

Laura Laine

# ARVIOINTI KUNTIEN PAIKALLISISSA VARHAISKASVATUSSUUNNITELMISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Laura Laine: Arviointi kuntien paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus  
Huhtikuu 2023

---

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin toiminnan arviointia kuntien paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tämän lisäksi tarkasteltiin sitä, miten Sheridanin (2007) luomat laadun ulottuvuudet: opettajan, yhteiskunnan ja oppimisen kontekstin ulottuvuus, esiintyivät paikallisissa suunnitelmissa.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa kuntia luomaan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa, joiden avulla ohjataan varhaiskasvatusta paikallisella tasolla. Toiminnan arvioinnilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tarkastelua suhteessa annettuihin tavoitteisiin. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ohjaavat kuntien tekemää varhaiskasvatusta, minkä vuoksi erot niiden välillä voivat näkyä kuntien välisinä eroina varhaiskasvatuksen arviointityössä.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan ensin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteita sekä niissä esiintyvää arvopohjaa ja toimintakulttuuria. Tämän jälkeen esitellään arviointia ja sen toteutustapoja varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen aineisto sisältää 73 kunnan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman arviointia koskevat luvut. Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Analyysissa hyödynnettiin Sheridanin (2007) teoriaa varhaiskasvatuksen laadun ulottuvuuksista. Sheridanin mukaan laatu todentuu lapsen, opettajan, yhteiskunnan ja oppimisen kontekstin ulottuvuuksilla. Lisäksi aineistosta määriteltiin oma ulottuvuutensa huoltajien arviointiin osallistumiselle.

Tutkimuksen päätuloksina todettiin, että kuntien tekemässä arviointityössä on eroja erityisesti lasten osallistumisen suhteen. Lasten arviointiin osallistumisesta luotiin kolme eri tasoa, joita olivat lapset mainitseva, lasten osallisuutta kuvaava, sekä lasten osallistumista tarkasti määrittelevä taso. Henkilöstön ulottuvuudella suunnitelmissa määriteltiin useita tapoja ja vastuunjakoja arvioinnin toteuttamiselle. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kuntien paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia ja arviointikäytäntöjä kehitettäessä.

Jatkotutkimuksena voidaan selvittää tarkemmin, millaisia käytänteitä lasten tekemälle arvioinnille on, ja miten eri tavoin lapset pääsevät osallisiksi arviointiin. Toisena jatkotutkimusehdotuksena voidaan tutkia arviointia tarkemmin käytännön tasolla. Kolmantena jatkotutkimusehdotuksena voidaan tutkia sitä, millaisia maantieteellisiä eroja kuntien tekemässä arvioinnissa on.

Avainsanat: varhaiskasvatus, arviointi, varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, osallisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Laura Laine: Assessment in local early childhood education curricula  
Master's thesis  
Tampere University  
Master's Program in Educational Studies, Early Childhood Education  
April 2023

---

The purpose of this study was to discover, how assessment is described in the local curricula for early childhood education. The second goal was to discover how children, their parents, the workers of ECE and the context of learning is represented in the curricula.

The early childhood law requires that municipal ECE providers must prepare their own local curriculum for ECE, where they can define how assessment is done in their area. The differences in local curriculum could result in different variations of assessment in municipalities.

The theoretical view of this study consists of two parts. The first part is concerns curriculum in early childhood education, and the second is about assessment in early childhood education.

The sample of the study consists of seventy-three local early childhood education curriculum assessment chapters. The sample was analyzed with directed content analysis. The analysis was supported by Sheridan's (2007) theory of four dimensions of pedagogical quality. Sheridan's dimensions of quality include the dimensions of teacher, dimension of the child, the dimension of society and the dimension of learning contexts. During the analysis, an interest to parents' participation in assessment was added.

The study's main results are that there are differences in the assessment culture between municipalities. The main differences are in the way children and their families are included in the assessment process. There is also variation on how assessment is described and whose responsibility it is. This study can be used when new curricula for municipalities is being developed. As follow-up research it is requested that more research should be done on children's and their family's role and involvement in the assessment of early childhood and education.

Keywords: early childhood education, assessment, curriculum for early childhood education and care, local curricula for early childhood education,

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMA JA VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET</b> .....	<b>8</b>
2.1	Opetussuunnitelmien taustaa .....	8
2.2	Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma .....	10
<b>3</b>	<b>ARVIOINTI</b> .....	<b>13</b>
3.1	Arviointi käsitteenä .....	13
3.2	Varhaiskasvatuksen arviointi .....	14
3.3	Arviointi ja pedagoginen dokumentointi .....	17
3.4	Laatu ja arviointi .....	18
3.5	Sheridanin neljän ulottuvuuden teoria .....	19
3.6	Arvioinnin ja laadun kritiikki .....	21
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>24</b>
4.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite .....	24
4.2	Tutkimusmetodologia ja aineisto .....	24
4.3	Aineiston analyysi .....	26
<b>5</b>	<b>ULOTTUVUUDET SUUNNITELMISSA</b> .....	<b>31</b>
5.1	Lapsen ulottuvuus .....	31
5.2	Henkilöstön ulottuvuus .....	35
5.3	Yhteiskunnan ulottuvuus .....	38
5.4	Oppimisen kontekstin ulottuvuus .....	40
5.5	Huoltajien ulottuvuus .....	41
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>44</b>
6.1	Arvioinnin toteuttaminen paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa .....	44
6.2	Sheridanin laadun ulottuvuudet paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa .....	47
6.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	49
6.4	Jatkotutkimusehdotukset .....	51
6.5	Johtopäätökset .....	52
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>53</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>57</b>
	Liite 1: Lista aineistona käytetyistä suunnitelmista .....	57

**TAULUKOT**

<b>TAULUKKO 1.</b>	<b>KRITEERIT SHERIDANIN ULOTTUVUUKSILLE .....</b>	<b>27</b>
<b>TAULUKKO 2.</b>	<b>ANALYYSIYKSIKÖT .....</b>	<b>28</b>
<b>TAULUKKO 3.</b>	<b>LASTEN OSALLISUUS PAIKALLISISSA VARHAISKASVATUSSUUNNITELMISSA .....</b>	<b>35</b>
<b>TAULUKKO 4.</b>	<b>ARVIOINTI HENKILÖSTÖN ULOTTUVUUDELLA .....</b>	<b>38</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on suunnitelmallista, tutkimukseen perustuvaa, lapsen edun mukaista toimintaa. Varhaiskasvatustoimintaa arvioidaan ja kehitetään säännöllisesti ja suunnitelmallisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) toiminnan arvioinnin tarkoituksiksi määritellään varhaiskasvatustlain toteutuminen sekä varhaiskasvatussuunnitelman noudattaminen. Arviointi toimii siis osana laadukkaan varhaiskasvatuksen mahdollistamista lapsille. Arviointia tehdään varhaiskasvatuksessa pedagogisen toiminnan arviointina, jolloin arvioidaan aikuisten toimintaa suhteessa oppimistavoitteisiin. Arviointiin osallistuvat varhaiskasvatuksen työntekijät, lapset sekä heidän huoltajansa. Kuntia on velvoitettu arvioimaan omaa toimintaansa vuodesta 2018 lähtien, minkä vuoksi arviointiperinne on vielä jäsentymätöntä.

Kuntien tulee varhaiskasvatuksen järjestäjänä luoda paikallinen varhaiskasvatussuunnitelmansa, jossa voi korostua esimerkiksi kyseisen alueen erityispiirteet. Paikalliset suunnitelmat mahdollistavat esimerkiksi erilaiset pedagogisen toiminnan painotukset sekä alueellisten erojen huomioinnin (Opetushallitus, 2018, s. 8). Osa kunnista on tehnyt esimerkiksi alueellisia suunnitelmia yhteistyössä alueen muiden kuntien tai kaupunkien kanssa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten arviointia kuvataan kuntien paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimus on merkityksellinen, sillä paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisällölliset erot voivat vaikuttaa siihen, miten toimintaa arvioidaan ja kehitetään kunnissa. Eroilla voi olla vaikutusta siihen, miten varhaiskasvatuksen laatu eroaa kuntien välillä. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää, miten eri toimijat osallistuvat arviointiin paikallisten suunnitelmien perusteella.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (jatkossa Karvi) on vuonna 2018 tarkastellut paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Tällöin todettiin, että paikallisissa suunnitelmissa ei ollut konkreettisia kuvauksia, ja sisällöt olivat usein samanlaisia kuin valtakunnallisessa suunnitelmassa (Karvi, 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman tulisi ohjata kuntien toimintaa. Toiminnan arvioinnin tarkoituksena on laadukkaan varhaiskasvatuksen tarjoaminen. Suuret paikalliset erot ja puutteellinen arviointitieto voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun merkittävästi. Tutkimuksen aineistona on kuntien paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja niiden arviointia koskevat osat. Tutkimus on laadullinen, ja analyysissä käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Hyödynnän analyysissa Sheridanin (2007) luomaa jaottelua pedagogisen laadun ulottuvuuksista, joita ovat lapsen, opettajan, yhteiskunnan sekä oppimisen kontekstin ulottuvuudet. Näiden lisäksi tutkittiin sitä, miten huoltajien tekemä arviointi näkyy paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Aluksi johdannossa määritellään tutkimuskysymykset ja taustaa tutkimukselle. Tutkimuksen toisessa luvussa esitellään tutkimuksen teoreettista sisältöä kuvaamalla tutkittavaa ilmiötä. Kolmannessa ja neljännessä luvussa kuvaan tutkimuksen toteutusta ja analyysiä. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksen kuudes luku sisältää pohdinnan sekä ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheiksi.

## 2 OPETUSSUUNNITELMA JA VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

Tässä luvussa esitellään varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteita (jatkossa Vasun perusteet) ja kuvaan sen taustoja, arvopohjaa ja roolia. Kerron yleisesti opetussuunnitelmista varhaiskasvatuksessa. Sitten kuvaan, miten Vasun perusteissa (2022) esitetään arvioinnin tavoitteita.

### *2.1 Opetussuunnitelmien taustaa*

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, ja sitä ohjaa oma opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelman tarkoituksena on luoda toimintatapoja, tavoitteita ja ohjausta opetukselle. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan pohjaa perustellaan Vasun perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 22) seuraavasti:

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogiikka perustuu määriteltyyn arvoperustaan, käsitykseen lapsesta, lapsuudesta sekä oppimisesta. Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatusta ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi.

Opetussuunnitelmille on määritelty arvopohja, jonka mukaan määritellään niitä arvoja, joita opetuksen ja kasvatuksen kautta halutaan edistää. Toiminnan taustalla olevat arvot määrittelevät sitä, millaisiin asioihin toiminnassa keskitytään. Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa arvopohjaa määritellään Vasun perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 20) seuraavasti:

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustan yleisperiaatteina ovat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus ja lapsen syrjäntäkielto YK:n Lapsen



oikeuksien sopimuksen, varhaiskasvatustlain ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen mukaisesti.

Lisäksi Vasun perusteissa (Opetushallitus, 2022) tärkeiksi arvoiksi määritellään lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, perheiden monimuotoisuus, terveellinen ja kestävä elämäntapa. Nämä ovat sellaisia tekijöitä, jolle kaiken toiminnan tulisi perustua. Käsitykset lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat myös opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelma perustuu myös vallalla olevalle oppimiskäsitykselle, sillä se määrittelee sitä, miten oppiminen ja opettaminen ymmärretään. Salmisen ja Poikosen (2022) mukaan suomalaisessa kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa oppimiskäsitys perustuu sosiokonstruktivistiseen käsitykseen, jonka mukaan lapsi oppii parhaiten vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Pinar (2011) korostaa opetussuunnitelman muotoutumista ja roolia monitasoisena. Opetussuunnitelmassa yhdistyvät esimerkiksi sosiaaliset, historialliset, kulttuuriset, poliittiset ja eettiset tekijät, jotka koskevat laajaa joukkoa ihmisiä; lapsia, perheitä, työntekijöitä ja myös päättäjiä. Näistä jokainen on elämässä ja kokemassa opetussuunnitelmaa. Tämän vuoksi opetussuunnitelmaa tulisi tarkastella myös kriittisesti. Kriittisesti tarkasteltaessa tutkitaan sitä, miten opetussuunnitelma toteutuu, ja miten se vaikuttaa yksittäiseen lapseen, perheeseen tai varhaiskasvatuksen työntekijöihin. Opetussuunnitelman kriittistä näkökulmaa korostavat myös Paananen ja Onnismaa (2019), joiden mukaan opetussuunnitelmia ei osata tarkastella kriittisesti, vaikka se olisi tarpeen. Keskinen ja Lounassalo (2001) toteavat opetussuunnitelmien olevan valintoja. Opetussuunnitelmaa kirjoitettaessa tehdään valintoja siitä, mitä niihin kirjataan ja mitä jätetään pois – sellaisia asioita ei välttämättä ole kirjattu, mitkä on haluttu jättää tulkinnanvaraisiksi tai missä halutaan antaa toiminnanvapautta. Vasun perusteiden (2022) mukaan ”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Onnismaa ja Paananen (2019) toteavat nykyisen Vasun perusteiden pohjaavan erityisen vahvasti varhaiskasvatustlakiin (Varhaiskasvatustlaki 540/2018), joka ohjaa erityisesti lasten osallisuuden huomiointiin.

Varhaiskasvatuksen osallisuuteen perustuva toimintatapa perustuu lasten oikeuteen vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja oppimiskäsitykseen, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Turjan ja Vuorisalon (2022) mukaan osallisuus käsitteenä kuvaa lähtökohtaisesti yksilön vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnassa. Varhaiskasvatuksessa osallisuuden toteutuminen vaatii vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä, ja lasten ajatusten aitoa kuulemista ja aloitteisiin tarttumista. Esimerkiksi Kangas ym. (2022) kuvaavat varhaiskasvatuksen työntekijöiden toimivan osallisuuden ”portinvartijoina”, sillä erityisesti pienten lasten osallisuus on sellaista, ettei lapsilla ole mahdollisuuksia vaikuttaa siihen itse. Portinvartijana toimimisen tunnistavat myös Turja ja Vuorisalo (2022), jotka kyseenalaistavat esimerkiksi tilanteita, joissa lasten täytyy pyytää lupaa esimerkiksi tiettyjen tilojen ja välineiden käyttämiseen päiväkodissa. Tällöin lasten toiminta on edelleen aikuisen päätävävallan alla. Vasun perusteissa (2022) osallisuutta perustellaan lasten oikeuksilla, inklusion periaatteilla sekä aktiivisuuteen kasvamisella.

Osallisuuden tasoja on aiemmassa tutkimuksessa määritellyt esimerkiksi Shier (2001), jonka mallissa osallisuutta kuvataan hierarkkisessa muodossa, jolloin uusi osallisuuden taso vaatii aina edellisen toteutumista. Shierin mukaan osallistumisen tasot passiivisimmasta aktiivisimpaan ovat: 1. Lapsia kuunnellaan 2. Lapsia kannustetaan jakamaan omia näkemyksiään 3. Lasten näkemykset otetaan huomioon 4. Lapset ovat osallisia päätöksentekoprosessissa 5. Lapsilla on valtaa ja vastuuta päätöksenteossa. Tämä malli on kehitetty isompien lasten osallisuuden tukemiseen, mutta sitä voitaisiin hyödyntää myös varhaiskasvatuksen osallisuutta tarkasteltaessa.

## *2.2 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma*

Opetushallitus vastaa Suomessa opetussuunnitelmien luomisesta. Nykyinen opetussuunnitelma on vuodelta 2022. Tätä ennen käytössä oli vuonna 2016 luotu suunnitelma, johon tehtiin tarkennuksia vuonna 2018. Vasun perusteet on velvoittava asiakirja, joka määrittelee suomalaista varhaiskasvatusta. Opetussuunnitelma on tosin velvoittavuudessa melko tuore, sillä se on muuttunut velvoittavaksi vuodesta 2016 (Repo ym., 2018, s. 16). Tätä ennen varhaiskasvatusta ohjasi laki lasten päivähoidosta (36/1973). Lisäksi

varhaiskasvatussuunnitelman rooli oli ohjaava, jolloin siinä ei määritelty sitovaa tai yhdenmukaista roolia arvioinnille (Karvi, 2017, s. 8). Wood ja Hedges (2016) korostavat varhaiskasvatuksen sisältöjen olevan toiminnassa kehittyvää ja vuorovaikutuksellista, sillä toiminnassa korostuu lasten mielenkiinnonkohteet ja osallistuminen. He kuvailevat oppimiskäsitystä lapsikeskeiseksi, leikin ja kokemuksen kautta tapahtuvaksi.

Salminen ja Poikonen (2022, s. 36) tiivistävät opetussuunnitelman perustavoitteita seuraavasti: ”opetuksen ja kasvatuksen kontekstissa opetussuunnitelma toimii ennen kaikkea pedagogisina suuntaviivoina tai reunaehtoina tuottaen yhteisesti jaettua käsitystä toiminnan tavoitteista ja sisällöistä”. Opetussuunnitelma reunaehtoina viittaa siihen, miten opetussuunnitelma toteutuu aina henkilöstön näkemysten ja tulkintojen kautta. Opetussuunnitelman avulla toimintaa voidaan ohjata, mutta toiminta toteutuu käytännössä työntekijöiden toiminnan määrittelemänä.

Opetussuunnitelman toteuttamiseen vaikuttaa kuitenkin työntekijöiden käsitykset ja saatavilla olevat resurssit. Opetussuunnitelman avulla toimintaa voidaan ohjata, mutta toiminta toteutuu käytännössä työntekijöiden toiminnan määrittelemänä. Esimerkiksi Castnerin (2010) mukaan opetussuunnitelma antaa pohjan toiminnalle, mutta opettaja voi itse määritellä sen, mikä on paras tapa toimia, niin sanottu *best practise*. Castner kyseenalaistaakin ajattelua, jossa opettaja toimisi ainoastaan opetussuunnitelman teknisenä toteuttajana, ja korostaa täten opettajien pedagogista osaamista ja aktiivista roolia.

Vasun perusteissa (2022) määritellään, että Suomessa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmakokonaisuus on kolmitasoinen. Kokonaisuus koostuu valtakunnallisista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista sekä lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista. Tämä tutkimus keskittyy näistä paikalliseen tasoon, sillä tarkoituksena on tutkia kuntien paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia, ja niiden arviointisisältöä. Valtakunnalliset Vasun perusteet antavat suuntaviivat toiminnalle, kun taas paikalliset suunnitelmat mahdollistavat esimerkiksi paikallisia painotuksia tai muita kuntien omia ratkaisuja. Vasun perusteissa (2022) varhaiskasvatuksen järjestäjälle annetaan velvoite laatia oma paikallinen varhaiskasvatussuunnitelmansa, jossa järjestäjän tulee määritellä, miten paikallista suunnitelman toteutumista arvioidaan ja

kehitetään. Paikalliset suunnitelmat voivat huomioida esimerkiksi paikallisia erityispiirteitä, mutta ne eivät voi poissulkea mitään valtakunnallisen suunnitelman sisältöjä.

Varhaiskasvatuksessa tehdään oma varhaiskasvatussuunnitelma jokaiselle lapselle. Tässä suunnitelmassa määritellään tavoitteet pedagogiselle toiminnalle siten, että toiminnassa voidaan huomioida lapsen yksilölliset tarpeet (Opetushallitus, 2022). Salminen ja Poikonen (2022) määrittelevät lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman pyrkivän siihen, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus saada suunnitelmallista ja tasavertaista kasvatusta asuinpaikkakunnastaan riippumatta.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat eroavat eri maissa perinteeltään. Bennet (2010) nimeää opetussuunnitelmille kaksi erilaista lähestymistapaa suhteessa tavoitteisiin; kouluvalmiuksia tukeva malli sekä pohjoismaisen tradition malli. Kouluvalmiuksia korostavasta mallista käytetään myös nimitystä anglosaksinen malli (Salminen & Poikonen, 2022). Kouluvalmiuksia tukeva opetussuunnitelma korostaa akateemisten taitojen oppimista ja opettamista. Tässä mallissa arviointi keskittyy oppimistulosten arvioimiseen, ja tehtävä laadunhallinta liittyykin siihen, miten ennalta määritellyt oppimistulokset saavutetaan. Kouluvalmiuksia tukeville opetussuunnitelmille on ominaista ulkoinen arviointi.

Pohjoismaisessa mallissa korostuu lapsen oikeus varhaiskasvatukseen, ja annetut tavoitteet opetussuunnitelmassa ovat ennemminkin suuntaa antavia kuin oppimistuloksia määritteleviä. Bennet (2010) korostaakin sitä, miten suhtautuminen oppimistuloksiin on myös sidoksissa opetussuunnitelmaperinteeseen: anglosaksisessa mallissa oppimisen tavoitteet on tarkasti määritelty ja mitattavissa, kun taas pohjoismaisessa mallissa tavoitteet on määritelty, mutta niiden toteutuminen ei ole toiminnan tärkein tavoite. Tällöin varhaiskasvatuksessa tehtävä arviointi on vapaamuotoisempaa ja siihen osallistuvat huoltajat. Salmisen ja Poikosen mukaan (2022) pohjoismainen malli perustuu sosiaalipedagogiseen perinteeseen, jossa korostuu vuorovaikutuksellisuus ja lapsilähtöisyys.

## 3 ARVIOINTI

Tässä luvussa esitellään aluksi arviointia käsitteenä ja esitetään erilaisia jäsennyksiä arvioinnille. Lisäksi kuvataan erilaisia arvioinnin haittapuolia ja sen kohtaamaa kritiikkiä. Luvun lopuksi esitellään Sheridanin (2007) tekemä jaottelu, jota hyödynnetään aineiston analyysissä.

### 3.1 Arviointi käsitteenä

Arviointi on käsitteenä moninainen, ja eri konteksteissa sille annetaan erilaisia merkityksiä. Pääpiirteissään arvioinnilla tarkoitetaan toiminnan tarkastelua suhteessa annettuihin tavoitteisiin, eli toiminnan arvottamista (Atjonen, 2015). Kasvatuksen kentällä annetut tavoitteet määrittelee opetussuunnitelma, ja varhaiskasvatuksessa tavoitteet määritellään valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Kasvatuksessa arviointia käytetään perinteisesti sekä oppimistulosten tarkasteluun että myös opetuksen laadun tarkastelemiseen. Toimintaa arvioimalla voidaan varmistua siitä, että annetut tavoitteet toteutuvat.

Vasun perusteissa (2022) arvioinnin tehtäväksi kuvataan varhaiskasvatustilain sekä varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen. Lisäksi arviointi mahdollistaa varhaiskasvatuksen kehittämisen, jolloin Vasun perusteet antavat suuntaviivat lapsen kehitystä tukevalle toiminnalle. Toimintaa kehitetään suhteessa lapsen oppimiseen ja kasvuun sekä toiminnan järjestelyyn ja pedagogiikkaan (Opetushallitus, 2022, s. 61).

Vasun perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 70) arvioinnin eri tasoja määritellään seuraavasti; ”Varhaiskasvatuksen toimintaa arvioidaan ja kehitetään kansallisen tason sekä järjestäjä-, yksikkö- ja yksilötason näkökulmista.” Kansallisen tason arvioinnista Suomessa vastaa Karvi, joka on kansallinen arvioinnista vastaava toimija, joka tuottaa tutkimustietoa päätöksenteon tueksi paikallisella, valtakunnallisella ja kansainvälisellä tasolla. Karvi on itsenäinen

viranomainen, ja se toimii opetushallituksen erillisyyksikkönä. Paikallisessa tasolla arvioinnista vastaavat varhaiskasvatustoiminnan järjestäjä, eli yleisesti kunta, kaupunki tai yksityinen palveluntuottaja. Yksilötasolla arvioidaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista. Yksilötason arviointiin osallistuu varhaiskasvatuksen henkilöstö, lapsi itse ja lapsen huoltajat.

### 3.2 Varhaiskasvatuksen arviointi

Varhaiskasvatuksen arviointi on kirjattu myös varhaiskasvatuslakiin 540/2018. Varhaiskasvatuslaki velvoittaa palveluntarjoajan arvioimaan omaa toimintaansa, mutta vuonna 2017 arvioinnille ei kuitenkaan ollut ohjaavia tapoja, vaan arviointi on ollut kuntien vastuulla.

Jäsentynyt ja veloitettu arviointi on varhaiskasvatuksen kontekstissa verrattain uutta, ja käytössä olevat käsitteet viittaavat usein koulumaailman arviointiin, kuten oppimistulosten tai oppilaan arvioimiseen. Kuntia on veloitettu arvioimaan omaa toimintaansa vuodesta 2018 lähtien opetussuunnitelman ja lakimuutosten myötä (Opetushallitus, 2018). Koska arvioinnilla ei suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ole pitkiä perinteitä, ovat myös arvioinnin tavat moninaisia. Varhaiskasvatuksen arviointia voidaan kuvailla omaleimaisena verrattuna esimerkiksi perusopetuksen arviointitapoihin.

Yhtenä jakona arvioinnissa käytetään formatiivisen ja summatiiviseen arviointiin. Vallberg-Rothin (2012) mukaan formatiivinen arviointi on oppimisen aikana tapahtuvaa arviointia, kun taas summatiivinen arviointi keskittyy lopputulokseen ja oppimistuloksiin. Summatiivista arviointia voidaan pitää oppimisen jälkeisenä arviointina, jolloin tarkastellaan sitä, mitä oppijat ovat oppineet. Summatiiviseen arviointiin kuuluu esimerkiksi koulumaailmassa annettavat arvosanat.

Bennett (2011) korostaa eroa oppimista tukevan arvioinnin (*assessment for learning*) ja oppimisen arvioinnin (*assessment of learning*) välillä. Oppimista tukeva arviointi kohdistuu esimerkiksi oppimisen prosessiin, kun taas oppimista arvioitaessa huomiota kiinnitetään siihen, mitä oppilaat osaavat. Käytännössä oppimisen arviointi on myös oppista tukevaa, eikä jako ole näin jyrkkä. Oppimista tukevan arvioinnin tarkoituksena on kehittää menetelmiä, joiden avulla oppimista voidaan edistää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

(Opetushallitus, 2014) arviointia kuvataan oppimisen arviointina, ja se perustuu opetussuunnitelmassa annettuihin tavoitteisiin. Perusopetuksen arviointi perustuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen (Opetushallitus, 2014). Varhaiskasvatuksen arviointi on oppimista tukevaa, ja sen kohteena on pedagoginen toiminta. Vallberg-Rothin (2012) mukaan arvioinnista käytetään ilmaisuja *evaluation* ja *assessment*. Näiden kahden käsitteen välillä on merkitysero, sillä *evaluation*-termillä viitataan instituutio-, tai järjestelmätason arviointiin, kun taas *assessment*-termi viittaa yksilön, ryhmän ja toiminnan arvioimiseen. *Evaluation*-tyylisellä arvioinnilla voidaan arvioida esimerkiksi sitä, millaista toimintaa varhaiskasvatusjärjestelmä instituutiona tekee ja sen vaikutuksia yhteiskunnallisesti. *Assessment*-tyylinen arviointi on esimerkiksi ryhmän oppimisen arviointia.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa arviointia toteutetaan kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti. Atjosen (2015) mukaan kehittävä arviointi (*developmental evaluation*) pyrkii toiminnan tarkasteluun systemaattisesti niin, että sitä voidaan kehittää arvioinnin perusteella. Kehittävän arvioinnin yhtenä piirteenä on arvioinnin hyödyntäminen toiminnan kehittämiseksi, eikä esimerkiksi ulkopuolista arvioijaa varten. Kehittävää arviointia hyödynnetään suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla. Kehittävässä arvioinnissa suunnittelu, toiminta ja arviointi ovat samanaikaisia, verrattuna perinteiseen lähestymistapaan, jossa arviointia tehdään vasta suunnittelun ja toteutuksen jälkeen.

Paikallisissa suunnitelmissa on määritelty tavat toiminnan arvioinnille ja kehittämiselle. Varhaiskasvatuslaki on vuodesta 2015 lähtien määrännyt kunnilla olevan itsearviointivelvoite, jonka perusteella niiden tulee arvioida ja kehittää omaa toimintaansa. Karvin (2017) tekemän selvityksen mukaan kunnat kokivat itsearvioinnin haastavaksi erityisesti silloin, kun tarjottavat varhaiskasvatuspalvelut ovat pienimuotoisia. Selvityksessä kunnat nimesivät valmiit arviointimenetelmät osittain vaikeiksi toteuttaa varsinkin pienissä yksiköissä.

Karvi on vuonna 2018 suositellut, että paikalliset palveluntarjoajat luovat arviointijärjestelmän, jossa määritellään, miten toimintaa kehitetään ja arvioidaan (Karvi, 2018). Vuonna 2021 Karvi toteutti opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksi antamana varhaiskasvatuksen arviointityökalujen pilotoinnin, jonka tarkoituksena

oli luoda arviointityökalu, jota voitaisiin hyödyntää arvioitaessa henkilökunnan toimintaa (Harkoma ym., 2021). Tässä pilotoinnissa arviointia varten luotiin työkalu, jonka avulla pystyttiin tarkastelemaan varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöitä kuvaavien laatuindikaattoreiden kautta. Pilottiin valittiin seuraavia teemoja: lapsen ja henkilöstön välinen vuorovaikutus, leikki, pedagoginen prosessi, yksilöllinen tuki, oppimisympäristö sekä moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Jokaiselle osa-alueelle oli väittämiä, joiden toteutumista arvioitiin asteikolla, toteutuu erittäin heikosti – toteutuu erittäin hyvin.

Vasun perusteiden (2022) mukaan paikallisissa suunnitelmissa tarkennetaan kuvattuja varhaiskasvatuksen toiminnan arvioinnin periaatteita ja käytäntöjä. Lisäksi paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa päätetään ja kuvataan, miten kyseinen kunta seuraa, arvioi ja toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelmaansa, miten lapset ja huoltajat osallistuvat arviointiin, miten arviointitietoa hyödynnetään sekä miten arvioinnin keskeiset tulokset julkaistaan.

Arviointia toteuttavat varhaiskasvatuksessa paitsi työntekijät, myös lapset sekä heidän huoltajansa. On tärkeää, että heille luodaan merkittäviä kokemuksia kuulluksi tulemisesta. Atjosen (2015) mukaan osallistamisen tulisi olla aitoa, läpileikkaavaa koko prosessin ajan, eikä esimerkiksi yksittäisiä tiedusteluja tai tiedon keräämistä. Erityisesti lasten osallistaminen vaatii työntekijöiltä sensitiivisyyttä ja tarkkaa havainnointia, sekä myös esimerkiksi lasten näkemysten dokumentointia.

Lasten osallisuutta on viime vuosina lisätty kaikkeen toimintaan varhaiskasvatuksessa. Vuodesta 2018 varhaiskasvatuslaki on korostanut lasten osallistumista päätöksentekoon: ”varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin” (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Onnismaa ja Paananen (2019) huomauttavat, miten vuorovaikutus-, ja yhteistyötaidot nousevat esiin sekä vanhemmilta kysyttäessä että yhteiskunnallisessa keskustelussa (Onnismaa & Paananen, 2019, s. 214). Pihlainen ym. (2019) tutkivat lasten tekemää arviointia varhaiskasvatuksessa ja sitä, millaisia asioita lapset pitävät päiväkodissa tärkeinä. Pihlainen kollegoineen pitää kuulluksi tulemistä osallisuuden lähtökohtana. Lasten osallistumisen huomioiminen korostaa käsityksiä lapsesta osallistuvana subjektina. Paananen,



Onnismaa ja Lipponen (2014) kuvaavat varhaiskasvatuksen siirtyneen perhekeskeisyydestä lapsikeskeisyyteen, jolloin korostuu lapsen oikeudet.

Lasten huoltajat arvioivat toimintaa, ja huoltajien osallisuus on niin ikään kirjattu myös varhaiskasvatustalakiin, kuten lastenkin osallistuminen. Huoltajille tulee varmistaa mahdollisuus osallistua oman lapsensa varhaiskasvatustoiminnan suunniteluun, toteutukseen ja arvioimiseen. Alasuutari ym. (2014) tuovat esiin huoltajien roolia osana varhaiskasvatuksen arviointia. Erilaisissa varhaiskasvatuksessa käytävissä keskusteluissa roolien voidaan nähdä olevan epäsuhteessa. Huoltajan roolina on olla ikään kuin haastateltavana, kun taas varhaiskasvatuksen työntekijä toimi ammatillisesta roolista käsin.

### *3.3 Arviointi ja pedagoginen dokumentointi*

Arviointia todennetaan pedagogisen dokumentoinnin avulla. Alasuutarin ym. (2014) mukaan pedagoginen dokumentointi tarkoittaa varhaiskasvatuksen dokumentointia ryhmä-, ja yksilötasolla, ja se voi sisältää esimerkiksi toiminnan valokuvaamista, videointia tai kirjallisia huomioita. Pedagogisena dokumentoinnin voidaan nähdä toimivan sekä arviointina että laadun määrittelyn apuvälineenä. Alasuutari kollegoineen korostaa pedagogisen dokumentoinnin vaativan reflektointia, sillä toiminnan reflektointi erottaa arkisen dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin merkityseroa. Pedagoginen dokumentointi toimii arvioinnin välineenä sekä sisältönsä että prosessinsa kautta. Sisällön kautta pedagogista dokumentointia voidaan hyödyntää pedagogisten tavoitteiden konkretisoimiseen. Prosessina pedagoginen dokumentointi toimii työntekijän reflektoinnin välineenä luomaan kuvaa siitä, millaista toimintaa on toteutettu, miten se on onnistunut ja miten annetut tavoitteet ovat toteutuneet toiminnassa.

Kuten aiemmin todettiin, varhaiskasvatuksen arviointi kohdistuu pedagogiseen toimintaan. Tämän vuoksi työntekijöiden tekemä arviointi on osittain itsearviointia. Pedagoginen toiminta on enemmän toiminnassa rakentuvaa, ja keskittyy nimenomaan toiminnan sisältöön. Vallberg-Rothin (2012) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat eivät välttämättä näe arviointia ja pedagogista dokumentointia limittäisenä toimintana.

### 3.4 Laatu ja arviointi

Arviointi on aina yhteydessä laadun kanssa. Käsitteet laadukkaasta toiminnasta vaikuttavat siihen, millaisiin tekijöihin panostetaan (Mikkola ym., 2017). Laatu konkretisoituu arvioinnissa, ja vasta arviointi tuottaa laadun. Arvioinnilla ja laadulla on siis limittäinen suhde. Laatuun tulee kuitenkin käsitteenä suhtautua kriittisesti. Jotta voimme havainnoida laadukasta toimintaa, tulee meidän ensin määritellä, mitä laadukas toiminta käytännössä tarkoittaa. Laadun määrittely on valinta, joka automaattisesti määrittelee jonkin asian tavoiteltavaksi, ja siten sulkee toisen ei-laadukkaaksi. Karvi (2021) on varhaiskasvatuksessa luonut laadulle määritelmät, ja näistä määritelmistä indikaattorit, joiden avulla arviointia toteutetaan. Jokainen laadun indikaattori kuvaa ihanteellista, tavoiteltua toimintaa, ja indikaattorit perustuvat vasun perusteille. Tätä kautta käytännön kasvatustoimintaa tarkastellaan kriteeristön perusteella suhteessa näihin indikaattoreihin. Karvin (2021) mukaan

”Indikaattorit eivät vielä ole arviointiväline, vaan ne antavat tutkimusperustaisen pohjan sille, mistä laatu muodostuu niin kansallisella, paikallisella kuin pedagogisen toiminnan tasoilla. Karvin indikaattoreiden päämääränä on luoda kansallinen pohja laadukkaalle toiminnalle.”

Laatua voidaan jaotella rakennelaatuun, prosessilaatuun sekä tuloslaatuun. Dahlberg ym. (1999) mukaan rakenteelliset tekijät ovat niitä instituution luomia resursseja, joiden sisällä varhaiskasvatustoimintaa toteutetaan, esimerkiksi ryhmäkokoo, henkilöstön koulutustaso, lapsien lukumäärä suhteessa lapsiin ja opetussuunnitelma. Rakenteelliset tekijät ovat resursseja, jotka joko estävät tai mahdollistavat varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen arjessa. Nämä tekijät ovat sellaisia, että ne konkretisoituvat lapsen kokemassa arjessa.

Laadun prosessitekijät kuvaavat sitä, miten annettuja tavoitteita kohti toimitaan käytännössä. Vlasov ym. (2021) mukaan prosessitekijät ovat niitä asioita, joilla on suora yhteys lapsen kokemaan laatuun varhaiskasvatuksessa. Prosessitekijät näyttäytyvät lapsen tasolla arjessa esimerkiksi siten, että lapsi kokee saavansa riittävästi hoivaa ja huomiota aikuiselta, mielekästä toimintaa ja turvallisen toimintaympäristön. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa arviointi kohdistuu juuri prosessilaatuun, eli tavoitteita asetetaan pedagogiselle toiminnalle.

Tuloslaatu mittaa nimensä mukaisesti toiminnan lopputulosta. Varhaiskasvatuksessa yksi tuloslaadun mittareista on esimerkiksi huoltajien asiakastyytyväisyys (Dahlberg ym., 1999). Toisaalta varhaiskasvatuksessa arviointia toteutetaan myös palveluntarjoajan näkökulmasta yksikkö-, tai kuntatasolla. Tällöin usein arvioidaan tuloslaatua eli sitä, millaista toimintaa tuotetaan, tai miten toiminta näyttäytyy taloudellisesti.

Paananen (2020) kuvailee ilmiötä, jossa aikuisten riittävä määrä suhteessa lapsiin määrittää laatua. Tällaisessa tilanteessa korostuu, kuinka tuloslaadun hallinnan pyrkimykset vaikuttavat suoraan käytännön prosessilaatuun varhaiskasvatuksen työntekijöiden kerronnassa. Paanasen (2020) tutkimuksessa korostui esimerkiksi se, miten lapsiluvun tarkasteleminen vaikuttaa käytännössä esimerkiksi sijaisjärjestelyihin. Näistä käytännön esimerkkinä toimii käyttö- ja täyttöaste, joka tarkoittaa käytännössä lain määrittelemän lapsiluvun tarkastelemista suhteessa päiväkotiryhmän henkilökuntaan nähden.

### 3.5 Sheridanin neljän ulottuvuuden teoria

Sheridan (2007) on kehittänyt empiirisen tutkimuksen pohjalta mallin, jossa kuvataan neljää laadun ulottuvuutta. Tämä malli on luotu neljän empiirisen tutkimuksen, oppimisen teorioiden, aiemman laatututkimuksen sekä ruotsalaisen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteella. Teorian tavoitteena on luoda sisäisen ja ulkoisen arvioinnin mallista poikkeava systeemi, sekä kehittää esiopetuksen laatua. Näitä mallissa esitettyjä ulottuvuuksia ovat yhteiskunnallinen ulottuvuus (*the dimension of society*) opettajan ulottuvuus, (*the dimension of the teacher*) lapsen ulottuvuus (*the dimension of the child*) ja oppimisen kontekstin ulottuvuus (*the dimension of settings/ learning contexts*). Tämä malli korostaa sitä, miten kasvatuksen laatuun vaikuttaa moni tekijä sekä inhimillisellä että resurssien tasolla.

Yhteiskunnallisella ulottuvuudella tarkastellaan, millaisessa yhteiskunnassa opetus ja kasvatusta tapahtuu. Yhteiskunnan intressit näkyvät niissä tavoitteissa, joita opetuksessa pyritään edistämään. Tätä ulottuvuutta arvioitaessa kiinnitetään erityistä huomiota pedagogiseen laatuun sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Yhteiskunnallista ulottuvuutta tutkimalla voidaan

ymmärtää paremmin sitä sosioekonomista ja kulttuurista kontekstia, jossa opetusta tapahtuu. Sheridanin mukaan tällä ulottuvuudella korostuu myös yksilön ja yhteiskunnan tavoitteiden yhtymäkohdat.

Lapsen ulottuvuudella arviointia tehdään lapsen näkökulmasta. Tähän ulottuvuuteen kuuluu ne tekijät, jotka ovat suoraan lapsen kokemusmaailmassa. Yhtenä lapsen ulottuvuuden laatumittarina voidaan pitää aikuisen luomaa kuvaa lapsesta. Nähdäänkö lapsi varhaiskasvatuksessa subjektina, jolla on osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia omassa elämässään. Lapsen ulottuvuuden tekijöitä voidaan pitää prosessitekijöinä, jotka esiteltiin aiemmin.

Opettajan ulottuvuus keskittyy opettajan toimintaan suhteessa lapsiin, opettajien pedagogiseen tietoisuuteen ja opetusmenetelmiin. Erilaiset opetusmenetelmät mahdollistavat tai estävät lasten osallisuuden toteutumista. Sheridanin mukaan opettajan ulottuvuudessa korostuu lapsen ja opettajan välinen suhde. Kasvattaja on lopulta vastuussa lapsen osallisuuden toteutumisesta.

Oppimisen kontekstin ulottuvuus kattaa oppimiseen vaikuttavia rakenteellisia tekijöitä. Tämä ulottuvuus on kattavin, sillä se sisältää esimerkiksi oppimisympäristöön sekä materiaaleihin liittyvät asiat. Oppimisen kontekstiin on liitetty myös keskinäinen vuorovaikutus sekä lasten, että lasten ja aikuisten välillä. Oppimisen kontekstiin kuuluvia ovat esimerkiksi rakenteelliset tekijät, pedagogiset prosessit sekä oppimistulokset suhteessa oppimistavoitteisiin (Sheridan, 2007). Oppimisen kontekstin ulottuvuus vastaa osiltaan Dahlbergin ym. (1999) arviointiin kohdistuvaan kritiikkiin, sillä he ovat ehdottaneet nimenomaan kontekstin huomioimista laatua tarkasteltaessa. Tällöin laadunhallinnassa korostuisi mitattavuuden lisäksi esimerkiksi oppijoiden moninaisuus ja moniulotteisuus.

Sheridanin mukaan jokaista ulottuvuutta tulee tarkastella rakenteellisella, prosessin ja lopputuloksen kannalta. Pedagoginen laatu on itsessään kokonaisuus, jota tulee tarkastella. Toisaalta pedagoginen laatu on myös osa suurempaa kokonaisuutta, sillä se laadukas pedagoginen toiminta tukee osiltaan lasten oppimismahdollisuuksia. Sheridan kuitenkin korostaa, ettei näitä ulottuvuuksia voida erotella toisistaan laatua tutkittaessa, vaan pedagoginen laatu koostuu näistä kaikista ulottuvuuksista yhdessä.

### 3.6 Arvioinnin ja laadun kritiikki

Vaikka arvioinnilla on roolinsa, on arviointia ja sen merkitystä myös kritisoitu. Arvioinnin päätehtävän voisi nähdä olevan lähtökohtaisesti positiivinen, varsinkin Suomen kontekstissa arviointiin liitetään positiivisia mielenyhtymiä ja kehittävää otetta. Kuitenkin arvioinnilla on myös ei-toivottuja seurauksia. Kansainvälisessä tutkimuksessa on todettu, että pahimmillaan tuotetaan laatua niin, että opetuksessa ja kehittämistyössä kiinnitetään huomiota vain mitattaviin asioihin.

On tärkeää, että myös arviointiin suhtaudutaan kriittisesti, ja ymmärretään arvioinnin poliittinen luonne. Tällä tarkoitetaan sitä, miten arviointiin liittyvillä päätöksillä on seurauksia esimerkiksi lapsille ja työntekijöille. Laadun rakenteeseen vaikuttaa Dahlberg ym. (1999) mukaan oletus siitä, että laatu olisi olemassa *tuolla jossain*, konkreettisena ja löydettävänä todellisuutena. Todellisuudessa käsitykset laadusta syntyvät sosiaalisesti tuotettuina ihmisten luomina. Laatukäsityksiin vaikuttaa esimerkiksi yhteiskunnassa tärkeinä pidetyt arvot ja käsitykset kasvatuksen päämääristä.

Bradbury (2019) tuo esiin varhaiskasvatuksen arvioinnissa tunnistetun schoolification-ilmiö, joka voidaan vapaasti suomentaa kouluistumiseksi. Tällä tarkoitetaan ilmiötä, jossa varhaiskasvatuksessa korostuu esimerkiksi akateemisten taitojen oppiminen, sekä yksittäisten, mitattavissa olevien taitojen arvioiminen. Kouluistuminen korostuu erityisesti niiden maiden varhaiskasvatuksessa, joiden arviointikulttuuri perustuu kouluvalmiuksien tukemiseen.

Alasuutari ym. (2014) tuovat esiin myös työntekijöiden näkökulman. Sekä Suomessa että Ruotsissa varhaiskasvatuksen opettajat ovat tuoneet pedagogista dokumentointia esiin negatiivisena asiana kokien, että varhaiskasvatuksessa on liikaa "paperityötä" (Alasuutari ym., 2014). Arviointivastaisuuden vastavoimaksi on kehitelty voimaannuttavan arvioinnin filosofiaa. Tämän ajattelutavan tavoitteena on luoda positiivisia mielikuvia arvioinnille, keskittyä positiiviseen sisältöön ja korostaa myönteisiä kokemuksia (Atjonen, 2015).

Ferraris (2013) esittää, että vuorovaikutuksessa luomme sosiaalisia objekteja, joiden avulla voimme dokumentoida toimintaa. Arkipäiväiset huomiot lapsesta toimivat "kirjauksina". Tällaiset huomiointit ovat osa käytännön työtä, ja

kun niitä dokumentoidaan ja jaetaan, voidaan niitä hyödyntää. Jakamattomat huomiot ja havainnot eivät toimi sosiaalisina objekteina, eikä niitä siksi voida hyödyntää esimerkiksi kuvaamaan lapsen toimintaa tai kehitystä päiväkodissa. (Alasuutari ym., 2014) Samankaltaisia huomioita arvioinnista on tehnyt myös Atjonen (2015), joka nimeää tämänkaltaisen toiminnan toteavaksi arvioinniksi. Tällöin havaintoja ja arviointia tehdään, mutta siihen ei palata jälkikäteen, eikä arvioinnin perusteella tehdä toimenpiteitä tilanteen muuttamiseksi.

Dahler-Larsen (2019) on määritellyt laatua kriittisesti. Laatu on sosiaalinen ilmiö, ihmiset ja vuorovaikutus luo laatua. Käsitteet laadusta ovat aina sidoksissa esimerkiksi yhteiskunnan arvoihin. Laadun määrittelemisen luo todellisuutta, ei pelkästään mittaa sitä. Laadukkaana pidettävä toiminta edistää sitä toimintaa, tekee siitä tavoittelemisen arvoista. Kuten aiemmin jo tuotiin esiin, pohjaa nykyinen varhaiskasvatussuunnitelma vahvasti lasten oikeuksiin.

Atjonen (2015) kuvaa arvioinnin lisääntymistä koulutuksessa ilmaisuilla arviointiähyky, arviointihegemonia ja arviointiteollisuus. Arviointia korostetaan monella tasolla, ja samaan aikaan sen vaatteet sille lisääntyvät. Toisaalta osa näistä vaateista ovat tervetulleita, esimerkiksi arvioinnille luotavat eettiset ohjeet mahdollistavat eettistä toimintaa ja kiinnittävät huomiota siihen, mitä käytännössä arvioidaan. Myös Dahlberg ym. (1999) korostavat, miten nykypäivän varhaiskasvatukseen liittyvässä keskustelussa korostuu laadun diskurssi (*discourse of quality*). Tässä diskurssissa korostuu näkemykset siitä, että laadun mittaaminen ja määrittely lisäävät laatua varhaiskasvatuksessa.

Yhtenä arvioinnin merkitystä heikentävänä tekijänä voidaan pitää myös toimimatonta arviointia, joka voi johtua esimerkiksi siitä, että käytössä olevat mallit eivät ole käyttötarkoitukseensa soveltuvia. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi silloin, jos varhaiskasvatuksen arvioinnissa hyödynnetään malleja, joita ei ole alun perin suunniteltu kasvatustoiminnan arvioimiseen. Karvin (2017) tekemän, kuntien itsearviointiin liittyvän selvityksen mukaan kuntien tekemä arviointi ei ollut systemaattista, ja arvioinnin tavat olivat todella hajanaisia. Kunnissa käytössä olevat arviointimenetelmät olivat hyvin moninaisia, ja osa niistä oli suunniteltu täysin toisenlaiseen kontekstiin, kuten liike- ja talouselämän tarpeisiin. Myös esimerkiksi Sheridan (2007) korostaa arvioinnin moniulotteisuutta. Yksinkertaistukseen pyrkivät arviointimenetelmät eivät pysty kuvaamaan ilmiötä, joka on moniulotteinen ja limittäinen. Dahlberg ym. (1999)

mukaan laadun mittaaminen typistää kompleksisen ilmiön sellaiseksi, että sitä voidaan määritellä rationaalisin ja muuttumattomin kriteerein (*stable criteria of rationality*).

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä kappaleessa esitellään ensin tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet. Sen jälkeen esitetään tutkimusmetodologiaa, kuvaillaan tutkimuksen aineistoa sekä sen analyysia. Tutkimuksessa hyödynnetään teoriaohjaavaa analyysia.

## *4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite*

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kuntien paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan arviointia. Paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia tutkimalla saadaan tietoa siitä, miten kunnat ohjaavat arviointityötä varhaiskasvatuksessa ja millaista arviointitietoa kunnissa kerätään.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaista arviointia kunnissa toteutetaan paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien perusteella?
2. Miten Sheridanin laadun ulottuvuuksia kuvataan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa?

## *4.2 Tutkimusmetodologia ja aineisto*

Tutkimus on menetelmältään laadullinen, sillä tavoitteena on luoda kuvailevaa tietoa koskien arviointia paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Creswellin (2005) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii aineiston kuvailuun ja sitä kautta päätelmien tekemiseen. Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkittava aineisto on tekstimuodossa, ja sitä tarkastellaan sisällön perusteella. Hsieh ja Shannon (2005) kuvaavat sisällönanalyysin tavoitteiksi kielen syvällistä analyysia siten, että suuresta aineistosta saadaan luotua tarkempi kuvailu kategorioiden avulla.



Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teorian ja sisällön suhdetta on pyritty jaottelemaan kolmella eri tavalla: deduktiiviseen, abduktiiviseen sekä induktiiviseen sen mukaan, millaista tutkimuksen tiedonmuodostus ja suhde teoriaan on. Abduktiivisessa, eli aineistolähtöisessä analyysissä määritelmät ovat lähtöisin aineistosta. Tämä menetelmä on hyödyllinen erityisesti silloin, kun tietoa on vähän. Deduktiivisessa tutkimuksessa, eli teorialähtöisessä tutkimuksessa kategoriat luodaan aiemman teorian pohjalta tai sitä hyödyntäen. Hsieh ja Shannon (2005) korostavat, että analyysin ja teorian suhteeseen vaikuttaa sekä tutkijan kiinnostuksenkohteet aineistosta sekä asetetut tutkimuskysymykset.

Aineiston analyysissä hyödynnetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysia tehdään vuorovaikutuksessa aineiston ja teorian välillä. Hsiehin ja Shannonin (2005) mukaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysia voidaan hyödyntää erityisesti silloin, kun tarkoituksena ei ole luoda uusia teoreettisia malleja, vaan pikemminkin pyrkiä kehittämään aiempia teorioita. Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavuus näyttäytyy siten, että aiempaa teoriaa hyödynnetään eri kontekstissa kuin alkuperäisessä tutkimuksessa. Käyttämäni Sheridanin (2007) teoria on luotu alun perin ruotsalaisen esiopetuksen kontekstissa määrittelemään pedagogisen laadun eri tasoja. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään laadun ulottuvuuksia suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien tarkasteluun. Teoriaohjaavassa analyysissä hyödynnetään valmista teoriaa, mutta analyysia kuvaavat kategoriat luodaan aineiston perusteella.

Hsieh ja Shannon (2005) kuvaavat teorialähtöisen sisällönanalyysin prosessia deduktiivisena kategorioiden luomisena. Tällöin ennalta määritellyt kategoriat ennustavat sitä, millaisia tuloksia analyysissä voidaan saada. Tässä tutkimuksessa aiempi teoria toimi työkaluna aineiston jäsentelemiseen, sillä koodauksessa käytettävät ryhmittelyt ovat lähtöisin Sheridanin (2007) teoriasta. Tämä määrittelee etukäteen tutkimuksessa saatavia tuloksia.

Tämän tutkimuksen aineistona on kuntien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien arviointiluvut. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat on saatavilla kuntien nettisivuilla. Aineisto kerättiin käymällä läpi kuntien suunnitelmia ja valitsemalla joukosta ne kunnat, joiden suunnitelmassa arviointia oli kuvattu valtakunnallisesta Vasusta poikkeavalla tavalla. Ensimmäisen, teknisen aineiston läpikäynnin jälkeen todettiin, että

haluttua aineistoa on todella suuri määrä, minkä vuoksi tehtiin valinta aineiston rajaamisesta. Aineiston lopullinen koko tarkentui analyysin edetessä, sillä aineistosta rajautui pois esimerkiksi sellaiset kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat, joita ei ollut mahdollista hyödyntää niiden teknisten ominaisuuksien vuoksi. Esimerkiksi skannattua aineistoa ei pystytty helposti käsittelemään, joten tein valinnan jättää sellaiset suunnitelmat pois otannasta. Paikallisissa suunnitelmissa oli myös liitteitä, mutta ne jätettiin analyysin ulkopuolelle.

Suunnitelmat kerättiin aikavälillä maaliskuu 2022 – lokakuu 2022. Suunnitelmien läpikäynnin jälkeen päädyttiin aineistoon, johon kuuluu 73 suunnitelmaa yhteensä 82 kunnasta. Aineistoon kuului 70 kunnallista suunnitelmaa ja kolme alueellista, useamman kunnan yhteistä suunnitelmaa. Aineistona käytetyt suunnitelmat olivat vuosilta 2017–2021. Tilastokeskus ryhmittää kuntia kolmeen eri luokkaan: kaupunkimaisiin, taajaan asuttuihin sekä maaseutumaisiin kuntiin. Tässä tutkimuksessa suunnitelmat jakautuvat niin, että kaupunkimaisia kuntia on 12 kpl, taajaan asuttuja 14 kpl ja maaseutumaisia kuntia 28 kpl. Lisäksi aineiston kolme alueellista paikallista suunnitelmaa olivat kahden maaseutumaisen ja yhden taajaan asutun kunnan, kahden maaseutumaisen kunnan sekä viiden maaseutumaisen, yhden taajaan asutun sekä kahden kaupunkimaisen kunnan yhteisiä. Isojen kaupunkien paikalliset suunnitelmat jäivät pois aineistosta.

### 4.3 Aineiston analyysi

Cresswell (2005) kuvailee laadullisen analyysin olevan iteratiivista, eli aineistoa tarkastellaan toistuvasti ja samalla käytettävät koodit kehittyvät. Tehdyssä analyysissä tämä näkyi esimerkiksi siten, että Sheridanin ulottuvuuksien rinnalle lisättiin kaksi koodia, sillä ne toistuivat aineistossa useita kertoja. Lisätyt koodit käsittelevät *huoltajien osallisuutta suunnitelmissa* sekä arvioinnin tukena *käytettyjä materiaaleja*. Huoltajien osallisuutta käsitellään ikään kuin omana ulottuvuutenaan tarkastellen sitä, miten huoltajien kuvataan osallistuvan arviointityöhön. Sen sijaan arvioinnin tukena käytettävät materiaalit on yhdistetty osaksi oppimisen kontekstin ulottuvuutta.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Sheridanin (2007) nelijakoa aineiston analyysityökaluna siten, että aineistosta kerättiin analyysiyksikköjä ulottuvuuksien mukaan. Mallissa arvioinnille on annettu neljä ulottuvuutta, joita ovat yhteiskunnallinen ulottuvuus, opettajan ulottuvuus, lapsen ulottuvuus ja kontekstin ulottuvuus. Analyysin tueksi luotiin kriteerit eri ulottuvuuksille, jotta analyysin aikana osaisiin määritellä oikean ulottuvuuden analyysiyksiköille. Nämä kriteerit on esitelty taulukossa 1. Analyysin aikana todettiin, että osa ulottuvuuksista oli osittain vaikeaa erotella toisistaan, esimerkiksi yhteiskunnalliselle ulottuvuudelle liitetty laadunhallinta ja henkilöstö olivat osittain limittäisiä.

**Taulukko 1.** Kriteerit Sheridanin ulottuvuuksille

<b>Ulottuvuuden nimi</b>	<b>Kriteerit</b>
Lapsen ulottuvuus	Maininnat lasten osallisuudesta Lapsen rooli arvioinnissa Lasten tavat osallistua
Henkilöstön ulottuvuus	Maininnat henkilökunnan toiminnasta Tavoitteet henkilöstön tekemälle arvioinnille
Yhteiskunnallinen ulottuvuus	Maininnat laadunarvioinnista Yhteiskunnan tarpeet Kunnallinen päätöksenteko Tilivelvollisuus
Oppimisen kontekstin ulottuvuus	Maininnat vuorovaikutuksesta, materiaaleista, tiloista
Huoltajat	Maininnat huoltajista Maininnat kodin ja päiväkodin yhteistyöstä

Aineistoon tutustuttiin lukemalla sitä läpi useita kertoja. Tämän jälkeen määriteltiin analyysiyksiköt aineiston jäsentelemisen tueksi. Analyysiyksiköiksi valikoitui yksittäiset lauseet sekä pidemmät tekstit koskien lapsia, henkilöstön

toimintaa, oppimisen kontekstia tai yhteiskunnallista sisältöä Sheridanin jaottelun mukaisesti. Osa analyysiyksiköistä oli sellaisia, että niissä käsiteltiin useampaa ulottuvuutta, joten ne koodattiin koskemaan jokaista esiintynyttä ulottuvuutta. Sheridanin neljän ulottuvuuden lisäksi luotiin huoltajien ulottuvuus, johon kerättiin aineistosta sellaiset osat, joissa kuvaillaan huoltajien osallistumista arviointiin sekä kodin ja varhaiskasvatuksen yhteistyötä. Esimerkkejä analyysiyksiköistä on esitetty taulukossa 2.

**Taulukko 2.** Analyysiyksiköt

<b>Analyysiyksikkö</b>	<b>Arvioinnin tavat</b>	<b>Teema</b>
Lasten kanssa käydään aktiivista keskustelua toiveista ja tekemisistä.	Keskustelu Toiveiden kuunteleminen	Lapset mainitseva
Lasten kyselyt toteutetaan jokaisella varhaiskasvatusalueella Mitä pidät päiväkodista -pelin avulla	Pelillisuus	Osallisuutta kuvaava
Lasten kertomuksia kuuntelemalla ja heitä haastatteleamalla henkilökunta saa tietoa lasten tarpeista, oppimisesta ja kiinnostuksen kohteista. Tämän tiedon avulla kasvattajien on helpompi luoda oppimisympäristöjä, sisältöjä ja menetelmiä lapsiryhmän kiinnostusta vastaaviksi. Yksittäisten dokumenttien, mm. valokuvien tai lapsen tuottamien kädentöiden avulla voimme yhdessä lasten kanssa pohtia heidän kehitystään ja oppimistaan. Lapsen aktiivinen rooli suhteessa omaan arkeensa ja itseään koskeviin päätöksiin, mahdollistaa myös yhä enemmän lapsen roolia arvioijana. Lapset "elävät hetkessä" ja arvioivat asioita kunkin hetken kokemuksen perusteella. He arvioivat hoitopäivän arkisia tilanteita omaan toimintaansa ja käyttäytymiseensä peilaten. Varhaiskasvattajien tehtävänä on ohjata lasta asettamaan pieniä tavoitteita omalle toiminnalleen ja kannustaa lasta näitä tavoitteita kohti. Yhdessä aikuisen tuella lapsi harjoittelee itse arvioimaan onnistumisiaan ja vaikeuksiaan. Lapset arvioivat toimintaa oman kehitystasonsa mukaisesti. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa on lapsen omalla arvioinnilla merkittävä osuus ja esikoululaiset tekevät lisäksi keväisin "laiva-arvioinnin". Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on osa pedagogisen dokumentoinnin prosessia. Suunnitelmallista pedagogista dokumentointia tarvitaan myös lasten kehityksen ja oppimisen tuen tarpeen arvioinnissa.	Kehitystason huomioiminen Nimetyt arvioinnin menetelmät	Osallistumista tarkasti määrittelevä

Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin ATLAS.ti-ohjelmaa, jonka avulla pystyttiin organisoimaan suurta aineistoa. Analyysin aluksi ohjelmassa luotiin koodit eri ulottuvuuksille, minkä jälkeen aineisto käytiin läpi merkiten eri ulottuvuuksien esiintymistä.

Seuraavaksi analyysiyksidiöiden pääsisältöä jäsenneltiin niiden sisällön mukaan. Aluksi huomio kiinnitettiin lasten osallisuuden erilaisiin kuvauksiin. Cresswell (2005) korostaa, että ymmärrys aineistosta kehittyy jokaisella lukukerralla. Tämän vuoksi aineistoon tutustuttiin ensin kokonaisuutena tehden samalla huomioita aineistosta. Nämä ensimmäiset huomiöt kehittivät myöhemmin aineiston kuvailuksi.

Aineistosta eroteltiin ensin sellaiset kohdat, joissa kuvataan lasten osallistumista arviointiin. Nämä kohdat kerättiin yhteen ja niitä tarkasteltiin esimerkiksi sen kautta, kuinka vahvana lasten osallistuminen näyttäytyi. Aineiston lukemisen aikana siitä muotoutui hyvin pian kolme eri tapaa lasten osallisuudelle arvioinnissa. Lopulta ulottuvuudesta jaoteltiin erilaisia alakategorioita, jotka kuvaavat arvioinnin tasoja niiden syvällisyyden mukaan. Tämän jälkeen samanlainen, vaiheittainen työskentely toistettiin muiden ulottuvuuksien kohdalla.

Sheridanin teoriassa yksi ulottuvuuksista on nimetty opettajan ulottuvuudeksi, mutta tässä analyysissä ulottuvuudesta käytetään nimikettä henkilöstö, sillä tarkoituksena on huomioida varhaiskasvatuksen työskentelyn moninaisuus. Varhaiskasvatuksessa työskennellään moniammatillisesti, ja lapsen kanssa työskentelee esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja sekä varhaiskasvatuksen sosionomeja. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). On myös tarpeen huomioida, että aineistona olevat suunnitelmat ovat vuosilta 2017–2021. Varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä muutettiin vuonna 2018, jolloin myös ammattinimikkeisiin tehtiin muutoksia. Tällöin siirryttiin esimerkiksi nimikkeistä *lastentarhanopettaja* ja *erityislastentarhanopettaja* nimikkeisiin *varhaiskasvatuksen opettaja* ja *varhaiskasvatuksen erityisopettaja*. Tämän takia suunnitelmissa on nähtävissä vaihtelevia ammattinimikkeitä. Mahdollisesti epäselvyyttä aiheuttavat nimikkeet on selvennetty analyysiyksiköissä hakasulkein. Tutkimustekstissä käytetään nykyisen lainsäädännön mukaisia ammattinimikkeitä.

Henkilöstön ulottuvuus keskittyy työntekijöiden toimintaan suhteessa lapsiin, heidän pedagogiseen tietoisuuteensa sekä opetusmenetelmiin. Aineisossa esiintyi nimettyinä myös erilaisia hallinnon edustajia, joihin lasken johtajat, päälliköt ja muut vastaavat työnkuvat. Analyysin aikana kerättiin mainintoja siitä, miten henkilökunta kokonaisuudessaan tekee arviointityötä.

Yhteiskunnallista ulottuvuutta tarkasteltaessa kerättiin laatua ja varhaiskasvatustoiminnan vaikuttavuutta kuvaavia ilmaisuja. Tällä ulottuvuudella korostui kunnallista päätöksentekoa ja tilivelvollisuutta sekä yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa korostavat tekijät suunnitelmissa.

Oppimisen kontekstin ulottuvuus sisältää esimerkiksi oppimisympäristöön, lasten ja aikuisten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja materiaaleihin liittyvät sisällöt. Tämä ulottuvuus on myös sellainen, mitä ei voida määritellä paikallisen suunnitelman tasolla, vaan se toteutuu jokaisessa ryhmässä eri tavoin.

Analyysin edessä aineistosta alkoi selkeästi erottua toistuvat sisällöt ja ilmaisut. Analyysin loppuvaiheessa tehtiin vielä etsi-toiminnolla hakuja aineistoon käyttäen niitä sanoja, jotka olivat muotoutuneet tutkimuksessa keskeisiksi käsitteiksi. Esimerkiksi oppimisen kontekstiin liittyen tehtiin sanahakuja termeille ”oppimisympäristö” ja ”toimintakulttuuri”. Tällä tavalla haluttiin varmistua siitä, että suunnitelmissa huomioidaan keskeiset käsitteet mahdollisimman kattavasti.

Olen pyrkinyt esittelemään eri ulottuvuuksien esiintymistä ja tehtyjä valintoja lisäämällä lainauksia paikallisista suunnitelmista. Lainaukset ovat pääosin alkuperäisessä muodossaan, mutta niistä on poistettu kuntien tai kaupunkien nimet. Joihinkin lainauksissa on lisätty myös hakasulkeet, joiden avulla lukijalle pyritään selventämään sitä kontekstia, jossa kyseinen lainaus esiintyy.

# 5 ULOTTUVUUDET SUUNNITELMISSA

Valitsin analyysin tueksi Sheridanin teorian, koska siinä käytetyt kategoriat kattavat eri tasoja lapsesta yhteiskunnan tasoon. Nämä neljä tasoa toimivat analyysin pohjana sisältöjen erittelemisessä, ja olen luonut jokaiselle ulottuvuudelle tarkemmat teemojen jäsennykset analyysia varten. Päädyin esittelemään näitä ulottuvuuksia erillisinä, vaikka joidenkin ulottuvuuksien kohdalla esiintyi aiheiden päällekkäisyyttä. Nämä limittäisyydet on esitelty tekstissä, ja lisäksi on perusteltu, miksi kyseiset teemat on liitetty tietyn ulottuvuuden "alle".

## 5.1 Lapsen ulottuvuus

Mainintoja lapsen osallisuudesta arviointiin oli lähes kaikissa suunnitelmissa, mutta niiden tarkkuus vaihteli suunnitelmien välillä. Analyysiyksikköjä lasten osallistumisesta löydettiin lopulta yhteensä 98 kappaletta. Ilmaisut vaihtelivat yksittäisistä virkkeistä pidempiin kappaleisiin. Esimerkkejä analyysiyksiköistä on esitetty taulukossa 2. Lasten osallisuusmainintojen erot selkenivät jo varhaisessa vaiheessa aineistoon tutustuttaessa. Päädyinkin luomaan aineiston perusteella jaottelun, jossa lasten osallisuutta arviointiin jaoteltiin kolmella eri tavalla: pintapuolisesti *lapset mainitsevana*, lasten *osallisuutta kuvaavana* ja syvällisesti *lasten arvioinnin tapoja tarkasti määrittelevänä*. Lapset mainitsevia ilmaisuja oli aineistossa 56 kappaletta. Tämä tapa oli yleisin lasten arviointiin osallistumista kuvaileva tapa. Lasten osallisuutta kuvailevia mainintoja oli paikallisissa suunnitelmissa 33 kappaletta. Lasten osallistumisen tapoja tarkasti määritteleviä mainintoja oli aineistossa 9 kappaletta. Osallisuutta kuvailevat tavat olivat osittain limittäisiä, mikä johti siihen, että samassa suunnitelmassa esiintyi sekä kuvaavaa että mainitsevaa määrittelyä.

Lapset mainitsevana lasten osallisuutta arviointiin kuvattiin paikallisissa suunnitelmissa esimerkiksi seuraavasti:

Lasten kanssa käydään aktiivista keskustelua toiveista ja tekemisistä.

Lasten osallisuus toteutuu päivittäin, kun lasta kuunnellaan ja hänen kanssaan keskustellaan.

Näissä lapset mainitsevissa suunnitelmissa osallistumista ei kuvailla sen tarkemmin, ja toiminnan arviointiin osallistuminen välittyy esimerkiksi aikuisten tekemien kysymysten tai yhteisen keskustelun kautta.

Osallisuutta kuvaavana kuvailtuja lasten osallistumisen tapoja oli esimerkiksi:

Lapset arvioivat toimintaa jatkuvasti. Arviointi tapahtuu lasten iän ja kehitystason mukaisesti esimerkiksi lasten parlamenteissa tai käyttämällä hymynaama-kyselyjä sekä lasta havainnoimalla.

Lapset arvioivat toimintaa oman kehitystasonsa mukaisesti. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa on lapsen omalla arvioinnilla merkittävä osuus ja esikoululaiset tekevät lisäksi keväisin "laiva-arvioinnin". Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on osa pedagogisen dokumentoinnin prosessia. Suunnitelmallista pedagogista dokumentointia tarvitaan myös lasten kehityksen ja oppimisen tuen tarpeen arvioinnissa.

Lasten osallisuutta kuvaavissa suunnitelmissa lasten tekemälle arvioinnille annetaan mainintaa tarkempi kuvaus, ja arvioinnin merkitys huomioidaan myös tekstitasolla.

Osallistumisen tapoja tarkasti määritteleviä kuvauksia:

Lapsen kuulemisen ja osallisuuden välineenä käytämme esimerkiksi Mitä pidät päiväkodista? Lapsen kuulemisen -peliä. Pelissä käytetään lapselle tuttuja päiviä liittyviä toimintakuvia, joiden avulla lapsi pystyy kertomaan kokemuksia viihtymisestään, mielipiteistään ja toiveistaan. Lopuksi peli voidaan dokumentoida osaksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ja siitä voidaan keskustella huoltajien kanssa.

Lapsen aktiivinen rooli suhteessa omaan arkeensa ja itseään koskeviin päätöksiin, mahdollistaa myös yhä enemmän lapsen roolia arvioijana. Lapset "elävät hetkessä" ja arvioivat asioita kunkin hetken kokemuksen perusteella. He arvioivat hoitopäivän arkisia tilanteita omaan toimintaansa ja käyttäytymiseensä peilaten. Varhaiskasvattajien tehtävänä on ohjata lasta asettamaan pieniä tavoitteita omalle toiminnalleen ja kannustaa lasta näitä tavoitteita kohti. Yhdessä aikuisen tuella lapsi harjoittelee itse arvioimaan onnistumisiaan ja vaikeuksiaan.



Arviointikysely suunnataan varhaiskasvatuksen palveluja käyttävien lasten huoltajille, varhaiskasvatuksen työntekijöille ja yhteistyökumppaneille sekä arviointivuonna viisi vuotta täyttävillä lapsille.

Lapset arvioivat hoitopaikan ilmapiiriä, sosiaalisia suhteita, henkilöstöä, leikkiä, liikkumista, ulkoilua, tieto- ja viestintävälineiden käyttöä sekä mahdollisuutta osallistua toiminnan suunnitteluun.

Lasten osallistumisen tapoja tarkasti määrittelevissä suunnitelmissa lasten arviointiin osallistumiselle oli annettu tarkka kuvaus. Suunnitelmissa arvioinnille oli annettu myös esimerkiksi tarkkoja ajallisia ilmaisuja, ja lisäksi oli määritelty ketkä lapsista arvioivat toimintaa (esimerkiksi viisi vuotta täyttäneet lapset). Näissä suunnitelmissa lapset myös näyttäytyivät aktiivisina toimintaan osallistujina.

Suurimpana erona osallisuutta kuvaavien ja osallistumista määrittelevien suunnitelmien välillä olikin käsitykset osallisuudesta. Osallisuutta kuvaavissa suunnitelmissa lasten rooli kuvattiin vähemmän aktiivisena, kun taas osallistumisen tapoja tarkasti määriteltäessä rooli kasvoi. Joissain kunnissa lapset nähtiin aktiivisessa roolissa huoltajien ja henkilökunnan rinnalla vastaamassa esimerkiksi erilaisiin kyselyihin.

Lasten osallisuus arvioinnissa näyttäytyy arjen havainnointina, haastatteluina sekä päivittäisenä mielipiteiden kysymisenä. Näiden kaltaisissa menetelmissä korostuu pedagogisen dokumentoinnin merkitys. Lasten tekemässä arvioinnissa näkyy myös esimerkiksi pelillisyyttä, kuten esimerkiksi useammassa kunnassa käytetty ”Mitä pidät päiväkodista” -peli. Demokratiakasvatuksen piirteitä näkyy suunnitelmissa esimerkiksi lasten kokouksien muodossa.

Lasten parlamenteissa lapset pääsevät arvioimaan kuluneen kuukauden toimintaa; sitä mikä oli mukavaa ja mikä ei, missä itse onnistui ja mitä ryhmässä tapahtui. Parlamentissa lapset pääsevät myös osallistumaan tulevan toiminnan suunnitteluun.

Useissa suunnitelmissa korostettiin ikätasoista osallistumista toiminnan arviointiin ja lasten näkemysten kuulemiseen. Joissain tarkasti määriteltävissä suunnitelmissa oli määritelty tavat myös hyvin pienten lasten osallisuudelle arvioinnissa.

Voidaankin pohtia, paljonko käytännön toimintaan vaikuttaa se, miten tarkasti suunnitelmassa määritellään tavat toimia. Samaan aikaan tarkat ilmaisut

luovat reunaehdoja arvioinnille, mutta toisaalta velvoittavana asiakirjana paikallinen suunnitelma myös rajaa arvioinnin tapoja. Esimerkiksi kun vertaillaan kahden kuntien määrittelyjä lasten osallisuudesta arvioinnissa.

Lapsilta kerätään palautetta keskustelun, havainnoinnin sekä luovien pedagogisten menetelmien avulla.

Yllä oleva kuvaus on ainoa lapset mainitseva ilmaisu kyseisessä suunnitelmassa. Toisaalta mainitut *luovat menetelmät* antavat henkilöstölle mahdollisuudet tehdä omia päätöksiä arvioinnin toteuttamisesta. Lainauksesta ei selviä esimerkiksi ajallista määrittelmää sille, milloin tai kuinka usein palautetta tulisi kerätä.

Lapset arvioivat varhaiskasvatuksen toimintaa iän ja kehitystason mukaisesti esimerkiksi lasten kokouksissa tai käyttämällä hymynaama-kyselyjä sekä lasta havainnoimalla kasvattajan hyväksi katsomalla tavalla.

Lasten osallisuus toteutuu päivittäin, kun lasta kuunnellaan ja hänen kanssaan keskustellaan. Tietoa lapsen ajatuksista tulee myös huoltajilta. Lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin tuomalla esiin ideoita ja aloitteita mielenkiinnonkohteidensa mukaisesti. Lapsia haastatellaan, havainnoidaan tai yhdessä lapsen kanssa pohditaan hänen toimintaansa ja toiveita ryhmässä.

Lasten osallisuutta korostetaan varhaiskasvatuksessa paljon, ja tavoitteena onkin, että lapset pääsevät osallistumaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Lasten osallistumista perustellaan varhaiskasvatuksessa YK:n lapsen sopimuksella ja varhaiskasvatuslailla (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Lapsella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Yhteenveto lasten osallisuudesta arviointiin on esitelty taulukossa 3. Taulukkoon on jäsennelty suunnitelmissa esiintyneitä menetelmiä lasten osallistumiseen, sekä miten nämä tavat näkyivät erilaisina osallistumisen tapoina.

**Taulukko 3.** Lasten osallisuus paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa

<b>Lasten osallisuutta kuvaava lause suunnitelmassa</b>	<b>Menetelmät</b>	<b>Teema</b>
Lasten ajatuksia, kokemuksia ja toiveita kerätään kysymällä ja haastattelemalla toimintakauden aikana ja näitä ideoita, ajatuksia ja toiveita käytetään toiminnan suunnittelussa.	Keskustelut lasten kanssa Lasten havainnointi	Mainitseva
Lapsille tehtävä arviointi on kirjallista ja suullista lasten ikätaso huomioiden. Tavoitteena on toteuttaa [kunnan] varhaiskasvatuksessa lasten omaa arviointia kuvitetun pelin muodossa. Pelin avulla voidaan selvittää, mitä mieltä lapsi on arjen toiminnoista, päivärytmistä ja mitkä ovat lapsen kiinnostuksen kohteita.	Keskustelut lasten kanssa Pelillisuus	Osallisuutta kuvaava
Varhaiskasvatusta arvioidaan, suunnitellaan ja kehitetään järjestämällä "lasten kokouksia", kysymällä lasten toiveita esim. "toivepuiden" avulla ja keskustelemalla eri tilanteissa lasten kanssa. Näiden arviointikeinojen avulla pyrimme erityisesti arvioimaan lapsen arkeen liittyviä asioita varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tavoitteena on lisätä lasten osallisuutta toiminnan suunnittelussa	Lasten kokoukset	Tarkasti määrittelevä

## 5.2 Henkilöstön ulottuvuus

Tähän ulottuvuuteen koottiin henkilökunnan toimintaa kuvaavat ilmaisut. Suunnitelmissa näkyi myös passiivin käyttö, jolloin tehtävä arviointi ei tarkentunut esimerkiksi tietyn toimijan tehtäväksi.

Erilaisissa vastuissa oli eroja: suunnitelmissa määriteltiin arvioinnin päätehtävän kuuluvan johtajalle, arviointia varten nimetylle työryhmälle, joihin nimettiin esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Vasun perusteissa (2022) määritellään, että ryhmän pedagogisen toiminnan arvioinnista vastaa ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja.

[Kunnan] varhaiskasvatuksessa tehdään auditointeja sekä yksittäisissä päiväkodeissa, että koko varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuspäällikkö päättää auditointien aikataulun. Päiväkodeissa auditoidaan lasten vasuihin kirjattujen tavoitteiden ja menetelmien toimivuutta. Auditoina toimivat päiväkodinjohtaja ja konsultoiva erityisopettaja. Tavoitteena on antaa palautetta ja ohjata varhaiskasvatuksen opettajaa kehu ja kehittä -mallilla.

Yllättäen aineistossa esiintyi myös auditoinnit yhtenä arvioinnin tapana. Tosin yllä olevassa suunnitelmassa auditointia teki päiväkodinjohtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ei täysin ulkopuolinen taho. Näissä auditoinneissa korostui varhaiskasvatuksen opettajan rooli toiminnan arvioinnista vastaavana henkilönä.

Arvioinnin välineitä ja menetelmiä:

- tiimipalaverit, pedagogisten tiimien palaverit
- kehittämisillat
- työntekijän ja/tai tiimin kehityskeskustelut ja osaamiskartoitukset
- päiväkodin johtajan arvioinnit ja havainnointit tiimin toiminnasta ja oppimisympäristöstä, tiimiarviointit
- keltton [kiertävän erityislastentarhanopettajan] arvioinnit ja havainnointit tiimin toiminnasta ja oppimisympäristöstä
- opiskelijoiden, sijaisten ym. havainnot ja huomiot tiimin toiminnasta ja oppimisympäristöstä
- henkilöstön työhyvinvointikyselyt
- tiimien väliset arvioinnit, työkierto

Henkilöstön ulottuvuudella korostui vahvasti henkilöstön tekemät itsearviointit. Tiimi arvioi omaa toimintaansa esimerkiksi viikoittaisissa tiimipalavereissa.

Lisäksi korostui myös tehtävän työn moniammatillisuus, sillä useissa suunnitelmissa esitettiin arviointityön tueksi esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan tai kiertävän varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamisen hyödyntämistä. Paikallisissa suunnitelmissa esiintyi myös paljon määrittelyä käytännön työnjaosta esimerkiksi eri ammattiryhmien välille.

Jatkuvaksi kuvattua arviointia tarkisteltaessa nouseekin kysymys siitä, mikä käytännössä lasketaan arvioinniksi. Onko arvioinnille vaatimuksena esimerkiksi sen dokumentointi tai jakaminen, vai riittääkö arvioimiseksi esimerkiksi arjessa tehdyt huomiot. Lisäksi on pohdittava sitä, millaisia asioita arvioidaan jatkuvasti. Esimerkiksi vaikuttavuuden jatkuva arviointi nimettiin jossain suunnitelmassa tiimin tehtäväksi, mutta vaikuttavuutta ei määritelty erikseen. Pedagogiselle dokumentoinnille annettiin painoarvoa. Suunnitelmissa näkyy myös käytännöllisyys. Ryhmävasu saa suunnitelmissa aktiivisen roolin esimerkiksi viikoittaisten tiimipalavereiden kautta.

Ryhmävasuun kirjataan tavoitteet henkilöstön toiminnalle ja oppimisympäristön kehittämiseksi. Ryhmävasua tarkennetaan viikoittaisissa ryhmäkohtaisissa tiimikokouksissa eli siitä käydään jatkuvaa arviointikeskustelua.

Aineistosta nousi myös ikään kuin sisäisen ja ulkoisen arvioinnin välimuoto: suunnitelmissa huomioitiin esimerkiksi opiskelijoiden ja sijaisten tekemät huomiot toiminnasta. Olisikin kiinnostavaa tietää, miten näitä huomioita käytännössä dokumentoidaan.

Henkilöstön ulottuvuudella limittäisiä koodeja olivat oppimisen konteksti ja laadunhallintamallit. Oppimisen konteksti korostui joissakin suunnitelmissa kuvailtuna niistä asioista, joita arvioinnin kohteena on, sekä arviointiin hyödynnettävissä materiaaleissa.

[...] kunnassa hyödynnetään Karvin julkaisua Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset

Lisäksi toimintaympäristön laatua arvioidaan ja kehitetään käyttäen apuna muita tarkoituksenmukaisia työvälineitä mm. varhaiskasvatusympäristön arviointilomaketta.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta jatkuvasti, sillä säännöllinen arviointi on osa dokumentoitua suunnittelua. Tiimin arviointityökaluna suositellaan käytettäväksi esimerkiksi Tiimille hyvä päivä tänään -kirjaa (Mikkola & Nivalainen, 2010)

Arviointia kuvattaessa näkyi myös arvioinnin kehittämiseen pyrkivä luonne. Useissa suunnitelmissa arvioinnin tavoitteiksi nimettiin esimerkiksi erilaisten lisäkoulutusten tarpeen kartoittaminen, kehittämisspäivät henkilöstölle ja työhyvinvointi.

Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen toimintamuotona korostui osassa suunnitelmista. Kuntien suunnitelmissa esiintyi myös johtajuuteen liittyvät arvioinnit, joihin osallistuu henkilöstö ja johtajat itse.

Henkilöstön ulottuvuutta tarkasteltaessa korostuivat moninaiset näkemykset arvioinnin toteuttajasta ja vastaavasta tahosta, erot ajallisista määritelmistä, menetelmät sekä arvioinnin eri päämäärät. Yhteenveto henkilöstön ulottuvuudella tehtävästä arvioinnista on esitelty taulukossa 4.

#### Taulukko 4. Arviointi henkilöstön ulottuvuudella

Arviointia toteuttavat tahot	Erilaiset näkemykset arvioinnin toteuttajasta; johtaja, työryhmät, tiimi, yksittäiset henkilöstön jäsenet, itsearviointi
Arvioinnin ajalliset määritelmät	Puolivuositainen, viikoittainen, päivittäinen, jatkuva
Arvioinnin menetelmät	Pedagoginen dokumentointi Ryhmävasu
Arvioinnin päämäärät	Arviointi kehittämisenä Vaikuttavuuden arviointi

### 5.3 Yhteiskunnan ulottuvuus

Tätä ulottuvuutta havainnoitiin suunnitelmissa sen kautta, miten saadaan tietoa pedagogisesta laadusta sekä yksilön ja yhteiskunnan tarpeista katsottuna. Ulottuvuutta tarkasteltaessa korostui laatua, varhaiskasvatustoiminnan vaikuttavuutta, kunnallista päätöksentekoa ja tilivelvollisuutta, yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa korostavat tekijät.

Paikallisissa suunnitelmissa toistui tilivelvollisuus esimerkiksi sivistyslautakunnalle. Sivistyslautakunnalle annettiin suunnitelmissa isojakoin rooleja, kuten esimerkiksi järjestäjä-, ja yksikötason arvioinnissa käytettävistä menettelytavoista. Toisissa suunnitelmissa sivistyslautakunnan rooli nähtiin vähemmän vahvana, jolloin sille ainoastaan koostettiin arviointitietoa.

Varhaiskasvatuksen järjestäjä (= sivistystoimen lautakunta) seuraa ja arvioi säännöllisesti varhaiskasvatussuunnitelmia ja niiden toteutumista eri toimintamuodoissa. Sivistystoimen lautakunta päättää järjestäjä- ja yksikötason arvioinnissa käytettävistä menettelytavoista. On tärkeää, että paikallisilla päättäjillä, huoltajilla sekä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen toteutumisesta ja sen laadusta.

Varhaiskasvatuksen palvelupäällikkö ja varhaiskasvatusjohtaja tekevät vuosittain yksiköiden pedagogisen toiminnan arvioinnista ja paikallisen vasun arvioinnista koosteen, joka lähetetään sivistyslautakunnalle.

Lautakunnat myös nimettiin joissain suunnitelmissa varhaiskasvatuksen arvioijiksi. Lisäksi aineistossa oli yksittäisiä mainintoja päättäjistä sekä hallinnon työntekijöistä.

Arviointi on luonteva toiminnan suunnittelun lähtökohta. Arviointia tapahtuu monella tasolla: arviointiin osallistuvat lapset, huoltajat, varhaiskasvatuksen henkilökunta, esimiehet, monialainen yhteistyöverkosto, varhaiskasvatuksen johto sekä päättäjät

Toimintaa kehitetään arviointien perusteella. Arvioinnit ovat johtamisen välineitä. Arviointituloksia käytetään varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämisessä ja tuloksia viedään kuntastrategiaan. Arviointien perusteella kehitetään johtamista ja pedagogisen johtamisen suuntaa. Arviointituloksia käsitellään yksiköissä ja lapsiryhmätiimeissä toimintaa kehittävällä tavalla. Lapsikohtaiset ja ryhmäkohtaiset vasuarvioinnit toimivat pedagogisen toiminnan kehittämisen työkaluina.

Kunnanvaltuustojen alaisille lautakunnille on nimetty arviointiin liittyviä tehtäviä. Useassa suunnitelmassa mainittiin yhteistyötahot, ja niiden osallistuminen arviointiin, mutta yhteistyötahoja ei määritelty sen tarkemmin missään suunnitelmassa.

Lapsivaikutusten arvioinnilla päätöksenteossa

- kuntastrategiaan liittyvillä mittareilla
- talouden toteutumisen arvioinnilla
- käyttöaste- ja lapsimäärämittareilla
- yhteistyötahoilta saatu palaute
- hankkeisiin liittyvä toiminnan arviointi

Yhteiskunnallisella ulottuvuudella korostui myös tuloslaadun arvioiminen. Eräässä suunnitelmassa laatutekijöiksi mainittiin yhtenä tekijänä kustannustehokkuus.

Laatutekijät eli arvioinnin osa-alueet ovat lapsen osallisuus, huoltajien osallisuus, työyhteisö ja toimintakulttuuri, pedagoginen toiminta sekä kestävä kehitys ja kustannustietoisuus.

Kokonaisvaltaisemmasta koko tehtäväalueen arvioinnista päättää sivistyslautakunta. Varhaiskasvatuksen laatua voidaan arvioida rakenne, - prosessi- ja tuloslaadun käsitteiden kautta. Rakenteellisia tekijöitä ovat esimerkiksi henkilöstön kelpoisuudet, aikuisten ja lasten suhdeluvut, sekä erilaiset turvalliselle ja terveelliselle ympäristölle asetetut vaatimukset. Prosessitekijät liittyvät varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja varhaiskasvatussuunnitelman sisällöllisiin painotuksiin. Siinä arvioidaan mitä varhaiskasvatuksessa tapahtuu ja millaisia kokemuksia lapsille on mahdollista muodostua. Tuloslaatu puolestaan tarkastelee varhaiskasvatuksen hyötyjä lapsille, vanhemmille, yhteisölle ja yhteiskunnalle. (Karila, 2016).

Varhaiskasvatuksen järjestäjäksi nimettiin (virheellisesti) sivistystoimen lautakunta. Varhaiskasvatuksen järjestäjä on kunta. Kunnanvaltuustojen alaisille lautakunnille on nimetty arviointiin liittyviä tehtäviä.

Yhteiskunnan ulottuvuudesta voidaan todeta, että kunnat huomioivat kattavasti eri tahoja arvioinnissaan. Tämän ulottuvuuden huomioiminen korostaa myös sitä, miten varhaiskasvatus on julkisena palveluna riippuvainen kunnallisesta päätöksenteosta.

#### *5.4 Oppimisen kontekstin ulottuvuus*

Tämän ulottuvuuden sisällöt, esimerkiksi oppimisympäristö, välineet ja pedagogiset prosessit ovat sellaisia, että ne muotoutuvat ryhmässä. Myös Sheridan (2007) nimeää oppimisen kontekstin moniulotteiseksi, joten sitä ei voida arvioida yksinkertaisilla menetelmillä. Tämän vuoksi ulottuvuuden arvioinnissa korostuu vain ne tekijät, jotka ovat määriteltävissä opetussuunnitelmatasolla.

Oppimisen kontekstin ulottuvuudella korostui toimintakulttuuri, jota määriteltiin useissa suunnitelmissa. Lähtökohtaisesti toimintakulttuuria määriteltiin positiivisesti, mutta yhdessä suunnitelmissa esitettiin myös työtapoja esimerkiksi epäammattilliseen toimintaan liittyen.

Toimimme rohkeasti toisiimme luottaen sekä tekemisen iloa hyödyntäen. Erehtyminen johtaa oppimiseen. Arvioimme toimintaamme, onnistuiko vai olisiko jotakin, mitä voisi vielä muuttaa tai parantaa. [Kunnan] varhaiskasvatuksessa tunnustetaan rakentavan palautteen antamisen sekä saamisen merkitys, sekä positiivisen palautteen antama voima. Kannustava ja tunnustusta antava palaute tuo onnistumisen iloa toimintaan ja luo yhteisöllisyyden tunnetta.

Kehittävä arviointi pohjautuu luottamukseen, avoimeen keskusteluun ja dialogiin. Arviointiin sisältyy oppimisen mahdollisuus ja siinä korostuu vertaisoppiminen, vertaisarviointi sekä hyvien käytäntöjen avoin jakaminen ja hyödyntäminen. Oleellista on pohtia laadukkaan toiminnan tavoitteita ja sitä, mitä huomenna voisimme tehdä toisin.

[Tiimin pedagoginen prosessi pitää sisällään] rehellistä tiimin toiminnan ja oman toiminnan arviointia - jokaisella tiimin jäsenellä on vastuu puuttua toisen epäammattilliseen käyttäytymiseen tai siihen, jos joku ei pidä kiinni yhteisistä sopimuksista

[Kunnan] varhaiskasvatukselle on laadittu oma arviointiaineisto. Laatutekijät eli arvioinnin osa-alueet ovat lapsen osallisuus, huoltajien osallisuus, työyhteisö ja toimintakulttuuri, pedagoginen toiminta sekä kestävä kehitys ja kustannustietoisuus.



Paikallisissa suunnitelmissa näkyi myös opetussuunnitelman muutokset ja niiden vaikutukset käytännön työhön.

Varhaiskasvatussuunnitelman voimaantulon jälkeen on tärkeää pohtia, miten perusteiden edellyttämien toimintatapojen käyttöönottoaminen sekä toimintakulttuurin muutokset ovat sujuneet.

Toisena oppimisen kontekstina noussut teema oli tilat ja materiaalit, joita käsiteltiin joissakin suunnitelmista. Oppimisympäristö nimettiin joissain suunnitelmissa.

[Arvioinnin kohteena ovat] toiminnan rakenteet mm. tilat, ryhmien koostumus, ympäristö.

Alla olevassa lainauksessa on kuvailtu arvioinnin kohteita. Kyseinen lainaus toistui useissa suunnitelmissa, ja se on lähtöisin Vasun perusteista (2018 /2022).

Henkilöstön tavoitteellinen ja suunnitelmallinen pedagogisen työn itsearviointi on keskeisessä asemassa varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Arvioinnin kohteena ovat mm. henkilöstön vuorovaikutustaidot, ryhmien ilmapiiri, pedagogiset työtavat, toiminnan sisällöt ja oppimisympäristöt.

Arvioinnin apuna hyödynnettäviksi välineiksi nimettiin esimerkiksi SWOT-analyysi, Varhaiskasvatuksen tiimikirja, Kehu ja kehitä -malli, Karvin julkaisu Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset, kontekstianalyysi, Tiimille hyvä päivä tänään sekä omavalvontasuunnitelmat. Osa näistä malleista on yleisesti käytössä, jotkut selkeästi varhaiskasvatuksen kontekstiin kehitettyjä, osa kuntien itse kehittämiä.

## *5.5 Huoltajien ulottuvuus*

Tässä ulottuvuudessa tarkastelen sitä, miten paikallisissa suunnitelmissa kuvaillaan huoltajien osallisuutta arviointiin. Huoltajien ulottuvuutta ei ollut nimetty Sheridanin (2007) alkuperäisessä teoriassa, mutta se nimettiin samaan tapaan selkeyden vuoksi. Huoltajien osallistumista ja heidän tekemäänsä arviointia toteutettiin paikallisissa suunnitelmissa erityisesti asiakaskyselyiden ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelujen kautta.

Arviointia tehdään monikanavaisesti ja eri näkökulmista käsin: lapset, huoltajat, kasvattajat, tiimit, yksiköt, johtaminen ja varhaiskasvatustalveluiden kokonaisuus huomioiden. Lapsilta, huoltajilta,

henkilöstöltä sekä yhteistyötahoilta saadaan palautetta havainnoinnin, keskustelujen ja erilaisten kyselyjen kautta, joita hyödynnetään varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä ja ylläpidossa.

On tärkeää, että paikallisilla päättäjillä, huoltajilla sekä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen toteutumisesta ja sen laadusta

Aineistossa esiintyi myös vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön suhdetta suhteessa arviointiin. Esimerkiksi alla olevassa lainauksessa korostuu henkilöstön rooli arviointia johtavana tahona. Lisäksi suunnitelmissa kiinnitettiin huomiota siihen, miten huoltajia kannustetaan osallistumaan arviointiin.

Arviointi on ammattilaisten johtama pedagoginen prosessi, joka toteutetaan yhdessä lasten, henkilöstön ja huoltajien kesken.

Huoltajien osallisuuteen liitettiin suunnitelmissa selkeästi myös pyrkimykset avoimeen yhteistyöhön ja keskusteluun yhdessä huoltajien kanssa. Useassa suunnitelmassa mainittiin vuorovaikutuksen merkitys.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevassa arvioinnissa ja suunnittelussa huoltajat ovat mukana. Huoltajia kannustetaan osallistumaan aktiivisesti varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin. Arviointia koskevia yhteistyötapoja ovat muun muassa päivittäiset kohtaamiset, erilaiset vanhemmille ja perheille suunnatut tapahtumat, varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut sekä palautekyselyt. Kehittämisen ja arvioinnin mahdollisuuksia vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä saamme myös päivittäisissä kohtaamisissa. Teemme työtä helposti lähestyttävyyden ja avoimen ilmapiirin luomiseksi. Huoltajille osoitetuista palautekyselyistä kokoamme koosteen, arviomme vastaukset ja teemme mahdollisuuksien mukaan tarvittavat toimintatapojen muutokset.

Jotta arviointia voidaan tehdä luotettavasti, tulee myös itse varhaiskasvatustoiminnan olla läpinäkyvää. Tällä tarkoitetaan sekä järjestelmän toiminnan että pedagogisen toiminnan läpinäkyvyyttä. Huoltajien ja erilaisten sidosryhmien ottaminen mukaan arviointiin haastaa varhaiskasvatuksen johtoa ja henkilöstöä viestimään toiminnastaan entistä tehokkaammin ja laajemmin.

[Kunnassa] varhaiskasvatuksen pedagoginen kehittäminen on säännöllistä lasten, huoltajien, henkilöstön, esimiesten ja hallinnon välillä käytävää vuoropuhelua, sovittujen toimintatapojen ja -käytänteiden kautta dokumentointia, arviointia, suunnittelua ja kehittämistä.

Pääosin huoltajien osuus arvioinnista näyttäytyy palautteen antajana tai esimerkiksi erilaisiin asiakaskyselyihin vastaajana.

Päivittäiset kohtaamiset huoltajien kanssa antavat huoltajille mahdollisuuden antaa välitöntä palautetta lapsen oman ryhmän henkilökunnalle. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa ja arvioinnissa toimintavuoden aikana myös huoltajilla on merkittävä rooli. Joka toinen vuosi, keväällä, huoltajat arvioivat varhaiskasvatusta myös asiakastyytyväisyyskyselyyn vastaamalla. Kyselyn tulokset julkaistaan.

Huoltajille tehdään varhaiskasvatuksen laatukyselyjä sekä kyselyjä liittyen varhaiskasvatuksen toimintaan ja toimintakulttuuriin.

Negatiivinen palaute ja palveluun liittyvä kantelu mainittiin yhdessä suunnitelmassa.

Vanhemmat voivat antaa palautetta muulloinkin. Varhaiskasvatuslain 54 § säädetään tarkemmin muistutuksen ja kantelun tekemisestä. Varhaiskasvatuksen laatuun tai siihen liittyvään kohteluun tyytymättömällä vanhemmalla tai muulla huoltajalla on oikeus tehdä muistutus toimipaikan vastuushenkilölle tai varhaiskasvatuksen johtavalle viranhaltijalle. Toimipaikkojen tulee tiedottaa riittävällä tavalla muistutusoikeudesta ja tehdä se asiakkaalle mahdollisimman vaivattomaksi. Muistutus tulee tehdä ensisijaisesti kirjallisesti, suullisesti muistutus voidaan tehdä erityistapauksissa. Tällöin muistutuksen vastaanottajan tulee kirjata annettu palaute. Muistutus käsitellään asianmukaisesti ja siihen annetaan kirjallinen vastaus. Annettu palaute/muistutus käydään läpi myös toimipaikassa.

Aineiston perusteella huoltajien rooli korostuu palautteen antajana erityisesti varhaiskasvatuskeskustelujen sekä päivittäisten kohtaamisten kautta. Useassa suunnitelmassa määriteltiin tarkasti, millaisia asioita huoltajat varhaiskasvatuksessa arvioivat.

# 6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kuntien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien arviointilukuja ja sitä, miten paikallisissa suunnitelmissa kuvaillaan arvioinnin toteuttamista. Lisäksi tutkittiin, miten lapset, heidän huoltajansa ja varhaiskasvatuksen työntekijät osallistuvat arviointiin paikallisten suunnitelmien perusteella.

Tässä luvussa vastaan ensin esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Sitten tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esitän ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheiksi. Lopuksi esittelen tutkimuksen tuloksista tehdyt johtopäätökset.

## *6.1 Arvioinnin toteuttaminen paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa*

Tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten kuntien paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan toiminnan arviointia. Kuntien käyttämissä käsitteissä on eroja, ja mikä korostuu esimerkiksi käsitteiden, kuten auditointi käytössä. Auditointi varhaiskasvatuksen arvioinnin menetelmänä mainittiin aineistossa. Suomessa opettajilla ja muulla henkilöstöllä on kaikilla koulutusasteilla todella autonominen asema, eikä toimintaa auditoida ulkoisesti.

[Kunnan] varhaiskasvatuksessa tehdään auditointeja sekä yksittäisissä päiväkodeissa, että koko varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuspäällikkö päättää auditointien aikataulun. Päiväkodeissa auditoidaan lasten vasuihin kirjattujen tavoitteiden ja menetelmien toimivuutta. Auditoinnina toimivat päiväkodinjohtaja ja konsultoiva erityisopettaja. Tavoitteena on antaa palautetta ja ohjata varhaiskasvatuksen opettajaa kehu ja kehittä -mallilla.

Atjonen (2015) korostaa auditoinnin käsitteenä viittaavan ulkoiseen arviointiin, ja sitä on perinteisesti hyödynnetty korkeakoulujen kontekstissa. Auditointia

toteuttaa ulkopuolinen työryhmä, ja auditointi perustuu siihen, että auditoinnin kohde tunnistaa omia kehittämiskohteitaan ja vahvuuksiaan (Atjonen, 2015, s. 116). Aineistossa esiintyi muutamia mainintoja auditoinnista, jota toteuttaa esimerkiksi varhaiskasvatustyöryhmän johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tältä osin toiminnassa ei siis toteudu auditointi sen alkuperäisessä merkityksessä. Tässä esimerkissä korostuukin se, miten moninaisia arviointimenetelmät ja arviointiin liittyvät käsitykset ovat kunnissa.

Revon (2018) ja Kinoksen ym. (2021) mukaan varhaiskasvatuksen työtavoissa ei ole vuonna 2018 ollut systemaattisuutta. Työtapojen tulisi olla normitettuja, mutta samaan aikaan tulisi kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksen työntekijöiden autonomisuuteen. Samat periaatteet liittyvät myös paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin ja kasvatustoimintaan ylipäänsä. Paikallisissa suunnitelmissa esiintyi määrittelyä paitsi toteutettavalle arvioinnille, myös muille työtavoille ja työnjaolle. Suunnitelmissa esiintyi kuvailua esimerkiksi sille, kuka toimintaa suunnittelee, mutta myös käytännön työhön liittyville tekijöille, kuten varhaiskasvatuskeskustelujen pitämiselle. Esimerkiksi Karila (2008) onkin kuvaillut varhaiskasvatuksen työkultuurin toteutuvan ”kaikki tekee kaikkea” - ajattelutavan mukaan, mikä johtaa siihen, ettei eri ammattiryhmien osaaminen erotu toisistaan käytännön työssä.

Voidaan myös pohtia sitä, millainen prosessi paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen liittyy – kuka siitä vastaa kunnassa, millainen prosessi se on esimerkiksi työntekijöiden osallisuuden kannalta. Prior (2003) korostaa dokumenttien tarkastelemista niiden syntyprosessin kautta (*how they come into being*). Esimerkiksi erään kunnan paikallisen suunnitelman arviointilukuun oltiin osallistettu myös lapsia:

Varhaiskasvatussuunnitelman paikallista osuutta laadittaessa eri toimipisteissä tehtiin haastattelukysely lapsille ja nämä vastaukset huomioidaan toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.

On myös hyvä huomioida, että paikalliset suunnitelmat toimivat Vasun perusteiden tukena, jolloin molemmat dokumentit tulee ottaa huomioon. Kunnilta vaaditaan oman suunnitelman tekemistä, vaikka monet seikat ovat sellaisia, että ne sisältyvät myös valtakunnalliseen vasuun. Tutkimuksen tarkoituksena ei siis

ole määritellä esimerkiksi sitä, ovatko jotkut suunnitelmat laadukkaampia kuin toiset, vaan eritellä suunnitelmien sisältöä.

Voidaan myös pohtia, onko paikalliselle varhaiskasvatussuunnittelulle tarvetta. Karvin (2017) selvityksen mukaan kuntien nimeämissä arvioinnin haasteissa korostui arviointityön raskaus kunnissa. Parhaimmillaan paikalliset suunnitelmat tukevat aidosti varhaiskasvatustyötä käytännön tasolla. Opetussuunnitelman tulisi olla se pohja, jonka perustalle toimintaa rakennetaan, mutta ei ole tietoa siitä, missä mittakaavassa paikalliset opetussuunnitelmat ovat aktiivisessa käytössä. Joissakin suunnitelmissa varhaiskasvatussuunnitelma nimettiin nimenomaisesti käytännön työvälineeksi:

Jatkuva arviointi on varhaiskasvatuksen kehittämisen edellytys. Varhaiskasvatussuunnitelma on käytännön työväline, se elää ja uusiutuu.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on asiakirjana sellainen, että se ei määrittele tarkkoja toiminnan tapoja, vaan lähinnä suuntaviivoja ja reunaehtoja. On myös tarpeen pohtia, kenelle kunnissa tuotetaan arviointitietoa ja miten sitä hyödynnetään toiminnan kehittämiseksi.

Käytännön työssä voi olla eroja senkin takia, että lapsia on vähemmän, tai toiminta on keskittynyt esimerkiksi perhepäivähoitoon. Maaseutumaisten kuntien tulevaisuudenkuvana on esimerkiksi lapsiperheiden väheneminen ja sitä kautta myös koulutetun henkilöstön saamiseen liittyvät ongelmat, mikä näkyi yhdessä suunnitelmista.

Arviointityö on luonteeltaan sellaista, että sitä tehdään arjessa jatkuvasti, kun tarkastellaan eri toimintamalleja ja niiden onnistumista. Käytäntöjä muutetaan kokemusten perusteella. Arviointia siis tehdään huolimatta siitä, dokumentoidaanko sitä ja päätyykö arviointitieto kaikille tahoille. Toteutuessaan arviointi toimii kehittävänä työkaluna ja tukee työn tekemistä sekä lasten kehittymistä. Osataanko sitä hyödyntää, tunnistetaanko arvo työyhteisöissä, tai esimerkiksi kunnallisessa päätöksenteossa. Pinar (2011) on tunnistanut ajattelua, jossa pedagogiikka ja opetussuunnitelma nähdään erillisinä tekijöinä, eli toimintaan pedagogiikka opetussuunnitelman edellä. Tällöin koetaan, että käytännön pedagogiikkaa on tärkeämpi toteuttaa kuin opetussuunnitelmaa, vaikka tarkoituksena olisi, että nämä kaksi tekijää kulkisivat rinnakkain ja olisivat limittäisiä. (Pinar, 2011, s. 97). Samankaltainen ajattelu korostuu myös

esimerkiksi Alasuutarin ym. (Alasuutari ym., 2014, s. 128) tekemissä havainnoissa, joissa varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät esimerkiksi pedagogisen dokumentoinnin lisätyönä, ja kasvatustyöstä erillisenä toimintana.

## 6.2 *Sheridanin laadun ulottuvuudet paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa*

Tämän tutkimuskysymyksen avulla halusin selvittää, miten lapset, heidän huoltajansa sekä varhaiskasvatuksen työntekijät osallistuvat arviointiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että paikallisten suunnitelmien välillä on eroja erityisesti lasten osallistumisesta arviointiin. Suunnitelmissa lasten osallistumista kuvattiin osittain vain maininnan tasolla siten, että heidän mielipiteitään kysyttiin arjessa. Osassa suunnitelmista lasten osallistuminen määriteltiin tarkasti, ja tällöin myös kuvailtiin, miten lapset osallistuvat toiminnan arviointiin. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä vahvemmin lasten tekemässä arvioinnissa korostuvat aikuisen tekemät havainnot. Degotardin (2010) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden toiminnassa pienten lasten kanssa korostuu havainnointi ja sensitiivinen vuorovaikutus. Turja ja Vuorisalo (2022) kuvaavat nuorimpien lasten osallisuuden alkavan mikrotason vuorovaikutuksesta, jossa lapset saavat kokemuksia omista vaikutusmahdollisuuksistaan heitä koskevissa asioissa.

Lasten arviointiin osallistumisen menetelminä korostui suunnitelmissa sekä arjen havaintoina ja keskusteluina, kuin myös konkreettisina menetelminä. Useassa suunnitelmassa mainittiin erilaiset demokratiakasvatuksen muodot, kuten esimerkiksi lasten kokoukset ja palaverit, joissa lapset pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan toimintaan. Demokratiakasvatuksen merkityksiä on korostanut varhaiskasvatuksen kontekstissa esimerkiksi Lindahl (2005), jonka mukaan demokratiakasvatus linkittyy varhaiskasvatuksessa usein lasten osallisuuteen. Toisena yleisenä lasten osallistumisen konkreettisena menetelmänä korostui pelillisuus, jota hyödynnettiin suunnitelmissa ”Mitä pidät päiväkodista” -pelin kautta.

Arviointi on se keino, millä pääsemme sisään opetussuunnitelman toteutumiseen käytännön kasvatustyön tasolla. Pinar (2011) esittää *eletyn opetussuunnitelman* käsitteen, joka kuvailee niitä tahoja, jotka aidosti kokevat

opetussuunnitelmaa, ja joiden elämään opetussuunnitelma aidosti vaikuttaa. Näitä henkilöitä ovat esimerkiksi lapset, heidän huoltajansa ja varhaiskasvatuksen työntekijät.

Kielen luoma todellisuus näkyi suunnitelmissa myös esimerkiksi vanhempiin ja lasten osallisuuteen liittyvissä ilmaisuissa. Joissakin suunnitelmissa lapsille ja huoltajille annettiin todella aktiivinen rooli, kun taas toisissa suunnitelmissa niitä mainittiin lähinnä sanatasolla. Turja ja Vuorisalo (2022) korostavatkin sitä, miten työntekijöiden käsitykset osallisuudesta vaikuttavat lasten osallistumismahdollisuuksiin. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma määrittelee niitä keinoja, joiden kautta lasten osallisuutta määritellään arjessa.

Huoltajien ulottuvuudella arvioinnissa korostui rooli palautteen antajana päivittäisissä kohtaamisissa sekä erilaisten asiakaskyselyiden kautta. Alasuutari ym. (2014) tuo esiin huoltajien ja varhaiskasvatuksen yhteistyöstä käytettävää termistöä. Varhaiskasvatuksessa huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön viitataan usein kumppanuus ja kasvatuskumppanuus -termeillä.

Voidaankin pohtia sitä, tarjotaanko huoltajille ja lapsille aitoja mahdollisuuksia vaikuttaa varhaiskasvatustoimintaan, ja onko arviointitieto yhdessä luotua. On myös todettava, ettei huoltajia voida velvoittaa toiminnan arvioimiseen. Alasuutari ym. (2014) mukaan vanhemmilla on eritasoisia tapoja sitoutua varhaiskasvatuksen toimintaan ja sen arvioimiseen. Huoltajien vaikutusmahdollisuudet ovat sidoksissa varhaiskasvatuksen luomiin reunaehtoihin. Alasuutari (2014) esittää myös huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välisen suhteen olevan epäsymmetrinen, sillä työntekijä toimii aina hallinnan kautta suhteessa vanhempiin. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja huoltajien suhde ei koskaan voi olla täysin neutraali ja tasavertainen, mikä on hyvä huomioida myös huoltajien osallistamisessa.

Priorin (2008) mukaan dokumentit toteutuvat aina sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan. Tällöin dokumentin toteutumiseen vaikuttaa varhaiskasvatuksessa esimerkiksi työntekijöiden sitoutuminen opetussuunnitelman tavoitteisiin, työyhteisön toimintakulttuuri, sekä inhimilliset tekijät.



### 6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa tutkijan oma toiminta ja erilaiset tehdyt valinnat koko tutkimusprosessin aikana. Tutkijan tulisi noudattaa työskennellessään hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (jatkossa TENK) (2023) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi asianmukainen viittaaminen ja toisten tekemän työn kunnioittaminen. Tässä työssä olen viitannut kaikkiin käyttämiini lähteisiin.

Kuntien suunnitelmat ovat pääosin julkisesti saatavilla kuntien nettisivuilla, eikä niiden käyttämiseen tarvita erillistä tutkimuslupaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on tärkeää kiinnittää raportoinnissa huomiota siihen, miten havainnot aineistosta esitellään, sillä ei ole tarpeen esitellä tiettyjä näkemyksiä oikeina tai väärinä. Olenkin pyrkinyt kuvaamaan eri kuntien tekemiä sisällöllisiä ratkaisuja neutraalisti ja alkuperäisiä suunnitelmia kunnioittavasti. Kuntien nimiä ei mainita tutkimuksessa esimerkiksi lainauksien yhteydessä, koska kunnan nimeäminen ei ole oleellista lainausten sisällön kannalta. Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat ovat vapaasti saatavilla, mutta tässä tutkimuksessa ei haluttu mainita paikkakuntien nimiä. Listaus tutkimukseen käytetyistä paikallisista suunnitelmista on tutkimuksen liitteissä.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa esimerkiksi aineiston koko. Tässä tutkimuksessa aineistoksi valikoitui 73 suunnitelman joukko. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, mutta on silti tärkeää, että käytettävä aineisto on riittävän laaja, jotta sen avulla voidaan löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Eskola ja Suoranta (2000) korostavat, miten tutkimuksen sisäistä validiteettia vahvistaa teoreettisten ja käsitteellisten valintojen johdonmukaisuus. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt käyttämään eri käsitteitä ja tutkimusmetodisia valintoja johdonmukaisesti ja perustellen. Lisäksi olen pyrkinyt selittämään kaikkia käytettyjä käsitteitä.

Eräs tutkimuksen eettisyyteen liittyvä kysymys koskee tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia. Tutkijan tulee perustella, miten valinnat esimerkiksi aineiston koosta on tehty. Koska tarkoitus on tutkia valtakunnallisesta arviointiluvusta poikkeavia tekstejä, on rajauksen tekeminen niistä perusteltua.

Tässä tutkimuksessa yhtenä aineistoa rajaavana tekijänä oli puutteet tutkittavien suunnitelmien käytettävyydessä. Joidenkin kuntien paikalliset suunnitelmat olivat kuntien nettisivuilla esimerkiksi skannattuina tai muulla tavoin hankalasti saatavilla, jolloin niiden käsitteleminen tekstinkäsittelyohjelmalla olisi vaatinut paljon lisävaivaa. Toisena rajaavana tekijänä oli yksinkertaisesti se, ettei kaikkien kuntien suunnitelmia löytynyt kuntien nettisivuilta.

Tutkimuksen aineistona toimii kuntien paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ollut alueellisten erojen tarkasteleminen, pyrin aineistoa rajatessani varmistamaan, että aineistossa esiintyisi kattavasti suunnitelmia erikokoisista kunnista ympäri Suomen. Aineiston suunnitelmat olivat erikokoisista kunnista, sisältäen suunnitelmia maaseutumaisista kunnista (N=44), taajaan asutuista kunnista (N=14) sekä kaupunkimaisista kunnista (N=12), sekä kolmesta alueellisesta suunnitelmasta.

Luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä toimii aineiston esittely niin, että lukija näkee, millaisen aineiston perusteella erilaisia tulkintoja on tehty (Eskola & Suoranta, 2000, s. 217.) Tähän olen pyrkinyt esittelemällä tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti ja perustelemalla tehtyjä valintoja kattavasti. Lisäksi aineistosta on esitelty lainauksia, joiden avulla kuvataan aineistoa. Lainaukset on pyritty valitsemaan niin, että ne antaisivat kattavan ja realistisen kuvan käytössä olleesta aineistosta. Tämän vuoksi käytettyjä lainauksia ei ole muokattu esimerkiksi sanamuotojen osalta, vaan ne on lisätty sellaisenaan, jotta niissä selviäisi annetut lainauksen konteksti. Ainoat lainauksiin tehdyt muutokset ovat olleet kuntien nimien poistaminen sekä joidenkin käsitteiden avaaminen tekstissä.

Tutkimuksen kulkua on pyritty selittämään kuvaamalla tutkimusprosessia. Laadullisen analyysin puutteeksi voidaan esittää sen läpinäkymättömyyttä, sillä usein tehdyt valinnat ovat subjektiivisia, jolloin ne perustuvat tutkijan omaan näkemykseen. Eskola ja Suoranta (2000) korostavat analyysiyksiöiden merkitystä tutkimuksen luotettavuuden ja toistettavuuden parantamiseksi. Heidän mukaansa on tärkeää, että lukija saa tarkan kuvan siitä, millaisen aineiston perusteella tutkija on tehnyt päätelmiä aineistosta. Olen pyrkinyt tähän antamalla esimerkkejä aineistosta löydetyistä analyysiyksiköistä.

Yhtenä luotettavuuteen liittyvänä tekijänä voidaan tarkastella käytettyjen metodien ja tapojen toimivuutta. Teoriaohjaavan analyysin pohjana hyödynsin Sheridanin (2007) luomaa teoriaa, jossa laatua tarkastellaan neljän eri ulottuvuuden kautta. Valitsin Sheridanin teorian, koska mielestäni se kuvaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä usealla eri tasolla. Analyysin edetessä jouduin kuitenkin tarkastelemaan valintaani uudelleen, sillä erityisesti kontekstin ja yhteiskunnallisen tason hahmottaminen suunnitelmissa oli vaikeampaa kuin aluksi ajattelin.

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyvänä puutteena voidaan nähdä ongelmat aineiston kattavuudessa ja analyysin tarkkuudessa. Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan kattavalla analyysillä tarkoitetaan analyysia, joka perustuu aineiston syvälliseen tuntemiseen, jolloin tulkintoja ei tehdä ainoastaan satunnaisista poiminnoista. Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköitä kerättiin pääosin lauseina aineistosta, jolloin on mahdollista, että analyysivaiheessa osa niiden kontekstista ei ole selvinnyt kattavasti. Eskola ja Suoranta (2000) suosittelivatkin, että analyysi aloitettaisiin ensin pienemmästä aineistosta, jolloin tehtävät tulkinnat olisivat tarkempia. Tässä tutkimuksessa aineisto oli lopulta rajauksista huolimatta melko laaja, mikä saattaa vaikuttaa tehtyjen havaintojen tarkkuuteen.

Hsieh ja Shannon (2005) esittävät teoriaohjaavan analyysin puutteeksi liiallisen teoriaan nojautumisen, joka saattaa estää tutkijaa ymmärtämästä tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa käytetty Sheridanin malli on vain yksi tapa jaotella aineistoa, joten se rajoittaa niitä näkökulmia, joita aineistosta voidaan löytää. Tähän ongelmaan olen pyrkinyt vaikuttamaan lisäämällä analyysivaiheessa *huoltajien ulottuvuuden*, jonka avulla pystyin tarkentamaan toiseen tutkimuskysymykseeni vastaamista.

#### **6.4 Jatkotutkimusehdotukset**

Jatkotutkimuksena arviointia voitaisiin tutkia tarkemmin lapsen näkökulmasta erityisesti käytännön tasolla. Tämän tutkimuksen perusteella keinot lasten osallistamiseen arvioinnissa ovat hyvin moninaisia ja rikkaita, ja niitä tulisi tutkia ja hyödyntää laajemmin.

Lisäksi voitaisiin tutkia laajemmin sitä, miten laatu-, ja arviointityö näkyy käytännön tasolla esimerkiksi ryhmä-, tai yksikkötasolla. Käytännöllisemmästä näkökulmasta tehtävä tutkimus voisi palvella myös kuntia paremmin.

Kolmantena jatkotutkimusehdotuksena voitaisiin tutkia tarkemmin paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien alueellisia eroja. Tässä tutkimuksessa ei kiinnitetty huomiota suunnitelmien maantieteellisiin eroihin, tai esimerkiksi eroihin kuntien koossa. Maantieteellisten erojen tarkasteleminen suhteessa varhaiskasvatuksen arviointiin voisi antaa lisätietoa siitä, onko arviointi alueellisesti tasalaatuista.

## *6.5 Johtopäätökset*

Tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, miten arviointia kuvataan kuntien paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Voidaan todeta, että kunnissa tehtävällä varhaiskasvatuksen arvioinnilla on hyvin moninaisia toteuttamistapoja. Lisäksi kunnissa on paljon eroja sen suhteen, miten lapsia ja huoltajia osallistetaan arviointityössä. Kuitenkin on nähtävissä, että kunnilla myös on paljon osaamista arviointiin liittyen. Kuten aiemmin totesin, varhaiskasvatuksen säännöllinen arviointiperinne on vielä Suomessa tuore, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen arviointi etsii vielä valtakunnallista yhteneväisyyttään.

Tärkeintä varhaiskasvatuksen arvioinnissa on sen kehittävä ja yhteisöllinen luonne. Tämänkaltaisten tutkimusten avulla voidaan kiinnittää huomiota siihen, kuinka moninaista varhaiskasvatustoiminta on, ja miten eri ulottuvuuksia tarkastellaan sekä arjen toiminnan, että erilaisten dokumenttien tasolla. Arviointia tulisi toteuttaa yhdessä lapsien ja heidän huoltajiensa kanssa, ja arviointitietoa tulee hyödyntää toiminnan kehittämiseen siten, että se myös tukee varhaiskasvatuksen henkilöstön työtä.

# LÄHTEET

- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Kirjokansi.
- Bennet, J. (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 3(15), 16–21.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bradbury, A. (2019). Datafied at four: the role of data in the ‘schoolification’ of early childhood education in England. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.151157>
- Castner, D. J. (2019). Translating the Implementation Gap: Three Versions of Early Childhood Curriculum Leadership. *Early Childhood Education Journal* 48, 429–440. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01006-7>
- Cresswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203966150>
- Dahler-Larsen, P. & Boodhoo, A. (2019). Evaluation culture and good governance: Is there a link? *Evaluation (London, England. 1995)*, 25(3), 277–293. <https://doi.org/10.1177/1356389018819110>
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners’ interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1080/09669761003661253>

- Harkoma, S., Vlasov, J. & Marjanen, J. (2021). *Varhaiskasvatuksen kansallisten arviointityökalujen pilotointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus = Karvi. (2023). <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/valssi-valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelma> (Luettu 8.3.2023)
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/13502930802141634>
- Karlsson, L., Weckström, E. & Lastikka, A-L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén, J. Heikka & A. Brotherus (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. 2, Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. (2001). Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 227–248).
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H., & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>
- Lindahl, M. (2005). Children's right to democratic upbringings. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 33–47. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF03168344>
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2018>

- Opetushallitus (2022) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.  
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Paananen, M. (2019). Fluctuating child–staff ratio: governing by numbers in finnish early childhood education. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1–2), 158–176 <https://doi.org/10.800/09620214.2019.1692688>
- Paananen, M. & Onnismaa, E-L. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa E. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*.
- Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. (2019). Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1).  
<https://journal.fi/jecer/article/view/114108/67307>
- Pinar, W. (2011). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. Palgrave Macmillan.
- Prior, L. (2003). *Using Documents in Social Research*. SAGE Publications.
- Prior, L. (2008). The role of documents in social research. Teoksessa S. Delamont & A. Jones. (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2022). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen, & M. L. Böök (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217.  
<https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Shier, H. (2001) Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107–117.  
<https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Tilastokeskus: Kuntaryhmitys <https://www.stat.fi/fi/luokitukset/kuntaryhmitys/>  
(Luettu 12.7.2022)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2022). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen, & M. L. Böök (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.
- Vallberg-Roth, A-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.479>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*.
- Vlasov, J., Siippainen, A., Salminen, J. & Harkoma, S. (2021). Kehittävä arviointi varhaiskasvatuksen henkilöstön oman työn tukena. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat – Yhteistyössä eteenpäin*.
- Wood, E. & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The curriculum journal*, 27(3), 387–405. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981>



# LIITTEET

## *Liite 1: Lista aineistona käytetyistä suunnitelmista*

Akaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 92 sivua  
Alavieskan kunta varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 45 sivua  
Alavuden varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 44 sivua  
Askola varhaiskasvatussuunnitelma Askolan kunta (2017) 36 sivua  
Auran kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 66 sivua  
Enontekiö varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 14 sivua  
Eurajoki varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 99 sivua  
Haapajärven kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 28 sivua  
Haapaveden kaupunki varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Haapaveden  
    kaupungin paikalliset linjaukset 138 sivua  
Hailuodon kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 52 sivua  
Hamina varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 61 sivua  
Hausjärven varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 61 sivua  
Heinolan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 86 sivua  
Hirvensalmen varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 66 sivua  
Hollolan kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 30 sivua  
Humppila varhaiskasvatussuunnitelma - Humppilan kunta (2019) 59 sivua  
Hämeenkyrön kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 73 sivua  
Iitti varhaiskasvatussuunnitelma Iitin kunta (2019) 32 sivua  
Inarin kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 58 sivua  
Joroisten kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 66 sivua  
Joustan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 67 sivua  
Juupajoen kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 62 sivua  
Jämsän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 74 sivua  
Kaarinan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 56 sivua  
Kaavi varhaiskasvatussuunnitelma (2020) 46 sivua

Kajaanin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 70 sivua  
Kalajoen kaupunki varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 47 sivua  
Kangasalan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 73 sivua  
Kankaanpään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 70 sivua  
Luumäen varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 66 sivua  
Merikarvian kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2020) 74 sivua  
Miehikkälä & Vironlahti Kaakon kaksikon varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 34  
sivua  
Mikkelin varhaiskasvatus suunnitelma (2019) 52 sivua  
Muhoksen Varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 52 sivua  
Pietarsaari Varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 70 sivua  
Ruskon kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 51 sivua  
Saarijärven kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 63 sivua  
Salla Varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 58 sivua  
Salo varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 Salon kaupungin  
varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 85 sivua  
Sastamalan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 50 sivua  
Savitaipaleen varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 85 sivua  
Seinäjäki Meirän vasu (2017) 49 sivua  
Seudullinen varhaiskasvatussuunnitelma Kolarin kunta, Ylitornion kunta, Pellon  
kunta, Tornion kunta, Kemin kunta, Keminmaan kunta, Tervolan kunta ja  
Simon kunta (2019) 39 sivua  
Sievin kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2021) 85 sivua  
Siikaisten varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 51 sivua  
Siikajoen kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 89 sivua  
Siikalatvan kunnan Varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 66 sivua  
Siilinjärven kunnan vasu 92 sivua  
Sipoo Varhaiskasvatussuunnitelma Sipoon kunta "Tästä päivästä suunta  
tulevaan" (2019) 61 sivua  
Sodankylän kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 37 sivua  
Sonkajärvi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet Sonkajärven  
varhaiskasvatussuunnitelma 47 sivua  
Sotkamon kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 101 sivua  
Sulkavan kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 44 sivua

Suomussalmen kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 50 sivua  
Suonenjoen varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 46 sivua  
Sysmän varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 44 sivua  
Säkylän varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 48 sivua  
Taipalsaaren varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 81 sivua  
Taivalkosken kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 22 sivua  
Tammela vasu 2020 paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma (2020) 51 sivua  
Tervon kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 77 sivua  
Teuvan Varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 65 sivua  
Toholammin kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 45 sivua  
Toivakka Varhaiskasvatussuunnitelma Toivakan kunta (2019) 56 sivua  
Tuusniemen varhaiskasvatus suunnitelma (2020) 19 sivua  
Ulvilan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 62 sivua  
Utajärven kunnan varhaiskasvatus suunnitelma (2019) 63 sivua  
Utsjoen kunnan varhaiskasvatussuunnitelma 38 sivua  
Uudenkaarlepyyn varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 45 sivua  
Varkauden kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2017) 41 sivua  
Virtain kaupunki varhaiskasvatussuunnitelma (2019) 45 sivua  
Ähtäri Varhaiskasvatussuunnitelma Ähtärin kaupunki (2019) 30 sivua