Aihepiirejä käsiteltiin kolmessa pöytäryhmässä, joihin oli suunniteltu aihealueisiin liittyvät kysymykset ja lyhyet ajankohtaiset teoria-alustukset. Työntekijät jakautuivat kolmeen pienryhmään sattumanvaraisesti. Jokaiselle työntekijälle jaettiin yksi postikortin pala. Kukin etsi ryhmäänsä muita työntekijöitä, joiden postikortin palaset liittyivät heidän omaan palaseensa. Hankkeen vetäjänä kiersin kaikissa pöytäryhmissä, ja olin mukana kuuntelemassa jokaisen pienryhmän yhden työskentelyosion. Toimin

tarkkailijan ja kuuntelijan roolissa; tarvittaessa tarkensin kysymyksiä ja johdin käynnissä olevaa keskustelua.

Learning Café toteutettiin kolmessa pöytäryhmässä. Pöydissä oli suuria valkoisia papereita ja kirjoittamiseen eri värisiä tusseja. Pöytäryhmissä työskentelevät ryhmät kirjoittivat ajatuksiaan paperille. Kirjatut ajatukset olivat jokaisen nähtävillä ja jäivät jatkotyöstettäväksi seuraaville ryhmille. Aikaa pöytäryhmillä oli 30 minuuttia kussakin pöydässä asioiden työstämiseen. Rähän (2004, 71) mukaan Learning Cafén alkuperäisenä ideana on pöytäryhmien vaihtaminen muutamaan kertaan siten, että yksi pöydässä istuvista jää paikoilleen ja muut etsivät itselleen uuden istumapaikan toisesta pöydästä. Näin yhden pöydän keskustelu siirtyy myös seuraavien keskustelijoiden tietoon, ja he voivat kehittää edelleen pöytäryhmän ajatusta. Tässä kehittämishankkeessa työntekijät kiersivät kaikissa pöytäryhmissä eli kukaan ei jäänyt emännöimään yhtä pöytäryhmää. Jokaisen työntekijän läsnäolo oli tärkeää eri pöytäryhmien keskusteluissa. Pöytäryhmien keskustelut siirtyivät kuitenkin seuraavien keskustelijoiden tietoon papereihin tehtyjen kirjausten muodossa. Työntekijät lähtivät työskentelyyn mukaan innokkaasti ja pienryhmissä syntyi hyvää keskustelua. Yhdessä pöytäryhmässä keskustelu liikkui pitkälti arjen tämän hetkisisä käytännön haasteissa.

Lopuksi pöydissä käydyt keskustelut purettiin johdollani siten, että jokainen pöytäryhmä kiteytti keskustelun tulokset muutamalla lauseella kaikille osallistujille. Tämä johti myös siihen, että keskustelua jatkettiin koko osallistujajoukon välisenä dialogina ja tärkeitä tarkennuksia nousi esille kirjatusta asioista, kuten Rähänkin (2004, 71) kuvaamassa Learning Caféssa. Tallensin yhteenvetokeskustelun ja koostin papereille tuotetun materiaalin muistioiksi, jotka toimitin keskusteluun osallistujille. Pöydissä olleita isoja 85x50 cm papereita syntyi 8 kappaletta ja yhteenvetotallennusta 45 minuuttia. Kirjaamani muistion kokonaispituudeksi tuli 10 sivua.

Learning Café -työskentelyn jälkeen keräsin työntekijöiltä arvioivaa palautetta. Työntekijät saivat vapaamuotoisesti kirjoittaa palautteensa työskentelystä. Learning Café -työskentely koettiin ajatuksia herättäväksi ja hyödylliseksi, jossa päästiin jakamaan ajatuksia muiden ryhmien työntekijöiden kanssa. Ajankohtana työskentely palveli hyvin uusia tiimejä, jotka olivat juuri aloittamassa uutta toiminta-



kautta. Keskustelukysymysten ja alkujohdatuksen kautta työntekijät saivat mahdollisuuden pohtia sekä omaa että pienryhmän työskentelyä lapsen tarpeiden näkökulmasta. Työntekijät kokivat saaneensa uusia ajatuksia pienryhmätyöskentelyyn ja lasten havainnoinnin tärkeys sekä siihen liittyvät aihealueet nousivat esille. Joidenkin mielestä työskentelyn aiheita oli jo käsitelty pitkään, mutta uusien tiimien kannalta mieliin palauttaminen koettiin tärkeäksi. Eräässä palautteessa ajankohdan ajateltiin olleen huono kehittämishankkeen vetäjän kannalta, koska työyhteisössä oli käynnissä muita asioita, jotka puhuttivat. Yksi työntekijä jäi kaipaamaan konkreettisia malleja pienryhmätyöskentelyn toteutukseen. Learning Café -työskentelyn kirjaaminen koettiin eräässä palautteessa vaikeaksi toisten ryhmien jälkeen.

Palautteen sekä oman havainnoinnin ja reflektion avulla suuntasin toimintatutkimuksellista kehittämishanketta eteenpäin aineiston analyysissä nousseiden keskeisten teemojen mukaisesti. Huovinen ja Rovio (2007, 102-103) kuvaavat osuvasti, miten toimintatutkimukselliseen prosessiin sitoutumista tukee tutkimuksen suuntaaminen kysymyksiin, jotka ovat osallistujien mielestä ongelmallisia. Toimija-tutkija ei ratko osallistujien puolesta ongelmia, mutta voi esittää rakentavia näkökulmia. Analysoimalla aineistoa pyritään käsitteellistämään toimintaa ja lisäämään osallistujien tietoisuutta.

#### 4.3 Learning Café -aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointia voidaan tehdä osittain samanaikaisesti aineiston keräämisen kanssa. Analysointiin valitaan tapa, joka tuo parhaiten vastauksia tutkimuksen kehittämiskysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2011, 218-219.) Tämän aineiston analysointia toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tyyppisesti, jolloin analyysia eivät ohjanneet etukäteen sovitut analyysiyksiköt, vaan analyysi nousi aineistosta (Sarajärvi & Tuomi 2009, 95). Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysi on kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä. Sisällönanalyysissä päätetään ensin, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja millaisia teemoja nousee esille. Keskitytään toisin sanoen tarkastelemaan aineistoa sisällöllisestä näkökulmasta. Sen jälkeen aineisto käydään läpi eli litteroidaan. Litteroinnissa erotetaan ja merkitään ne asiat, jotka sisäl-

tyvät omaan kiinnostukseen. Kaikki muu ylimääräinen jätetään pois tutkimuksesta. Litterointi kerää merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 91-93.)

Tässä hankkeessa en litteroinut aineistoa sanatarkasti, vaan luin ja kuuntelin aineistoa, jonka jälkeen valitsin Learning Café -työskentelyn teemojen mukaisesti litteroitavan aineiston. Learning Café -työskentelyn työpisteissä tuotettu materiaali sekä yhteenveto teemoiteltiin sisällönanalyysin tyyppisesti. Kyseessä oli laadullisen aineiston pilkkominen ja ryhmittely erilaisten aihepiirien mukaan. Aloitin analysoinnin lukemalla Learning Café -työskentelyssä tuotetun materiaalin tarkasti läpi sekä kuuntelemalla tallennetun yhteenvedon. Kokosin yhteenvedosta teemoja, jotka tarkensivat työpisteissä tuotettua materiaalia. Kokosin nämä kaksi osa-alueita kokonaisuudeksi kirjoittamalla ne puhtaaksi. Tämän jälkeen etsin alleviivaten eri väreillä pelkistettyjä ilmauksia koko aineistosta. Pyrin löytämään mielenkiintoa ja uteliaisuutta herättäviä asioita. Aineistoa ryhmitellessäni merkitsin pelkistetyt asiat ja etsin niistä samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Leikkasin nämä pelkistetyt ilmaukset irti ja lähdin yhdistelemään samankaltaisia kokonaisuuksia alateemoiksi. Ryhmittelin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ja yhdistin ne alateemoiksi. Sarajärven ja Tuomen (2009, 109) mukaan aineiston klusterointia eli ryhmittelyä seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa edetään teoreettisten käsitteiden muodostamiseen ja johtopäätöksiin. Valitsin alateemoille oman värin ja edelleen pilkoin aineistoa yhdistämällä alateemoja sekä muodostamalla niistä eri värillä merkittyjä yläteemoja. Yläteemat yhdistämällä sain luotua kolme pääteemaa, aihepiiriä.

Learning Café -työskentelyssä luotiin kehittämishankkeelle lähtöajatuksat. Työskentely toimi ikään kuin taustoittavana tutkimuksena. Analyysissa nousivat esille seuraavissa alaluvuissa kuvatut aihepiirit, joiden työstämistä jatkettiin hankkeen tavoitteiden mukaisesti toisen toimintaosion ryhmäkeskusteluissa.

#### 4.3.1 Pienryhmätyöskentelyn suuntaviivoja

Kasvattajat suunnittelivat pienryhmätyöskentelyn arjen pedagogiikkaa. Yhdessä päiväkodin ryhmistä oli toteutettu pienryhmätyöskentelyä edellisenä toimintakautena siten, että kasvattajat kiersivät pienryhmissä. Tätä toimintatapaa pidettiin

kokeilemisen arvoisena, koska tällöin kasvattajan ajateltiin oppivan tuntemaan kaikki ryhmän lapset ja lapsilla olisi mahdollisuus nauttia jokaisen kasvattajan vahvuuksista. Kasvattajien mielestä pienryhmät on parasta muodostaa taitojen, ikätason ja lasten toiveiden mukaan mallioppimista hyödyntäen.

*Se aikuinen on niinku, joka kiertää joka ryhmässä, että ei ole kiinteä aikuinen siinä kiinteässä ryhmässä.*

Kasvattajat kokivat lapsen vasun näkyvyyden pienryhmässä tärkeäksi. Lapsen yksilöllisten vasu-tavoitteiden ollessa esillä kasvattajien on helpompi suunnata toimintaansa lähikehityksen vaiheiden ja yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Lapsen kehitykselle asetettujen tavoitteiden pitäisi kasvattajien mielestä olla saatavissa olevia, jolloin lapsi kykenee sitoutumaan toimintaan.

*Jokaisen lapsen henkilökohtaiset tavoitteet esille ryhmässä.*

*Tavoitteellista, tärkeä mieltä miksi toimitaan näin tässä tilanteessa.*

Lasten erityistarpeiden huomiointi pienryhmätyöskentelyssä koettiin merkitykselliseksi. Kasvattajien tulisi tarjota kaikille lapsille onnistumisen kokemuksia päivän aikana. Pienryhmätyöskentely mahdollistaa kasvattajien mukaan lapsen yksilöllisemmän huomioinnin, jolloin lähikehityksen vaiheet voidaan tunnistaa ja lähteä liikkeelle lapsen yksilöllisistä tavoitteista sekä lapsen mielenkiinnon kohteista.

*...suunnitellaan toiminta siten, että heikompi kokee myös onnistumisen kokemuksia.*

*Aikuinen tietoinen lapsen lähikehityksen vaiheista, joista lähdetään sopivasti etsimään mielenkiinnon kohteita.*

Omahoitajuus herätti kasvattajissa runsaasti ajatuksia. Kunnassa oli linjattu syksystä 2013 alkaen lastentarhanopettajien käyvän perheiden kanssa vuosittaiset vasu-keskustelut. Aiemmin ryhmän kasvattajat olivat koulutuksesta riippumatta käyneet keskusteluja perheiden kanssa. Näin ollen lapsen omahoitajalla oli ollut mahdollisuus keskustella lapsen vanhempien kanssa, jolloin keskustelujen oli koettu vahvistaneen kasvatuskumppanuutta sekä tukeneen omahoitajuutta. Toisaalta oltiin sitä mieltä, että kasvatuskumppanuuden tulee toteutua päivittäin, eikä ainoastaan keskustelujen yhteydessä. Kasvattajien mielestä omahoitajuus tulee määri-

tellä uudelleen tiimeissä kunnan linjauksen vuoksi. Toivomuksena oli, että lastenhoitaja voisi olla mahdollisuuksien mukaan lapsen keskustelussa mukana.

*Nyt meidän täytyy uudelleen rakentaa omahoitajuutta. Silti mä haluaisin, että sitä pidettäisiin yllä. Se on tosi vahvasti ja hienosti toiminut.*

*Kasvatuskumppanuus ei ole mikään pelkkä kasvatuskeskustelu syksyllä ja keväällä, vaan kasvatuskumppanuus on jokapäiväistä.*

#### 4.3.2 Lapselle merkitykselliset kokemukset

Kasvattajista oli tärkeää, että lapset ovat mukana toiminnan suunnittelussa. Lapset pääsevät valitsemaan erilaisia toimintoja ja heidän kiinnostuksen kohteitaan hyödynnetään toiminnan suunnittelussa. Kasvattajat kokivat lasten ideoiden poimimisen motivoivana asiana. Varsinkin isommat lapset voivat olla toiminnan suunnittelussa mukana esimerkiksi lastenkokousten muodossa ja yhteisiä pelisääntöjä luodessa.

*Kuullaan ja havainnoidaan lasten keskinäisiä keskusteluja, poimitaan lapsilta ideoita ja ajatuksia leikkien lomasta ja toteutetaan niitä.*

*Aikuinen rikastuttaa/laajentaa lapsen aloitteita, lisää mielikuvitusta, heittäytyy mukaan lapsen leikkeihin.*

Kasvattajien mielestä isompien lasten kanssa voi muokata yhdessä oppimisympäristöä. Pienten ryhmässä oppimisympäristön muovaamisen koetaan olevan enemmän kasvattajan vastuulla. Ympäristön tulisi vahvistaa lapsen aloitteiden tekemistä ja sitouttaa häntä toimintaan.

*Virikkeellinen, monipuolinen, vaihteleva, houkutteleva ympäristö, mistä lapsen on ”helppo” tehdä aloitteita.*

Kasvattajat pitävät tärkeänä, että kasvattaja toimii lapsen tarpeista käsin, joustuen omista suunnitelmistaan. Lapsen kanssa tarvitaan tilanneherkkyyttä. Toisessa hetkessä lapsi voi olla valmiimpi toimimaan. Kasvattajien mukaan tulee olla herkkyyttä tunnistaa lasten erilaisia tunnetiloja.

*Suunnitelmista joustetaan, palapelit voivat muuttua lauluhetkeksi.*

*Aikuisen herkkyyys lasten eleisiin ja ilmeisiin. Aikuisen tehtävä on tarkkailla lasten tunnetiloja, havainnoida ja aistia.*

#### 4.3.3 Työvälineiden luominen havainnointiin lapsen tarpeista käsin

Kasvattajat kokivat, että toimittaessa kaikkien lasten kanssa voidaan saada jokainen lapsi näkyväksi monipuolisen havainnoinnin kautta. Lastentarhanopettajien käydessä lapsen vasu-keskustelut pidettiin erityisen tärkeänä sitä, että kaikki kasvattajat pääsevät havainnoinnin kautta tekemään huomioita yksittäisen lapsen tarpeista. Näin havainnoinnista tulee myös systemaattisempaa.

*Opet pitää keskustelut, tulee monipuolista tietoa, kun jokainen toimii jokaisen lapsen kanssa ja kirjaa havaintoja ylös.*

Kasvattajien mielestä havainnoinnin kirjaamistekniikasta ja käytännöistä tulee sopia kasvattajatiimissä. Havaintojen kirjaaminen ytimekkäästi ja positiiviseen sävyyn tekee myös kasvattajan omaa työtä näkyväksi. Lastentarhanopettajien suunnittelu-aikaa ajatellaan voivan hyödyntää havaintojen kirjaamisessa. Jotta toimintaa voidaan suunnitella havaintojen pohjalta, tarvitaan aikaa havaintojen purkamiseen yhdessä. Kirjattujen havaintojen läpikäyminen yhdessä, vähentää väärinymmärrysten riskiä tiimissä.

*Havainnoinnin kirjaaminen niin, että voisi antaa vanhemmillekin luettavaksi.*

*Kirjaukset voivat olla lyhyitä ja ytimekkäitä. Negatiiviset asiat positiivisesti kirjattuna. Lähdetään liikkeelle siitä, missä on hyvä; ei siitä, mitä ei osaa.*

#### 4.4 Toinen toimintaosio: Tiimien ryhmäkeskustelut

Ryhmäkeskustelusta käytetään erilaisia nimityksiä kuten group interview, focus group interview tai group discussion, jotka voidaan vapaasti kääntää fokusryhmiksi. Ryhmäkeskustelussa vetäjän tehtävänä on hyvän ilmapiirin luominen, keskustelun ohjaaminen tavoitteiden mukaisesti ja ennen kaikkea osallistujien rohkaiseminen keskustelemaan keskenään tutkimusaiheesta. Tämä onkin suurin ero ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun välillä. Ryhmähaastattelussa haastattelija ikään kuin tekee yksilöhaastatteluja ryhmässä, kun taas ryhmäkeskustelussa on

ideana kannustaa osallistujia keskustelemaan keskenään teemoista, joita vetäjä nostaa keskusteluun. (Alasuutari, 1999, 152; Valtonen 2005, 223-224.)

Toimintatutkimuksen toiseen toimintaosioon valitsin aineistonkeruumenetelmäksi ryhmäkeskustelun osallistavan aspektin vuoksi. Ryhmäkeskusteluihin osallistivat kasvattajatiimit, joissa ryhmässä tekeminen ja tiimityöskentely ovat tärkeitä elementtejä. Keskustelujen lähtökohtana oli toisensa tuntevien kasvattajien, samassa tiimissä työskentelevien henkilöiden, välinen vuorovaikutus. Parviaisen (2005, 57) ja Valtosen (2005, 229) mukaan lähtötilanteeseen vaikuttaa, ovatko ryhmän jäsenet toisilleen tuttuja vai vieraita. Osallistujat eivät saisi olla liian erilaisia, jotta yhteisiä merkityksiä ja mielipiteitä pystytään muodostamaan. Keskusteluryhmät koostettiin samanlaisuuden pohjalta, jolloin kaikilla keskusteluryhmillä oli yhteinen kiinnostuksen kohde. Toisaalta erilaisuutta ryhmien välille toi eri ikäisten lasten parissa työskentely. Parviaisen (2005, 55) ja Valtosen (2005, 226-227) mukaan ryhmäkeskustelua voidaan käyttää muun muassa selvittämään osallistujien mielipiteitä keskustelun kohteena olevaa aihetta kohtaan sekä tuottamaan uusia ideoita. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 61) puhuvat puolestaan yhteisen kannan muodostamisesta johonkin ajankohtaiseen kysymykseen. Ryhmäkeskustelu toimii tällöin ikään kuin työpajana.

Hyvänä osallistujamääränä ryhmäkeskusteluissa pidetään kuusi-kahdeksan osallistujaa ryhmää kohti. Pienessä ryhmässä keskustelut voivat olla syvällisempiä ja rikkaampia, kun taas isossa ryhmässä saattaa olla runsaampaa ideointia. Pienemmissä ryhmässä on mahdollisuus saada paremmin suunvuoro. Suuremmissa ryhmässä hiljaiset voivat turhautua. (Parviainen 2005, 57.) Tässä kehittämishankkeessa toteutui kolme ryhmäkeskustelua. Keskusteluihin osallistui yhteensä 13 kasvattajaa: kuusi lastentarhanopettajaa ja seitsemän lastenhoitajaa. Ryhmäkeskusteluissa oli mukana kaksi kasvattajaa, jotka eivät osallistuneet alkusyksyn Learning Café-työskentelyyn. Ensimmäiseen ryhmäkeskusteluun osallistui pienennetyn 15 lapsen ryhmän (4-5-vuotiaat) työntekijät (kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi lastenhoitajaa), toiseen ryhmäkeskusteluun osallistui 20 lapsen ryhmän (3-4-vuotiaat) työntekijät (kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja) ja kolmannen keskusteluun kahden 12 lapsen ryhmän (alle 3-vuotiaat) työntekijät (kaksi lastentarhanopettajaa ja neljä lastenhoitajaa) yhtenä isona tiiminä. Pienennetyn

ryhmän toinen lastentarhanopettaja oli varhaiskasvatuksen lähiesimies, joka työskenteli osittain lapsiryhmässä.

Kasvattajatiimit saivat ryhmäkeskustelutiedotteen ja keskustelurungon tutustuttavakseen kaksi viikkoa ennen ryhmäkeskusteluja. Laadin keskustelurungon (LIITE 2) mukailleen Learning Café -aineiston sisällönanalyysissä nousseita teemoja. Pyrin säilyttämään punaisena lankana kehittämishankkeen tarkoituksen ja tavoitteen. Ryhmäkeskustelutiedotteessa ohjeistin kasvattajia ryhmäkeskusteluista, joissa heidän oli tarkoitus keskustella johdollani vapaamuotoisesti Learning Café -aineiston analyysissä nousseista teemoista koskien omia lapsiryhmiään. Lisäksi tarkoituksena oli ideoida kasvattajan työvälinettä, jonka avulla lapsen yksilölliset tarpeet voitaisiin huomioida pienryhmätyöskentelyssä. Etukäteen lähettämäni ryhmäkeskustelutiedotteeseen ja ryhmäkeskustelurunkoon ei oltu juurikaan perehdytty etukäteen. Ne kuitenkin ohjasivat hyvin keskustelusisältöjä ryhmäkeskustelutilanteissa.

Moilasan (1995, 58) mukaan haastattelut on hyvä järjestää silloin, kun työntekijöillä on niille jo valmiiksi järjestetty aika. Tämän hankkeen ryhmäkeskustelut toteutettiin ilta-aikana yhdistettyinä tiimien omiin suunnitteluihin. Ilta-aika saattoi vaikuttaa kasvattajien vireyteen ja aktiivisuuteen negatiivisella tavalla. Keskusteluihin varattua aikaa oli riittävästi keskusteluteemojen läpikäymiseen. Toimijatutkijana ohjasin kasvattajatiimejä keskustelemaan keskenään ryhmäkeskusteluteemoista ja tarpeen tullen palautin aiheeseen tai tarkensin tehtävänantoa. Henkilöstömuutokset ja syksyn rankkuus tulivat esille jossain määrin kaikkien puheessa. Pääosin kasvattajatiimit keskustelivat aihepiireistä hyvin innokkaasti ja itseohjautuvasti. Ryhmäkeskusteluissa käytin virikkeenä Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen henkilöstön ryhmävasu-lomaketta (2013), josta kasvattajat saivat ideoita kasvattajan työvälineeseen.

Ennen ryhmäkeskusteluja pyysin työntekijöiltä luvan ryhmäkeskustelujen tallentamiseen. Tallensin kaikki ryhmäkeskustelut, jotta niihin oli mahdollisuus palata myöhemmin uudelleen. Keskustelun tallentaminen jännitti aluksi joitain työntekijöitä, mutta jännitys laukesi keskustelun edetessä. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 14-15) mukaan tallennus toimii sekä muistiapuna että tulkintojen tarkistamisen

välineenä. Uudelleen kuuntelu voi tuoda esiin haastattelusta uusia sävyjä, joita ei ensi kuulemalta pannut merkille.

Lopuksi keräsin arvioivaa palautetta, jota käytin oman havainnointini ja reflektointini rinnalla suuntaamaan hanketta eteenpäin. Kasvattajat kokivat ryhmäkeskustelut herättelevinä ja hyvän keskustelun synnyttäjinä oman tiimin sekä eri tiimien kesken. Keskustelut avarsivat kasvattajien omia katsantokantoja. Keskustelua ja sanoittamista koettiin tarvittavan, jotta kehitettävät asiat siirtyvät arjen toimintaan. Eräs tiimi koki, että ei ollut valmistautunut ryhmäkeskusteluun tarpeeksi hyvin. Keskusteluissa esittämäni täydentävät kysymykset selkiyttivät keskustelun kulkua.

#### 4.5 Ryhmäkeskustelujen analyysi

Tiimien ryhmäkeskustelujen tallennettua materiaalia kertyi kokonaisuudessaan noin kolme tuntia. Kuuntelin ryhmäkeskustelut useampaan kertaan kokonaisuudessaan lävitse, jonka jälkeen litteroin aineiston. Litteroin ryhmäkeskustelujen aineistoa samoilla periaatteilla kuin Learning Café -aineistoa. En litteroinut aineistoa sanatarkasti, vaan pyrin löytämään aineistosta kehittämishankkeen tarkoituksen ja tavoitteen kannalta olennaisimmat teemat. Litteroitua aineistoa muodostui kokonaisuudessaan 21 sivua.

Kuuntelin ja luin aineistoa ilman ennako-oletuksia, antaen aineiston itsessään kertoa olennaiset asiat. Etsin litteroidusta aineistosta kiinnostusta herättäviä alkuperäisiä ilmauksia eri väreillä manuaalisesti alleviivaten. Muutin nämä alkuperäiset ilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi kirjaten alkuperäisten ilmauksien ydinajatuksen ylhäälle. Alkuperäisilmausten pelkistämisen jälkeen etsin pelkistetyistä ilmauksista yhteneväisyyksiä ja eroavuuksia. Leikkasin pelkistetyt ilmaukset irti ja pyrin löytämään samankaltaisia kokonaisuuksia, joista muodostui alateemoja. Tämä ryhmittely eli aineiston klusterointi toi samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhteen. Seuraavasta kuvioista 4. voi nähdä, miten alkuperäisistä ilmauksista on tehty pelkistettyjä ilmauksia ja edelleen löydetty samankaltaisia kokonaisuuksia alateemojen muodostamiseksi.



Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alateema
<i>"Mun mielestä on kiva, että meillä on ne tavoitteet ja, että ollaan mietitty keinoja."</i>	On tavoitteita ja mietitty keinoja.	Pieniä ja konkreettisia tavoitteita sekä keinoja niiden saavuttamiseksi
<i>"Nehän täytyykin olla hyvin konkreettisia ja pieniä, jotta päästään tavoitteeseen, että lapsi saa onnistumisen kokemuksen ja myös me työntekijöinä."</i>	Konkreettisia ja pieniä tavoitteita, jotta tulee onnistumisen kokemuksia.	
<i>"Täytyy oikeesti tietää, mitä kohti kunkin lapsen kanssa mennään. Ja sitten pystyy tukemaan ja auttamaan lasta toimiessa."</i>	Tietämys siitä, mitä kohti lapsen kanssa mennään.	Lapsen tavoitteellinen tukeminen kasvattajien ja ryhmän toiminnan kautta
<i>"Keskustelu on hyvin tärkeää, ollaan paljon avattu näitä lasten tilanteita, että mikä oikeasti voisi auttaa. Minkälainen meidän aikuisten toiminta ja minkälainen muuten ryhmässä toiminta."</i>	Keskustelua siitä, minkälainen aikuisten ja ryhmän toiminta auttaa lasta.	
<i>"Yllättävän paljonkin ollaan ennätetty puhua lapsista, et miten niiden kanssa toimitaan ja mitä ongelmatilanteita on ollut."</i>	Ennätetty puhua paljon lapsista.	

KUVIO 4. Esimerkki ryhmäkeskusteluaineiston pelkistämisestä

Aineiston klusteroinnin jälkeen käsitteellistin eli abstrahoin aineistoa muodostamalla teoreettisia käsitteitä. Merkitsin alateemat omalla värillä, jonka jälkeen jatkoin aineiston pilkkomista yhdistämällä alateemoja ja muodostamalla niistä edelleen eri värillä merkittyjä yläteemoja. Yläteemoja yhdistämällä saatiin vielä luotua ryhmäkeskusteluaineistosta pääteemat, joita muodostui viisi. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 109.) Kuvio 5. kuvaa käsitteellistämisen prosessia. Kuviossa näkyvät alateemat, yläteemat ja niistä muodostunut pääteema.

ALATEEMA	YLÄTEEMA	PÄÄTEEMA
Havainnot rapsavihkoon vanhemmille kerrottavaksi	Havainnointi luo pohjan toiminnalle	<b>Lapsen tavoitteellinen tukeminen yhdessä vanhempien kanssa</b>
Havaintojen pohjalta suunnitellaan ja muokataan toimintaa		
Havainnoinnin kirjaaminen ja jakaminen tiimijalla		
Lasten vasu-tavoitteet näkyvillä	Lapsen vasun tavoitteet havainnoinnin tukena ja ohjaamassa toimintaa	
Tavoitteet ohjaamassa toimintaa ja havainnoinnin tukena		
Lapsen vasu-keskustelun jakaminen koko tiimille	Yhteistyö vanhempien kanssa	
Avoin keskusteluyhteys vanhempien kanssa takaa lapsen parhaan tukemisen		
Pieniä ja konkreettisia tavoitteita sekä keinoja niiden saavuttamiseksi	Lapsen tavoitteellinen tukeminen	
Lapsen tavoitteellinen tukeminen ryhmässä kasvattajien ja ryhmän toiminnan kautta		

KUVIO 5. Esimerkki ryhmäkeskusteluaineiston käsitteellistämisestä

Analyysi kiteytyi seuraaviin pääteemoihin: *pienryhmätyöskentelyn monet muodot, omahoitajuuden kahdet kasvot, lapsen tavoitteellinen tukeminen yhdessä vanhempien kanssa, lapsen kiinnostuksen kohteiden ja osallisuuden huomioiminen ja työvälineeksi yhteinen pohja havaintojen kirjaamiseen lapsiyksilöstä ja pienryhmästä.*

#### 4.5.1 Pienryhmätyöskentelyn monet muodot

Kasvattajat kertoivat, miten päiväkodin neljässä päiväkotiryhmässä pienryhmillä on erilaiset rakenteet. Yli kolmevuotiaiden lasten ryhmissä kasvattajat ovat jaka-

neet ryhmät kahdeksi eri pienryhmäksi. Ryhmiä saatetaan vielä jakaa pienemmiksi ryhmiksi sisätiloissa. Pienryhmät toimivat vuoroin sisällä ja ulkona. Kasvattajat kiertävät pienryhmissä työvuorojen tukiessa taustalla. Ryhmiä on jaettu aakkosten mukaan, lasten ystävyysuhteet, ikä ja tuen tarpeet huomioiden.

*Meillä on jaettu ryhmä kahtia ja lapset on keksineet nimet... ne on aikuisten miettimät ryhmät.*

Toisessa alle kolmevuotiaiden ryhmässä pienryhmätyöskentely nähtiin toiminnan kautta, jossa ryhmää jaetaan tarpeen vaatiessa pienempiin ryhmiin. Kun taas toisessa alle kolmevuotiaiden ryhmässä kiinteät pienryhmät oli jaettu ikätason mukaisesti ja jokaisella kasvattajalla oli oma pienryhmä. Näissä kiinteissä pienryhmissä toimittiin erillisenä pienryhmäpäivänä. Omahoitajuus näkyi kyseisen ryhmän toiminnassa vahvasti.

*Meillä se pienryhmä on oikeestaan toimintaa, et me ollaan jaettu leikkimään aina tarpeen vaatiessa eri ryhmiin ja eri tiloihin ja askartelut ja muut on aina sit yhen tai kahen kanssa.*

*Meillä on ne pienryhmät ja ne on jaettu iän mukaan. Ryhmäpäivänä on kiinteät.*

Lapsiryhmien tarpeet ovat erilaisten rakenteellisten valintojen taustalla. Kasvattajat totesivat, että lasten tavoitteiden ja tuen tarpeiden mukaan päiväkodissa järjestetään myös muita pienryhmätoimintoja kuten vuorovaikutusleikkiryhmiä ja Kili-ryhmiä.

*On myös suunniteltu muitakin ryhmiä, että meillä on niin monenlaisia tavoitteita lapsilla ja monenlaisia tuentarpeita.*

Päiväkodin pienryhmätyöskentelyssä ei ole ollut kasvattajien mukaan yhteisesti sovittua rakenteellista linjaa. Jokaisella kasvattajatiimillä on omat toimintatavat, joita he toteuttavat lapsiryhmän tarpeista käsin. Työvuorot tukevat taustalla pienryhmätyöskentelyä, mutta niiden ei haluta kuitenkaan olevan toiminnan perusta. Erään kasvattajatiimin mielestä kunnon pienryhmätyöskentely vaatisi työparityöskentelyä oman lapsiryhmän sisällä.

*Ei oo tullut sellaista viimeistä niittiä, et tällee tekee joka ryhmä. Täällä saa vähä kaikki ryhmät tehdä omalla tavallaan kuitenkin... Se pitäs olla ihan selkee, et näin tehää ja näin te toimitte ja piste tai sitte. Se on vähä häilyvä ollu.*

*Vähän niin kuin pikkusen vuorojen mukaan mennään... ne on taustalla tukipilarina.*

#### 4.5.2 Omahoitajuuden kahdet kasvot

Vasu-keskusteluja koskevan kunnan varhaiskasvatuksen linjauksen on koettu vaikuttaneen päiväkodin omahoitajuusmalliin. Kasvattajien mielestä omahoitajuus on jossain määrin hävinnyt tämän vuoksi päiväkodista. Omahoitajuus haluttaisiin kuitenkin säilyttää, koska sen koetaan mahdollistavan lapsen yksilöllisemmän huomioon. Omahoitajuus näkyy yhdessä päiväkodin ryhmistä havainnoinnin kautta, pienryhmän ohjaamisena ja ”omien lasten” kasvunkansioiden työstämisenä. Toisessa ryhmässä, jossa kasvattajat työskentelevät kaikkien lasten kanssa, kaivataan omahoitajuutta.

*Meidän mielestä kunnan yleinen linjaus romuttaa tän koko omahoitajasysteemin.*

*Mielellämme pitäisimme ton omahoitajuushomman.*

*Kaikki vähän niinku hösätään kaikkien kanssa.*

Omahoitajuuden koettiin tukevan myös kasvatuskumppanuutta ja pienten kiinnittymistä. Kasvattajat nostivat esille, miten päiväkodin joillekin vanhoille asiakasperheille omahoitajuus on ollut hyvin tärkeää. Päivähoidon aloituksessa sekä haastavien tilanteiden kohdalla koettiin, että olisi tärkeää olla yksi työntekijä, johon perhe voi tukeutua. Alle kolmevuotiaiden ryhmässä omahoitajuuden ajateltiin vaikuttavan vahvasti pienten lasten kiinnittymiseen päiväkodin kasvattajaan. Pienet lapset tarvitsevat yhden kasvattajan, johon luoda kiintymyssuhde.

*Korostui jollain vanhoilla perheillä, kun se on meillä niin vahvasti ollut, et kuka on se meidän (omahoitaja)?*

*Pitää olla aistiherkkä, että ei tunkeuduta sen perheen asioihin kaikki, just näissä missä on haastavampia asioita viedä eteenpäin ja selvitellä.*

*Et pienillä mä haluaisin ehdottomasti, et omahoitajuus... pienillä ne kiinnittyy, ne tarvii sen yhden ihmisen.*

Toisaalta oltiin sitä mieltä, että kaikki kasvattajat ovat jokaista lasta varten. Lasten koettiin hyötyvän kasvattajien erilaisuudesta. Kasvattajat ajattelivat sitoutumisen asteen olevan erilainen, kun ollaan sitoutuneita ryhmän jokaiseen lapseen. Kasvat-

tajien tulee olla kykeneviä antamaan kaikista lapsista palautteita vanhemmille päivittäin.

*Kuitenkin on hyvin eri tyyppisiä lapsia ja ne jokainen lapsi hyötyy, kun me ollaan vähän erilaisia, niin meistä jokaisesta.*

*Me ollaan kaikki yhtä paljon sitouduttu siihen lapseen, et ei vaan se omahoitaja.*

Ryhmän ikärakenteen ja lasten tuen tarpeiden koettiin määrittävän omahoitajuuden tarvetta. Vanhempien osalta asia nähtiin myös siltä kannalta, että heillä on mahdollisuus kääntyä lapsen asioissa kaikkien ryhmän kasvattajien puoleen. Havainnoinnin osalta pidettiin tärkeänä, että sitä toteuttaa koko kasvattajatiimi.

*Mikä funktio sillä omahoitajuudella on, et tarvitaanko me sitä tässä ryhmässä?*

#### 4.5.3 Lapsen tavoitteellinen tukeminen yhdessä vanhempien kanssa

Kasvattajat kuvasivat havainnoinnin luovan pohjan toiminnalle. Havainnoinnin pohjalta suunnitellaan pienryhmien toimintoja ja niiden toteutusta parhaalla mahdollisella tavalla juuri kyseisen ryhmän lapsille. Havainnoinnin kautta pyritään muokkaamaan toimintaa ongelmatilanteiden korjaamiseksi. Kasvattajien mielestä havaintoja voidaan kirjata myös ”rapsavihkoon” päivittäin vanhemmille kerrottavaksi. Tiimiaikaa tulisi hyödyntää havaintojen kirjaamiseen sekä jakamiseen.

*Sen pohjalta me mietitään sitä toimintaa, mitä me voidaan tehdä ja miten se olis järkevä tehdä.*

*Voi ranskalaisilla viivoilla laittaa, miten leikit on sujunut ja kenen kanssa on leikkinyt. Se on jo tosi kiva vanhemmille.*

*On vaikka se yksi tiimi, että suunnitellaan se koko kuukausi ja sitten täytetään vaikka yhdessä sitä havainnointivihkoa.*

Kasvattajien mielestä lapsen vasun tavoitteiden tulisi olla havainnoinnin tukena ja ohjaamassa toimintaa. Vanhempien kanssa yhdessä sovitut lapsen tavoitteet ovat ryhmissä koottuna seinälle tai kaapin oveen, josta ne ovat näkyvillä kasvattajille. Lapsen vasu-tavoitteita ehdotettiin kirjattavaksi myös havainnoinnin yhteyteen, koska havainnointia toteutetaan niiden pohjalta.

*Niihin on helppo palata ja voi siihen havainnointiinkin yrittää, että nyt tsekataan nämä, kun se näitä harjoittelee.*

*...ja koska se tavallaan sitten ohjaa sitä meidän toimintaa, kun ne tavoitteet siellä on, et sen mukaan tehdään sitä toimintaa, joka on tavoite.*

Kasvattajat kokivat yhteistyön vanhempien kanssa merkityksellisenä. Avoimen keskusteluyhteyden ajateltiin takaavan lapsen parhaan tukemisen. Kasvattajat olivat pyrkineet motivoimaan vanhempia mukaan lapsensa tukemiseen avoimuuden kautta. Ymmärrys lapsesta kasvaa avoimen jakamisen kautta. Lastentarhanopettajien käydessä kasvatust keskustelut vanhempien kanssa, pidettiin erityisen tärkeänä vanhempien kanssa yhdessä sovittujen tavoitteiden jakamista koko kasvattajatiimille.

*Kun me päästään hyvään keskusteluyhteyteen, niin pystyy ne vanhemmatkin sitä lasta tukemaan eri lailla.*

*Ymmärrys lisääntyy, mistä sitten jonkun asiat johtuu, että se saa vaikka hirveitä raivareita. Ei me tiedetä, jos me ei jaeta.*

*On tärkeää sanoittaa ja tehdä tietoiseksi.*

Lapsen tavoitteellisen tukemisen pitäisi kasvattajien mukaan näkyä pienten ja konkreettisten tavoitteiden määrittelemisenä yhdessä vanhempien kanssa sekä tavoitteiden saavuttamiseksi asetettujen keinojen kautta. Kasvattajilla tulee olla vahvaa osaamista jokaisen lapsen hyvinvoinnista ja oppimisesta, jotta lasta voidaan tukea tavoitteellisesti kasvattajien sekä ryhmän toiminnan kautta. Kasvattajat kokivat, että kasvattajatiimissä tulee käydä säännöllisesti keskustelua siitä minkälainen toiminta tukee juuri tämän ryhmän lapsia.

*Nehän täytyykin olla hyvin konkreettisia ja pieniä, jotta päästään tavoitteeseen, että lapsi saa onnistumisen kokemuksen ja myös me työntekijöinä.*

*Täytyy oikeesti tietää, mitä kohti kunkin lapsen kanssa mennään. Ja sitten pystyy tukemaan ja auttamaan lasta toimiessa.*

*Keskustelu on hyvin tärkeää, ollaan paljon avattu näitä lasten tilanteita, että mikä oikeasti voisi auttaa. Minkälainen meidän aikuisten toiminta ja minkälainen muuten ryhmässä toiminta.*

#### 4.5.4 Lapsen kiinnostuksen kohteiden ja osallisuuden huomioiminen

Pienten, alle kolmevuotiaiden, lasten tarpeet ja osallisuus pyritään huomioimaan kasvattajien mukaan havainnoinnin kautta. Pienten eleitä ja ilmeitä havainnoimalla kasvattajat pystyvät ymmärtämään, mitkä ovat lasten kiinnostuksen kohteita. Ymmärtäminen vaatii kuitenkin lapsen hyvää tuntemista ja aitoa läsnäoloa. Kasvattajien mielestä alle kolmevuotiaiden ryhmässä on osattava huomioida hyvin erilaiset ja yksilölliset tarpeet lasten välillä.

*Pystyy kyllä havainnoimaan, et mitä ne (alle kolmevuotiaat) tykkää tehdä tai millä ne tykkää leikkiä ja sen kautta tai ilmeistä ja eleistä päättelen paljonki.*

*Annoin sen traktorin sille, et täl niinku maalataan, niin se heitti sen maahan ja mä uudestaan, et tälleen näin, niin se vaan aina heitti sen, et ei sillä halunnut vaan sillä pensselillä. Kyllä ne pystyy kertomaan ja näyttämään, mitä ne haluaa. Pienetkin.*

Kasvattajat nostivat esille, miten 1-3-vuotiaiden lasten tarpeet ovat hyvin erilaisia suhteessa toisiinsa. Alle kolmevuotiaiden ryhmässä työskentelevältä kasvattajalta vaaditaan erityistä ammattitaitoa havainnoida lapsia sekä suunnitella havaintojen pohjalta toimintaa. Kasvattajat kokivat, että lapsen osallisuuden huomioiminen tuntuu vaikeimmalta juuri pienten lasten kohdalla.

*Tää lapsen osallisuus, niin tää on aina se vaikein. Se toimii varmasti hyvin, mitä isommat lapset on, mutta mitä pienemmät lapset on, niin sen vaikeampaa se on kuitenkin.*

*Alle kolmevuotiaiden ryhmässä yksi- ja kolmivuotiaiden välillä on ikuisuus. Niin se mitä tarvii yksivuotias lapsi ja mitä tarvii kolmevuotias lapsi ja mitä siinä välillä on.*

Kasvattajat kokivat, että isommilla lapsilla on hyviä ideoita toimintaympäristön ja toiminnan suunnitteluun. Lasten kiinnostuksen kohteiden mukaan toimiminen koettiin tärkeäksi. Kasvattajien mielestä lapsilta tulisi kysyä myös enemmän palautetta ja arviointia toiminnasta. Lasten kiinnostuksen kohteiden mukaan toimiminen ja lasten palautteen arvostaminen vahvistavat heidän osallisuuden kokemustaan.

*Nehän innostui, meiltä lähti sohva pois ja niillä oli tosi hyviä ideoita.*

*Mietin tänään, et mä luen lapsille karhukirjan, mut sit mä huomasiinkin, et ne halusikin jutella niistä. Ja me laitettiin kirja sivuun ja jokainen sai kertoa oman karhukokemuksensa.*

*Me saadaan hyvää arviointia niiltä lapsilta, että mikä nyt tässä oli kivaa, kun on joku jumppa tai mikä tekeminen oli mukavinta tai mistä pelistä tykkäsit.*

#### 4.5.5 Työvälineeksi yhteinen pohja havaintojen kirjaamiseen lapsiyksilöstä sekä pienryhmästä

Kasvattajien mukaan havainnointia toteutetaan runsaasti ääneen, mutta kirjaaminen ei ole systemaattista. Havaintojen kirjaamiseen koettiin tarvittavan lisää aktiivisuutta. Havaintovihkoja käytettäessä havainnointiaineiston siirtyminen ryhmästä toiseen koettiin ongelmalliseksi. Havaintojen kirjaamiseen kaivattiin yhtenäistä mallia, jonka avulla havainnoiminen voisi olla säännöllistä, yhdenmukaista, pysyvää ja ei veisi paljon aikaa.

*Siis koko ajanhan me havainnoidaan... kirjataan, kun keretään tai muistetaan.*

*Nyt me kirjataan niitä noihin vihkoihin, siellä ne on ja sit ne menee polttoon. Eihän ne siirry sieltä oikeastaan minnekään. Et sellasia revittyjä sivuja tuolla lasten papereissa, niin ne on vähän ikäviä ja sitten oikeesti kenelläkään ei hirveesti oo aikaa perehtyä niihin.*

Kasvattajat ehdottivat yhteisen pohjan kehittämistä havaintojen kirjaamiseen jokaisesta lapsesta sekä pienryhmästä. Työvälineen tulisi olla helposti lähestyttävä ja konkreettinen. Lapsen yksilöllinen havainnointilomake palvelisi parhaiten ollessaan liitettynä lapsen vasu-papereihin. Havainnointiaineisto säilyisi vuosittain ja siirtyisi ryhmien välillä eteenpäin. Lapsen yksilöllinen havainnointilomake olisi kasvattajan työväline, jota voitaisiin käyttää yhteistyössä vanhempien kanssa.

*Et olis jokasella lapsella oma, hirvittävän selkee ja sellainen helppo täyttää.*

*Et olis joku semmonen, joka kulkis sitten lasten papereissa tyyliin, et niinku olis siinä tietyt kohdat.*

Pienryhmäkäyttöön tarkoitettua havainnointilomaketta käytettäisiin kiinteissä pienryhmissä, joissa pienryhmällä on yhteiset tavoitteet. Pienryhmän havainnointilomake olisi tarkoitettu kasvattajien työvälineeksi.



*Samat tavoitteet ryhmällä, niin palvelee, sellaisessa hirveen hyvä.*

*Kiliin tai vuorovaikutusleikkiin tosi hyvä, sama päämäärä, kokoaa hyvin.*

Työvälineen toivottiin olevan visuaalisesti houkutteleva kuvio, taulukko tai ympyrä, joka olisi kooltaan yksi tai kaksi A4-kokoista paperia. Kasvattajat korostivat lomakkeen konkreettisuutta ja toimivuutta. Havainnoitaessa lasta monipuolisesti vanhemmat voivat seurata lapsen yksilöllistä kehittymistä sekä nähdä, miten lapsen asioita on viety eteenpäin.

*Kun kirjaa kaikki osa-alueet. Konkreettinen näyttää vanhemmille, miten lapsen asioita viety eteenpäin.*

*Mut se pitäis olla sit semmonen, joka oikeesti toimii, eikä vaan että meillä on esittää hirveen hieno paperilla, mut ei sit kuitenkaan pystytä tekemään, käyttämään sitä.*

Kasvattajat toivoivat työvälineen osa-alueiksi havaintoja leikistä, oppimisesta, vuorovaikutuksesta ja lapsen kiinnostuksen kohteista. Lapsen osallisuuden huomioimista pidettiin tärkeänä. Lapsihavaintojen lisäksi työvälineeseen toivottiin näkyville vasu-tavoitteita, mahdollisia tukitoimia, vanhempien toiveita ja vuoden kiertoa. Vasu-tavoitteiden yhteyteen kasvattajat ehdottivat keinoja tavoitteiden toteuttamiseksi. Kasvattajatiimin toiminnan määrittely yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän kohdalla sekä kasvattajien toiminnan arviointi koettiin tarpeelliseksi.

*Siihen kirjattaisiin havaintoja, täällä (Tampereen ryhmävasu) on esimerkiksi nää leikki, oppiminen ja vuorovaikutus. Nehän on ne tärkeimmät... Näähän periaatteessa riittäis sellaseen lasten, et mistä ne puhuu ja mitä ne leikkii.*

*Tässä olisi tavallaan mikä sitä on kiinnostanut, miten se on osallistunut, miten osallistavuus on lisääntynyt.*

*Pitäisikö vielä olla millaista kasvattajatiimin toimintaa vaatii, keinot, millaista aikuisen toiminta tulee olla tälle lapselle/lapsiryhmälle.*

#### 4.6 Kolmas toimintaosio: Työryhmätyöskentely

Ryhmäkeskustelujen analyysin jälkeen arvioin kehittämishankkeen jatkotyöskentelyä toimintatutkimuksen näkökulmasta. Kehittämishankkeen alkuperäisen suunnitelman

nitelman mukaan työvälinettä olisi työstetty koko työyhteisön kanssa ryhmäkeskustelujen sisällönanalyysin pohjalta Tulevaisuuden muistelu -menetelmää hyödyntäen. Heikkisen ym. (2007, 86) mukaan toimintatutkimustyö on harvoin harmonista, joka etenisi systemaattisesti vaiheesta toiseen. Aineiston hankinta ja kokeilu voi tuottaa uutta tietoa, joka muokkaa tutkijan ajatuksia siitä, miten ja mihin suuntaan jatketaan. Näin kävi tämänkin hankkeen toisen toimintaosion jälkeen ja syntyi ajatus työryhmän perustamisesta. Koko kasvattajayhteisön ajatukset tulivat kuulluiksi Learning Cafén ja ryhmäkeskustelujen myötä, joten pyysin hankepäiväkodista kolmea tai neljää vapaaehtoista, motivoitunutta kasvattajaa työskentelemään kanssani kahdessa työryhmätapaamisessa hankkeen kolmannessa toimintaosiossa. Pieni ja innokas neljän kasvattajan työryhmä sitoutui jatkotyöstämiseen. Työskentelyyn osallistui kolme kasvattajaa yli kolmevuotiaiden ryhmistä ja yksi kasvattaja alle kolmevuotiaiden ryhmästä. Työryhmien työskentelyajat sovittiin päiväajalle kasvattajien työaikaan sisältyviksi. Yksi työryhmätapaaminen kesti noin puolitoista tuntia.

Ennen työryhmätyöskentelyjä lähetin koko kasvattajayhteisölle sähköpostitse koosteen ryhmäkeskustelujen sisällönanalyysissa nousseista pääteemoista. Työyhteisölle lähetetty kooste toimi pohjana työryhmän tapaamiselle sekä keskustelun herättäjänä ja mieliin palauttajana kaikille kasvattajille. Ryhmäkeskusteluaineiston analyysin pohjalta suuntasin toimija-tutkijana hanketta eteenpäin kasvattajayhteisön tarpeiden mukaisesti. Kasvattajien toiveet lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi liittyivät vahvasti havainnointiin. Laadin alustavan mallin lapsen yksilöllisestä havainnointilomakkeesta sekä pienryhmän havainnointilomakkeesta aineiston analyysin sekä sitä tukevan teoriaperustan pohjalta. Työryhmätyöskentelyssä lähdimme työstämään alustavaa mallia eteenpäin hankkeen tavoitteiden suuntaisesti.

Työryhmän ensimmäisessä kokoontumisessa kerroin tarkemmin ryhmäkeskustelujen analyysin tuloksista sekä esittelin alustavat havainnointilomakkeet. Rakentamani alustava malli kasvattajan työvälineestä sisälsi A4-kokoisen lapsen yksilöllisen havainnointilomakkeen ja pienryhmän havainnointilomakkeen. Havainnointilomakkeiden sisältö koostui lapsen/pienryhmän nimestä, lapsen vatsun/pienryhmän tavoitteista ja tukitoimista sekä kasvattajatiimin toiminnasta ja neljästä eri havainnointiosasta-alueesta (kiinnostuksen kohteet ja osallisuus, vuoro-

vaikutus, leikki ja oppiminen). Havainnointilomakkeiden visuaalista ilmettä pidettiin lapsen maailmaan sopivana ja lomakkeet koettiin myös kasvattajan näkökulmasta houkutteleviksi. Erään työryhmäläisen mielestä työyhteisöä oli kuunneltu herkällä korvalla.

Havainnointilomakkeiden kokoa muokattiin seuraavaan tapaamiseen A3-kokoiseksi. Kasvattajat toivoivat havainnointilomakkeisiin syksy- ja kevätkauden kulkemaan rinnakkain, jolloin A4-kokoinen lomake ei tuntunut riittävältä. Lapsen vasun/pienryhmän tavoitteet ja tukitoimet osiosta haluttiin jättää tukitoimet-sana pois, jolloin jäljelle jäi lapsen vasun/pienryhmän tavoitteet. Kasvattajien mielestä oli tärkeää lähteä liikkeelle lapsen vahvuuksista, jotka lisättiin lapsen/pienryhmän nimen alle ennen lapsen vasu-tavoitteita. Nimi-osiota toivottiin lisättävän myös päivämäärän merkintä. Kasvattajatiimin toiminnan yhteyteen liitettiin arviointi. Lapsen oppimisen havainnointiin lisättiin kehittyminen eli havainnointiosioista muodostui oppiminen ja kehittyminen. Oppimisen ja kehittymisen ajateltiin kuvaavan paremmin tätä havainnoinnin osa-aluetta kaikkien ikäryhmien kohdalla.

Pienryhmien havainnointilomakkeen käyttötarkoitusta pohdittaessa tultiin siihen tulokseen, että sitä suositellaan käytettäväksi kiinteiden pienryhmien kohdalla, joilla on samansuuntaiset tavoitteet. Pienryhmän havainnointilomake on kasvattajan omaan käyttöön, kun taas lapsen yksilöllistä havainnointilomaketta voidaan käyttää työvälineenä yhteistyössä vanhempien kanssa. Työryhmän mielestä oli tarkoituksenmukaista rakentaa havainnointikansio, joka sisältää havainnointilomakkeiden lisäksi ohjeet lomakkeiden käyttöön. Kasvattajien mielestä ohjeiden tulisi olla mahdollisimman selkeitä tukisanoja eri osa-alueille ja näitä tukisanoja voitaisiin tarkentaa vuosittain. Alustavissa havainnointilomakkeissa lapsen yksilöllinen lomake oli vaaleansininen ja pienryhmälomake punainen. Havainnointilomakkeiden väritoivomuksista keskusteltaessa työryhmä oli sitä mieltä, että alle kolmevuotiailla ja yli kolmevuotiailla lapsilla voisi olla eri väriset yksilöllisen havainnoinnin lomakkeet. Pienryhmälomake puolestaan voisi olla kaikissa ikäryhmissä samanvärinen.

Työryhmä jatkoi työskentelyään kolmen viikon kuluttua ensimmäisestä tapaamisesta. Yksi kasvattajista puuttui toisella tapaamiskerralla. Toisessa tapaamisessa esittelin A3-kokoiset havainnointilomakkeet, joihin oli tehty työryhmän toivomat

muutokset. Alle kolmevuotiaiden yksilöllinen havainnointilomake oli väriykseltään vaaleanvihreä ja yli kolmevuotiaiden lasten yksilöllinen havainnointilomake vaalean sininen. Pienryhmän havainnointilomake säilyi sävytykseltään korallin punaisena. Toisen tapaamisen tavoitteena oli saada palautetta muokatuista lomakkeista sekä rakentaa yhdessä havainnointilomakkeiden käyttöopasta. Havainnointilomakkeiden osa-alueet käytiin tarkasti läpi kirjaten ylös työryhmän toivomat selkeät ja yksinkertaiset ohjeistukset. Nämä ohjeistukset näkyvät seuraavassa koosteessa:

Lapsen vahvuudet:

- Kuvausta lapsen luonteenpiirteistä ja siitä missä hän on hyvä

Pienryhmän vahvuudet:

- Mitä vahvuuksia pienryhmällä on

Lapsen vasun tavoitteet:

- Vanhempien kanssa yhdessä sovitut tavoitteet

Pienryhmän tavoitteet:

- Pienryhmälle asetetut tavoitteet

Kasvattajatiimin toiminta ja arviointi:

- Miten lapsen/lasten vahvuudet huomioidaan sekä miten hänen/heidän oppimisestaan ja kehitystään tuetaan
- Kuvausta oppimisympäristöstä (fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen)
- Arviointia kasvattajatiimin toiminnasta

Kiinnostuksen kohteet ja osallisuus

- Mistä lapsi/lapset on kiinnostunut/ovat kiinnostuneita ja miten hänen/heidän mielenkiinnon kohteitaan hyödynnetään toimintaan osallistumisessa
- Lapsen/lasten omaa arviointia ja palautetta toiminnasta

## Leikki

- Millainen leikkijä lapsi on/millaisia leikkijöitä lapset ovat

## Vuorovaikutus

- Miten lapsi ottaa kontaktia lapsiin ja aikuisiin /Miten lapset ottavat kontaktia toisiinsa ja ryhmän aikuisiin
- Miten lapsi toimii muiden lasten ja aikuisten kanssa/Miten lapset toimivat toistensa ja ryhmän aikuisten kanssa

## Oppiminen ja kehittyminen

- Mitä lapsi on oppinut/Mitä pienryhmässä on opittu ja miten tavoitteisiin on päästy
- Kuvausta lähikehityksen vaiheista

Toisen työryhmätyöskentelyn jälkeen tein tarvittavat korjaukset havainnointilomakkeisiin sekä kirjasin ylhäälle lomakkeiden ohjeistukset. Työryhmän uutena toivomuksena oli jakaa A3-kokoinen lomake kahdeksi A4-kokoiseksi osioksi. Pohdin tätä vaihtoehtoa palautteen pohjalta, mutta mielestäni lomake toimi paremmin alkuperäisenä A3-kokoon toteutettuna. Ehdotin työryhmälle lapsen oman arvioinnin ja palautteen lisäämistä ohjeistuksiin kiinnostuksen kohteet ja osallisuus -osioon sekä oppimisympäristön lisäämistä kasvattajatiimin toiminta- ja arviointiosioon. Nämä osa-alueet nousivat esille myös ryhmäkeskusteluaineistosta. Sovimme työryhmän kanssa toisen tapaamisen jälkeen, että emme enää kokoonnu työryhmänä, vaan lähetän tuotokset sähköpostitse kommentoitavaksi. Sain työryhmältä sähköpostitse kolme palautetta, joissa oltiin tyytyväisiä tehtyyn työhön. Käytännön koettiin muokkaavan ja opettavan, kunhan havainnointikansio saataisiin käyttöön syksyllä 2014.

### 4.7 Päiväkotiyhteisön arviointiosio: Tulevaisuuden muistelu

Arnkilin ja Erikssonin luomaa ratkaisukeskeistä ennakoitidialogia eli Tulevaisuuden muistelua voidaan käyttää monenlaisissa yhteistyötilanteissa lasten, nuor-

ten ja perheiden kanssa tai esimerkiksi kuntoutuksen, opetustoimen ja mielenterveystyön sektorilla (Kokko & Koskimies 2007, 16). Tulevaisuuden muistelua hyödyntämällä voidaan kuulla monipuolisia näkemyksiä tulevaisuuden toiminnasta, niihin liittyvistä toimenpiteistä sekä aiheeseen liittyvien huolenaiheiden vähentämisestä. Menetelmä mahdollistaa tasavertaisen vuoropuhelun, asioiden ääneen sanomisen ja tulevaisuuden tavoitteiden löytämisen. Vuoropuhelun on tarkoitus avata osallistujille uusia näköaloja ja toimintamahdollisuuksia. (Kokko 2006, 8, 27.) Tulevaisuuden muistelua käytettiin tässä koko kehittämishankkeen arviointivaiheessa mukailten. Sen tarkoituksena oli selkiyttää kokoavasti ajatuksia vuoden mittaisesta kehittämishankkeesta. Arviointi-iltaan osallistuivat päiväkodin 11 työntekijää. Kaksi hankkeeseen osallistunutta työntekijää ei ollut paikalla. Arviointi-illassa työyhteisölle esiteltiin kehittämishankkeen myötä kasvattajan työvälineeksi syntynyt havainnointikansio, joka sisältää lapsen yksilöllisen havainnointilomakkeen, pienryhmän havainnointilomakkeen sekä havainnointilomakkeiden ohjeistukset.

Tulevaisuuden muistelussa lähestyttiin nykytilannetta tulevaisuudesta käsin. Kasvattajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen, jossa nykyhetkestä on kulunut puoli vuotta tai vuosi ja kasvattajan työväline on valmis. Jokainen kasvattaja sai kirjoittaa ylhäälle muodostamansa hyvän tulevaisuuskuvan sekä sen, miten tilanteeseen päästiin ja lopuksi mistä hän oli huolissaan puoli vuotta tai vuosi sitten tämän kehittämishankkeen suhteen. Vapaaehtoiset halukkaat saivat lopuksi jakaa kokemuksensa ääneen. (Kokko & Koskimies 2007, 19.) Tulevaisuuden muistelusta saatu aineisto teemoiteltiin, jolloin siitä nostettiin keskeisiä kehittämishanketta valaisevia teemoja. Nämä teemat jakaantuivat kolmeksi erilaiseksi kysymyksenasetteluksi. Teemoittelua pidetään hyvänä aineiston analysointitapana, kun ratkaistaan jotain käytännöllistä ongelmaa. (Eskola & Suoranta 1998, 175-176, 179.)

Kasvattajien autenttisia ilmauksia lainaten ja tiivistäen arviointiaineistosta nousivat esille seuraavat ajatukset.

### *Hyvä tulevaisuuskuva*

Kasvattajan työvälineestä on tullut arkipäivän työväline, jota kaikki kasvattajat käyttävät. Käyttö on jokapäiväistä tai ainakin säännöllistä, aktiivista ja luontevaa arjessa. Työväline on erinomaiseksi havaittu, hauska, kivan näköinen ja helppokäyttöinen. Kirjaaminen on sujuvaa ja nopeaa. Osa-alueet ovat selkeitä ja kokonaisuus lapsesta/pienryhmästä tulee kerralla nähdä yhdeltä sivulta, jolloin tärkeisiin asioihin on helppo palata. Työväline on tärkeässä roolissa kasvatuskeskusteluissa vanhempien kanssa. Vanhemmilta on tullut kiitosta ulkoasusta ja selkeydestä. Lapsen vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden painottaminen on merkityksellistä.

Työvälineen sisältö on ymmärretty ja lapsen kasvua sekä kehitystä havainnoitu kirjoittamalla ylhäälle arjen esimerkkejä. Kasvattajilla on työvälineen ansiosta selkeä kuva lapsista yksilöinä sekä ryhmän jäsenenä. Työväline toimii apuna, kun halutaan seurata kunkin lapsen kasvua ja kehitystä. Se motivoi ja muistuttaa laatimaan tavoitteita sekä arvioimaan toimintaa. Toimintavuoden selkeä seuraaminen mahdollistaa näkemään keväällä konkreettisesti, miten syksyllä laaditut tavoitteet on saavutettu ja mitä muuta on opittu. Työväline on aktiivisessa käytössä jokaisen lapsen kohdalla ja ryhmäpedagogiikan välineenä pienryhmissä. Havainnointi ja niiden kirjaaminen on lisääntynyt. Lapsiryhmän sekä yksittäisen lapsen tarpeet, kehittymiskohteet ja tavoitteet ovat toiminnan punainen lanka ja kaikkien kasvattajien tiedossa. Keväällä kaikille lapsille on täytetty yksilölliset havainnointilomakkeet syksyn tavoitteiden mukaisesti.

### *Miten tilanteeseen päästiin?*

Kasvattajat sitoutuivat yhteisellä sopimuksella perehtymään työvälineen käyttöön sekä ottamaan työvälineen osaksi kasvattajatiimin rutiinia syksyllä 2014. Kaikilla oli motivaatiota oppia käyttämään työvälinettä arjessa ja jokainen huolehti käytön sisäistämisestä. Työväline otettiin riemuiten ja innolla käyttöön. Kasvattajatiimi käytti aktiivisesti työvälinettä. Koko tiimi sitoutui täyttämään ”omien lastensa” lomakkeita. Lomakkeet olivat selkeät ja vanhempien palaute positiivista. Käyttöön ottoon oli panostettu ja mietitty, miten välinettä käytetään ja hyödynnetään. Tiimissä oli mietitty yhdessä käyttöä ja lomakkeiden täyttämistä esimerkiksi ti-

mipalavereissa sekä pienryhmätoimintojen jälkeen. Lisäksi tiimissä tarkastettiin säännöllisesti tavoitteita ja arvioitiin, missä oli onnistuttu ja missä kehittämisen varaa.

*Mistä olit huolissasi?*

Huolta oli ollut havainnointilomakkeiden rajaamisesta, jotta eivät olisi liian vaikeaselkoisia tai vaikeasti täytettäviä. Lisäksi oli pohdittu lomakkeen houkuttelevuutta, selkeyttä ja helppokäyttöisyyttä arjen työvälineenä sekä ymmärrettävyyttä yhteistyössä vanhempien kanssa. Huolta oli ollut myös siitä, miten kasvattajan työvälinettä opitaan käyttämään, niin että siitä tulee osa arkea? Miten lomakkeisiin saadaan oleelliset asiat lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyen, jotta niitä ei ole liikaa? Miten on selkeä kirjata ja kaikki mahtuu yhdelle lomakkeelle? Huolta koettiin lisäksi ajan käytöstä tulevaisuudessa. Miten 22 lapsen ryhmässä ehtii kirjoittamaan kaiken ylös ja miten pienryhmän lomake saadaan toimimaan?



## 5 KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI

### 5.1 Arviointia validoinnin periaatteilla

Arviointia tapahtuu koko kehittämishankkeen ajan prosessimaisesti. Toimintatutkimuksessa ei voida erotella tarkkaan erillisiä suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheita. Prosessi etenee siten, että eri vaiheet ovat toistensa lomassa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37-38.) Arvioinnin myötä hankkeen perusteluja, organisointia ja toteutusta täsmennetään. Erityisesti toimintatutkimuksen yhteydessä korostetaan kehittämisprosessin spiraalimaista luonnetta. Suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Rantanen & Toikko 2009, 65.)

Heikkilä, Jokinen ja Nurmela (2008, 26) toteavat, että eri vaiheisiin palataan syventävän näkökulman ja tiedon kanssa, jolloin hanke tarkentuu vastaamaan tiettyihin kehittämisen ja tutkimuksen mukana tarkentuviin tavoitteisiin. Näin tapahtui myös tässä kehittämishankkeessa, jossa eri toimintaosioiden jälkeen kehittämistehtävä tarkentui pikku hiljaa päiväkotiyhteisön tarpeiden mukaisesti havainnointia tukevaksi. Heikkisen ja Syrjälän (2007, 149) Kvalen ajatuksiin pohjautuen käytän tämän toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen arviointiin validoinnin periaatteita. Validointi on prosessi, jossa ymmärrys maailmasta rakentuu vähitellen. Validointiin kuuluu historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus.

#### *Historiallinen jatkuvuus*

Toimintatutkimusprosessi ei ala tyhjästä, eikä sillä ole päätepistettä. Toiminnan kehittymistä voidaan tarkastella sekä yhteiskunnallisena ilmiönä että yhteisön toiminnan historiana kuten hankepäiväkodissani. Toinen historiallisen jatkuvuuden tekijä on toiminnan juonellistaminen. Tapahtumat esitetään ajallisesti etenevänä sarjana, jolloin lukija pystyy seuraamaan syy-seurausketjua. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 149-151.) Toimintatutkimus soveltui erinomaisesti tämän päiväkotiyhteisön kanssa toimimiseen. Erilaisista toiminnallisista vaiheista rakentui johdonmukainen prosessi. Kaikki saivat osallistua ja olla osallisina oman aktiivisuu-

tensa mukaisesti. Rantanen ja Toikko (2009, 89) kuvaavat sosiaalista prosessia, jossa toteutuu aktiivinen toiminta ja vuorovaikutus.

Rakensin kehittämishankkeen tietoperustan pohjautumaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen huomioimalla varhaiskasvatuksessa vaikuttavat ajankohtaiset tutkimukset ja kasvatustodellisuuden, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, uuden luonnoksen varhaiskasvatuslaiksi sekä hankepäiväkodin ja kunnan varhaiskasvatussuunnitelman. Alila ja Parrila (2011, 155-156) kuvaavat sitä, miten päivähoidon kehittyminen jokaisen lapsen hyvinvointia ja oppimista edistäväksi varhaiskasvatukseksi on tuonut mukanaan uusia kehittämisen haasteita päiväkoteihin. Työntekijän näkökulmasta kehittämisen haasteet saattavat tuntua ristiriitaisilta. Toimintaa tulisi kehittää yksilöllisempään suuntaan, mutta samanaikaisesti ryhmäkoot ovat suuria ja henkilöstöresurssit tiukoilla. Juonellistin kehittämishankkeen toimintatutkimuksellisen kehittämisprosessin mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja loogisesti, jotta lukija kykenisi seuraamaan kehittämishankkeen kulun alkutaipaleelta loppuarviointiin. Sisällysluettelo tukee toimintatutkimuksellisen prosessin esittämistä ajallisesti etenevänä juonellisena kertomuksena.

### *Reflektiivisyys*

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan tärkein työväline on hän itse. Toimijatutkijana on tärkeää reflektoida omaa roolia ja oman identiteetin rakentumista tutkimusprosessin rinnalla. Tutkija tulkitsee sosiaalista todellisuutta, jolloin on tarkasteltava omaa suhdetta tutkimuskohteeseen. Lisäksi on tärkeä pohtia omaa tiedonprosessia. Tutkija tuottaa kirjoittamalla tietynlaista todellisuutta. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 152-154.)

Työskentely hankepäiväkodin lastentarhanopettajana varmisti työyhteisön todellisuuden tuntemisen. Päiväkodin sisäisenä uudistajana (Latu-hanke) olin aktiivisesti mukana arjen pedagogiikan kehittämisessä. Arjen pedagogiikan tunteminen auttoi havaitsemaan ja löytämään tarpeelliset kehittämiskohteet. Kehittämishankkeen toteutuksen aikana olin vuoden ajan opintovapaalla, joka mahdollisti täysipäiväisen keskittymisen opiskeluun. Toisaalta opintovapaan vuoksi toimin työyhteisön ulkopuolelta käsin, millä saattoi olla vaikutusta rooliini. Työyhteisön henkilöstössä tapahtui muutoksia hankkeen aikana, jolloin kaikki työntekijät eivät olleet itsel-

leni ennestään tuttuja. Työyhteisön tunteminen oli sekä hyödyllistä että haitallista. Liika tuttuus saattoi vaikuttaa aineistonkeruuvaiheessa työntekijöiden vastauksiin, vaikkakin koin saaneeni hyvin rehellistä palautetta. Reflektoivaa päiväkirjaa kirjoittamalla pystyin refleктоimaan omaa rooliani ja tuntemuksiani hankkeen eri vaiheissa. Opinnäytetyöraportin kirjoittaminen omasta työyhteisöstä asetti haasteita kirjoittajalle. Pyrin kirjoittamaan mahdollisimman objektiivisesti sekä perustelemaan valintojani, vaikka se oli ajoittain haasteellista juuri läheisen suhteen vuoksi.

### *Dialektisuus*

Dialektisuus on totuuden rakentumista väitteiden ja vastaväitteiden tuloksena. Lopputuloksena tavoitellaan synteesiä, jossa esiintyvät molemmat näkökulmat. Toimintatutkimuksessa rakentuu erilaisia tulkintoja ja ääniä, jotka saattavat olla ristiriitaisiakin. Kehittämishankkeessa on tärkeää antaa tilaa erilaisille äänille ja ajatusten polyfonialle. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 154-155.) Keräsin eri toimintaosoiden jälkeen kasvattajayhteisöltä arvioivaa palautetta suullisesti sekä kirjallisesti. Ilmaisin myös toiveen avoimesta ajatuksien jakamisesta. Ilmapiiri muodostui luottamukselliseksi ja työntekijät ilmaisivat ajatuksiaan rohkeasti sekä ennakkoluulottomasti. Osallistuminen oli pääosin aktiivista ja jokaisen mielipide tuli kuulluksi.

Learning Café -työskentelyn kautta päiväkotiyhteisön hiljainen tieto saatiin liikkeelle. Lyhyet teoria-alustukset herättelivät kiinnostusta aihepiireihin ja toivat ajankohtaista tutkimustietoa keskusteluihin. Menetelmä toimi oivallisena aineistonkeruu- ja kehittämismenetelmänä toimintatutkimuksen alussa. Käytännön toteutus jäi hieman puutteelliseksi, koska kukaan kasvattajista ei jäänyt pöytiin emännöimään seuraavaa pienryhmää. Keskustelut siirtyivät toisten pienryhmien tietoon papereihin tehtyjen kirjausten kautta. Koin tärkeäksi kaikkien kasvattajien läsnäolon jokaisessa pöytäryhmässä, mutta olennainen osa Learning Café -työskentelyn ideasta jäi puuttumaan.

Ryhmäkeskustelun käyttö aineistonkeruu- ja kehittämismenetelmänä loi hyvän jatkumon osallistavalle Learning Café -työskentelylle. Keskustelut olivat luonnollinen maaperä kasvattajatiimien yhteistoiminnalle. Pienten tiimien yhdistäminen

yhdeksi isoksi tiimiksi antoi pienten lasten työntekijöille mahdollisuuden ajatusten yhteiseen jakamiseen. Keskustelun vetäjälle ison tiimin ohjaaminen oli kuitenkin haastavampaa. Pienemmissä kokoonpanoissa puheenvuorot oli helpompi jakaa ja keskustelut soljuivat luonnollisemmin eteenpäin. Tavoitteen ja tarkoituksen näkökulmasta ryhmäkeskusteluista saatiin aineisto, joka johti hanketta eteenpäin kasvattajan työväliseen työstämiseen. Samanaikaisesti kasvattajatiimien keskustelut syvensivät kasvattajien pedagogista toimintaa lapsen tarpeiden huomioimisen näkökulmasta.

Suunnitelmavaiheessa toiveenani oli toteuttaa koko kasvattajayhteisön hanke, jossa kaikki työntekijät osallistuvat hankkeen eri vaiheisiin alusta loppuun saakka. Ryhmäkeskustelujen jälkeen päädyin kuitenkin työskentelemään neljän kasvattajan kanssa työryhmänä. Koin koko kasvattajayhteisön mukana pitämisen olevan liian suuri haaste ajallisesti sekä motivoinnin ja sitoutumisen kannalta. Työryhmään valikoitui neljä vapaaehtoista kasvattajaa, jotka olivat erityisen motivoituneita työstämään kasvattajan työvälinettä. Valinta osoittautui positiiviseksi ja hanketta eteenpäin vieväksi, sillä työryhmä toimi ikään kuin koko kasvattajayhteisön edustajana.

Päiväkotiyhteisön arviointityöskentely paljasti kuitenkin, että hanke oli jäänyt etäiseksi osalle työntekijöistä, jotka eivät päässeet osallistumaan prosessin kaikkiin toimintaosioihin. Learning Café -työskentelyn ja ryhmäkeskustelujen jälkeen koko kasvattajayhteisö kokoontui seuraavan kerran arviointityöskentelyyn puolen vuoden kuluttua. Työryhmätyöskentelyn tuotokset olisi ollut tärkeä jakaa tiedoksi kaikille kasvattajille työryhmän tapaamisten jälkeen. Tämä olisi lisännyt koko työyhteisön osallisuutta hankkeen loppuvaiheissa ja tehnyt näkyvämmäksi kasvattajan työväliseen työstämistä. Hankkeen vetäjänä olin yllättynyt siitä, miten rohkeasti ja rehellisesti kasvattajat vastasivat Tulevaisuuden muistelun kysymyksiin. Menetelmän käyttö onnistui yli odotusten. Valitettavasti kaikki työntekijät eivät päässeet osallistumaan arviointityöskentelyyn, vaikka olivat olleet mukana kehittämishankkeessa.

### *Toimivuus*

Toimivuusperiaatteen kannalta arvioitaessa otetaan huomioon toimintatutkimuksen käytännönvaikutukset, esimerkiksi hankkeen hyöty työyhteisölle tai osallistujien voimaantuminen. Toisaalta epäonnistuminenkin voi tuottaa hyödyllistä tietoa. Hankkeen toimivuutta voidaan tarkastella myös sen kannalta, miten se tuo esille vallan mekanismeja sekä miten tutkimus saa osallistujat uskomaan omiin kykyihinsä ja taitoihinsa. Toimivuusperiaate syvenee entisestään pohdittaessa eettisesti kestäväää toimintaa. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 155-158.)

Kiinnitin huomiota erityisesti siihen, millaista puhetta kasvattajat tuottivat lapsen tarpeista lähtevästä pienryhmätoiminnasta sekä millainen työväline saatiin rakennettua kasvattajien käyttöön. Kehittämishanke käynnistyi työelämälähtöisesti, mikä sai kasvattajat lähtemään hankkeeseen mukaan innokkaasti. Kasvattajayhteisön ajatukset tulivat kuulluiksi laaja-alaisesti ja moniammatillisesti. Tein eettisen valinnan kerätessäni tutkimusaineistoa koko kasvattajayhteisöltä: lastentarhanopettajilta ja lastenhoitajilta. Tiedostin lastentarhanopettajan kompetenssiin kuuluvan pedagogisen osaamisen ja sen kehittämisen. Toivoin kuitenkin kaikkien kasvattajien pedagogisen toiminnan kehittyvän ja syvenevän yhä enemmän lapsen tarpeista lähteväksi. Kehittämishankkeen kautta työntekijät saivat ainakin sysäyksen lapsilähtöisempään pedagogiikkaan, joka ilmeni kasvattajien puheessa sekä kasvattajan työvälineen rakentamisessa. Kasvattajan työväline haastaa kasvattajat jatkamaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa ja syventymään lapsen tarpeisiin, joiden pohjalta pienryhmätoimintaa rakennetaan.

Päiväkodin kasvattajien haasteena voi olla työnsä kohteen uudelleen hahmottaminen sekä se millaisia lapsi- ja perhelähtöisiä työvälineitä käytetään. Jostain on luovuttava, jotta uusi yksilöllisempi pedagogiikka voi mahdollistua. Kuitenkin monelle kasvattajalle on vielä hyvinkin tärkeää se, minkälaista toimintaa aikuiset suunnittelevat ja järjestävät lapsille. (Alila & Parrila (2011, 157-158.) Kehittämishankkeen myötä keskusteluun tulivat myös vanhojen toimintamallien ja työvälineiden arviointi. Kasvattajan työvälineestä muodostui konkreettinen tuotos tukemaan lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista pienryhmässä. Se on kasvattajan pedagoginen tuki lapsen tarpeiden huomioimiseen yksilönä sekä lasten tarpeiden huomioimiseen pienryhmänä.

### *Havahduttavuus*

Viimeisenä arviointiperiaatteena on havahduttavuus. Hyvä opinnäytetyö havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita eri tavalla kuin aiemmin. Tutkimuksellisen kehittämishankkeen kirjoittaminen uskottavasti ja todentuntuisesti vaatii taitoa. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 160.) Tavoitteenani oli kirjoittaa selkeä ja ymmärrettävä opinnäytetyö, joka houkuttelee lukijan syventymään kehittämishankkeen maailmaan.

Kirjoittaessani pyrin löytämään mahdollisimman erilaisia näkökulmia ja käymään kriittistä keskustelua lähdeaineiston välillä. Halusin tuoda koko kasvattajayhteisön äänen esille osallistaen työyhteisön kehittämään ja syventämään lapsen tarpeista lähtevää pedagogiikkaa. Toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen juonellisen kertomisen tarkoituksena on päästää lukija syvälle hankepäiväkodin arkipäivän todellisuuteen.

## 5.2 Eettisyys ja luotettavuus

Kehittämishanke toteutettiin noudattaen tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia tutkimuseettisiä ohjeistuksia hyvistä tieteellisistä käytännöistä (Hirvonen 2006, 31). Gordon (2006, 247) painottaa aineiston analyysiprosessin riittävää avoimuutta eettisenä kysymyksenä. On pystyttävä sietämään epävarmuutta, jotta voi nähdä toisella tavalla ja etsiä erilaisia näkökulmia. Avoimuus on toteutunut tässä hankkeessa onnistuneesti. Toimija-tutkijana olen myös kyseenalaistanut valmiita ajatusmallejani.

Kuulan (2006, 132-134) mukaan laadullisen aineiston anonymisoinnissa on vaihtelevia mahdollisuuksia yksityisyyden kunnioittamiseksi. Nimettömyys ja tunnistamattomuus ovat selviä lähtökohtia sovittaessa aineiston ja sen otteiden esittämisestä tutkimusjulkaisuissa. Tässä hankkeessa sovittiin ennalta, että hankepäiväkohtia ei mainita opinnäytetyössä nimeltä. Tämän vuoksi kasvattajan työvälinettä ei myöskään julkaista opinnäytetyön liitteenä, vaan se jää hankepäiväkodin sisäiseen käyttöön.

Rantanen ja Toikko (2009, 121) kuvaavat, miten kehittämistoimintaan liittyy erilaisia haasteita kuin perinteiseen tutkimusprosessiin. Tutkimuksellisissa kehittä-

mishankkeissa saatuja aineistoja hyödynnetään tavallisesti ohjaamaan kehittämisprosessia, jolloin tarvitaan nopeita vastauksia. Vaatimus nopeudesta saattaa nousta analyysin tutkimuksellista luotettavuutta tärkeämmäksi elementiksi. Tässä kehittämishankkeessa aineistonkeruumenetelmät toimivat samanaikaisesti kehittämismenetelminä. Learning Café -työskentelyn aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysin tyyppisesti toimien ikään kuin taustoittavana tutkimuksena hankkeelle ja etsien nopeita vastauksia hankkeen eteenpäin viemiseksi. Ryhmäkeskustelut analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti, jolloin niiden tutkimuksellinen anti oli vaativampien tutkimusperiaatteiden mukainen.

Kehittämishankkeessa tiedon luotettavuutta mitataan pitkälti kehittämistoiminnan käyttökelpoisuudella, jolloin tiedon todenmukaisuus ei riitä, vaan hyöty on suuremmassa roolissa. Vakuuttavuutta pidetään keskeisenä luotettavuuden kriteerinä. Siihen tukeutuu kehittämishankkeen uskottavuus ja johdonmukaisuus. Luotettavuutta lisää myös triangulaation käyttö eli erilaisten aineistojen yhdistäminen. (Rantanen & Toikko 2009, 122-124.) Kuvasin tutkimuksellisen kehittämisprosessin läpinäkyvästi ja juonellisesti. Valitsin toimintatutkimuksen eri toimintaosiot huolellisesti tukemaan toinen toistansa triangulaation mukaisesti. Osallistava kehittämishanke sisälsi erilaisia vaiheita toimijoiden sitoutumisen suhteen. Prosessin eri vaiheissa olin valmis muuntautumaan ja muuttamaan alkuperäisiä suunnitelmia hankkeen tarpeiden pohjalta.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli kehittää ja syventää kasvattajien pedagogista toimintaa yhä enemmän lapsen tarpeista lähteväksi. Tavoitteena oli rakentaa kasvattajan työväline lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin ja oppimisen todentumiseksi pienryhmätyöskentelyssä. Kasvattajan työvälinettä rakennettiin päiväkotiyhteisönä osallistavassa toimintatutkimusprosessissa.

Tiedonhankintamenetelmänä ja pedagogisen toiminnan syventäjänä käytettiin ensimmäisessä toimintavaiheessa päiväkotiyhteisön Learning Café -työskentelyä ja toisessa toimintavaiheessa kasvattajatiimien ryhmäkeskusteluja. Ensimmäisestä toimintavaiheesta saadun aineiston sisällönanalyysin pohjalta muodostettiin ryhmäkeskustelujen keskusteluteemat. Ryhmäkeskustelujen aineiston analyysin pohjalta rakensin ensimmäisen vedoksen kasvattajan työvälineestä, joka koostui lapsen yksilöllisestä sekä pienryhmätyöskentelyn havainnointilomakkeesta. Neljän kasvattajan työryhmä muokkasi tätä työvälinettä johdollani kahdessa työryhmätaapaamisessa sekä rakensi ohjeistuksia lomakkeiden käyttöön. Kehittämishanke päättyi kasvattajan työvälineen esittelyyn koko kasvattajayhteisölle sekä arviointityöskentelyyn Tulevaisuuden muistelu -menetelmää hyödyntäen.

Kehittämishankkeen kehittämis- ja aineistonkeruumenetelmät toivat esille pienryhmätyöskentelyn moninaisuuden sekä omahoitajuuden kaksinaisuuden hankepäiväkodissa. Pienryhmätoiminnalle ei ollut päiväkodissa yhtenäistä mallia, vaan sitä toteutettiin ja sovellettiin lasten erilaisista tarpeista käsin, jolloin myös pienryhmien rakenteet näyttäytyivät moninaisina. Raittilan (2013, 92) havainnot varhaiskasvatuksen pienryhmätyöskentelystä 2010-luvulla kuvaavat samankaltaista todellisuutta valtakunnallisesti. Pienryhmätoimintaa toteutetaan hyvin moninaisilla tavoilla pohtien samalla sen etuja ja haittoja. Tulosten mukaan omahoitajuutta pidettiin hankepäiväkodissa lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen näkökulmasta olennaisena osana kasvatuskumppanuutta ja kiintymyssuhdetta. Erityisesti alle kolmevuotias lapsi tarvitsee enemmän kannattelua ja aikuisen huomiota (Kaskela & Kronqvist, 2007, 16). Toisaalta kaikkien kasvattajien rooli nähtiin tärkeänä jokaisen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa sekä havainnoimises-



sa. Kasvattajat määrittivät omahoitajuutta uudelleen lapsien erilaisista tarpeista käsin, huomioiden lasten ikärakenteen ryhmässä ja kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset. Karilan (2006, 102) tutkimushankkeessa vanhemmat kokivat kasvatuskumppanikseen koko kasvattajatiimin. Tämä tukee ajatusta jokaisen kasvattajan vahvuuksien hyödyntämisestä ja perheen kohtaamisesta kasvattajatiiminä.

Tulokset kertovat, miten lapsen tarpeet ja osallisuus pyrittiin huomioimaan hankepäiväkodissa havainnoinnin kautta. Pienryhmätoiminnan ja lapsihavainnoinnin kehittäminen voivat olla avain kasvattajien ammatilliseen kasvuun ja lapsen tarpeista lähtevän toiminnan suunnitteluun sekä toteuttamiseen (Ahlqvist & Kivijärvi 2005, 151). Lapsen yksilölliset vanhempien kanssa sovitut vasu-tavoitteet tukivat havainnointia ja ohjasivat pienryhmien toimintaa hankepäiväkodissa. Näin saatiin myös vanhemmat osallisiksi lapsen varhaiskasvatuksen suunnitteluun. Kaskela ja Kronqvist (2007, 22-23) vahvistavat, miten lapsen vasun ja sen toteuttamisen kautta luodaan luottamuksellista suhdetta lapsen vanhempiin.

Tulokset osoittavat vielä, miten kasvattajalla ja kasvattajatiimillä tulee olla vahvaa osaamista jokaisen lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisesta ryhmässä. Lapsen yksilölliset tarpeet ja lähikehityksen vaiheet voidaan huomioida pienryhmätoiminnassa tämän kautta. Ammattikasvattajien tulee tunnistaa lapsen tarpeet ja aktiivisesti ohjata sekä opettaa lapsia leikkimään ja toimimaan muiden lasten kanssa (Suhonen 2011, 102). Lasten osallisuuden huomiointi hankepäiväkodissa koettiin vaikeimmaksi alle kolmevuotiaiden lasten kohdalla. Pienten lasten ääni saatiin kuuluviin havainnoinnin kautta. Isommat lapset osasivat antaa palautetta ja arviointia toiminnasta sekä heidät otettiin mukaan toimintaympäristön ja toiminnan suunnitteluun. Karila (2009, 260) kuvaa juuri tätä todellisuutta, miten lasten näkökulma ja osallisuus tuottaa omaa arkeaan näkyä tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa lapsille sopivien toimintojen korostamisena sekä lasten kuulemisena. Hänen mukaansa ei ole kuitenkaan selkeää näyttöä siitä, millainen lapsen äänen merkitys todellisuudessa on. Osallisuuden ja osallistumisen muotojen pohdinta vaatii huomioimaan myös lasten kommunikaatioon liittyvät kysymykset.

Lasten tarpeiden huomioimiseksi luotiin kasvattajille yhteinen pohja havaintojen kirjaamiseen lapsiyksilöstä sekä pienryhmästä. Tämä kasvattajan työväline lähtee liikkeelle lapsen vahvuuksista ja lapsen vasu-tavoitteista, joiden pohjalta havain-

noidaan lapsen leikkiä, oppimista ja kehittymistä, vuorovaikutusta, kiinnostuksen kohteita ja osallisuutta. Kasvattajatiimin toiminta ja arviointi ovat tärkeässä roolissa työvälineessä. Lapsen yksilöllinen havainnointilomake tuo vanhemmille näkyväksi lapsen yksilölliset tarpeet, oppimisen ja kehittymisen aktiivisen havainnoimisen sekä kasvattajatiimin toiminnan yhteisesti sovittujen vasu-tavoitteiden pohjalta. Alila ja Parrila (2011, 159) korostavat lapsen näkemistä positiivisessa valossa, vahvuuksien kautta, jolloin lapsen itsetunto ja hyvinvointi voivat vahvistua. Sosiokulttuurinen viitekehys painottaa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen näkemistä yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena prosessina. Lapsen vasu perustuu lapsen yksilöllisyyden ja ympäröivien suhteiden tarkasteluun. Lapsi oppii vertaisilta sekä yksilöllisesti tutkiessaan ja pohtiessaan. (Kaskela & Kronqvist 2007, 31.) Kasvattajan työväline on rakennettu tältä pohjalta painottaen myös lähikehityksen vyöhykkeen soveltamista havainnoimisessa. Havainnoidaan, mitä lapsi on oppinut sekä kuvataan lähikehityksen vaiheita, mitä lapsi on oppimaisillaan.

Alila ja Parrila (2011, 164) toteavat leikin edistävän kokonaisvaltaisesti lapsen yksilöllistä hyvinvointia ja oppimista. Leikki on keskeisin varhaiskasvatuksen toimintamuoto, jota tulee havainnoida säännöllisesti. Leikille annetaan myös suuri arvo kasvattajan työvälineessä. Kalliala (2008, 52) vahvistaa, miten leikkiä havainnoimalla päästään sisälle leikin ymmärtämiseen, arvostamiseen ja sen rikastuttamiseen. Kaskelan ja Kronqvistin (2007, 32) mukaan kasvattajatiimin tarkoituksena on suunnitella varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa siten, että lapsen ja perheen tavoitteet ja tarpeet tulevat kohdatuiksi. Kasvattajatiimin tulee toteuttaa toiminnassaan yhdessä sovittuja toimintatapoja lapsen vahvuuksien huomioimiseksi sekä lapsen oppimisen tukemiseksi. Kasvattajien tulee rakentaa oppimisympäristö vahvistamaan lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella. Raittilan (2011, 62, 64-65) tutkimus osoittaa, että kasvattajien pitäisi olla ennen kaikkea kiinnostuneita siitä, millaisena lapset näkevät ja kokevat oppimisympäristönsä. Heidän tulisi kiinnittää myös huomiota lasten vuorovaikutukseen ja toimijuuteen ympäristössä sekä siellä tapahtuvassa toiminnassa. Sen kautta voidaan saavuttaa tietoa, joka rakentaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa.

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli kehittää ja syventää kasvattajien pedagogista toimintaa. Kasvattajien pedagogisen toiminnan syvenemisen voidaan arvioida saaneen ainakin alkusysäyksen Learning Café -työskentelyn, tiimien ryhmäkes-

kustelujen ja työryhmätyöskentelyn myötä. Pedagogisen toiminnan syventymistä on kuitenkin vaikea mitata juuri tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen aikaansaamaksi. Kasvattajat pohtivat analyttisesti hankepäiväkodin pienryhmätyöskentelyä ja omahoitajuuskäytäntöjä. Havainnointi nähtiin lapsen kasvun ja kehityksen sekä osallisuuden näkökulmasta merkittävänä lapsen hyvinvointia vahvistavana tekijänä. Havainnointiin kaivattiin yhtenäisiä toimintatapoja sekä yhtenäistä havainnointilomaketta.

Hankkeen tavoitteena oli rakentaa kasvattajan työväline lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin ja oppimisen todentumiseksi pienryhmätyöskentelyssä. Kasvattajan työväline saatiin rakennettua lapsen yksilölliseen sekä pienryhmätyöskentelyn havainnointiin. Työvälineen kautta jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet on mahdollista tehdä näkyvämmiksi ja toteuttaa toimintaa lasten erilaisista tarpeista käsin. Työvälineen käyttöönotto tulee osoittamaan käytännössä, millaista merkitystä sillä on lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle ja kasvatuskumppanuudelle vanhempien kanssa. Heikka ym. (2009, 51) kuvaavat, miten yleisesti saatetaan ajatella, että yksilölähtöinen kasvatusta ei ole päiväkodissa mahdollista, vaan päiväkodissa toteutetaan pitkälti ryhmäkasvatusta. Kasvattajan tulisi kuitenkin nähdä oppiminen sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän näkökulmasta. Tämän kehittämishankkeen tulokset tukevat vahvasti näitä näkökulmia.

## 6.2 Hyödynnettävyys ja jatkokehittämismahdollisuudet

Kehittämishankkeen tulokset ovat sovellettavissa ja hyödynnettävissä suoraan hankepäiväkodin arjen pedagogiikan tueksi. Kasvattajan työväline tarjoaa mahdollisuuden lapsilähtöisemmän arjen pedagogiikan toteuttamiseen yksilö- ja pienryhmätasolla. Olennaista on myös vanhempien osallisuuden huomioiminen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa lapsen yksilöllisen havainnointilomakkeen myötä. Vanhempien mielipiteitä varhaiskasvatuspalveluista ja niiden kehittämistarpeista kuultiin opetus- ja kulttuuriministeriön nettikyselyllä 2013-2014 vaihteissa. Vanhemmat kokivat myönteisenä muun muassa lapsen kaverisuhteet, varhaiskasvatustoimintaan osallistumisen ja lapsen kasvun ja oppimisen tukemisen. Vanhempia huolestutti erityisesti lapsen yksilöllisen tuen saaminen ja lapsen osallisuus toiminnan suunnittelussa. Vanhemmat kaipaavat enemmän tietoa lapsensa

päivästä ja päiväkodin toiminnasta sekä lisää yhteistyötä ja vaihtelua yhteistyön muotoihin. (Kohti varhaiskasvatuslakia 2014, 72-73.)

Tähän ajankohtaiseen tarpeeseen kasvattajan työväline vastaa konkreettisesti. Muutosta ei välttämättä pystytä näkemään välittömästi ja kohdistamaan suoranaisesti tähän kehittämishankkeeseen, mutta kasvattajien pedagoginen toiminta kehittyy ja syvenee pidemmällä aikavälillä. Kasvattajia on herätelty kehittämishankkeen kautta ajattelemaan asioita hieman eri perspektiivistä ja etsimään joillekin ehkä itsestään selviksi pitämilleen asioille perusteita. Miksi toimitaan siten, miten toimitaan? Onko toimintamme lapsen tarpeista lähtevää ja voinko tehdä itse jotain kohdatakseni jokaisen lapsen päivittäin yksilönä?

Kasvattajan työväline otettiin käyttöön hankepäiväkodissa syksyllä 2014 työyhteisön suunnittelupäivässä. Kasvattajien kesäkuun arviointityöskentelyssä nostettiin esille käyttöönottoon panostaminen. Hankkeen vetäjä tulee kuuntelemaan työyhteisön toiveita tarkasti ja perehdyttämään heidät mahdollisimman hyvin työvälineen käyttämiseen. Perehdyttämisen jälkeen tiimit sopivat yhteiset pelisäännöt havainnoinnille ryhmissään. Kasvattajan työvälinettä tullaan arvioimaan käytännön kokemuksen pohjalta tammikuussa 2015. Tarvittaessa jokaista tiimiä opastetaan työvälineen käytössä syksyn 2014 aikana.

Kasvattajan työvälineen sujuvan käyttöönoton jälkeen kasvattajien pedagogista toimintaa voisi kehittää yhä enemmän kohdistamaan lapsen sitoutumisen havainnoimiseen, jota myös Tahkokallion (2014) tuoreen väitöskirjan tulokset vahvasti tukevat. Kasvattajayhteisössä voitaisiin pohtia, miten jokaista lasta sekä pienryhmää pystyttäisiin yksilönä auttamaan työskentelyssä lähikehityksen vyöhykkeellä. Jatkokehittäminen vaatii kasvattajien syvällistä perehtymistä lapsen lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämiseen arjen pedagogiikassa.

Kasvattajan työvälineen hyödyntäminen koko kunnan varhaiskasvatuksessa on toinen jatkokehittämisen kohteista tulevaisuudessa. Kunnan uusi varhaiskasvatussuunnitelma (2014) tukee kasvattajan työvälineen sisältöjä. Kasvattajan työvälinettä voitaisiin hyödyntää kunnan varhaiskasvatussuunnitelman rinnalla vahvistamassa lapsilähtöistä arjen pedagogiikkaa.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) ”Siinä tutkija missä tekijä”. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena - kustannus. 15-21.
- Ahlqvist, T & Kivijärvi, T. 2005. Pienryhmätoiminta ja lapsen yksilöllinen ohjaaminen esiopetuksessa. Teoksessa Gustafsson, M., Hämäläinen, E. & Kankaanranta, M. (toim.) Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 151-156.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: ediva. 155-167.
- Alila, K., Eskelinen, M. & Eskola, E. Katsaus kotimaiseen ja kansainväliseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen 2000-luvulla. 2014. Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Laaksonen, R., Lamberg, K., Pekuri, H-M. & Polvinen, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. 141-147. [viitattu 1.8.2014] Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr12.pdf?lang=fi>
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta. 60/1991.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 249-262.

Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin: lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 464. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [viitattu 4.8.2014] Saatavissa: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6\\_vaitos12042013.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura. 26-49.

Fanning, P. & McKay, M. 2000. Self-Esteem. A proven program of cognitive techniques for assensing, improving, and maintaining your self-esteem. 3. Ed. Oakland: New Harbinger Publications.

Fonsen, E., Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 54-66.

Gordon, T. 2006. Naistutkimus ja eettisyyden teoriat ja käytännöt. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 241-257.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) ”Siinä tutkija missä tekijä”. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena-kustannus. 25-62.

Heikkinen H. L. T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 20-33.

Heikkinen H. L. T., Kiilakoski, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 78-93.

Heikkinen H. L. T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 144-161.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2011. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 31-49.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 94-113.

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

Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Jaatinen, T., Koivisto, P., Pehkonen, K., Seppelvirta A-M. & Vartiainen, J. 2005. Pienryhmätoiminta Taikalampun päiväkodin esiopetuksessa. Teoksessa Gustafs-

son, M., Hämäläinen, E. & Kankaanranta, M. (toim.) Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 147-150.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. 4. painos. Tampere: Opinpajan kirja.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.

Kangas, K-S. 2013. Päiväkodin pienryhmätoiminta ja lasten osallisuus. Varhaiskasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [viitattu 5.3.2014] Saatavissa:  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41305/URN:NBN:fi:jyu-201305041555.pdf?sequence=1>

Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: PS - kustannus.

Karila, K. & Nummenmaa A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 91-108.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34-47.

Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 249-262.



Karlsson, L. 2005 Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaskela, M. & Kronqvist, E-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsinki: Stakes.

Kinos, J. & Niiranen, P. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 58-85.

Kohti varhaiskasvatustalakeia. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [viitattu 25.6.2014]

Saatavissa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>

Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lapsen itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [viitattu 23.11.2013] Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1>

Koivisto, P. 2011. Lasten itsetunnon vahvistaminen päivähoidon arjessa. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: ediva. 39-56.

Kokko, R-L. 2006. Tulevaisuuden muistelu. Ennakointidialogit asiakkaiden kokemana. Helsinki: Stakes.

Kokko, R-L. & Koskimies, M. 2007. Ennakointidialogit moniammatillisena yhteistyömuotona. Dialogisten verkostopalaverien välitön palaute. Raportteja 17. Helsinki: Stakes. [viitattu 14.5.2014] Saatavissa:

<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77348/R17-2007-VERKKO.pdf?sequence=1>

Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 363. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma. 16.9.2014.

Kupila, P. 2004. Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa Kupila, P. (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tammi. 112-123.

Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuula, A. 2001. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 124-140.

Kyrönlampi, T. 2011. Päiväkodin arki lapsen kokemana. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Oulu: ediva. 22-38.

Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden institutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 89-114.

Lounassalo, J., Tuomainen, L. & Venninen, T. 2011. Kehittämässä kehittämistyötä. Kirjauksia 21 tutkimuspäiväkodin kokemuksista. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) *Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Pääkaupunkiseu-*

dun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris - instituutin julkaisusarja nro 26. 13-37. [viitattu 15.9.2013] Saatavissa:

[http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella\\_osaillisuuteen\\_kehittamista\\_ja\\_tutki\\_mista\\_paivakodin\\_arjessa\\_II.pdf](http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osaillisuuteen_kehittamista_ja_tutki_mista_paivakodin_arjessa_II.pdf)

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Saarijärvi: Pedatieto.

Moilanen, L. 1995. Ryhmähaastattelu työyhteisössä – tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline. Helsinki: Työterveyslaitos.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge – creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.

Ojala, M. 2009. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa Ojala, M., Mäkitalo, A-R., Venninen, T., & Vilpas, B. (toim.) Kehittämistä ja tutkimusta. Löytöretkellä omaan työhön päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris - instituutin julkaisusarja nro 22. 27-36. [viitattu 10.10.2014] Saatavissa:

[http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella\\_omaan\\_tyohon\\_kehittamista\\_paivakodin\\_arjessa.pdf](http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella_omaan_tyohon_kehittamista_paivakodin_arjessa.pdf)

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

Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa Vähärautio, A. (toim.) Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen Kaste (Pa-Kaste)-hankekokonaisuuden Pohjois-Pohjanmaan osahanke. Lapsen hyvä arki-hanke 2009-2011. Oulu: Uniprint - Suomen Yliopistopaino Oy. 84-88. [viitattu

13.6.2014] Saatavissa: <http://www.sosiaalikollega.fi/kaste/pohjois-pohjanmaalapsen-hyva-arki/lapsen-hyvaa-arkea-rakentamassa-nettiversio.pdf>

Parviainen, E. 2005. Fokusryhmät. Teoksessa Aula, A., Majaranta, P. & Ovaska, S., (toim.) Käytettävyytutkimuksen menetelmät. Tietojenkäsittelytieteiden laitos. B-2005-1. Tampere: Tampereen yliopisto. 53-62. [viitattu 10.10.2013] Saatavissa: <http://www.cs.uta.fi/usabsem/osallistujat.html>

Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.

Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. 2012.

Rantanen, T. & Toikko, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.

Raittila, R. 2011. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: ediva. 57-68.

Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 69-89.

Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 119. Joensuu: Joensuun yliopisto. [viitattu 14.10.2013] Saatavissa: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-458-903-1/urn\\_isbn\\_978-952-458-903-1.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-458-903-1/urn_isbn_978-952-458-903-1.pdf)

Ruohotie, P. 2008. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura. 106-122.

Rutanen, N. 2007. Water in Action: Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care. *Social psychological studies* 15. Helsinki: University of Helsinki.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9-21.

Räihä, K. 2004. Learning Cafe uuden tiedon synnyttämisen työkaluna. Teoksessa *Tasa-arvosta lisäarvoa alueiden hyvinvointiin-työkirja*. 2. painos. Sisäasiainministeriö. 69-72. [viitattu 17.12.2012] Saatavissa:  
[http://www.poliisi.fi/intermin/images.nsf/files/77F199303CC7DAC3C2256EB3004639A3/\\$file/tasa\\_arvo\\_tyokirja\\_2painos.pdf](http://www.poliisi.fi/intermin/images.nsf/files/77F199303CC7DAC3C2256EB3004639A3/$file/tasa_arvo_tyokirja_2painos.pdf)

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Suhonen, E. 2011. Vuorovaikutussuhteiden merkitys taaperoiden kehitykseen. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Oulu: ediva. 93-106.

Sydänmaalakka, P. 2009. *Jatkuva uudistuminen. Luovuuden ja innovatiivisuuden johtaminen*. Hämeenlinna: Talentum.

Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. *Tutkimuksia* 351. Helsinki: Helsingin yliopisto. [viitattu 14.7.2014] Saatavissa:  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42873/lastenta.pdf?sequence=1>

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus. 167-196.

Turja, L. 2011. Lapset osallisina - kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Suomen Varhaiskasvatus ry-verkkolehti Varhaiskasvatus Tänään* 5/2011. [viitattu

4.7.2014] Saatavissa: <http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turjatoukokuu2011.pdf>

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 223-241.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön lomakkeet. Ryhmävasu. Tampereen kaupunki. Hyvinvointipalvelut. Varhaiskasvatus. 2013.

Varhaiskasvatussuunnitelmat perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes. [viitattu 4.1.2013] Saatavissa: [www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066](http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066)

Venninen, T. 2009. Reflektiivinen lähestymistapa päiväkotien kehittämistyössä. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Ojala, M., Venninen, T., & Vilpas, B. (toim.) Kehittämistä ja tutkimusta. Löytöretkellä omaan työhön päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 22. 37-44. [viitattu 10.10.2014] Saatavissa: [http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella\\_omaan\\_tyohon\\_kehittamista\\_paivakodin\\_arjessa.pdf](http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella_omaan_tyohon_kehittamista_paivakodin_arjessa.pdf)

Venninen, T. 2009. Kokemukset viitoittavat tietä. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Ojala, M., Venninen, T., & Vilpas, B. (toim.) Kehittämistä ja tutkimusta. Löytöretkellä omaan työhön päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 22. 253-261. [viitattu 10.10.2014] Saatavissa: [http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella\\_omaan\\_tyohon\\_kehittamista\\_paivakodin\\_arjessa.pdf](http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella_omaan_tyohon_kehittamista_paivakodin_arjessa.pdf)

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

Wasik, B. 2008. When fewer is more: small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal* 35, 6. 515-521.

## LIITTEET

### LIITE 1

Learning Café -työskentely 17.8.2013

#### Pienryhmätoiminta

*Pienryhmätoiminta vaatii toiminnan uudenlaista suunnittelua ja tavoitteiden realisointia. Työvuorot on organisoitava uudelleen ja päivärytmi mietittävä pienryhmätoimintaan soveltuvaksi. Lisäksi on löydettävä ydintavoitteet, joihin ryhmässä ja yksilöllisesti jokaisen lapsen osalta pyritään. Tavoitteita ja toimintaa saattaa olla liikaa lyhyellä aikavälillä. Pienryhmätoiminnan toteuttaminen vaatii myös riittäviä tiloja ja mahdollisuutta jakaa tiloja tarkoituksen mukaan. (Koivisto 2007)*

*Pienessä ryhmässä lapsi voi toimia lähikehityksen vyöhykkeellä aikuisen tukemana ja aikuisen on helpompi havainnoida lapsen vahvuuksia sekä tuen tarpeita. (Mikkola & Nivalainen 2009)*

- Mitä pienryhmätyöskentely on?
- Miten rakennamme arjen, jotta pienryhmätoiminta toteutuu?

### Lapsen tarpeiden huomioiminen pienryhmässä

*Lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta ei ole tärkeintä se, millaista toimintaa kasvattajat suunnittelevat ja järjestävät lapsiryhmälle. Tärkeintä on puolestaan se, miten kasvattajat pystyvät havaitsemaan kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ja huomioimaan ne arjessa kasvattajien toiminnan, varhaiskasvatusympäristön, vuorovaikutussuhteiden ja pienryhmien ohjaamisessa sekä suunnittelussa. Lasten aloitteista tapahtuva toiminta ja sisältöjen valinta motivoi lapsia sekä parantaa heidän oppimistaan. (Parrila & Alila 2011; Hujala ym. 2007)*

- Miten huomioimme lapsen yksilölliset tarpeet (vasu) pienryhmissä?
- Miten tartumme lasten aloitteisiin?



### Havainnointi, suunnittelu ja arviointi

*Havainnoiminen vaatii kykyä keskittää tarkkaavaisuus määrättyyn kohteeseen; havainnoitaessa on päätettävää, mitä havainnoidaan. Säännöllinen havainnoiminen tekee jokaisesta lapsesta näkyvän. (Kalliala 2012)*

*Varhaiskasvatusympäristö pitää sisällään psyykkiset, sosiaaliset ja fyysiset tekijät. Psyykkiset ja sosiaaliset tekijät liittyvät lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen, lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, koko ryhmän ilmapiiriin sekä toiminnan sääntöihin ja periaatteisiin. Fyysisiin tekijöihin liittyvät tilat, välineet ja materiaalit, joiden kanssa lapset toimivat. Kaikki kolme tekijää liittyvät vahvasti toisiinsa, kun oppimisympäristöä suunnitellaan. (Parrila & Alila 2011)*

- Miten toteutamme systemaattista havainnointia?
- Miten huomioimme havainnoinnin tuottaman tiedon toiminnan suunnittelussa ja lapsikohtaisissa vasuissa?
- Miten toteutamme arviointia?

## LIITE 2

Ryhmäkeskustelut 5.11.2013

**RYHMÄKESKUSTELURUNKO**

Keskusteluteemat:

## 1. Pienryhmätyöskentely ryhmässänne

- Pienryhmien rakenne, kasvattajien sijoittuminen
- Omahoitajuus

## 2. Havaintojen pohjalta pienryhmätyöskentelyn suunnitteluun

- Havainnointi ja havaintojen kirjaamistekniikka ryhmässänne
- Havainnoista keskusteleminen tiimissä
- Vanhempien kanssa laaditun lapsen varhaiskasvatussuunnitelman näkyminen pienryhmätyöskentelyn suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa
- Lapsen omien merkityksellisten kokemusten näkyminen pienryhmätyöskentelyn suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa

## 3. Kasvattajatiimin työväline

- Millaisista elementeistä kasvattajatiimin työväline voisi koostua?