

Frida Häme

# **LAADUNARVIOINTI PÄIVÄKOTIEN ARJESSA**

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä laadunarvioinnista  
ja sen toteutumisesta omassa työssään

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Kesäkuu 2021

# TIIVISTELMÄ

Frida Häme: Laadunarviointi päiväkotien arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä laadunarvioinnista ja sen toteutumisesta omassa työssään.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus

Kesäkuu 2021

---

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on varhaiskasvatuksen laadunarviointi, josta tarkastelun kohteeksi on otettu pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuva laadunarviointi päiväkodeissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkotien lapsiryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ensinnäkin siitä, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin, ja toiseksi siitä, miten laadunarviointi toteutuu päiväkodeissa käytännön tasolla varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset, joten se ilmentää fenomenografisen tutkimussuuntauksen piirteitä. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, johon osallistui kymmenen varhaiskasvatuksen opettajaa eri kunnista. Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimuksen tuloksissa varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset laadunarvioinnista jaoteltiin laadunarvioinnin merkitykseen, laadunarvioinnin kohteisiin, laadunarvioinnin menetelmiin, laadunarvioinnin haasteisiin sekä laadunarviointia edistäviin tekijöihin. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat näkevät laadunarvioinnin varsin merkityksellisenä osana varhaiskasvatustyötä, ja heillä on myös monenlaisia keinoja toteuttaa sitä. Tuloksista kävi ilmi, että laadunarviointi ei kuitenkaan aina toteudu niin hyvin kuin varhaiskasvatuksen opettajat toivoisivat, vaan monet tekijät varhaiskasvatuksen arjessa haastavat sen toteutumista. Kuitenkin tutkimuksessa ilmeni myös sellaisia tekijöitä, jotka varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta edistävät laadunarvioinnin toteutumista omassa työssään.

Tutkimuksen tuloksia voidaan parhaimmillaan hyödyntää pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuvan laadunarvioinnin kehittämiseen puuttamalla tutkimuksessa ilmenneisiin laadunarvioinnin haasteisiin ja toisaalta pyrkimällä lisäämään laadunarviointia edistäviä tekijöitä. Esimerkiksi lisäämällä varhaiskasvatuksen henkilöstön tietämystä laadunarvioinnista, kouluttamalla päiväkotien johtajia laadunarviointityön johtamisesta sekä parantamalla varhaiskasvatuksen resursseja, voitaisiin tämän tutkimuksen tulosten perusteella edistää laadunarvioinnin toteutumista päiväkotien arjessa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, laatu, arviointi, laadunarviointi, varhaiskasvatuksen opettaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LAATU VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>8</b>
2.1	Varhaiskasvatuksen laadun käsite eri tutkimusparadigmoissa .....	8
2.2	Varhaiskasvatuksen laadun tekijöitä.....	11
2.3	Varhaiskasvatuksen laatutyön kehitys Suomessa .....	14
<b>3</b>	<b>ARVIOINTI VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>19</b>
3.1	Varhaiskasvatuksen arvioinnin piirteitä.....	19
3.2	Laadunarvioinnin haasteita .....	21
3.3	Varhaiskasvatuksen arvioinnin tasot.....	24
3.3.1	<i>Kansainvälinen taso</i> .....	24
3.3.2	<i>Kansallinen taso</i> .....	25
3.3.3	<i>Paikallinen taso</i> .....	26
3.3.4	<i>Pedagogisen toiminnan taso</i> .....	27
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET</b> .....	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
5.1	Metodologiset lähtökohdat .....	30
5.2	Aineistonkeruu .....	32
5.3	Aineiston analyysi .....	35
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
6.1	Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä laadunarvioinnista .....	41
6.1.1	<i>Laadunarvioinnin merkitys</i> .....	41
6.1.2	<i>Laadunarvioinnin kohteet</i> .....	43
6.2	Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin toteutuminen käytännössä .....	46
6.2.1	<i>Laadunarvioinnin menetelmät</i> .....	47
6.2.2	<i>Laadunarvioinnin haasteet</i> .....	50
6.2.3	<i>Laadunarviointia edistävät tekijät</i> .....	54
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>56</b>
7.1	Tulosten tarkastelu.....	56
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	61
7.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset .....	65
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>67</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>75</b>
	Liite 1: Tutkimustiedote .....	75
	Liite 2: Tutkimuksen tietosuojailmoitus .....	76
	<b>TAULUKOT</b>	
	<b>TAULUKKO 1. ESIMERKKI AINEISTON REDUSOINNISTA</b> .....	<b>37</b>

<b>TAULUKKO 2.</b>	<b>ESIMERKKI AINEISTON KLUSTEROINNISTA .....</b>	<b>38</b>
<b>TAULUKKO 3.</b>	<b>ESIMERKKI AINEISTON ABSTRAHOINNISTA .....</b>	<b>39</b>
<b>TAULUKKO 4.</b>	<b>TIIVISTYS TUTKIMUSTULOKSISTA .....</b>	<b>40</b>

# 1 JOHDANTO

Yhteiskunnassa on muodostunut varsin laajasti jaettu näkemys siitä, että varhaiskasvatuksella on lukuisia positiivisia vaikutuksia niin yksittäiselle lapselle kuin laajemminkin koko yhteiskunnalle. Sylvan ja kollegoiden (2004) mukaan varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset yksittäisen lapsen kohdalla liittyvät muun muassa parempiin kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Erityisen voimakkaasti varhaiskasvatuksen hyödyt ilmenevät heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevien sekä oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kohdalla. Karila (2016) toteaa, että yhteiskunnallisesti varhaiskasvatus on vaikuttavaa muun muassa siitä näkökulmasta, että lapsuudessa hankitulla niin sanotulla inhimillisellä pääomalla, kuten mainituilla kognitiivisilla ja sosiaalisilla taidoilla, on kauaskantoisia vaikutuksia työelämään ja yhteiskuntaan osallistumiseen. Tämä inhimillinen pääoma voi myös tasata erilaisista taustoista tulevien lasten mahdollisuuksia ja sitä kautta vähentää yhteiskunnallista eriarvoisuutta. On kuitenkin oleellista huomioida, että varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset toteutuvat ainoastaan silloin, kun varhaiskasvatus on riittävän laadukasta (Sylva ym., 2004; Karila, 2016). Sen vuoksi varhaiskasvatuksen laatuun ja arviointiin liittyviä kysymyksiä on oleellista tutkia, ja siitä lähtökohdasta tämäkin tutkimus on alun perin saanut alkunsa.

Varhaiskasvatuksen laadunarviointi on kansallisessa varhaiskasvatuksen tutkimuskentässä ajankohtainen aihe, sillä varhaiskasvatuksen laadunarviointia on pyritty systemaattisesti kehittämään sen jälkeen, kun varhaiskasvatuksen arviointi liitettiin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin alaisuuteen vuonna 2015 (Laki Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 § muuttamisesta 582/2015). Sen jälkeen Karvi on muun muassa julkaissut varhaiskasvatuksen laadunarvioinnille ensimmäistä kertaa omat perusteet ja suositukset (Vlasov ym., 2018). Tästä näkökulmasta katsottuna näen mielenkiintoisena aiheena tutkia, millä tavoin laadunarviointi toteutuu tällä hetkellä päiväkotien arjessa. Lisäksi tämän tutkimuksen teon aikana kävi ilmi, että

Karvi on kehittämässä laadunarvioinnin työkaluja varhaiskasvatuksen henkilöstön käyttöön, joiden toimivuutta testataan parhaillaan pilottihankkeessa (Karvi, 2020). Tämä vahvisti entisestään käsitystäni siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstön toteuttaman laadunarviointityön tutkiminen on ajankohtainen aihe. Toisaalta aiheen valintaan ovat vaikuttaneet vahvasti myös omakohtaiset kokemukseni. Olen itse varhaiskasvatuksen opettajana työskennellessäni huomannut laadunarvioinnin toteutumisen olevan hyvin kirjavaa ja vaihtelevaa eri yksiköissä, eikä sille ole luotu monissa yksiköissä selkeitä rakenteita ja käytäntöjä.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tarttua varhaiskasvatuksen ruohonjuuritasolla tehtävään laadunarviointityöhön päiväkotiryhmissä. Aiemmissa kotimaisissa varhaiskasvatuksen laadunarviointiin liittyvissä tutkimuksissa näkökulma on usein ollut niin sanotusti ylemmällä tasolla: esimerkiksi varhaiskasvatuksen palveluntuottajien ja varhaiskasvatuksesta vastaavien viranhaltijoiden näkemyksiä aiheesta on tutkittu jonkin verran (Leikkola, 2019; Mikkola ym., 2017). Mikkola ja kollegat (2017) toteavatkin, että päiväkotien lapsiryhmissä työskentelevän henkilökunnan vaihtelevat ja moninaiset arviointikäytännöt on jouduttu rajaamaan heidän tutkimuksensa ulkopuolelle, mutta kuitenkin samassa tutkimuksessa huomattiin, että melko usein varhaiskasvatuksen arvioinnin toteuttamisesta vastaa nimenomaan varhaiskasvatuksen henkilöstö.

Tulos on mielenkiintoinen tämän tutkimuksen näkökulmasta, sillä se nostaa päiväkotien henkilöstön laadunarviointinäkemysten tutkimisen varsin merkitykselliseen asemaan. Näen tässä kohtaa oleellisen tutkimuksellisen aukon, jota toivon voivani olla omalta osaltani täyttämässä. Tämän pro gradu – tutkielman tarkoituksena on siis olla tuottamassa uutta tietoa siitä näkökulmasta, millaisia käsityksiä päiväkodeissa työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista ja sen toteutumisesta käytännön tasolla. Koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä, se on luonteeltaan fenomenografinen tutkimus. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä varhaiskasvatuksen opettajaa puolistrukturoidun haastattelun keinoin.

Tämän tutkimusraportin kahdessa seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys, jossa luodaan katsaus tämän tutkimuksen

kannalta keskeiseen aiempaan tutkimustietoon ja teoriataustaan varhaiskasvatuksen laadusta ja arvioinnista. Teoriakatsauksen jälkeen luvussa 4 esitellään tarkemmin tutkimuksen tehtävä sekä tutkimuskysymykset, ja luvussa 5 käydään läpi tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä menetelmällisiä ratkaisuja. Luvussa 6 esitellään tutkimuksen tulokset, jotka on jaoteltu laadunarvioinnin merkitykseen, laadunarvioinnin kohteisiin, laadunarvioinnin menetelmiin, laadunarvioinnin haasteisiin sekä laadunarviointia edistäviin tekijöihin. Lopuksi luvun 7 pohdintaosiossa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen ja teorian tietoon, arvioidaan tutkimuksen toteutuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitetään tutkimustulosten pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä ja tutkimusaiheen näkökulmasta kiinnostavia jatkotutkimusehdotuksia.

## 2 LAATU VARHAISKASVATUKSESSA

Kuten jo tutkimuksen johdannossa todettiin, varhaiskasvatuksella on lukuisia positiivisia vaikutuksia niin yksittäiselle lapselle kuin laajemminkin yhteiskunnalle, mutta niiden toteutumiseksi varhaiskasvatuksen laadun on oltava riittävän hyvää (Sylva ym., 2004; Karila, 2016). Laatu on kuitenkin käsitteenä hyvin moniulotteinen, eikä tutkimuskirjallisuudesta löydy yksiselitteistä määritelmää käsitteelle. Varhaiskasvatuksen laatua käsittelevää tutkimusta on kritisoitukin laadun käsitteellisen jäsentämisen vähäisyydestä (esim. Moss, 2016). Monet varhaiskasvatuksen laatututkimukset ovat keskittyneet laadun mittaamiseen tietyn laadunarviointimallin avulla, eivätkä niinkään laadun käsitteelliseen määrittelyyn ja jäsentämiseen (Alila, 2013; Fenech, 2011). Puroila ja Kinnunen (2017) toteavatkin, että varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä on oleellista pohtia, millaista ja kenen tuottamaa laatudiskurssia pidetään yllä, sillä tämä on yhteydessä siihen, millaista käsitystä tutkimus rakentaa lapsuudesta. He peräänkuuluttavat, että varhaiskasvatuksen tulevaisuuden kannalta on tärkeää tuoda esiin erilaisten laatudiskurssien kautta muodostuvaa laadun käsitteen moniulotteisuutta. Tässä luvussa avataan varhaiskasvatuksen laadun käsitettä ja sen tutkimusta eri näkökulmista.

### *2.1 Varhaiskasvatuksen laadun käsite eri tutkimusparadigmoissa*

Varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksessa on erotettavissa erilaisia tutkimusparadigmoja, jotka antavat viitekehyksen sille, kuinka tutkimuksessa on lähestytty laadun käsitettä. Paradigmalla tarkoitetaan jonkin tieteenalan kulloinkin laajalti hyväksymää tapaa ymmärtää tiettyä ilmiötä, ja paradigmojen muutoksissa voidaan huomata, kuinka jokin itsestään selvänä pidetty ajattelutapa onkin vain yksi mahdollisuus jäsentää kyseistä asiaa (Alila, 2013). Varhaiskasvatuksen laadun tutkimusparadigmoja on jaoteltu esimerkiksi modernistisen,



postmodernistisen ja transmodernistisen, objektiivisen, subjektiivisen ja intersubjektiivisen sekä eksklusiivisen ja inklusiivisen ulottuvuuden kautta (esim. Alila, 2013; Parrila, 2002; Pence & Moss, 1994; Tauriainen, 2000).

Laadun tutkimus on lähtenyt alun perin liikkeelle modernistiseksi tai objektiiviseksi nimitetystä paradigmasta, jossa laatu on nähty universaalina, ajasta ja kontekstista irrallisena ilmiönä, joka perustuu objektiivisesti havaittaviin, pysyviin tosiasioihin (Alila, 2013; Moss ym., 2000). Pence ja Moss (1994) puhuvat myös eksklusiivisesta paradigmasta, joka liittyy vahvasti modernistiseen laatukäsitykseen. Eksklusiivisuudella viitataan asiantuntijoiden valta-asemaan laadun määrittelyssä, joka sulkee pois muiden osapuolten näkemykset laadusta. Eksklusiivinen ajattelutapa on nähtävissä myös asiantuntijakeskeisesti laadituissa laadun mittaamisen välineissä. Tauriainen (2000) mukaan nämä ulkopuolisten asiantuntijoiden kehittämät mittarit eivät kuitenkaan välttämättä aina onnistu tavoittamaan varhaiskasvatuksen kentällä vallitsevaa todellisuutta.

Modernistinen maailmankuva saavutti murroksen 1900-luvun lopulla, ja sen tilalle alkoi nousta postmoderni ajattelu, jossa korostetaan ihmisten yksilöllisyyttä sekä sitä, ettei mitään suurta ja yhtenäistä totuutta maailmasta ja ihmisestä ole olemassa (Huhmarniemi, 2001). Postmodernismin nousun myötä myös modernistista laatukäsitystä kohtaan alkoi nousta kritiikkiä (Pence & Moss, 1994; Dahlberg ym., 2013). Kritiikissä korostettiin, että laatua ei tule tarkastella jonakin ylhäältä päin annettuna universaalina ja objektiivisena totuutena, vaan laadun merkitys on aina jossakin määrin katsojan silmissä. Laatu ei siis ole neutraali käsite, vaan rakentuu aina sosiaalisesti laatua määrittävän tahon arvojen, uskomusten ja intressien pohjalta, ja on siten luonteeltaan subjektiivinen ja kontekstisidonnainen. Postmodernin ajattelun mukaista laadun tutkimusparadigmaa on kutsuttu myös subjektiiviseksi paradigmaksi (Alila, 2013; Parrila, 2002). Pence ja Moss (1994) liittävät tähän paradigmaan myös eksklusiivisen ajattelun vastaparin, inklusiivisuuden. Inklusiivisessa lähestymistavassa halutaan ottaa varhaiskasvatuksen laadunmäärittelyssä huomioon kaikkien niiden osapuolten näkökulma, joita laatu koskettaa. Näihin osapuoliin voidaan lukea kuuluvaksi ennen kaikkea lapset, vanhemmat ja varhaiskasvatuksen työntekijät sekä laajemminkin esimerkiksi hallinnon jäsenet, poliitikot ja tutkijat.

Modernismin murroksen myötä nousi postmodernismin ohella esiin myös toinen uusi paradigma, jota Huhmarniemi (2001) nimittää transmodernismiksi. Sen tarkoituksena oli postmodernismin tavoin uudistaa modernistista maailmankuvaa, mutta siinä kritisoitiin postmodernismia liiasta individualismista sekä yhteisten eettisten periaatteiden ja arvojen puutteesta. Transmodernismissa painotetaan uuden tulevaisuudenkuvan välttämättömyyttä, jonka lähtökohtana on inhimillisyys ja ajatus yhteisestä ihmiskunnasta. Laadun määrittelyn osalta transmodernistinen paradigma korostaa humanismia, ihmisten välistä yhteyttä sekä ihmissuhteiden merkitystä kokemusten rakentumisessa, minkä pohjalta siihen voidaan yhdistää intersubjektiivisuuden käsite (Alila 2013; Parrila 2002). Parrilan (2002) mukaan intersubjektiivisuuden taustalla on ajatus siitä, ettei laatu voi olla koskaan täysin subjektiivinen käsite, vaan laadulla on aina sekä subjektiivinen että tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriin kytkeytyvä intersubjektiivinen merkitysrakenteensa. Toisin sanoen se, miten ymmärrämme varhaiskasvatuksen laadun, on yhteydessä sosiaalisen todellisuutemme yhteisiin arvoihin, merkityksiin ja rakenteisiin, jotka ovat toimijoille osittain tiedostettuja ja osittain tiedostamattomia.

Tähän näkökulmaan nojaten on siis oleellista ymmärtää, että laadun määritelmät heijastavat niitä arvoja, joita kulloisessakin ajassa ja paikassa pidetään tärkeinä. Varhaiskasvatuksen laadun määrittely edellyttää siis aina jonkinlaista näkemystä siitä, millaista on hyvä varhaiskasvatus, ja on lopulta yhteydessä siihen, millaista yhteiskuntaa halutaan kulloinkin olla luomassa (Mikkola ym., 2017). Alila (2013) nostaa esiin sen, että varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjojenkin, kuten varhaiskasvatuslakien ja varhaiskasvatussuunnitelmien takana on aina tekijöitä, jotka ovat yksilöitä omine arvoineen ja merkitysrakenteineen, joista osan täytyy olla myös osittain tiedostamattomia. Hänen mukaansa nämä tiedostamattomat merkitysrakenteet vaikuttavat väistämättä jossain määrin niiden asioiden valintaan, jota asiakirjoihin päätetään kirjata tai jättää kirjaamatta. Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat taas määrittävät voimakkaasti varhaiskasvatuksen laatua, joten voidaan miettiä, tulisiko tämä nähdä ongelmana, ja voimmeko ylipäänsä puhua laadusta. Dahlberg ja kumppanit (2013, s. 105) tulevat pohdinnassaan siihen tulokseen, että laadun käsitteen käyttö ei itsessään ole ongelma niin kauan kuin tiedostetaan, että se ei ole neutraali käsite, vaan perustuu valintoihin.

## 2.2 Varhaiskasvatuksen laadun tekijöitä

Kuten todettu, laatua määrittävät aina tietyt arvot, eli se, mitä asioita pidetään tärkeinä ja tavoiteltavina. Varhaiskasvatuksen arvoperusta on suomalaisessa kontekstissa määritelty varhaiskasvatuslaissa (540/2018) sekä tarkemmin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuksen arvoperustassa heijastuu vahvasti Yhdistyneiden kansakuntien (1989) Yleissopimus lapsen oikeuksista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan varhaiskasvatuksen arvoperustan keskiössä ovat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteiden kuuleminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus kaikille lapsille. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen arvoihin sisältyy näkemys lapsuuden itseisarvosta, jonka mukaan jokainen lapsi on arvokas oma itsenään juuri sillä hetkellä, ei vain joksikin arvokkaaksi kasvavana. Sivistyksellisten arvojen mukaan kasvatuksen taustalla on pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Varhaiskasvatuksen arvoperustan mukaan lasta tulee myös ohjata kunnioittamaan elämää sen kaikissa muodoissa ja arvostamaan ihmisoikeuksia. Lisäksi arvoperustassa korostetaan lapsen oikeutta ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan, saada hyvää opetusta ja huolenpitoa, leikkiä, kuulua ryhmään, käsitellä tunteita, saada tietoa monipuolisesti sekä oppia uusia asioita. Varhaiskasvatuksen arvoihin kuuluu myös moninaisuuden kunnioittaminen, ja kaikilla lapsilla tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet oppia asioita ja tehdä valintoja riippumatta syntyperästä, sukupuolesta, kulttuuritaustasta tai muusta yksilöön liittyvästä syystä. Lisäksi lapsia tulee varhaiskasvatuksen arvoperustan mukaan myös tukea kasvamaan kohti terveellistä ja kestävästä elämäntapaa. Seuraavaksi esitellään niitä laadun tekijöitä, joiden kautta nämä varhaiskasvatuksen arvot voivat todentua käytännössä.

Varhaiskasvatuksen laatu on moniulotteiden käsite, joka muodostuu useista eri tekijöistä. Tutkimuskirjallisuudessa laajalti käytetty jaottelu jakaa varhaiskasvatuksen laadun rakenteellisiin tekijöihin sekä prosessitekijöihin (esim. Dahlberg ym., 2013, Howes ym., 2008; Pianta ym., 2016; Vlasov ym. 2018). Laadun rakennetekijöillä viitataan suhteellisen pysyviin ja ylhäältä päin

säänneltyihin tekijöihin, jotka luovat tietyn perustan ja reunaehdot toiminnalle. Rakennetekijöihin sisältyy muun muassa se, kuka vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, missä varhaiskasvatustoimintaa järjestetään ja millaiset puitteet toiminnalle luodaan. Näihin voidaan lukea esimerkiksi varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat, varhaiskasvatuspalveluiden riittävyys ja saatavuus, varhaiskasvatuksen johtamien, henkilöstön koulutus, henkilöstörakenne, ryhmä koko, lasten ja henkilökunnan välinen suhdeluku sekä fyysiset ja taloudelliset resurssit, kuten tarkoituksenmukaiset ja terveet tilat.

Laadun prosessitekijät taas kertovat siitä, mitä varhaiskasvatussyksikössä konkreettisesti tapahtuu (Dahlberg ym., 2013; Howes ym., 2008; Vlasov ym., 2018.). Ne liittyvät sellaisiin toimintoihin, joilla on suora yhteys lapsen kokemuksiin päivittäisissä toiminnoissa. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus, pedagoginen toiminta, lasten vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri sekä oppimisympäristön järjestelyt. Eniten positiivista vaikutusta lapsen kehitykseen on huomattu olevan juuri tällaisilla laadun tekijöillä, jotka kohdistuvat suoraan lapseen (Pianta ym., 2016, s. 125). Repo ym. (2019) sekä Slot ym. (2015) kuitenkin korostavat, että laadun rakenne- ja prosessitekijöiden välinen suhde on monimutkainen, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, ja laadukas varhaiskasvatus riippuu pitkälti niiden yhteisvaikutuksesta. Heidän mukaansa rakenteelliset tekijät luovat perustan pedagogiselle toiminnalle, joten jos rakenteissa on puutteita, eivät prosessitkaan yleensä ole laadukkaita. Toisaalta parhaimmatkaan rakenteelliset puitteet, kuten pienet ryhmäkoot tai toimivat tilat eivät yksistään takaa laadukasta toimintaa, vaan kyse on paljosta muustakin. Varhaiskasvatuksen laatu ei ole siis olemassa itsekseen, vaan se muotoutuu ja kehittyy jatkuvasti vuorovaikutuksessa ihmisten ja laadun eri tekijöiden välillä (Sheridan, 2007).

Usein varhaiskasvatuksen laadun yhteydessä puhutaan myös varhaiskasvatuksen vaikuttavuustekijöistä (Dahlberg ym., 2013; Sylva ym., 2004; Vlasov ym., 2018). Niillä viitataan varhaiskasvatuksen tuottamiin myönteisiin vaikutuksiin, ja nämä vaikutukset taas ovat riippuvaisia riittävän laadukkaista rakenne- ja prosessitekijöistä (Vlasov ym., 2018). Dahlberg ja kollegat (2013) tarkoittavat vaikuttavuustekijöillä ensisijaisesti yksittäiseen lapseen kohdistuvia vaikutuksia, kuten lapsen oppimista ja kehitystä sekä myöhempää

koulumenestystä. Vlasov ja kollegat (2018) sen sijaan nostavat vaikuttavuustekijöissä esiin yksilöllisten vaikutusten lisäksi myös varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset vaikutukset. Näihin sisältyy muun muassa varhaiskasvatuksen merkitys perustan luomisessa koulu- ja työelämässä tarvittavalle osaamiselle sekä sen myötä kansakunnan taloudelle ja kilpailukyvyille. He liittävät varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisiin vaikutuksiin myös syrjäytymisen ehkäisyn sekä eri sukupuolten väliset tasa-arvoisemmat mahdollisuudet osallistua työelämään. He kuitenkin huomauttavat, että varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden arviointi on varsin haasteellista sen moniulotteisuuden vuoksi, koska vaikutuksissa on usein kyse niin monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi Dahlberg ja kollegat (2013) nostavat yhtenä vaikuttavuustekijänä esiin myös asiakastyytyväisyyden. Asiakastyytyväisyys on heidän mukaansa saanut varhaiskasvatuksessa yhä enenevässä määrin huomiota, minkä he kuvaavat heijastavan laajentuvaa käsitystä laadusta. Dahlberg ym. viittaavat asiakastyytyväisyydellä ensisijaisesti vanhempien näkökulmaan, mutta muissa tutkimuksissa on siihen liitetty myös lasten näkökulma (esim. Niikko & Havu-Nuutinen, 2009).

Lasten kokemukset laadusta ovatkin yksi keskeinen laatua määrittävä tekijä varhaiskasvatuksen kontekstissa (esim. Layzer & Goodson, 2006; Sheridan, 2007). Tähän osa-alueeseen sisältyy esimerkiksi lapsen viihtyminen varhaiskasvatuksessa, lapsen vertaissuhteet ryhmässä, lapselle päivän aikana tarjoutuvat toimintamahdollisuudet sekä lapsen kohtaama vuorovaikutus kasvattajien taholta (Layzer & Goodson, 2006). Sheridanin (2007) tekemän tutkimuksen mukaan myös lapsen osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin on tärkeä varhaiskasvatuksen laatutekijä. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että muilla osa-alueilla laadukkaiksi arvioiduissa päiväkodeissa myös lasten osallisuus toteutui paremmin ja lasten ideoille ja aloitteille oltiin yleisesti ottaen avoimempia kuin heikkolaatuisemmiksi arvioiduissa päiväkodeissa.

Lasten äänen kuulemisella ja arviointiin osallistamisella onkin vahva perusta, sillä se pohjautuu Yleissopimukseen lapsen oikeuksista (Yhdistyneet kansakunnat, 1989), jossa määritellään lapsen oikeus tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lasten osallisuuden mahdollistamiseksi on tärkeää

muokata varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria sellaiseksi, että se mahdollistaa lasten kuulemisen arjessa. Sen perustana on lasten sensitiivinen kohtaaminen, jossa heidän niin sanalliset kuin sanattomatkin aloitteensa huomioidaan myönteisesti (Parrila & Fonsén, 2016; Sheridan, 2007).

Hujalan ja kollegoiden (2012) tekemä tutkimus suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa osoitti, että lasten osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet päivittäisissä toiminnoissa eivät kuitenkaan toteudu odotetulla tavalla käytännön tasolla, vaikka varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjat korostavatkin lapsilähtöisyyttä, osallisuutta ja leikin merkitystä. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö kyllä arvostaa lasten osallisuutta, ja heillä vaikuttaa olevan myös teoreettista tietoa sen toteuttamiseksi, mutta jostain syystä sen käytäntöön vieminen ontuu. Tutkimuksen tekijät pohtivat, johtuuko tämä siitä, että päivittäisillä rutiineilla on varhaiskasvatuksessa niin vahva perinne, että lasten leikki ja osallisuus jäävät niiden jalkoihin, eikä henkilöstö koe kykenevänsä muuttamaan näitä rakenteita ja toimintakulttuuria.

### *2.3 Varhaiskasvatuksen laatutyön kehitys Suomessa*

Varhaiskasvatuksen laatua koskeva tutkimus- ja kehittämistyö käynnistyi Yhdysvalloissa 1970-luvulla, josta se levisi pian myös Eurooppaan (Fenech, 2011; Hujala ym., 2012). Suomessa ensimmäiset varhaiskasvatuksen laatua koskevat tutkimushankkeet ajoittuvat 1980–1990-lukujen taitteeseen. Yksi ensimmäisistä oli Sosiaalhallituksen rahoittama tutkimushanke, jonka pohjalta tehtiin julkaisu Mikä on laatua lasten päivähoitossa? Tutkimustietoa päivähoiton laatutekijöistä (Niiranen, 1987). Hankkeessa keskeisenä tehtävänä oli arvioida Päivähoidon kasvatuskomitean mietinnöissä asetettujen kasvatustavoitteiden toteutumista suomalaisessa päivähoitossa. Toinen 1980-luvulla käynnistynyt varhaiskasvatuksen laatuun liittyvä tutkimushanke oli nimeltään Voisiko jotain olla toisin päivähoitossa?, jonka pohjalta valmistui kaksiosainen Sosiaalhallituksen julkaisema loppuraportti, Muutoksen hallinnan strategiat päivähoitossa (Rusanen, 1990b) ja Muutoksen arki päivähoitossa (Rusanen, 1990a). Alilan (2013) mukaan erityisesti jälkimmäinen hanke mainitaan usein

varhaiskasvatuksen laatua käsittelevässä kirjallisuudessa, ja sillä on ollut merkittävä vaikutus kansallisen laatutyön kehittämiseen.

Merkittävä askel suomalaiselle varhaiskasvatuksen laatutyölle oli ensimmäisen kotimaisen varhaiskasvatuskontekstiin rakennetun laadunarviointimallin ilmestyminen. Tämä päivähoiton laadunarviointimalli julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 1995 (Hujala-Huttunen, 1995), ja sitä kehitettiin Oulun yliopiston alaisessa Laadunarviointi päivähoitossa - tutkimusprojektissa (Hujala ym. 1999). Mallissa päivähoiton laatu on jaoteltu viiteen osa-alueeseen, joita ovat palvelutaso, puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät sekä vaikuttavuustekijät. Palvelutasolla kuvataan varhaiskasvatuspalveluiden saatavuutta ja riittävyyttä laadun osa-alueina. Puitetekijöillä taas tarkoitetaan reunaehtoja, jotka säätelevät varhaiskasvatuksen laatua. Näitä ovat mallin mukaan esimerkiksi ihmissuhteiden pysyvyys, fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä tilojen toimivuus. Välilliset tekijät puolestaan ovat henkilöstön osaamiseen, johtamiseen, työyhteisöön ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä laatutekijöitä. Prosessitekijät taas liittyvät toiminnan sisältöihin sekä vuorovaikutukseen niin kasvattajien ja lasten välillä kuin lasten kesken. Viimeisimpänä vaikuttavuustekijät kuvaavat ikään kuin muiden laatutekijöiden tuottamaa lopputulosta, johon sisältyy lapsen myönteiset kokemukset, lapsen kehitys ja oppiminen, vanhempien tyytyväisyys sekä yhteiskunnalliset vaikutukset.

2000-luvun alkupuolella Suomessa toteutettiin ensimmäiset valtakunnalliset varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja -ohjauksen kehittämishankkeet nimeltä Valoa I ja II, joiden toteuttamisesta vastasivat Sosiaali- ja terveysministeriö sekä Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus eli Stakes. Hankkeiden pohjalta julkaistiin useita tutkimusraportteja (Alila, 2003; Kronqvist & Jokimies, 2008; Portell & Malin, 2007; Ruokolainen & Alila, 2004). Hankkeiden tarkoituksena oli muun muassa kartoittaa varhaiskasvatuksen laadunhallinnan sen hetkistä tilaa ja kehittämiskohteita sekä lisätä varhaiskasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden arvioinnin suunnitelmallisuutta ja kehittää varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Hankkeiden pohjalta nousi esiin muun muassa se, että laadun arvioinnissa kehittämisessä oli havaittavissa suuria eroja kuntien välillä, ja että laatuun liittyvät käsitteet olivat varhaiskasvatuksessa vielä selkiytymättömiä ja epäyhdenmukaisia (Alila, 2003). Lisäksi hankkeessa mukana

olleet kunnat toivoivat jatkossa selkeämpää tukea ja ohjeistusta varhaiskasvatuksen laadun arviointi- ja kehittämistyöhön (Portell & Malin, 2007). Alila (2013) huomauttaa, että varhaiskasvatuksen laatutyö ei juurikaan edennyt valtionhallinnossa Valoa-hankkeiden pohjalta, mikä kertoo osaltaan kansallisen varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen puutteellisesta suunnitelmallisuudesta ja tavoitteellisuudesta.

Lisääntyvä kiinnostus varhaiskasvatuksen laatua kohtaan näkyi 2000-luvun alkupuolella myös siinä, että varhaiskasvatuksen laadun kysymykset saivat huomiota myös väitöstutkimuksissa, kun Tauriainen (2000) tutki väitöskirjassaan henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksia päiväkodin integroidussa erityisryhmässä ja Parrila (2002) tarkasteli laatua perhepäivähoidon näkökulmasta. Näistä väitöskirjoista on löydettävissä yhteneväisiä tuloksia koskien varhaiskasvatuksen laatua, vaikka ne olivatkin toteutettu hyvin erilaisissa varhaiskasvatusympäristöissä. Molemmissa tutkimuksissa esimerkiksi laatua lisäävinä tekijöinä nousi esiin muun muassa kasvattajien lämmin vuorovaikutus lasten kanssa, toiminnan monipuolisuus sekä henkilökunnan ammattitaito.

Varhaiskasvatuksen laatutyön kehittäminen kiihtyi edelleen 2010-luvulle tultaessa. Vuosikymmenen alussa toteutettiin Kuntaliiton toimesta Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa –hanke, jonka pohjalta laadittiin muun muassa varhaiskasvatukseen oma laadunhallintamalli (Karvonen, 2011). Sen perustana käytettiin CAF-mallia, jota muokattiin perusopetuksen laatuksien pohjalta. CAF eli Common Assessment Framework on EU-jäsenmaiden yhteistyössä kehittämä julkisen sektorin organisaatioiden laadunarviointimalli (Kuntaliitto, 2016). Alilan (2013) mukaan perusopetuksen laatuksien käyttäminen mallin pohjana perustui siihen, että mallin kehittämisen aikaan varhaiskasvatukselle ei vielä ollut laadittu omia laatuksia. Varhaiskasvatuksen laadunhallintamallissa (Karvonen, 2011) laatu on jaoteltu kymmeneen arviointialueeseen, joita ovat johtaminen; henkilöstö; taloudelliset resurssit; varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen suunnittelu ja järjestely; varhaiskasvatusympäristö; hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tuki; osallisuus ja vaikuttaminen; verkostoyhteistyö sekä arviointi ja vaikuttavuus. Laadunhallintamallin laatimisen tarkoituksena oli kehittää varhaiskasvatuksen laadunarviointia tarjoamalla työkalu, joka helpottaa kunnan vahvuuksien ja



kehittämisalueiden havaitsemisessa, sekä auttaa sitouttamaan organisaatioiden johtoa ja koko henkilökuntaa laadun arviointiin ja jatkuvaan kehittämiseen.

Vuonna 2013 julkaistiin taas varhaiskasvatuksen laatua käsittelevä väitöskirja nimeltä Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu (Alila, 2013), jossa tutkittiin kansallisissa varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa ilmennettyä laatupuhetta. Tutkimuksen tuloksena todettiin, että varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa esiintyvä laatupuhe on jäsentymätöntä ja kiinnittymätöntä varhaiskasvatuksen laadun teoreettisiin ja tutkimuksellisiin paradigmoihin. Tutkimuksen johtopäätöksenä oli, että varhaiskasvatuksen laadun ohjaus kaippaa tavoitteellisuutta ja systematisointia valtionhallinnon tasolla.

Vuonna 2013 varhaiskasvatuksen hallinnollisessa kentässä tapahtuikin suuri muutos, kun varhaiskasvatus siirrettiin sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Tämä siirto liitti varhaiskasvatuksen entistä vahvemmin osaksi koko koulutusjärjestelmää ja elinikäisen oppimisen polkua (Puroila & Kinnunen, 2017). Pian hallinnollisen siirron jälkeen varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä uudistettiin korvaamalla vanha laki lasten päivähoitosta (36/1973) uudella varhaiskasvatuslailla (580/2015). Uuden lain myötä tapahtui kaksi isoa varhaiskasvatuksen laatuun ja arviointiin liittyvää muutosta. Ensinnäkin varhaiskasvatussuunnitelman perusteista tuli velvoittava asiakirja kaikille varhaiskasvatuksen järjestäjille, kun se aiemmin oli ollut vain suositus, ja velvoittavaksi muuttui myös kuntien omien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien sekä jokaisen lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen. Toiseksi varhaiskasvatuksen arvioinnista tuli järjestäjille lakisääteinen tehtävä. Varhaiskasvatuksen arvioinnin ulkopuoliseksi asiantuntijaorganisaatioksi asetettiin muiden koulutusasteiden tavoin Kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi (Laki Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 § muuttamisesta 582/2015).

Karvin ensimmäinen varhaiskasvatukseen liittyvä selvitys koski varhaiskasvatuksen järjestäjien arviointikäytäntöjä, jonka pohjalta julkaistiin tutkimusraportti Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila (Mikkola ym., 2017). Selvityksen perusteella kävi muun muassa ilmi, että varhaiskasvatuksen järjestäjien laadunarviointikäytännöissä on suurta vaihtelua, eivätkä ne kaikilta osin vastaa varhaiskasvatuslain ja perusteasiakirjojen tavoitteita. Seuraavana

vuonna Karvilta ilmestyikin julkaisu, Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (Vlasov, ym., 2018), jonka tarkoituksena oli tukea varhaiskasvatuksen järjestäjiä lakisääteisen itsearviointitehtävän toteuttamisessa. Asiakirja sisältää muun muassa tutkimustietoa siitä, mistä varhaiskasvatuksen laatu muodostuu, mitä varhaiskasvatuksen arviointi pitää sisällään sekä tutkimuksesta johdetut suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit.

Ensimmäisen valtakunnallisen varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin hankkeen Karvi toteutti vuosina 2017–2019, ja sen pohjalta julkaistiin laaja varhaiskasvatuksen laatua käsittelevä raportti nimeltä Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa (Repo ym., 2019). Hankkeen pohjalta selvisi, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteasiakirjat antavat hyvät suuntaviivat lain tavoitteiden mukaisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiselle, mutta käytännössä suunnitelmien toteutumisessa on vielä joiltakin osin puutteita. Raportin lopputulemana todetaan, että varhaiskasvatustilain ja varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteiden toteuttamiseen vaadittavien rakenteiden luomiseksi ja henkilöstön osaamisen kehittämiseksi vaaditaan pitkäjänteistä työtä sekä poliittisten päättäjien ja varhaiskasvatuksen järjestäjien yhteistä tahtotilaa resursoida varhaiskasvatukseen riittävästi.

Tästä katsauksesta suomalaiseen varhaiskasvatuksen laadun tutkimus- ja kehittämistyöhön voidaan huomata, että varhaiskasvatuksen laadun kysymykset ovat saaneet viime vuosikymmeninä kohtuullisesti jalansijaa suomalaisessa tutkimuksessa, ja kiinnostus varhaiskasvatuksen laatua kohtaan vaikuttaa edelleen kiihtyvän. Toisaalta katsauksesta on havaittavissa tietynlainen hajanaisuus ja jäsentymättömyys varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksessa ja arvioinnissa, sillä se on jakautunut useille eri tahoille ennen siirtymistään Karvin alaisuuteen. Erityisesti varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin toteutuminen käytännössä näyttää jääneen tutkimuksessa varsin vähäiselle huomiolle. Esimerkiksi sitä, millä tavoin laadunarviointi toteutuu pedagogisen toiminnan tasolla päiväkotien arjessa varhaiskasvatuksen henkilöstön toteuttamana, ei ole juurikaan tutkittu.

# 3 ARVIOINTI VARHAISKASVATUKSESSA

Laatu ja arviointi kietoutuvat tiivisti yhteen, sillä laadun ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttää toiminnan arviointia (Hujala ym., 2020). Varhaiskasvatuslain (540/2018, 24 §) mukaan arviointi on varhaiskasvatuksen järjestäjille lakisääteinen tehtävä. Lain mukaan arvioinnin avulla varmistetaan varhaiskasvatuslain linjausten toteutuminen ja tuetaan varhaiskasvatuksen kehittämistä sekä lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan arvioinnin tarkoituksena on tunnistaa toiminnan vahvuuksia sekä kehittämistarpeita, kehittää niiden pohjalta toimintaa ja sitä kautta edistää varhaiskasvatuksen laatua. Tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin varhaiskasvatuksen arviointia tutkimuskirjallisuuden valossa.

## *3.1 Varhaiskasvatuksen arvioinnin piirteitä*

Laadunarvioinnissa on kyse toiminnan tai asian peilaamisesta asetettuja tavoitteita vasten, mistä syystä arvioinnin edellytyksenä on siis se, että toiminnalle on määritelty tavoitteet (Vlasov ym., 2018). Suomessa varhaiskasvatuksen tavoitteet on määritelty varhaiskasvatuslaissa (540/2018) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018). Arvioinnin avulla pyritään tarkastelemaan esimerkiksi sitä, onko varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet saavutettu, onko toimintaan tehty tarvittavia muutoksia tavoitteiden saavuttamiseksi ja miten muutokset ovat onnistuneet (Vlasov ym., 2018). Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan ilman arviointia lakiin ja eri tasojen varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet saattavat jäädä pelkiksi sanoiksi paperilla. Arvioinnin avulla voidaan tarkastella sanoja konkreettisina tekoina ja arjen toimintana, joihin on myös mahdollista vaikuttaa.

Varhaiskasvatuksessa arviointi poikkeaa jonkin verran muiden koulutusasteiden arvioinnista. Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat eivät nimittäin aseta tavoitteita lapsen osaamiselle, vaan keskiössä on lapsen oppimisen ja kehityksen edistäminen lapsen hyvinvointia tukevalla tavalla. Näin ollen arviointi ei varhaiskasvatuksessa kohdistu lapseen vaan ensisijaisesti henkilöstön toimintaan (Hujala ym., 2020; Vlasov ym., 2018). Arvioinnin keskeisiä kohteita varhaiskasvatuksessa tulisi olla siis esimerkiksi henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus, henkilöstön pedagogiset valinnat sekä oppimisympäristön järjestelyt (Mikkola ym., 2017). Näin ollen keskeisen osan arviointia muodostaa ammattilaisten oman toiminnan reflektointi, joka voi nostaa tietoisuuteen asioita, jotka arkipäivän toiminnoissa jäisivät muuten huomaamatta (Kupila, 2004; Soukainen, 2016). Laadunarviointi luo siis perustan henkilöstön oman ammatillisuuden kehittämiseksi (Hujala ym., 2020).

Suomessa varhaiskasvatuksen arviointi onkin liitetty kehittävän arvioinnin viitekehykseen (Repo ym., 2019; Vlasov ym., 2018). Räisänen (2005) kirjoittaa, että kehittävässä arvioinnissa keskeistä on nimensä mukaisesti arvioinnin pohjalta toteutettava toiminnan kehittäminen, jonka työkaluna arviointi toimii. Hän jatkaa, että kehittävän arvioinnin taustalla ei ole niin sanotusti tilivelvollisuutta jollekin ulkoiselle arviointitaholle, vaan arviointia tehdään itseä varten oman organisaation sisäisistä tarpeista käsin. Kehittävässä arvioinnissa keskeisessä asemassa ei niinkään ole arvioinnin tulos, kuten esimerkiksi jostakin arviointimittarista saatava numeerinen arvio, joka on aina suhteellinen ja arvioitsijasta riippuvainen (Parrila & Fonsén, 2016). Sen sijaan keskeistä on Räisänen (2005) mukaan arviointitulosten läpikäymisen yhteydessä nouseva keskustelu ja pohdinta, joka toimii parhaimmillaan yhteisöllisen oppimisen väylänä laajentaen keskustelun osapuolten näkökulmia ja synnyttäen uutta ajattelua. Nämä puolestaan johtavat yleensä haluun muuttua ja kehittää toimintaa. Oleellista kehittävän arvioinnin näkökulmasta on siis se, että arvioinnin avulla saadaan tietoa toteutetusta varhaiskasvatuksesta, jonka myötä laadunarviointi auttaa keskittymään varhaiskasvatuksen kehittämistyössä täsmällisesti juuri niihin asioihin, jotka vaativat kehittämistä (Hujala ym., 2020).

Laadunarviointi on myös tärkeää nähdä jatkuvana prosessina. Arviointi ei saisi jäädä pelkäksi tiedon keräämiseksi, vaan prosessiin liittyy olennaisesti muitakin vaiheita. Vlasovin ja kollegoiden (2018, s. 32–33) esittelemässä mallissa

arvioinnin prosessi kuvataan kehämäisenä jatkuvana syklinä. Prosessin vaiheet ovat arviointitiedon kerääminen, aineiston analysoiminen, johtopäätösten muodostaminen, kehittämistoimien määrittäminen sekä tavoitteiden asettaminen toiminnalle. Kun uudet tavoitteet ovat vakiintuneet osaksi toimintaa, alkaa prosessi alusta. Näin saadaan taas tietoa siitä, millaisia vaikutuksia kehittämistoimilla on ollut ja mihin tulee seuraavaksi kiinnittää huomiota. Keskeistä arviointiprosessissa on Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan systemaattisuus ja suunnitelmallisuus, jotta arviointi perustuu dokumentoituun tietoon, eikä vain henkilöstön satunnaisiin havaintoihin. Heidän mukaansa suunnitelmallisuudella myös varmistetaan, ettei arviointi huku kiireisen arjen jalkoihin, vaan sille on varattu aikansa ja paikkansa arjessa.

Varhaiskasvatukseen (540/2018, 20 §) on kirjattu, että myös lapsille ja heidän huoltajilleen tulee antaa mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa varhaiskasvatukseen suunnitteluun ja arviointiin. Varhaiskasvatuksen järjestäjän päätettävissä on se, miten lasten ja huoltajien osallistuminen toteutuu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) korostetaan, että lasten ja huoltajien saaminen mukaan suunnittelu- ja arviointiprosessiin edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen ja rakenteiden tietoista kehittämistä. Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan arviointiin osallistuville on tärkeää välittyä tunne siitä, että heidän tuottamallaan arviointitiedolla on merkitystä, minkä vuoksi esimerkiksi lasten tai huoltajien arvioinnin pohjalta tehtyä kehittämistyötä on hyvä tehdä näkyväksi. He myös korostavat, että on tärkeää antaa arviointiin osallistuville mahdollisuus itse vaikuttaa siihen, mitä he haluavat arvioida ja miten. Arviointi on aina arvottavaa, joten jo arvioitavien asioiden valinta osoittaa, mitä pidetään hyvässä varhaiskasvatuksessa tärkeänä ja arvokkaana. Siksi myös arvioinnin suunnittelussa ja arviointikohteiden valinnassa dialoginen keskustelu ammattilaisten, huoltajien, lasten ja muiden yhteistyötahojen välillä on tärkeää.

### *3.2 Laadunarvioinnin haasteita*

Laadunarviointiin liittyy myös haasteita ja ei-toivottuja vaikutuksia. Yhtenä ongelmakohtana on nähty arvioinnin kohdistuminen helposti havaittaviin ja mitattaviin laatutekijöihin, jolloin monet varhaiskasvatuksen laadun kannalta

merkittävät, mutta vaikeammin mitattavat asiat jäävät helposti vähemmälle huomiolle (Paananen, 2017). Tämä ilmiö näkyy myös Karvin toteuttamassa varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin selvityksessä (Mikkola ym., 2017), jonka mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjien toteuttama arviointi kohdistuu usein laadun rakenteellisiin tekijöihin, kuten lasten ja aikuisten välisten suhdelukujen sekä päiväkotien käyttö- ja täyttöasteiden seurantaan, tai fyysisen varhaiskasvatusympäristön puitteiden arviointiin. Sen sijaan huomattavasti vähemmälle huomiolle jäävät monet keskeiset prosessilaadun tekijät, kuten lasten ja aikuisten välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, vaikka näitä laadun tekijöitä painotetaan erityisesti varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa.

Haasteena monissa arviointimenetelmissä on Layzerin ja Goodsonin (2006) tekemän tutkimuksen mukaan myös yksittäisen lapsen kokeman laadun tavoittaminen. Sen tavoittaminen olisi kuitenkin tärkeää, sillä tutkimuksessa huomattiin, että samankin lapsiryhmän sisällä yksittäisten lasten kokemukset laadusta voivat vaihdella paljonkin. Lasten kokemuksia laadusta voidaan tavoitella esimerkiksi havainnoimalla ja haastatteleamalla lapsia. Turja (2004) painottaa, että on kuitenkin oleellista pohtia, kuinka tarkasti määritellään etukäteen, mistä asioista halutaan saada tietoa, sillä aikuisten valmiiksi muotoilemien haastattelukysymysten ja havainnointiluokitusten ulkopuolelle saattaa jäädä sellaisia asioita, jotka ovat tärkeitä lapsen näkökulmasta. Lasten kokemusten tavoittaminen mahdollisimman todenmukaisesti siis edellyttää hänen mukaansa myös avointen ja strukturoimattomien arviointimenetelmien käyttöä osana laadunarviointia.

Arviointiin liittyy vahvasti myös käsitteet indikaattori ja kriteeri. Vlasovin ja kollegoiden (2018) määrittelyn mukaan indikaattoreilla tarkoitetaan konkreettisia ja todennettavissa olevia kuvauksia laadukkaan varhaiskasvatuksen tavoiteominaisuuksista. Niiden avulla varhaiskasvatuksen laatua kuvaavaa tietomäärää voidaan tiivistää helpommin hallittavaan ja ymmärrettävään muotoon. Kriteereillä puolestaan tarkoitetaan indikaattoreiden pohjalta vielä tarkemmin määriteltyjä arviointiperusteita. Ne ovat laadun määrittämisen perusteeksi valittuja ominaisuuksia, jotka on muotoiltu käytäntöä kuvaileviksi väittämiksi ja kysymyksiksi. Kriteereitä voidaan käyttää työkaluina, joiden avulla voidaan konkreettisesti arvioida varhaiskasvatuksen laatua arjessa.

Dahlberg ja kollegat (2013) kuitenkin korostavat, että liian yksipuoleisessa kriteeriperustaisessa arvioinnissa vaarana on, että arviointi typistyy vain muodolliseksi pyrkimykseksi saavuttaa kriteereiksi kirjatut tavoitteet. He kuvaavat tätä arvioinnin haastetta osuvasti:

Targets are met not because they are understood to be an important part of pedagogical work but because they are targets – resulting the tail of evaluation wagging the dog of pedagogical practice. (s. 115)

Kriteerit ja mittavälineet saattavat siis muuttua apuvälineistä toiminnan ohjaajiksi, jolloin aletaan pyrkiä tuottamaan sellaista toimintaa, jota mittarit mittaavat (Tauriainen, 2000). Esimerkiksi lasten vapaus vaikuttaa toimintaan saattaa kärsiä, jos kasvattajien tavoitteena on vain tiukasti täyttää kaikki ulkoisten laatustandardien edellyttämät asiat (Fenech ym., 2008). Myös Parrila & Fonsén (2016) puhuvat tästä arvioinnin haasteesta. Heidän mukaansa kaikkien arvioinnin osapuolten on oleellista ymmärtää selkeästi arvioinnin tarkoitus, jotta arviointia ei toteutettaisi vain arvioinnin vuoksi, vaan se ymmärrettäisiin syvemmin kehittämisen työkaluna. Tämä edellyttää sitä, että arvioinnista käydään yhteistä dialogista keskustelua monesta eri näkökulmasta.

Eräs laadunarvioinnin haasteista liittyy myös sen subjektiivisuuteen. Sheridan (2007) on tutkimuksessaan muun muassa huomannut, että opettajat arvioivat toteuttamansa varhaiskasvatuksen yleisesti ottaen korkeampilaatuisiksi kuin ulkopuoliset arvioitsijat. Ristiriitaa sisäisten ja ulkoisten arviointien välillä lisäsi se, että erityisesti ulkoisessa arvioinnissa heikkolaatuisiksi arvioitujen päiväkotien opettajilla oli tapana yliarvioida toiminnan laatua, kun taas korkealaatuisiksi arvioitujen päiväkotien opettajat usein aliarvioivat sitä. Sheridan ehdottaakin, että ulkoisten ja sisäisten arviointien yhdistelmällä voidaan saada luotettavin käsitys laadusta. Hänen tutkimuksessaan näiden eri osapuolten toteuttamien arviointien vertailun ja niistä käytyjen keskusteluiden todettiin edistävän laadun kehittämistä.

Arvioinnin monimuotoisuus on keskeisessä asemassa arvioinnin haasteiden ja ei-toivottujen vaikutusten vähentämiseksi. Yksikään arviointimenetelmä ei ole yksistään riittävä tavoittamaan kaikkia niitä tekijöitä, mitä varhaiskasvatuksen laatuun sisältyy (Layzer & Goodson, 2006). Strukturoitujen arviointityökalujen ja numeerisen mittaamisen lisäksi tarvitaan

Vlasovin ja kollegoiden (2018) mukaan paljon muunkinlaista arviointia, jotta voidaan saavuttaa mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärrys varhaiskasvatuksen laadusta. Arviointia tulisi heidän mukaansa toteuttaa monipuolisilla menetelmillä ja useasta eri näkökulmasta, sillä monipuolisen arvioinnin avulla varmistetaan, että huomio kiinnittyy riittävästi lapsen kokemaan laatuun riippumatta siitä, millaisilla kriteereillä toimintaa arvioidaan.

### *3.3 Varhaiskasvatuksen arvioinnin tasot*

Varhaiskasvatuksessa laadunarviointia toteutetaan monilla eri tasoilla. Laadunarviointi voidaan jaotella kansainväliseen, kansalliseen, paikalliseen sekä pedagogisen toiminnan tasoon. Laadunarvioinnin tehtävät ja käytännöt poikkeavat toisistaan jonkin verran eri arvioinnin tasoilla, ja eri näkökulmista tuotettu arviointitieto muodostaa kokonaisuutena varhaiskasvatuksen systemaattisen kehittämistyön pohjan (Vlasov ym., 2018). Seuraavaksi esitellään laadunarvioinnin toteutumista arvioinnin eri tasoilla.

#### 3.3.1 Kansainvälinen taso

Kansainvälisellä tasolla yksi keskeisimmistä arviointitahoista on Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö eli OECD. Se on toteuttanut useita kansainvälisiä varhaiskasvatuksen laatuun ja arviointiin liittyviä selvityksiä (esim. OECD, 2001; OECD, 2006; OECD, 2012; OECD, 2015). Paananen ja kollegat (2015) toteavat OECD:n edustavan niin sanottua hallinnan pehmeää muotoa, eli se jakaa tekemiensä selvitysten perusteella tietoa ja hyviä käytäntöjä, mutta nämä eivät ole sitovia, vaan ainoastaan suositusluontoisia. Heidän mukaansa useat maat kuitenkin suhtautuvat OECD:n julkaisuihin vakavasti ja käyttävät niitä varhaiskasvatuksen laadun kehittämistyön pohjana. Muita kansainvälisiä varhaiskasvatukseenkin vaikuttavia arviointitahoja ovat muun muassa Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö eli UNESCO, Yhdistyneiden kansakuntien lastenrahasto eli UNICEF sekä Maailmanpankki (Verger, 2016).



### 3.3.2 Kansallinen taso

Kansallisen tason arvioinnin tavoitteena on muun muassa varmistaa varhaiskasvatuksen yhdenvertainen toteuttaminen koko maassa sekä luoda yhtenäinen jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja pidemmällekin (Vlasov ym., 2018). Kansallisella tasolla varhaiskasvatuksen arvioinnista on Suomessa vuodesta 2015 saakka vastannut Kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi (Laki Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 § muuttamisesta 582/2015). Karvin tehtävänä on Vlasovin ja kollegoiden (2018) mukaan muun muassa tuottaa riippumatonta arviointitietoa varhaiskasvatuksesta, tukea varhaiskasvatuksen järjestäjiä heidän itsearviointitehtävässään sekä kehittää varhaiskasvatuksen arviointia ja arviointimenetelmiä. Varhaiskasvatuksen järjestäjillä on lakisääteinen velvollisuus osallistua kansalliseen ulkopuolisen tahon, kuten Karvin, järjestämään toiminnan arviointiin (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 24 §).

OECD:n tekemän selvityksen (2016) mukaan haasteena kansallisen tason arvioinnissa on Suomessa pitkään ollut se, että maasta on puuttunut yhtenäinen käsitys varhaiskasvatuksen laadun määritelmästä, eikä maassa ole ollut yhtenäistä varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin ja seurannan järjestelmää. Näin ollen suomalainen varhaiskasvatuksen arviointi on ollut pitkään vaihtelevaa ja epäyhtenäistä. Esimerkiksi edeltävä laki lasten päivähoidosta (36/1973) sekä aiemmat suositusluontoiset varhaiskasvatussuunnitelmat eivät sisältäneet vaateita varhaiskasvatuksen arvioinnille. Myös Hujala ja kollegat (2012) ehdottavat tutkimuksensa perusteella, että Suomeen tarvitaan jonkinlainen kansallisen tason varhaiskasvatuksen laadunhallintajärjestelmä. He kuitenkin huomauttavat, että järjestelmän kehittämisessä on noudatettava huolellista harkintaa, sillä tiukka ulkoinen laadun standardointi ja sääntely voi jopa heikentää pedagogista laatua (ks. myös Fenech ym., 2008). Kansallisen laadunhallintajärjestelmän tulisi heidän mukaansa toimia tukena pedagogiselle johtamiselle ja apuna varhaiskasvatustoiminnan systemaattisessa kehittämisessä. Viime vuosina Suomessa onkin otettu askelia kohti kansallisen tason yhtenäistä varhaiskasvatuksen laadunhallintaa uuden varhaiskasvatuslain, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoittavuuden sekä Karvin lakisääteisen varhaiskasvatuksen arviointitehtävän myötä (Mikkola ym., 2017).

### 3.3.3 Paikallinen taso

Paikallisella tasolla varhaiskasvatuksen arvioinnista ovat vastuussa varhaiskasvatuksen järjestäjät eli esimerkiksi kunnat tai yksityiset palveluntuottajat (Vlasov ym., 2018). Jokaisella varhaiskasvatusta järjestävällä taholla tulee olla valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittu paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, jota vasten toimintaa arvioidaan (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 22 §). Paikallisen tason arviointi tapahtuu Vlasovin ja kollegoiden (2018) mukaan itsearviointina, jossa varhaiskasvatuksen järjestäjä kerää eri tavoin tietoa tuottamistaan palveluista. Arviointitietoa tuotetaan heidän mukaansa ensisijaisesti järjestäjän sisäiseen käyttöön varhaiskasvatustoiminnan kehittämiseksi, ei minkään ulkopuolisen tahon vakuuttamiseksi toiminnan laadusta, mikä voi edesauttaa toiminnan kuvaamista todenmukaisena ja kehittämiskohteet huomioivana. Kuten ulkopuoliseen kansalliseen arviointiin osallistuminen, myös toiminnan itsearvioinnin toteuttaminen on varhaiskasvatuksen järjestäjille lakisääteinen tehtävä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 24 §). Varhaiskasvatuksen järjestäjät saavat kuitenkin itse päättää käyttämistään arviointimenetelmistä ja -käytänteistä.

Karvin toteuttamassa selvityksessä (Mikkola ym., 2017) varhaiskasvatuksen järjestäjien toteuttamasta itsearvioinnista kävi ilmi, että vain 67 % järjestäjistä arvioi systemaattisesti toteuttamansa varhaiskasvatuksen laatua. Selvityksestä ilmeni myös, että varhaiskasvatuksen järjestäjien käyttämät arviointimuodot vaihtelivat paljon, minkä todettiin tekevän arvioinnin kentästä pirstaleisen. Varhaiskasvatuksen järjestäjien toteuttama arviointi kohdistui selvityksen mukaan ensisijaisesti laadun rakennetekijöihin, kuten henkilöstömitoituksen, käyttö- ja täyttöasteiden sekä muiden määrällisten tunnuslukujen seurantaan. Laadun prosessitekijöiden arviointi jäi varhaiskasvatuksen järjestäjien arvioinneissa vähemmälle, ja se kohdistui muun muassa varhaiskasvatuksen työtapoihin ja toiminnan sisältöihin, lasten ja huoltajien osallisuuteen sekä eri tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Sen sijaan esimerkiksi lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta sekä lasten vertaisvuorovaikutusta arvioitiin huomattavasti vähemmän, vaikka

varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa painotetaan vahvasti vuorovaikutuksen laatua.

### 3.3.4 Pedagogisen toiminnan taso

Arviointi pedagogisen toiminnan tasolla tarkoittaa yksikkö- ja lapsiryhmätasolla toteutettavaa arviointia, joka kohdistuu ensisijaisesti henkilöstön toimintaan ja yksittäisen lapsen kohtaamaan varhaiskasvatuksen laatuun (Vlasov ym., 2018). Pedagogisen toiminnan tasolla arvioinnin pohjana on valtakunnallisen ja paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, joihin on kirjattu tavoitteet pedagogiselle toiminnalle kunkin lapsen kohdalla (Opetushallitus, 2018). Pedagogisen toiminnan tasolla arviointi tapahtuu Vlasovin ja kollegoiden (2018) mukaan itsearviointina päiväkodin johtajan ja henkilöstön toimesta. Itsearviointin tarkoituksena on saada henkilöstö tarkastelemaan ja kehittämään toteuttamaansa toimintaa varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti. Pedagogisen toiminnan tasolla arvioinnin menetelminä voivat olla esimerkiksi systemaattinen havainnointi, lasten haastattelut, erilaiset kyselyt sekä pedagoginen dokumentointi (Turja, 2004; Vlasov ym., 2018).

Tutkimukset ovat Kupilan (2004) mukaan kuitenkin osoittaneet, että oman työn arviointi ei ole monille helppoa, sillä omien kehittämiskohteiden tuominen päivänvaloon voi aiheuttaa haastavia tunteita, ja niiltä saatetaan haluta suojautua. Suojautumalla kuitenkin helposti suljetaan silmät kehittämistarpeilta ja menetetään mahdollisuus oppia ja kehittyä. Kupila jatkaa, että henkilöstön ymmärrys arvioinnista ja sen merkityksestä vaikuttaa vahvasti siihen, miten arviointiin sitoudutaan. Sitoutumisen kannalta on välttämätöntä, että ymmärretään arvioinnin merkitys ja hyöty oman työn kannalta, ja se koetaan mielekkäänä keinona kehittyä niin yksilönä kuin työyhteisönäkin. Tämä edellyttää hänen mukaansa työyhteisössä avointa vuorovaikutusta ja keskustelua arvioinnin merkityksestä ja siihen liittyvistä henkilöstön huolista.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautumista ja osallistumista laadunarviointityöhön on tutkittu melko vähän, mutta sitä sivuttiin valtakunnallisessa Valoa-tutkimushankkeessa vuosituhannen alussa (Alila, 2003, s. 37–39). Tutkimukseen osallistuneista kunnista noin kaksi kolmasosaa

ilmoitti henkilöstön suhtautumisen laatutyöhön olevan myönteistä tai erittäin myönteistä, mutta toisaalta noin kolmasosa ilmoitti suhtautumisen olevan varauksellista tai jopa kielteistä. Henkilöstön osallistumisesta laatutyöhön selvisi, että suurimmassa osassa kuntia kaikki tai osa henkilöstöstä osallistui laatutyöhön ja arviointiin, mutta kuitenkin peräti viidesosa kunnista ilmoitti, ettei henkilöstö osallistu siihen lainkaan. Yleisimmiksi tavoiksi, joilla henkilöstö osallistui laadunarviointityöhön, mainittiin muun muassa itsearviointi, lasten arviointi, asetettujen tavoitteiden arviointi, toteutetun toiminnan arviointi sekä erilaiset palaverit ja keskustelut. Näitä tuloksia tarkastellessa on kuitenkin hyvä huomioida, että kysymyksiin vastasivat kunnan päivähoidosta vastaavat viranhaltijat eivätkä henkilöstön jäsenet itse, ja lisäksi tulokset ovat lähes kaksikymmentä vuotta vanhoja.

Tarve pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuvan varhaiskasvatuksen henkilöstön toteuttaman arviointityön tukemiseen on ilmeisesti havaittu, sillä Karvi on parhaillaan kehittämässä varhaiskasvatuksen arviointijärjestelmää, Valkeaa, joka on tarkoitus lanseerata lähitulevaisuudessa (Karvi, 2020). Arviointijärjestelmä tulee sisältämään konkreettisia arviointityökaluja, jotka on johdettu Karvin aiemmin julkaisemista varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreista (ks. Vlasov ym., 2018). Arviointityökalut koostuvat arviointikriteeristöstä sekä reflektointia herättävistä itsearviointikysymyksistä. Tämän tutkimuksen kirjoittamisen aikaan on ollut meneillään Karvin toteuttama arviointityökalujen pilotointihanke, jossa arviointityökalujen ja niiden pohjalta toteutetun pedagogisen arvioinnin toimivuutta on jo testattu käytännössä satunnaisesti valituissa päiväkodeissa ja perhepäivähoidon yksiköissä (Karvi, 2020).

# 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA - KYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on varhaiskasvatuksen laadunarviointi, josta tarkastelun kohteeksi on otettu pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuva laadunarviointi varhaiskasvatussyksiköissä ja lapsiryhmissä. Tutkimusaiheen rajaukseen on vaikuttanut se, että aiemmissa kotimaisissa varhaiskasvatuksen laadunarviointiin liittyvissä tutkimuksissa aihetta on tarkasteltu enimmäkseen ylemmillä kansallisella ja paikallisella tasolla (esim. Leikkola, 2019; Mikkola ym., 2017). Pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuva laadunarviointi on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle, vaikka tutkitusti varhaiskasvatuksen arvioinnin toteuttamisesta vastaa usein nimenomaan varhaiskasvatuksen henkilöstö (Mikkola ym., 2017).

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat siis päiväkotien lapsiryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista. Tutkimuksen tavoitteena on ensinnäkin selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin, ja toiseksi kuvata sitä, miten varhaiskasvatuksen laadunarviointi toteutuu käytännön tasolla varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista?
2. Miten laadunarviointi toteutuu päiväkodeissa käytännön tasolla varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta?

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen aiheen ja tutkimustehtävän selkiytyttyä tutkijalla on vastassaan kysymys, millä tavoin aiheesta voisi parhaiten saada tietoa. Tutkimuksen menetelmälliset valinnat niin tutkimussuuntauksen, aineistonkeruun kuin aineiston analysoinninkin osalta tulee tehdä sen perusteella, millaista tietoa tutkimuksella halutaan saavuttaa (Silverman, 2014). Tämän luvun tarkoituksena on avata ja perustella lukijalle tämän tutkimuksen menetelmällisiä valintoja laadullista tutkimusta koskevan kirjallisuuden pohjalta.

## *5.1 Metodologiset lähtökohdat*

Tämä pro gradu -tutkielma on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteisiin kuuluu muun muassa, että se tutkii ilmiöitä niiden luonnollisessa kontekstissa, keskittyy merkityksien tutkimiseen ja pyrkii selittämisen sijaan ymmärtämään ilmiöitä (Silverman, 2014). Laadullisen menetelmän valinta tähän tutkimukseen on perusteltua, sillä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan varhaiskasvatuksen opettajien tuottamia merkityksiä varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista, eikä niinkään määrällisesti yleistettävää tietoa laadunarvioinnista. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineiston koko on tässä tutkimuksessa rajattu melko pieneen määrään tapauksia, ja pyritty tarkastelemaan niitä perusteellisesti. Laadullisen tutkimuksen aineiston kohdalla puhutaankin Puusan ja Juutin (2011) mukaan harkinnanvaraisuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta, joilla viitataan siihen, että tutkimuksen vastaajiksi valitaan sellaisia henkilöitä, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Heidän mukaansa tutkittavien lukumäärä ei ole ratkaisevaa laadullisen tutkimuksen onnistumisen kannalta, vaan määrän sijasta korostetaan laatua, jolloin olennaista on tutkijan kyky tulkita valittuja tapauksia tehden niistä käsitteellisiä yleistyksiä.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset, joten tutkimus ilmentää fenomenografisen tutkimussuuntauksen piirteitä. Fenomenografia on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty lähestymistapa, jossa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaisia arkipäiväisiä ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Käsitykset määritellään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseiksi, joilla nähdään olevan mielipidettä laajempi ja syvempi merkitys. Käsitysten luonnetta kuvataan suhteellisena, kokonaisuuksista merkityksensä saavana ja sosiaalisesti rakentuvana.

Fenomenografialle tyypillisesti tämän tutkimuksen tieteenfilosofiset taustaolettamukset muistuttavat konstruktivismia, jossa tiedon nähdään rakentuvan ihmisten aikaisempien kokemusten, ymmärryksen ja tietämyksen varassa (Huusko & Paloniemi, 2006). Ihmiset siis muodostavat käsityksiä ilmiöistä sekä elettyjen kokemusten kautta että ilman omakohtaista kokemusta kaikesta siitä informaatiosta, jota kertyy muun muassa kasvatuksen, koulutuksen ja viestinnän kautta (Laine, 2018). Tässä tutkimuksessa nähdään, että varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset laadunarvioinnista ja sen toteuttamisesta muodostuvat sekä heidän omakohtaisten ammatillisten työkokemustensa että esimerkiksi koulutuksesta ja ammattikirjallisuudesta saadun tiedon pohjalta.

Niikko (2003) kirjoittaa, että fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ei siis ole todellisuus sinänsä, vaan ihmisten siitä tuottamat merkitykset. Tätä ajattelutapaa ilmennetään fenomenografiassa käsiteparilla ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Ensimmäisen asteen näkökulmassa pyritään Niikon mukaan tarkastelemaan todellisuutta sellaisena kuin se on, kun taas toisen asteen näkökulmassa korostetaan todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Siinä tarkastelun kohteena on siis todellisuuden ilmiöt siitä näkökulmasta, miten tietty ryhmä ihmisiä kokee ja käsittää ne. Tästä seuraa, että tutkijan tehtävä ei fenomenografisessa tutkimuksessa ole arvioida käsitysten oikeellisuutta, vaan tutkimus on käsityksiä kuvailevaa (Koskinen, 2011). Huusko ja Paloniemi (2006) jatkavat, että fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää ja kuvata ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu siis esimerkiksi siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään, millaisia eroavaisuuksia niiden välillä on tietyssä ryhmässä ja

miten käsitykset ovat organisoituneet suhteessa toisiinsa. Fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei heidän mukaansa ole kuvata yksilötason käsityksiä, vaan muodostaa olettamuksia yleisestä käsitysten joukosta tietyssä kulttuurissa tai yhteisössä. Fenomenografiassa ei myöskään tarkastella sitä, miksi henkilöt käsittävät asioita tietyillä tavoilla, eikä pyritä selittämään käsitteiden vaihtelun syitä, vaan fenomenografian näkökulmasta ihmisten erilaiset tavat ymmärtää ja käsitteellistää todellisuutta ovat itsessään arvokkaita tutkimuksen kohteita (Niikko, 2003).

## *5.2 Aineistonkeruu*

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, joka on fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen aineistonkeruumenetelmä (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun tarkoituksena oli tavoittaa ihmisten omakohtaisia kokemuksia ja käsityksiä, johon haastattelu soveltuu menetelmänä hyvin (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastattelun etuna on muun muassa se, että haastattelussa vastaajat motivoituvat yleensä vastaamaan kysymyksiin pidemmin ja syvällisemmin kuin esimerkiksi kyselylomakkeella, jonka ansiosta tutkimusaiheesta voidaan haastattelun avulla saada monipuolista ja rikasta tietoa (Cohen ym., 2018).

Tässä tutkimuksessa haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, joka sijoittuu formaaliudessaan strukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan puolistrukturoidun haastattelun toteuttamiselle ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää, mutta eri määritelmiä yhdistää se, että jotkin haastattelun näkökohdat ovat ennalta määriteltäviä, mutteivat kaikki. Esimerkiksi haastattelun aiheet ja kysymykset voivat olla ennalta mietityt, mutta niiden sanamuotoa ja järjestystä voidaan vaihdella kunkin haastattelun kulkuun sopivaksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa vastauksia ei myöskään ole sidottu valmiisiin vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelija voi Cohenin ja kollegoiden (2018) mukaan myös esittää haastattelurungon ulkopuolisia kommentteja, kuten tarkentaa kysymyksiä tai pyytää haastateltavaa avaamaan jotakin sanomaansa tarkemmin vaikkapa esimerkin kautta. Näiden



lisäkommenttien avulla pyritään heidän mukaansa saavuttamaan mahdollisimman tarkka ymmärrys haastateltavan ajatuksista ja välttämään väärinymmärryksiä.

Fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan teoreettisesta perehtyneisyydestä, joka nähdään välttämättömänä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkijan perehtyneisyys tutkimusaiheen kannalta keskeiseen teoretietoon auttaa tutkijaa muun muassa suuntaamaan aineiston hankintaa tutkimusaiheen kannalta oleellisiin asioihin (Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006). Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa teoreettista perehtyneisyyttä hyödynnettiin siten, että haastattelurunko muodostettiin tutkimuskysymysten pohjalta varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin teoreettisen tarkastelun perusteella. Haastattelurungon kysymykset pidettiin kuitenkin mahdollisimman avoimina, mikä antaa tutkittaville mahdollisuuden tuoda ilmi erilaisia käsityksiään ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006). Haastattelurunkoa käytettiin haastatteluiden pohjana siten, että kaikki haastattelukysymykset käytiin läpi kaikkien haastateltavien kanssa, mutta ei tismalleen samassa järjestyksessä tai sanamuodossa. Lisäksi haastatteluiden aikana esitettiin useita tarkentavia kysymyksiä ja kommentteja, kuten pyydettiin haastateltavaa kertomaan konkreettinen esimerkki jostakin sanomastaan.

Tutkimuksen aineistoksi kertyi kymmenen varhaiskasvatuksen opettajan yksilöhaastattelua, joiden yhteenlaskettu kesto oli 4 tuntia ja 21 minuuttia. Haastateltaviksi valittiin päiväkotien henkilöstöstä nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajat, koska lain mukaan varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoisilla henkilöillä on ryhmässä kokonaisvastuu varhaiskasvatussuunnitelmaprosessista, johon sisältyy keskeisenä osana toiminnan arviointi ja kehittäminen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23 §). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan työajasta osa on varattu lapsiryhmän ulkopuoliseen suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöhön (Opetusalan ammattijärjestö, 2019). Näiden seikkojen valossa voidaan ajatella, että varhaiskasvatuksen opettajilla on laajin näkemys laadunarviointityön toteuttamisesta ryhmässään. Esiopetuksessa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska esiopetusta määrittää eri opetussuunnitelma ja lainsäädäntö kuin muuta varhaiskasvatusta.

Alun perin kaikki haastattelut oli tarkoitus toteuttaa yhden tietyn kunnan sisällä, josta haettiin myös tutkimuslupaa. Luvan myöntämisen jälkeen haastateltavien etsiminen aloitettiin valitsemalla kunnan yksityisten sekä kunnallisten päiväkotien joukosta satunnaisesti yksiköitä, joiden johtajille lähetettiin sähköpostilla haastattelukutsu, jota pyydettiin välittämään yksikön varhaiskasvatuksen opettajille. Koska yhteydenottoja haastatteluun kiinnostuneilta ei tullut tarpeeksi, hakualuetta laajennettiin jakamalla haastattelukutsuja varhaiskasvatuksen opettajille suunnatuissa Facebook-ryhmissä, jota kautta saatiin kokoon kymmenen haastateltavaa kuudesta eri kunnasta. Loppujen lopuksi voi ajatella, että haastateltavien löytymisen vaikeus saattoi olla jopa eduksi tutkimukselle, koska hakualueen laajentumisen myötä tutkimukseen saatiin monipuolisempi otos eri kunnissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, joiden näkemykset laadunarvioinnista saattavat olla moninaisempia kuin saman kunnan sisällä työskentelevien opettajien.

Eri asuinkuntien lisäksi haastateltavien koulutustaustassa, työkokemuksessa sekä lapsiryhmän ikäjakaumassa oli paljon vaihtelua. Haastateltavat mainitsivat koulutustaustakseen sosionomikoulutuksen, sosiaalikasvattajan koulutuksen, kasvatustieteen kandidaattitutkinnon, kasvatustieteen maisteritutkinnon sekä lastentarhanopettajaopiston. Heidän työkokemuksensa varhaiskasvatuksessa vaihteli 1–35 vuoden välillä, keskiarvon ollessa 13,7 vuotta. Haastateltavat myös työskentelivät monenlaisissa lapsiryhmissä: otokseen sisältyi alle 3-vuotiaiden ryhmiä, 3–5-vuotiaiden ryhmiä, 1–5-vuotien sisarusryhmiä, yksi 5–6-vuotiaiden ryhmä sekä yksi 3–5-vuotiaiden integroitu erityisryhmä.

Haastattelut toteutettiin vuoden 2021 tammikuun ja maaliskuun välisenä aikana. Ensimmäinen haastattelu ehdittiin toteuttamaan kasvotusten, mutta loput päätettiin toteuttaa etäyhteydellä, osittain pahentuneen koronavirustilanteen takia ja osittain siksi, että haastateltavia löytyi usealta eri paikkakunnalta. Etäyhteydellä toteutettuihin haastatteluihin käytettiin Microsoft Teams –ohjelmaa, jonka kautta haastattelut myös tallennettiin. Kasvokkain toteutettu haastattelu äänitettiin erillisellä sanelukoneella. Haastattelutavan muuttaminen kasvokkaisesta haastattelusta etähaastatteluksi ei tuntunut vaikuttaneen oleellisesti haastatteluiden sujumiseen.

Ennen haastatteluja tutkimukseen osallistujille lähetettiin sähköpostitse tutkimustiedote (Liite 1) sekä tutkimuksen tietosuojailmoitus (Liite 2). Asiakirjat sisälsivät tietoa tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta, haastattelujen toteuttamisesta ja tallentamisesta sekä haastateltavien tietojen käsittelystä ja aineiston säilytyksestä. Niissä myös painotettiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja että osallistujalla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Haastateltavat ilmaisivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti joko sähköpostilla tai tekstiviestillä sen jälkeen, kun olivat saaneet tutustua mainittuihin asiakirjoihin.

### *5.3 Aineiston analyysi*

Laadullisen tutkimusaineiston analysoinnin tarkoituksena on aineiston informaatioarvon lisääminen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä, yhtenäinen ja mielekäs kokonaisuus (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että sisällönanalyysin avulla tutkimusaineisto pyritään järjestämään selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. He jatkavat, että sisällönanalyysissa aineisto aluksi hajotetaan osiin, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan jälleen uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Heidän mukaansa sisällönanalyysi ei ole sidoksissa mihinkään tiettyyn tieteenfilosofiseen lähtökohtaan, vaan sitä voidaan soveltaa hyvin monenlaisessa tutkimuksessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin lähestymistapa on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan aineistolähtöinen, eli analyysin runkoa ei muodosteta teorian pohjalta eikä analyysin tarkoituksena ole teoriasta johdettujen olettamusten testaaminen. Aineisto itsessään siis toimii luokittelun pohjana, ja tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Tässäkin kohtaa tutkimusta teoreettinen perehtyneisyys tutkimusaiheeseen on kuitenkin välttämätön osa tutkimusprosessia, joka auttaa tutkijaa keskittymään analyysissa oleellisiin asioihin (Ahonen, 1994).

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin päävaiheet ovat Tuomen ja Sarajärven (2018) määrittelyn mukaan aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittäminen sekä aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen.

Redusointivaiheessa aineistosta etsitään tutkimusongelmia kuvaavia ilmauksia ja tiivistetään ne pelkistetyiksi ilmauksiksi. Klusterointivaiheessa aineistosta koostetuista pelkistetyistä ilmauksista etsitään samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä, jotka yhdistellään nimetyiksi luokiksi. Abstrahointivaiheessa aineistosta löydetyistä luokista muodostetaan tutkimustehtävää vastaavia käsitteitä. Analyysiprosessin tarkoituksena on edetä alkuperäisaineiston yksittäisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin, säilyttäen koko ajan yhteyden alkuperäisdataan.

Ennen varsinaista analyysia aineisto on muunnettava tekstimuotoon eli litteroitava (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Litterointivaiheessa haastattelut kuunneltiin useaan otteeseen ja kirjoitettiin auki sanasta sanaan. Litteroinnista jätettiin kuitenkin pois esimerkiksi tauot, huokaukset ja äänenpainotukset, koska ne eivät ole niin merkityksellisiä silloin, kun tutkimuksen kohteena on puheen sisältö eikä niinkään tapa, jolla haastateltava sitä tuottaa (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi tässä tutkimuksessa yhteensä 57 sivua.

Litteroinnin jälkeen siirryttiin varsinaiseen sisällönanalyysiin, joka alkoi aineiston redusointivaiheella. Redusoinnissa on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan oleellista päättää, mikä aineistossa on juuri tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa, ja jättää kaikki muu pois kyseisestä tutkimuksesta. Tämä vaihe on heidän mukaansa tärkeä analyysin onnistumisen kannalta, koska laadullisesta aineistosta löytyy lähes aina useita kiinnostavia asioita, joita tutkija ei ole edes osannut etukäteen ajatella. Kaikkia kiinnostavia asioita ei kuitenkaan mitenkään pysty käsittelemään yhden tutkimuksen puitteissa, joten aiheen rajaus on tehtävä selkeästi tutkimuskysymysten pohjalta. Tässä vaiheessa aineistosta merkittiin kohtia, jotka liittyivät selkeästi tutkimuksen tutkimuskysymyksiin, ja ne eroteltiin muusta aineistosta. Aineistosta jouduttiin rajaamaan pois paljon mielenkiintoista sisältöä, joka ei kuitenkaan liittynyt suoranaisesti laadunarviointiin, eikä sillä näin ollen ollut paikkaa tässä tutkimuksessa. Redusointivaiheessa aineistosta poimitut alkuperäisilmaukset myös tiivistettiin pelkistetyiksi ilmauksiksi, jotka tiivistävät aineiston hallittavampaan muotoon kadottamatta kuitenkaan datasta mitään oleellista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukossa 1 on esitetty esimerkki tutkimusaineiston alkuperäisilmausten muuntamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi.

## TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
“No ajan puute, yllättäen. Et silloin kun sitä yhteistä aikaa keskustella on, ni se on hyvin rajattu, et se on sen tunnin ehkä ja se on lopulta hyvin lyhyt aika.” VO2	Liian vähän aikaa yhteiselle keskustelulle
“Se tietysti kans vaikuttaa, kun ihmisiä on pois töistä, ja nyt varsinkin tietysti tää koronatilanne vielä voimistaa sitä, ni ei vaan pysty aina irtoo siit ryhmästä.” VO2	Henkilökuntaa pois töistä Vaikea irrota ryhmästä
“No välillä vaan kiire estää, et joskus on vaikka suunnitelmat, että nyt päästään pitämään vaikka pikkasen pidempi tiimipalaveri, ja sitte siel käytävällä onki se yks lapsi, jol on haastavaa mennä nukkariin, ni sitte se yks hetkittäinen tilanne ajaa kaiken muun edelle, ja sit se arviointi vaan jotenki jää sinne arjen pyöriin.” VO6	Kiire esteenä arvioinnille Yllättävät tilanteet vievät aikaa arvioinnilta
“Käytännössä se monesti ei välttämättä oo ihan helppoa sitä aikaa löytää, koska on niin paljon kaikkea mitä pitäis käsitellä ja sitten just se tiimipalaverinkin aika, ni se on hyvin rajallinen.” VO7	Paljon käsiteltäviä asioita Rajallinen palaveriaika
“Ku on niin paljon kaikkee muutaki mitä pitäis hoitaa, ni haaste on et mistä löytää sitte ehkä sen ajan.” VO8	Paljon asioita hoidettavana Ajan löytäminen haaste
“Ku on erityisryhmä, nii meistä jokainen aikuinen on tosi tarpeellinen tässä ihan koko ajan ja on tosi kiinni fyysisesti tässä ryhmässä. Niin silloin todennäköisesti siitä arvioinnista melkein ensimmäisenä otetaan pois, kun ihan käytännön arjen pyörittäminen, et on riittävästi ihmisiä oikeissa paikoissa oikeeseen aikaan, ni on jo haasteellista.” VO10	Henkilöstö fyysisesti kiinni ryhmässä Haaste saada henkilökuntaa riittämään joka paikkaan

Seuraavaksi aineiston analyysi eteni klusterointivaiheeseen, jossa aineistosta muodostettuja pelkistettyjä ilmauksista yhdistettiin nimetyiksi luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luokkien jako tapahtui sen mukaan, mitkä ilmaukset liittyivät toisiinsa ja muodostivat luontevia kokonaisuuksia. Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki pelkistettyjen ilmausten yhdistämisestä alaluokiksi ja edelleen yhteiseksi yläluokaksi.

**TAULUKKO 2.** Esimerkki aineiston klusteroinnista

<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Liian vähän aikaa yhteiselle keskustelulle Kiire esteenä arvioinnille Yllättävät tilanteet vievät aikaa arvioinnilta Paljon käsiteltäviä asioita Rajallinen palaveriaika Paljon asioita hoidettavana Ajan löytäminen haaste	Ajan puute	Resurssien puute
Henkilökuntaa pois töistä Vaikea irrota ryhmästä Henkilöstö fyysisesti kiinni ryhmässä Haaste saada henkilökuntaa riittämään joka paikkaan	Henkilöstön puute	

Luokkien muodostamisen jälkeen analyysi eteni abstrahointivaiheeseen, jossa klusterointivaiheessa muodostetut luokat laajennettiin tutkimuskysymyksiä vastaaviksi yhdistäviksi luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Abstrahoinnin pohjalta tutkimuksen yhdistäviksi luokiksi muodostettiin laadunarvioinnin merkitys, laadunarvioinnin kohteet, laadunarvioinnin menetelmät, laadunarvioinnin haasteet sekä laadunarviointia edistävät tekijät. Laadunarvioinnin merkitys ja laadunarvioinnin kohteet liittyvät ensisijaisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen varhaiskasvatuksen opettajien laadunarviointia koskevista käsityksistä, sillä se, miksi arvioidaan ja mitä arvioidaan, kertoo pitkälti siitä, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät laadunarvioinnin. Laadunarvioinnin menetelmät, laadunarvioinnin haasteet sekä laadunarviointia edistävät tekijät sen sijaan antavat vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, sillä ne kertovat laadunarvioinnin toteutumisesta käytännön tasolla. Taulukossa 3 on kuvattu esimerkki abstrahointiprosessin etenemistä.

**TAULUKKO 3.** Esimerkki aineiston abstrahoinnista

<b>Yläluokat</b>	<b>Yhdistävä luokka</b>	<b>Tutkimuskysymys</b>
Resurssien puute Epäselkeät arviointikäytännöt Yhteisten arviointinäkemysten puute Puutteet johtamisessa Ryhmän henkilöstörakenne Näkemyserot varhaiskasvatuksen laadusta Vähäinen työkokemus	Laadunarvioinnin haasteet	Miten varhaiskasvatuksen laadunarviointi toteutuu päiväkodeissa käytännön tasolla varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta?

# 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tämän pro gradu –tutkielman tulokset. Tulokset on jaoteltu tutkimuskysymysten mukaisesti alalukuihin, joihin on sijoitettu sisällönanalyyssissä muodostetut pääluokat. Luvussa 6.1 käsitellään ensimmäistä tutkimuskysymystä varhaiskasvatuksen opettajien laadunarviointia koskevista käsityksistä, johon on liitetty laadunarvioinnin merkitys sekä laadunarvioinnin kohteet. Luvussa 6.2 käsitellään toista tutkimuskysymystä laadunarvioinnin toteutumisesta käytännön tasolla, johon on liitetty laadunarvioinnin menetelmät, laadunarvioinnin haasteet sekä laadunarviointia edistävät tekijät. Taulukko 4 tiivistää tutkimuksen keskeisimmät tulokset.

## TAULUKKO 4. Tiivistys tutkimustuloksista

<b>Laadunarvioinnin merkitys</b>	Varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutuminen Yhdenvertaisuuden edistäminen Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen Henkilöstön ammatillinen kehittyminen Varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden varmistaminen
<b>Laadunarvioinnin kohteet</b>	Vuorovaikutus Tavoitteiden toteutuminen Tuen järjestelyt Arjen sujuvuus ja perushoito Oppimisympäristö Lasten osallisuus Lasten hyvinvointi Pienryhmätoiminta Lasten kaverisuhteet Lasten yhdenvertaisuus
<b>Laadunarvioinnin menetelmät</b>	Dokumentointi Palautteen kysyminen lapsilta Palautteen kysyminen huoltajilta Ammatillinen keskustelu Arviointityökalut
<b>Laadunarvioinnin haasteet</b>	Resurssien puute Yhteisten arviointinäkemysten puute Näkemyserot varhaiskasvatuksen laadusta



	Epäselkeät arviointikäytännöt Puutteet johtamisessa Ryhmän henkilöstörakenne Vähäinen työkokemus
<b>Laadunarviointia edistävät tekijät</b>	Henkilöstön yhteiset arviointinäkemykset Selkeät arviointikäytännöt Johtajan tuki Ammatillinen keskustelu Laadunarviointimateriaalit ja -työkalut

## 6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä laadunarvioinnista

Tässä alaluvussa esitellään tutkimustuloksia, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista. Laadunarvioinnin merkitys ja laadunarvioinnin kohteet liittyvät ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajien laadunarviointia koskeviin käsityksiin, sillä se, miksi arvioidaan ja mitä arvioidaan, kertoo pitkälti siitä, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät laadunarvioinnin.

### 6.1.1 Laadunarvioinnin merkitys

Haastatteluiden pohjalta oli todettavissa, että varhaiskasvatuksen opettajat pitävät laadunarviointia monessa suhteessa tärkeänä osana varhaiskasvatustyötä. Kaikki haastateltavat nimesivät useita asioita, joiden vuoksi laadunarviointia heidän mielestään tulee toteuttaa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen mukaan laadunarvioinnin merkitys näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumisen, yhdenvertaisuuden edistämisen, varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen, henkilöstön ammatillisen kehittymisen sekä varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden varmistamisen näkökulmasta.

Laadunarvioinnin merkitys varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumisen kannalta ilmeni haastateltavien käsityksissä heidän kuvatessaan, että laadunarvioinnin avulla seurataan ja todennetaan, toteutuuko varhaiskasvatus sellaisena kuin varhaiskasvatuksen ohjauskirjoissa asetetut tavoitteet edellyttävät.

“Se [arviointi] kertoo, et pystymmekö me tuottamaa sitä palvelua, mikä meidän ois tarkoitus tällä hetkellä tuottaa. Sitä kasvatusta, sitä laatua, sitä pedagogiikkaa, mitä meiltä odotetaan. Ja mitä me sitte arvioidaan, ni meidän arvioidaan sitä, mitä meidän vasu meille sanoo, et meidän odotetaan tekevän, ni sehän lähtee sieltä.” (VO5)

“Se on sitä et pohditaan sen toiminnan laadukkuutta, miten se vastaa lakia, miten se vastaa näitä ohjeistuksia mitä meille on annettu, vasun perusteita. — Koska meil on nää asiakirjat mitkä ohjaa meidän työtä, niin sillä arvioinnilla pidetään huoli, et se toiminta on niiden mukaista, et sitä voidaan niinku todentaa jotenkin.” (VO7)

Toinen haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien kuvaama laadunarvioinnin merkitys oli yhdenvertaisuuden edistäminen. Tämän näkökulman mukaan arvioinnin avulla pyritään varmistamaan, että kaikki lapset ovat tasavertaisessa asemassa ja saavat yhtä laadukasta varhaiskasvatusta riippumatta esimerkiksi heidän asuinkunnastaan tai päiväkodista, josta he ovat varhaiskasvatuspaikan sattuneet saamaan.

“Siinä [arvioinnissa] nousee vahvasti se yhdenvertaisuuden käsite, että se varhaiskasvatuksen laatu ois tasavertasta, että se ei ois niinku paikkakunnasta riippuvaista, et minkälaista, tai miten laadukasta varhaiskasvatusta se lapsi siellä paikkakunnalla saa.” (VO4)

“— ja ihan sillä paikallisella tasollaki mietitään, et no onko se varhaiskasvatus mitä sä saat jossain päiväkodissa, ni versus siihen toiseen päiväkotiin, ni onko se yhtä laadukasta.” (VO5)

Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen oli myös yksi haastateltavien puheessa ilmenevä aihe, joka voidaan liittää laadunarvioinnin merkitykseen. Haastateltavat kuvasivat, että arviointi on edellytys toiminnan kehittämiseksi, sillä arvioinnin kautta saadaan tietoa toiminnan todellisesta tilasta ja voidaan sitä kautta nähdä toiminnan vahvuuksia sekä kehittämiskohteita. Näin ollen kehittämistyö osataan suunnata oikeisiin asioihin. Haastatteluissa tuli myös esiin, että laadunarviointi tuottaa tietynlaisen paineenkin toiminnan kehittämiseen, kun mahdolliset epäkohdat tulevat arvioinnin kautta näkyviksi.

“Sen [arvioinnin] avulla me pysytään kartalla täällä siitä, että mitkä meidän toiminnas on sellasia hyviä toimintatapoja ja vahvuuksia, ja sitte taas löydetään myös niit semmosia meidän kehittymishaasteita, ja miten se sit vaikuttaa meidän toiminnan muokkaamiseen.” (VO10)

“Ehkä se laadunarviointi tuo siihen semmosen tietynlaisen ehkä paineenkin, että onks se niinkun sellasta laatua, tavallaan että yritetään tehdä sitä työtä silleen, niinku kehittää ja tehdä paremmin.” (VO3)

Varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen lisäksi haastateltavat toivat esiin myös laadunarvioinnin merkityksen henkilöstön oman ammatillisen kehittymisen kannalta. He kuvasivat, että tietoinen itsearviointi on edellytys sille, että voi tehdä työtään laadukkaasti ja kehittyä ammatillisesti.

“Ja sitte niinku oman ammatillisen kehityksen kannalta, et jos niinku ajatellaan semmosta itsearviointia, ni kyl mä niinku nään, että siin on myös sen niinku oman henkilökohtasen ammatillisen kasvun ja kehittymisen mahdollisuudet, jos sitä arviointia tehään tietosesti.” (VO4)

“Jos haluaa tehdä työtään niinkun hyvin ja kunnianhimoisesti ja laadukkaasti, niin eikö se ole silloin edellytys, että sitä laatua arvioidaan? Et se on tavallaan sitä niinkun oman itsenkin, omaa ammatillista kehittymistä.” (VO7)

Viimeinen laadunarvioinnin merkitykseen liittyvä käsitys, joka haastatteluissa tuotiin esiin, oli varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden varmistaminen laadunarvioinnin avulla. Eräs haastateltava kuvasi, että koska ainoastaan laadukas varhaiskasvatus tuottaa toivottuja tuloksia, on varhaiskasvatuksen laatua arvioitava, jotta varmistetaan näiden vaikutusten saavuttaminen.

“Siin on, niinku ajattelin, taustalla se mitä aina sanotaan, et vain se laadukas varhaiskasvatus tuottaa niitä tuloksia ja edistää sitä lasten oppimista. — Niin varmaan se on yks syy miks pitää arvioida, tavallaan et saatais oikeesti se arjen toiminta niinku vaikuttavaksi.” (VO8)

### 6.1.2 Laadunarvioinnin kohteet

Haastatteluissa varhaiskasvatuksen opettajat nimesivät useita asioita, joihin heidän toteuttamansa laadunarviointi kohdistuu. Nämä laadunarvioinnin kohteet jakaantuivat vuorovaikutuksen, tavoitteiden toteutumisen, tuen järjestelyiden, arjen sujuvuuden ja perushoidon, lasten osallisuuden, oppimisympäristöjen, lasten hyvinvoinnin, pienryhmätoiminnan, lasten kaverisuhteiden sekä lasten yhdenvertaisuuden arviointiin.

Vuorovaikutus mainittiin haastatteluissa kaikista useimmin arvioinnin kohteena. Vuorovaikutuksen arviointiin sisällytettiin niin aikuisen ja lapsen välinen, lasten keskinäinen kuin aikuisten keskinäisenkin vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen tavoiteltua laatua haastateltavat kuvasivat muun muassa sensitiiviseksi, lämpimäksi ja turvalliseksi. Vuorovaikutuksen laadun nähtiin olevan yksi keskeisimmistä asioista varhaiskasvatuksen laadun kannalta ja luovan pohjan kaikelle muulle toiminnalle.

“Me ollaa arvioitu tosi paljon lasten kohtaamista, vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä, se on ollu aika semmonen. Ja sitte myös lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita.” (VO3)

“Mitä mä ite pidän tosi tärkeenä, ni on se tavallaan vuorovaikutus lasten kanssa, et se ois sellasta niinku lämmintä ja sensitiivistä, et mä niinku ajattelen et se on tavallaan se pääasia, mikä luo sit niinku edellytykset kaikelle muulle, et siinä mä yritän olla kyl tosi tarkka ja just arvioida sitä jatkuvasti.” (VO8)

“Yks tärkee on vuorovaikutus, minkälaista se lapsen kanssa käytävä vuorovaikutus on ja miten me aikuisten kesken, miten me puhutaan toisillemme, ja minkälainen ilmapiiri täällä on, tunneilmasto, onko turvallista. Et mun mielest nää on sellasia merkittäviä asioita, mitkä oikeestaa vaikuttaa vähän kaikkeen, et jos siellä on niinku vuorovaikutuksessa jotakin pielessä, niin sit menee aika moni muukin asia mönkään.” (VO6)

Monessa haastattelussa mainittu arvioinnin kohde oli myös asetettujen tavoitteiden toteutumisen arvioiminen. Tavoitteiden kuvattiin nousevan niin lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista, lapsiryhmäkohtaisista suunnitelmista kuin valtakunnallisista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteistakin. Näihin asiakirjoihin peilaten varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat arvioivansa, miten toteutettu toiminta on vastannut asetettuja tavoitteita.

“No sit tietysti jokaisen lapsen ne omat vasut ja tavoitteet mitä siellä on, et miten ne on toteutunu.” (VO6)

“Kun mä mietin sitä toimintaa, ni sit mä niinku arvioin et miten se toiminta on niinku vastannu tavallaa niihin meiän tälle ryhmälle asettamii tavoitteisii.” (VO1)

“Ja sit tietysti niinku jos miettii niitä vasun perusteita, ni siel on ne oppimisen alueet ja sitte tää laaja-alanen osaaminen, tavallaan se et kaikista tulis, kaikista osa-alueista ainaki jotakin niinku käsiteltyä.” (VO8)

Moni haastateltava mainitsi myös tuen järjestelyt eli lasten tuentarpeisiin vastaamisen yhtenä arvioinnin kohteena. Arvioinnin kuvattiin kohdistuvan erityisesti henkilöstön toimintaan, eli esimerkiksi siihen, miten henkilöstön toteuttamat tukimuodot ovat onnistuneet ja millaisia muutoksia niihin pitää mahdollisesti tehdä. Eräs haastateltava toi esiin myös sen, että tukijärjestelyiden arviointiin voi liittyä ryhmän ulkopuolelta tulevaa velvoittavuutta, mikäli ryhmään on saatu lisäresursseja lasten tuentarpeiden perusteella.

“Sit kun on näitä tuen tarpeen omaavia lapsia, ni paljon arvioidaa sitä, et miten ne meiän tukimuodot palvelee tällä hetkellä, onko jotain mitä voitais tehdä enemmän tai että onks niistä mitään hyötyä.” (VO6)

“No vahvasti meillä siis näkyy arvioinnissa nää tota lasten tuentarpeet ja että miten me pystytään vastaamaan siihen. — Kun on useampi tuentarpeinen lapsi ryhmässä, ni kyseessä on myös sellasia resursseihin liittyviä asioita, joita meidän ryhmässä joudutaan hyödyntää tän tilanteen myötä, niin jotenki sitä myös velvotetaan arvioimaan, niinkun että olettehan hyödyntäneet hyvin sitä saamaanne resurssia.” (VO9)

Haastatteluissa yhtenä arvioinnin kohteena tuotiin ilmi myös arjen sujuvuus ja perushoito. Haastateltavat kertoivat arvioivansa esimerkiksi siirtymätilanteiden, kuten uloslähdön sujuvuutta sekä niin sanottuja perushoidon tilanteita, kuten ruokailuja ja lepoaikoja, jotka toistuvat varhaiskasvatuksen arjessa päivittäin.

“Me käytetään paljon aikaa ihan semmoseen niinku arjen laadun arvioimiseen. Että onko nyt, jos me on sovittu vaikka tietyt pienryhmät, jotka menee tiettyyn aikaan ulos, niin onko ne toimivat vai pitääkö niitä muuttaa, et miten vaikka porrastetaan ulos. — Niin siihen niinku arkiseen laatuun ja hyvinvointiin, ja aika paljon tietysti se liittyy sitä perushoitoa myös.” (VO2)

“Ollaan viime aikoina pohdittu esimerkiksi noita lepoaikoja ja ruokailuja, sitä perushoidon laatua.” (VO7)

Oppimisympäristöjen arvioiminen tuotiin myös haastatteluissa esiin yhtenä arvioinnin kohteena. Haastateltavat kuvasivat oppimisympäristöjen arvioimisen lähtevän lasten mielenkiinnon kohteista, eli esimerkiksi siitä, millaiset leikit lapsia kulloinkin kiinnostaa. Haastateltavien mukaan oppimisympäristön järjestelyillä pyritään muun muassa vastaamaan lasten kiinnostuksen kohteisiin ja tukemaan lasten leikkejä.

“Yks oikeestaan sellanen ihan jatkuva on toi leikkiympäristön, oppimisympäristön arviointi ja kehittäminen. — Se lähtee tietysti sieltä lasten maailmasta ja siitä syötteestä, et mitä niillä on nyt just tällä hetkellä menossa, onko siellä minkälaisia leikkejä. Et jos siellä rupee joku lapsi vaik kantaan koiria mukanaan, ni sitte mietitään, että no mites sitä koiraleikkiä tuetaan.” (VO5)

Lasten osallisuuden arviointi oli myös yksi haastateltavien mainitsema arvioinnin kohde. Osallisuuden arviointiin liitettiin esimerkiksi se, kuinka paljon lapsilla on mahdollisuuksia vaikuttaa toiminnan sisältöihin, ja miten suuri osa ajasta käytetään esimerkiksi kasvattajien etukäteen suunnittelemaan toimintaan ja toisaalta spontaaniin toimintaan, jolloin lapsilla on mahdollisuus valita itse, mitä he haluavat tehdä.

“Esimerkiks lasten osallisuus on semmonen mitä arvioidaan, et kuinka lapset pystyy vaikuttaa siihen mitä me tehdään, ja kuinka paljon on etukätee suunniteltua toimintaa tai spontaania esimerkiksi.” (VO10)

Edellä mainittujen arvioinnin kohteiden lisäksi yksittäisiä mainintoja haastatteluissa sai lasten hyvinvointi, pienryhmätoiminta, lasten kaverisuhteet sekä lasten yhdenvertaisuus arvioinnin kohteina. Mainintojen vähäinen lukumäärä ei kuitenkaan tarkoita, että nämä asiat olisivat vähemmän merkityksellisiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä ei ole ilmaisujen lukumäärä vaan aineistossa esiin tulevien käsitysten vaihtelu ja niiden laadulliset erot, jolloin aineiston marginaalisin käsitys voikin olla tuloksena merkittävä (Huusko & Paloniemi, 2006).

“Esimerkiks nyt etenki täs pienillä, niin mun mielest yks tosi tärke semmonen laadun mittari mitä pitää arvioida on jotenki se lapsen hyvinvointi, et miltä se lapsi, tai minkälaisena hän tänne tulee, minkälainen olo sillä on täällä päivän aikana ja minkälaisena me hänet lähetetään kotiin.” (VO6)

“Sit on toi pienryhmätoiminta, ni se on myöskin sellanen, et siinä pitää aikuisen koko ajan olla hereillä ja arvioida, et miten se porukka toimii ja mitä siellä tapahtuu.” (VO5)

“Sit tietysti mietitää niinku kaverisuhteita, et minkälaisia, löytyykö kaikille kaveri ja ettei kukaan jää ulkopuolelle.” (VO6)

“On kiinnitetty kans huomiota siihen, et miten jokainen lapsi tulis tasavertaisesti kohdatuks huolimatta siitä, minkälaiset taustat hänellä on, tai onko jotain tuentarpeita tai muuta, ni sillain kunnioittavasti ja jotenki et hänet hyväksytään semmosena kun hän on.” (VO6)

## *6.2 Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin toteutuminen käytännössä*

Tässä alaluvussa esitellään tutkimustuloksia, jotka liittyvät toiseen tutkimuskysymykseen siitä, miten laadunarviointi toteutuu päiväkodeissa käytännön tasolla varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Laadunarvioinnin menetelmät, laadunarvioinnin haasteet sekä laadunarviointia edistävät tekijät antavat vastauksia tähän tutkimuskysymykseen, sillä ne kertovat laadunarvioinnin toteutumisesta käytännössä varhaiskasvatuksen arjessa.

## 6.2.1 Laadunarvioinnin menetelmät

Laadunarviointia toteutetaan haastatteluiden perusteella varhaiskasvatuksessa monilla erilaisilla menetelmillä. Tutkittavien käyttämät laadunarvioinnin menetelmät jakaantuivat tässä tutkimuksessa dokumentointiin, palautteen kysymiseen lapsilta ja huoltajilta, ammatilliseen keskusteluun sekä arviointityökalujen käyttämiseen.

Useat haastatteluissa esiin tuodut laadunarviointimenetelmät voitiin luokitella dokumentoinniksi. Dokumentointi tarkoittaa Rintakorven (2016) mukaan varhaiskasvatuksessa käytänteitä, joiden avulla lapsiryhmän toimintaa ja pedagogiikkaa saadaan näkyväksi sekä avoimeksi keskustelulle ja reflektiolle. Käytännön tasolla dokumentit voivat olla esimerkiksi valokuvia, videoita, kirjattuja muistiinpanoja sekä lasten piirustuksia ja muita tuotoksia. Tämän tutkimuksen aineiston mukaan dokumentointia käytetään arvioinnin menetelmänä esimerkiksi tallentamalla toimintaa eri tavoin muistiin. Moni haastateltava kertoi muun muassa ryhmän omasta blogista, jonne toimintaa dokumentoidaan sekä sanallisesti että valokuvin. Haastateltavat kuvasivat dokumentoinnin tukevan arviointia, sillä ylös kirjatut asiat tekevät toiminnasta näkyvää, ja niihin on helppo palata myöhemminkin arviointien yhteydessä. Näin arviointi ei perustu pelkästään henkilöstön ajatuksiin ja muistikuviiin, vaan konkreettisiin dokumentteihin.

“Sit me pidetään myös blogia. Sinne on joka päivä päivän päättyessä kirjattu, et mitäs me nyt oikein niinku tehtiin ja opittiinkaan, että se on ollu tosi hyvä, koska sit siitä tulee niin läpinäkyvää, ja sit vaik keväällä ku tehdä vuosiarviointia, ni meil on jokaisesta päivästä jälki, mihin voi palata.” (VO4)

Toinen haastateltavien kuvaama dokumentoinnin muoto oli toiminnan havainnointi, jonka tukena käytettiin sekä muistiinpanoja että videointia. Eräs haastateltava toi myös esiin, että havainnoinnissa voi käyttää hyödyksi ulkopuolista havainnoitsijaa, kuten toisen ryhmän henkilökunnan jäsentä.

“Havainnointi on myöski tärkeetä, että niinkun pysähtyy tarkastelee jostain näkökulmasta niitä asioita, ja kirjaa niitä oikeesti muistiin. Tai pistää vaikka jossain tilanteessa lpadin pyörimää videonauhokseksi, et pystyy jälkikätee tarkastelee sitä omaa käytöstänsä vaikka.” (VO5)

“Yks rikkaus on kans se, että tuo sinne jonku ihan ulkopuolisen, elikkä toisesta tiimistä vaikka jonkun havainnoimaan.” (VO5)

Palautteen kysyminen lapsilta oli arviointimenetelmä, joka tuli eri muodoissa esiin jokaisessa tämän tutkimuksen haastattelussa. Palautetta toiminnasta kerättiin lapsilta haastateltavien mukaan muun muassa ryhmän yhteisissä kokoontumisissa, joissa esimerkiksi käytiin läpi kulunutta viikkoa valokuvien avulla ja tiedusteltiin lasten ajatuksia viikon toiminnoista, sekä annettiin heille mahdollisuus esittää toiveita tulevasta toiminnasta. Lisäksi haastateltavat kertoivat keräävänsä palautetta lapsilta myös heti toimintahetkien jälkeen eri tavoin, kuten esimerkiksi sanallisesti, hymynaamojen avulla tai näyttämällä peukaloa ylös tai alas. Lisäksi haastatteluissa nostettiin esiin lasten haastattelemisen yhtenä keinona kerätä arviointitietoa lapsilta. Erään haastateltavan mukaan lapsia ei tulisi haastatella pelkästään aikuisen määrittelemien kysymysten avulla, vaan myös vapaamuotoisemmin esimerkiksi saduttamalla.

“Oon yrittänyt ottaa niinku lapset mukaa siihen toiminnan arviointiin, eli vaikka ku dokumentoidaa mitä ollaa viikon aikana tehty, ni sit käydään niitä kuvia yhteisessä kokoontumisessa läpi, et mikä oli niinku kivaa ja oliko joku vähän hankalaa, ja mitä voitais tehdä ens viikolla ja niinku näin.” (VO8)

“Mä ainaki ite henkilökohtasesti tykkään siitä, että jos mitä tahansa toimintaa järjestetäänki, ni lopussa ois aina jonkinäkönen leikin kautta tapahtuva arviointi lapsille, että tietää mitä mieltä myös lapset on ja mitä esimerkiksi näissä toiminnoissakin vois kehittää.” (VO9)

“Yks on ihan siis lasten haastattelut, jos on sen ikäisiä lapsia, että pystyy heitä haastattelemaan eri tavoin. Ja siis haastatteluhan ei tarkoita sitä et kysyy lapsilta välttämättä suoraan kysymyksiä, et siel on myös saduttamiset ja muut.” (VO5)

Lasten ohella palautteen kysyminen huoltajilta oli haastatteluiden perusteella yleinen arvioinnin menetelmä. Huoltajien osallistuminen arviointiin tapahtui haastateltavien mukaan päivittäisissä keskusteluissa lapsen tuonti- ja hakutilanteissa, erilaisten asiakastyytyväisyyskyselyiden kautta sekä varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa, joissa varhaiskasvatuksen opettaja yhdessä lapsen huoltajien kanssa keskustellen laatii lapselle varhaiskasvatussuunnitelman eli vasun.

“Tietysti huoltajien kanssa siinä samalla ku kerrotaan lapsen päivästä, ni otetaan myös palautetta vastaan ja tavallaan käydään sellasta arviointia.” (VO8)



“Vanhemmillehan tehdään asiakastyytyväisyyskyselyt, et vanhemmatkin on silleen siinä arvioinnissa mukana.” (VO2)

“Ja no sitte lasten vasut ja niitten laatiminen vanhempien kanssa, niin ne on ehkä sellasia kynnyspaikkoja meillä, missä niinku tota pyritään hakemaan se näkemys myös sieltä vanhemmilta.” (VO9)

Toisaalta jotkut haastateltavat kuvasivat huoltajien osallistamisen arviointiin olevan välillä haasteellista. Tähän yhtenä syynä arveltiin olevan vanhempien kuormittuneisuus muun muassa lapsiarjen, työkiireiden ja koronavuoden keskellä. Lisäksi haastateltavat arvelivat vanhempien luottavan suomalaisen varhaiskasvatukseen laatuun niin paljon, etteivät välttämättä koe tarvetta puuttua siihen. Toisaalta vanhempien myös kerrottiin tyytyvän melko vähään: heille riittää, että lapsella on asiat päiväkodissa hyvin, eivätkä he kaipaa mitään erityisempää.

”Vanhempia on välillä vaikeeta saada mukaan siihen arviointiin työkiireidensä ja muiden keskellä, et varmaan he luottavat tähän suomalaiseen varhaiskasvatukseen niin paljon, että tääl toimitaan niinku sillä tavalla ku pitää.” (VO10)

”Vanhempien saaminen mukaan [arviointiin] tuntuu kauheen haastavalta tällä hetkellä, et varmasti ovat kuormittuneita kaiken tän pikkulapsiarjen ja koronavuoden keskellä. Et jotenki heiltä ku kyselee, et mitä te toivoisitte tai mikä teidän mielestä ois nyt niinkun tärkeää, niin aika usein saa semmosen vastauksen että no, kuhan sil lapsel on kaikki ihan ok, et jotenki sellanen kauheen niinku pintapuolinen, valitettavasti.” (VO6)

Haastateltavat kuvasivat hyödyntävänsä arvioinnissa myös erilaisia arviointityökaluja, kuten valmiita arviointilomakkeita. Arviointilomakkeiden avulla kartoitettiin esimerkiksi toiminnan vahvuuksia ja haasteita suhteessa tavoitteisiin, tai arvioitiin jotakin tiettyjä osa-alueita, kuten sensitiivisyyttä tai osallisuutta. Tällaisten valmiiden lomakkeiden täyttämisen kerrottiin myös joskus tulevan velvoitteena joltakin ylemmältä taholta. Aineistosta ei kuitenkaan ilmennyt, miltä taholta velvoitteet ovat peräisin, esimerkiksi päiväkodin johtajalta, kunnalta vai jostakin muualta.

”Sit meil on otettu käyttöön semmonen kaavake, missä on kysymyksien avulla herätelty sitä, että mietitään aina tavoitteita ja niitä onnistumisia ja niitä haasteita mitä meillä on, ja mistä ne mahdollisesti johtuu ja mitä me voimme asioille tehdä. — Ja lisäksi ollaan käytetty tämmöstä reflektiivisen peilin työkalua siinä apuna” (VO10)

“On ollu tavallaa velotteitakin täyttää jotain niinkun, mikähän vois olla, esimerkiks sensitiivisyyden tai osallisuuden arvioinnin kaavaketta.” (VO3)

Ammatillinen keskustelu mainittiin myös monissa haastatteluissa yhdeksi arvioinnin menetelmäksi. Arviointikeskustelua toteutettiin haastateltavien mukaan lapsiryhmän henkilöstön keskinäisissä tiimipalavereissa, joissa arvioinnille oli usein varattu oma aikansa. Toisaalta monet haastateltavat kuvasivat arviointia tapahtuvan paljon myös päivittäisissä keskusteluissa tiimin jäsenten kesken spontaanisti toiminnan lomassa. Oman työtiimin lisäksi haastateltavat kertoivat arviointikeskustelua tapahtuvan myös koko päiväkodin opettajien yhteisissä niin sanotuissa pedapalavereissa eli pedagogisissa palavereissa.

“No tiimipalavereissa paljon käydään sitä arviointikeskustelua, ja toisaalta myös ihan kokoajanakin siinä toiminnan lomassa, se on niinku osa sitä tiimin sitä kommunikointia.” (VO7)

”Sitä [arviointia] tapahtuu ihan päivittäin ikäänku suullisesti ja spontaanisti, mutta sitte viikottain se toteutuu erityisesti tiimipalavereissa, jossa meillä on sovitut käytännöt, mitä asioita me käsitellään siinä.” (VO10)

“Ja sit meil on kans noi pedapalaverit, mis on talon opettajat, missä sit keskustellaa ja arvioidaa niinku yleisemmällä tasolla.” (VO3)

## 6.2.2 Laadunarvioinnin haasteet

Haastateltavat toivat esiin myös monia sellaisia tekijöitä, joiden he kokevat haittaavan laadunarvioinnin toteutumista työssään. Tällaisiksi tekijöiksi luokiteltiin tässä tutkimuksessa resurssien puute, yhteisten arviointinäkemysten puute, näkemuserot varhaiskasvatuksen laadusta, epäselkeät arviointikäytännöt, puutteet johtamisessa, ryhmän henkilöstörakenne sekä vähäinen työkokemus.

Resurssien puute oli haastatteluiden mukaan yksi yleisimmistä laadunarvioinnin toteuttamisen haasteista. Resurssien puutteeseen sisältyi ensinnäkin ajan puute. Haastateltavat kuvasivat esimerkiksi työtehtäviä olevan niin paljon, että aikaa kaiken tekemiseen ei meinaa löytyä. Myös palavereihin varattu aika on haastateltavien mukaan hyvin rajallista, jolloin aikaa yhteiselle keskustelulle sekä oman ryhmän työtiimin että koko päiväkodin henkilöstön kesken on liian vähän siihen nähden, kuinka paljon käsiteltäviä asioita on. Lisäksi

varhaiskasvatuksen arjessa tulee eteen paljon yllättäviä tilanteita, jotka syövät haastateltavien mukaan joskus arvioinnille varattua aikaa.

“Käytännössä se monesti ei välttämättä oo ihan helppoa sitä aikaa löytää, koska on niin paljon kaikkea mitä pitäis käsitellä ja sitten just se tiimipalaverinkin aika, ni se on hyvin rajallinen.” (VO7)

“No välillä vaan kiire estää, et joskus on vaikka suunnitelmat, että nyt päästään pitämään vaikka pikkasen pidempi tiimipalaveri täs kohtaa, ja sitte siel käytävällä onki se yks lapsi, jol on haastavaa mennä nukkariin, ni sitte se yks hetkittäinen tilanne ajaa kaiken muun edelle, ja sit se arviointi vaan jotenki jää sinne arjen pyöriin.” (VO6)

Ajan puutteet lisäksi resurssien puutteeseen liittyy haastatteluiden perusteella henkilöstön puute. Haastateltavat kuvasivat muun muassa, että silloin kun henkilökuntaa on poissa töistä, ryhmästä irrottautuminen on todella hankalaa, jolloin arviointi jää helposti tekemättä. Lisäksi eräs haastateltava kertoi ryhmänsä luonteen erityisryhmänä olevan itsessään sellainen, että henkilökuntaa tarvitaan hyvin tiivistä ryhmässä, ja normaalillakin henkilöstömitoituksella on monesti haastavaa saada henkilökuntaa riittämään tarvittaviin paikkoihin. Tällöin arviointi on hänen mukaansa usein ensimmäisiä asioita, josta joudutaan tinkimään.

“Se tietysti kans vaikuttaa, kun ihmisiä on pois töistä, ja nyt varsinkin tietysti tää koronatilanne vielä voimistaa sitä, ni ei vaan pysty aina irtoa siitä ryhmästä.” (VO2)

“No tässä ryhmässä ehkä se on niin, kun on erityisryhmä, että meistä jokainen aikuinen on tosi tarpeellinen tässä ihan koko ajan ja on tosi kiinni fyysisesti tässä ryhmässä vastaamassa näitten lasten tarpeisiin. Niin silloin todennäköisesti siitä arvioinnista melkein ensimmäisenä otetaan pois, kun ihan käytännön arjen pyörittäminen, et on riittävästi ihmisiä oikeissa paikoissa oikeeseen aikaan, ni on jo haasteellista.” (VO10)

Henkilöstön yhteisten arviointinäkemysten puuttuminen oli myös yksi haastatteluissa esiin tuoduista laadunarvioinnin haasteista. Haastateltavat kuvasivat tilannetta siten, että mikäli henkilöstöllä ei ole yhteistä jaettua näkemystä laadunarvioinnin merkityksestä ja syistä, miksi sitä tulisi toteuttaa, jää arviointi helposti toteuttamatta.

”Mä ajattelisin et haasteena meillä on vähän ollu ehkä semmonen niinku yhteisen näkemysten puute, ja tavallaan semmonen, että sen arvioinnin merkitys nähdään. Jos me ei jaeta tai kun ei olla jaettu samaa näkemystä, että miksi se on tärkeää, mitä sillä tavoitellaan, niin sit siihen ei myöskään saa mitään, sit on se tilanne et se jää.” (VO3)

”Se suurin este on varmaan se toimintakulttuurin muutoksen avaaminen. Eli tavallaan ku on vielä paljon sitä väkeä, joka ei oo tavallaan jostain syystä ymmärtäny, että miksi tätä [laadunarviointia] kuuluisi tehdä, ni se on se suurin este. Et jos ihminen ei ymmärrä, että miks mun kuuluis tehdä jotain, niin se ei myöskään motivoitu sitä tekemään.” (VO5)

Yhteisten arviointinäkemysten puuttumisen lisäksi myös näkemuserot varhaiskasvatuksen laadusta ylipäätään koettiin haastatteluiden perusteella haastavan laadunarvioinnin toteutumista. Ilman yhteistä näkemystä siitä, mikä on laatua varhaiskasvatuksessa, eli toisin sanoen mihin laadunarviointi perustuu, on arvioinnille hyvin vaikeaa löytää pohjaa.

”Se suurin haaste on varmaa ne semmoset niinku näkemuserot ehkä täst niinku varhaiskasvatuksen laadusta ylipäätään, et mitä se laatu on. Et ku ryhmän toinen opettaja esimerkiks ajattelee, et ei nää vaikka vasun asiat oo niitä keskeisiä asioita — mutta sitte ku itte ajattelen, et kylhän sitä pitäis toteuttaa niitä vasuperusteita esimerkiks, ni tuottaahan se haastetta siihen arviointiin.” (VO8)

Myös epäselkeiden arviointikäytäntöjen todettiin tämän tutkimuksen perusteella tuottavan haasteita laadunarvioinnin toteutumiselle. Osa haastateltavista toi esiin, että laadunarvioinnille ei oltu määritelty heidän ryhmässään selkeitä käytäntöjä, jolloin arvioinnin kuvattiin toteutuvan yleisesti ottaen heikosti tai sitä koettiin olevan liian vähän. Haastateltavien mukaan tilannetta helpottaisi, jos ryhmälle luotaisi selkeät rutiinit ja toimintatavat arviointiin, joista koko ryhmän henkilöstö olisi tietoinen.

”Jokainen varmaa vähän niinku enimmäkseen omalla ajallaa, niinku esimerkiks opettajat suunnitteluajalla sit arvioi niitä omia pitämiää niinku toimintahetkiä tai sitte muuta mitä siin päivän aikana on tapahtunu. — Mut mä sanoisin et enemmän vois kyl olla sitä, ihan todellakin. Jotenki se vaatis semmosen selkeen, et ois joku sellanen selkee niinku rutiini siihen arviointiin.” (VO1)

”Periaatteessa sitä [arviointia] niinku toteutetaan varmaan joka kerta kun päästään pitämään tiimipalaveri, mut siihenhän just ei oo meillä mitään selkeitä käytäntöjä. — Et sanoisin että liian hatarasti kyllä toteutuu, et se on ehkä sellanen, mikä niinku meillä pitäis olla kehityksen alla. Et ois joku sellanen niinkun, että me kaikki varmasti tiedetään, että se on osa sitä vaikka tiimipalaveria.” (VO2)

Haastateltavat toivat esiin myös päiväkodin johtajan tuen puuttumisen haittaavan laadunarviointityön toteutumista. Johtajalta kaivattiin esimerkiksi yhteisiä linjauksia laadunarvioinnista yksikkötasolla, jotta arviointi toteutuisi tasapuolisesti koko päiväkodissa. Lisäksi johtajan tuen kuvattiin olevan yhteydessä myös

arviointiin oleellisesti liittyvään kehittämiseen, sillä ilman johtajan tukea arvioinnin kautta havaittujen kehittämistarpeiden eteenpäin vieminen koettiin haastavaksi.

”Semmonen niinku pedagoginen johtajuus on vähän, et mun mielestä sitä ei tällä hetkellä hirveesti oo. — Jotku sellaset selkeet linjaukset ja semmoset, jotta kaikissa ryhmissä se ois tasapuolista, niin ne pitäis tulla mun mielestä ylhäältä päin johtajalta. Että siihen tarvitaan sellanen henkilö, joka niinku, jolla on se punanen lanka. Et kyllä peräänkuulutan, kaipaan johtajuutta.” (VO2)

”Se kyl vaikuttaa jos ei oo johdon tukea johonkin, vaikka et miten jotain kehitettäis, et tavallaan sais niitä asioita sit eteenpäin sen arvioinnin jälkeen.” (VO3)

Ryhmän henkilöstörakenne oli myös yksi haastatteluissa esiin noussut asia, joka tuotti haasteita laadunarvioinnin toteutumiselle. Haastateltavat kuvasivat, että ryhmän ainoana varhaiskasvatuksen opettajana toimiminen oli yksi tällainen henkilöstörakenteeseen liittyvä tekijä, koska kaikki opettajan työnkuvaan kuuluvat tehtävät kasaantuvat silloin yhden ihmisen harteille, jolloin voimavaroja ei välttämättä riitä kaiken tekemiseen ja jostain pitää karsia. Toisaalta ryhmän henkilöstörakenteen kannalta haasteita arviointityön toteuttamiseen aiheutti haastateltavien mukaan myös ryhmän työntekijöiden poikkeavat työjärjestelyt, kuten 50 prosenttisen työajan tekeminen. Tällöin oli haastavampaa järjestää yhteistä aikaa ryhmän muiden työntekijöiden kanssa, ja aikaa kului myös asioiden kertaamiseen, joka oli pois arviointiin käytetystä ajasta.

”Ja ehkä sit se, että on yksin opena tässä ryhmässä, ja tavallaan vastaa kaikesta ja tekee kaikki open hommat yksin, niin se työmäärä on aika iso. Ni sit vaan välil joutuu priorisoimaan, et ite jaksaa pitää kaikki langat käsissä. Niin sit välillä tuntuu, et semmoset pakolliset asiat hoitaa, ja sit ehkä huomio kiinnittyy enemmän joinain viikkoina siihen, et mitä ens viikolla vaikka tapahtuu, ja sitte saattaaki jäädä se arviointi tekemättä.” (VO6)

”No ehkä meil nyt aika paljon vaikuttaa kyl se meiän niinku ryhmän rakenne, et ku mä teen 50 prossasta työaikaa ja sitte ku mä en ehi aina nähä niitä muita meiän työntekijöitä, ni sitte tuntuu et se kaikki yhteinen aika menee tavallaa niiden arkisten asioiden kertaamiseen, mitä on tapahtunu mun poissaollessa.” (VO1)

Eräs haastateltava mainitsi myös vähäisen työkokemuksen haasteena laadunarvioinnin toteuttamiselle. Erityisesti kokemuksen puutteen tuoma haaste ilmeni hänen mukaansa arviointiin liittyvän kehittämisen kannalta, sillä vähäinen

työkokemus hankaloitti teoratiedon viemistä käytännön työhön kehittämisen tueksi.

”Ehkä sit niinku omalla kohalla, jos miettii niinku oman toiminnan arviointia ja kehittämistä, niin varmaan se tavallaan kokemuksen puute on haaste. Et kyl mä koen et tavallaan tiedän niinku teorian tasolla aika paljonkin ja tavallaan minkälaista sen varhaiskasvatuksen pitäis olla, mut sit taas se käytännön puoli, miten sen saa taas käytännön toimintaan jotenki tuotua, ni kylhän se on viel ittellä semmonen iso haaste, ku on niin vähän työkokemusta.” (VO8)

### 6.2.3 Laadunarviointia edistävät tekijät

Laadunarvioinnin haasteiden lisäksi tutkittavien puheesta oli kuitenkin löydettävissä myös sellaisia tekijöitä, joita he kuvasivat laadunarvioinnin toteutumista edistäviksi. Nämä tekijät luokiteltiin tässä tutkimuksessa selkeisiin arviointikäytäntöihin, henkilöstön yhteisiin arviointinäkemuksiin, johtajan tukeen, ammatilliseen keskusteluun sekä laadunarviointimateriaaleihin ja -työvälineisiin.

Osa haastateltavista toi esiin, että laadunarvioinnille on määritelty heidän ryhmässään selkeät käytännöt, joista koko ryhmän henkilöstö on tietoinen ja joihin he ovat tiiminä sitoutuneet. Näissä haastatteluissa laadunarvioinnin toteutuminen kuvattiin yleisesti ottaen pääasiassa hyvänä, eikä esteitä sen toteutumiselle mainittu paljon. Joissakin tapauksissa ryhmän henkilöstö oli itse määrittellyt arviointikäytäntönsä, kun taas toisissa tapauksissa arviointikäytäntöjen määrittely oli lähtöisin kunnan tasolta, jota yksittäiset päiväkodit ja ryhmät kunnan sisällä sovelsivat omaan käyttöönsä.

”Meillä se ryhmän pedagoginen suunnitelma toimii hyvin sen arvioinnin tukena, et siin on jokaseen kohtaan mietitty ne arviointikriteerit erikseen, ja mietitty et mitä me arvioidaan missäkin vaiheessa ja ollaan niinku suunniteltu se aikataulukin sinne jo.” (VO5)

”No meillä on omassa kunnassa noista Karvin laadunarvioinnin indikaattoreista johdettu omat laatukriteerit, jotka on nostettu kuntatasolla nyt niin, että on arvioitu laatua aikuisen ja lapsen sensitiivisen vuorovaikutuksen näkökulmasta ja sitte johtamisesta. Ja sit me ollaan määritelty siis omat tota laatukriteerit — nii ne on sijoitettu sellasille taitoportaille, joiden avulla niinku kasvattajat arvioivat itse omaa toimintaansa. Ja sit sen jälkeen jokainen tiimiläinen tuo tiimipalaveriin ne asiat ja niitä pohditaan yhdessä, ja sit sieltä nousee niitä kehittämiskohteita, mihin sit tartutaa ryhmässä.” (VO4)

Yhteiset arviointinäkemykset henkilöstön kesken nousivat myös haastatteluissa esiin keskeisenä laadunarviointia edistävänä tekijänä. Haastateltavat kuvasivat

yhteisen ymmärryksen arvioinnin merkityksestä lisäävän työntekijöiden sitoutumista arviointityöhön ja sitä kautta edistävän sen toteutumista.

“Mä ainaki koen, et meil täs ryhmässä aikuisilla on aika selkeet sellaset yhteiset näkemykset täst arvioinnista, et miksi toimitaan näin, niin sen myötä koko tiimi on kyllä hyvin sitoutunu sen toteuttamiseen.” (VO10)

Haastateltavat kuvasivat myös päiväkodin johtajan tuen olevan merkittävä laadunarvioinnin toteutumista edistävä tekijä. Mikäli johtaja oli aktiivinen arviointiin liittyvissä asioissa ja toi aihetta esimerkiksi henkilöstön yhteisiin palaverihin käsiteltäväksi, heijastui se haastateltavien mukaan positiivisesti koko työyhteisön laadunarviointityöhön.

“Kyllä sanoisin, että se [laadunarviointi] koko talonkin tasolla aika hyvin toteutuu. — Meiän johtaja on ollu hyvin aktiivinen ja niinku ottanut asiakseen tuoda tätä työyhteisössä esiin, ni se on musta nimenomaan ollu se avaintekijä tässä.” (VO7)

Ammatillinen keskustelu tuotiin myös haastatteluissa esiin yhtenä keskeisenä laadunarviointia edistävänä tekijänä. Haastateltavat kuvasivat ammatillisen keskustelun toimivan väylänä jakaa kokemuksia ja saada uusia ajatuksia kollegoilta. Varhaiskasvatustyötä tehdään useimmiten tiimeissä, minkä kuvattiin parhaimmillaan olevan suuri rikkaus työssä ja tukevan myös laadunarviointityötä.

“Meillä on opepalaverit täällä parin viikon välein, ni ne on ollu mun mielest tosi sellanen hedelmällinen paikka käydä sitä arviointikeskustelua ja vaihtaa kokemuksia toisten kanssa, et se on kyllä tukenu [laadunarviointityössä].” (VO10)

“Kyllä mun mielest täs korostuu se tiimityön semmonen rikkaus, et ku yhdessä pääsee keskustelemaa ja kaikil on mielipiteitä ja näin, niin koen et se työ on sillai rikkaampaa, ku meitä on useampi tässä.” (VO6)

Yhtenä laadunarviointia edistävänä tekijänä haastateltavat toivat esiin myös erilaiset laadunarvioinnin materiaalit ja työkalut. Tällaisina mainittiin haastatteluissa esimerkiksi ammattikirjallisuus, erilaiset valmiit arviointikaavakkeet sekä Karvin tuottamat laadunarviointimateriaalit.

“Ammattikirjallisuudesta on paljon apua, sieltä oon löytäny just vaikka jotain osallisuuskaavaketta ja muuta semmosta helppoa työvälinettä.” (VO10)

“Se on tosi hyvä et tällä hetkellä hyvää materiaalia alkaa olla jo paljon saatavilla, sielt Karvin sivuiltaki löytyy vaikka mitä, et ei tartte yksin jäädä.” (VO5)

# 7 POHDINTA

Tässä tutkimusraportin viimeisessä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia peilaten niitä aiempaan tutkimustietoon varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista. Tutkimustulosten tarkastelun jälkeen luvussa arvioidaan tutkimuksen toteutusta eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta. Lopuksi esitetään vielä tutkimustulosten pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä sekä ehdotuksia siitä, mihin asioihin olisi hyvä tarttua jatkotutkimuksissa tämän tutkimuksen tulosten perusteella.

## *7.1 Tulosten tarkastelu*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä päiväkotien lapsiryhmissä työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista ja sen toteutumisesta omassa työssään. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena voidaan pitää sitä, että varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä laadunarviointi näyttäytyy yleisesti ottaen merkityksellisenä ja tärkeänä osana varhaiskasvatustyötä. Laadunarvioinnin merkitys näyttäytyy tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä ensiksikin varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumisen varmistajana, jotka nousevat heidän mukaansa varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoista, kuten varhaiskasvatuslaista ja varhaiskasvatusuunnitelmista. Tämä näkemys on linjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) arviointia koskevan osuuden kanssa, jonka mukaan arvioinnin tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista. Myös Karvin julkaisema Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja (Vlasov ym., 2018) määrittelee laadunarvioinnin tarkoittavan toiminnan peilaamista asetettuja tavoitteita vasten ja niiden toteutumisen tarkastelua.



Tutkimustuloksissa laadunarvioinnin merkitys liittyy varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä myös yhdenvertaisuuden edistämiseen, jolla he tarkoittavat varhaiskasvatuksen laadun tasapuolista toteutumista riippumatta paikasta, jossa varhaiskasvatus järjestetään. Yhdenvertaisuusnäkökulman nouseminen esiin varhaiskasvatuksen opettajien arviointikäsitksissä on mielenkiintoinen tulos sikäli, että se luetaan kuuluvaksi ensisijaisesti kansallisen tason arviointiin (Vlasov ym., 2018), eikä niinkään pedagogisen tason arviointiin, jolla varhaiskasvatuksen opettajat työssään toimivat. Tämä kertonee siitä, että varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä laadunarviointi ymmärretään varsin laajassa merkityksessä.

Tulosten perusteella laadunarvioinnin merkitys liittyy varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä kiinteästi myös varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen, mikä on linjassa sen kanssa, että varhaiskasvatuksen arviointi liitetään laajasti kehittävän arvioinnin viitekehykseen (esim. Repo ym., 2019; Vlasov ym., 2018). Lisäksi laadunarviointi nähdään tuloksissa merkityksellisenä myös henkilöstön oman ammatillisen kehityksen kannalta, mikä on tuotu esiin myös esimerkiksi Kupilan (2004) ja Soukaisen (2016) toimesta. Heidän mukaansa laadunarviointi tukee henkilöstön oman toiminnan reflektointia, mikä auttaa tunnistamaan omat kehittämiskohteet ja sitä kautta kehittymään ammatillisesti. Henkilöstön ammatillisen kehittymisen voidaan olettaa olevan yhteydessä myös varhaiskasvatustoiminnan kehittämiseen yleisesti, joten arvioinnin merkitys varhaiskasvatuksen laadun kehitykselle on tutkimustulosten valossa oleellinen monesta näkökulmasta.

Yhtenä laadunarvioinnin merkityksenä tuloksissa nousi esiin myös varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden varmistaminen. Tämä tulos ilmentää aiemmissa tutkimuksissa esiin noussutta huomiota, jonka mukaan varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset toteutuvat ainoastaan silloin, kun varhaiskasvatus on tarpeeksi laadukasta (esim. Sylva ym., 2004; Karila, 2016). Tähän näkökulmaan peilaten varhaiskasvatuksen laadun arvioiminen on varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta tärkeää, koska sen avulla varmistetaan varhaiskasvatuksen riittävän hyvä laatu vaikuttavuuden kannalta.

Tutkimustuloksissa ilmeni myös useita asioita, joita varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä laadunarvioinnin kohteina, mikä osaltaan kertoo heidän laadunarviointikäsitksistään. Nämä laadunarvioinnin kohteet jakaantuivat

vuorovaikutuksen, tavoitteiden toteutumisen, tuen järjestelyiden, arjen sujuvuuden ja perushoidon, oppimisympäristöjen, lasten osallisuuden, lasten hyvinvoinnin, pienryhmätoiminnan, lasten kaverisuhteiden sekä lasten yhdenvertaisuuden arviointiin. Kaikkien näiden haastatteluissa ilmenneiden arvioinnin kohteiden voidaan nähdä lukeutuvan laadun prosessitekijöihin, eli sellaisiin tekijöihin, joilla on suora yhteys lapsen kokemukseen päivittäisessä toiminnassa (Vlasov ym., 2018). Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä Karvin tekemässä varhaiskasvatuksen arvioinnin selvityksessä (Mikkola ym., 2017, s. 38) ilmeni, että järjestäjien toteuttama arviointi kohdistuu ensisijaisesti laadun rakennetekijöihin, kuten henkilöstömitoituksen, käyttö- ja täyttöasteiden sekä muiden määrällisten tunnuslukujen seurantaan. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siis siltä, että poiketen ylemmästä paikallisen tason arvioinnista, päiväkodeissa pedagogisen toiminnan tasolla toteutettu arviointi kohdistuu ensisijaisesti laadun prosessitekijöiden arviointiin.

Tutkimuksen tulokset valottavat myös varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin toteutumista käytännössä päiväkotien arjessa ensinnäkin siitä näkökulmasta, millä menetelmillä laadunarviointia toteutetaan. Tuloksissa ilmeni monia erilaisia laadunarvioinnin menetelmiä, jotka jakaantuivat toiminnan dokumentoimiseen, ammatilliseen keskusteluun, arviointityökalujen käyttämiseen sekä palautteen kysymiseen lapsilta ja huoltajilta. Nämä tutkimuksessa ilmenneet arvioinnin menetelmät eivät ole uusia, vaan ovat linjassa varhaiskasvatuksen arviointia käsittelevässä kirjallisuuden esiin tuotujen arviointimenetelmien kanssa (esim. Mikkola ym., 2017, Parrila & Fonsén, 2016; Vlasov ym., 2018).

Merkittävänä tuloksena arviointimenetelmien näkökulmasta voidaan pitää sitä, että haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien mukaan laadunarviointia ei toteuteta ainoastaan henkilöstön näkökulmasta, vaan he toivat tutkimuksessa vahvasti esiin myös lasten ja huoltajien mielipiteiden kuulemisen osana arviointia. Tämän voidaan nähdä kertovan siitä, että varhaiskasvatuksen opettajien käsitys laadunarvioinnista ilmentää inklusiivisen laatuparadigman mukaista ajattelutapaa, jossa nähdään tärkeänä ottaa huomioon kaikkien niiden osapuolten näkemykset, joita varhaiskasvatuksen laatu koskettaa (Pence & Moss, 1994). Erään haastateltavan esiintuoma ajatus siitä, että lapsia ei pitäisi haastatella pelkästään valmiiden kysymysten pohjalta, vaan myös vapaamuotoisemmin esimerkiksi saduttamisen avulla, ilmentää myös pyrkimystä

tavoittaa lapsen kokemusta laadusta aidosti lapselle merkityksellisten asioiden näkökulmasta, eikä ainoastaan aikuisten määrittelemien aiheiden pohjalta (ks. Turja, 2004).

Tutkimuksen tulosten perusteella laadunarviointi ei kuitenkaan useinkaan toteudu päiväkotien arjessa niin hyvin kuin varhaiskasvatuksen opettajat toivoisivat, huolimatta siitä, että he pitävät laadunarviointia hyvin merkityksellisenä ja tärkeänä osana työtään. Tutkimuksessa ilmeni useita sellaisia tekijöitä, jotka varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksen mukaan haastavat laadunarvioinnin toteutumista käytännön tasolla. Yksi yleisimmistä laadunarvioinnin haasteista on tutkimustulosten perusteella resurssien puute, johon sisältyy niin ajan kuin henkilöstönkin puute. Harjusen ja kollegoiden (2017, s. 72–74) tekemän selvityksen perusteella resurssipula on myös perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien mukaan yleisin laadunarvioinnin haaste. Toisaalta selvityksessä ilmeni, että mitä kehittyneempiä ja systemaattisempia järjestäjän laadunhallintakäytänteet olivat, sitä vähemmän resurssien puute haittasi laadunarvioinnin toteutumista. Saman suuntainen huomio on havaittavissa tämän tutkimuksen tuloksista, sillä ne haastateltavat, jotka kuvasivat arviointikäytäntönsä selkeiksi ja systemaattisiksi, eivät maininneet resurssien puutetta arvioinnin haasteena. Ahonen ja Roos (2019) tuovatkin esiin, että monia haasteita ja muuttumattomuutta selitetään helposti resurssien puutteilla, vaikka todellisuudessa muutos olisi saavutettavissa työntekijöiden asenteiden ja toimintatapojen muuttamisella. Toisaalta resurssien puute on varmasti todellinen haaste esimerkiksi tilanteissa, joissa henkilökuntaa on poissa töistä eikä sijaisia saada, jolloin irrottautuminen lapsiryhmästä esimerkiksi palavereihin voi olla käytännössä mahdotonta, jotta taataan lasten turvallisuus.

Resurssien puutteen lisäksi haasteena laadunarvioinnin toteutumiselle ilmeni tutkimustuloksissa myös henkilöstön yhteisten näkemysten puute niin laadunarvioinnista kuin varhaiskasvatuksen laadusta ylipäänsä. Henkilöstön yhteisten näkemysten merkitys arvioinnin toteutumisen ja siihen sitoutumisen kannalta onkin nostettu esiin varhaiskasvatuksen arviointia käsittelevässä kirjallisuudessa (Kupila, 2004; Parrila & Fonsén, 2016). Myös epäselkeät arviointikäytännöt tulivat tutkimustuloksissa ilmi laadunarvioinnin toteutumisen haasteina. Sekä yhteisten näkemysten puutteen että epäselkeiden arviointikäytäntöjen voidaan nähdä heijastavan ongelmia työyhteisön

toimintakulttuurissa. Toimintakulttuuri tarkoittaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan ajan myötä yhteisössä muodostunutta tapaa toimia, joka rakentuu muun muassa työtä ohjaavista arvoista ja periaatteista, työtavoista, työyhteisön vuorovaikutuksesta sekä henkilöstön ammattitaidosta.

Myös puutteet johtamisessa nousivat tämän tutkimuksen tuloksissa esiin laadunarvioinnin haasteina varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Johtamisellakin on oleellinen merkitys työyhteisön toimintakulttuurin kannalta, sillä päiväkodin johtaja edistää toimintakulttuurin kehittämistä muun muassa luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun, tukemalla henkilöstön osaamisen kehittämistä sekä vastaamalla siitä, että yhteisiä työkäytäntöjä noudatetaan, arvioidaan ja kehitetään säännöllisesti (Opetushallitus, 2018). Näiden kaikkien tekijöiden voidaan nähdä olevan yhteydessä myös tässä tutkimuksessa arvioinnin kannalta merkittäviksi nousseiden henkilöstön yhteisten arviointinäkemysten sekä selkeiden arviointikäytäntöjen muodostumiselle, joten päiväkodin johtajan rooli laadunarvioinnin toteutumisen kannalta näyttää tämän tutkimuksen valossa olennaiselta.

Tutkimustulosten perusteella on kuitenkin olemassa myös monia sellaisia tekijöitä, jotka edistävät laadunarvioinnin toteutumista päiväkotien arjessa. Monet näistä tutkimuksessa ilmenneistä laadunarviointia edistävästä tekijöistä kulkevat käsi kädessä laadunarvioinnin haasteiden kanssa. Esimerkiksi kun henkilöstön yhteisten arviointinäkemysten puutteen, epäselkeiden arviointikäytäntöjen sekä johtamisen puutteiden kuvattiin haastavan laadunarvioinnin toteutumista, niin yhteisten arviointinäkemysten olemassaolon, selkeiden arviointikäytäntöjen sekä johtajan tuen kuvattiin sen sijaan edistävän laadunarvioinnin toteutumista. Näiden lisäksi laadunarviointia edistäväksi tekijäksi mainittiin ensinnäkin ammatillinen keskustelu työyhteisön jäsenten kesken, jonka merkityksen laadunarvioinnin kannalta ovat nostaneet esiin myös muun muassa Kupila (2004) ja Soukainen (2016). Yhtenä laadunarviointia edistävänä tekijänä tuotiin esiin myös erilaiset laadunarvioinnin materiaalit ja työkalut. Esimerkiksi Karvin tuottamien laadunarviointimateriaalien mainittiin useammassa haastattelussa tukevan arviointityön toteuttamista, joten siinä mielessä esimerkiksi Karvin julkaiseman Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjan (Vlasov ym., 2018) voidaan nähdä täyttävän tehtävänsä.

Tutkimuksen tuloksista ei kokonaisuutena muodostu kovin selkeää ja yhtenäistä kuvaa laadunarvioinnin käytännöistä, vaan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä on paljon vaihtelua laadunarvioinnista ja sen toteuttamisesta. Tämä heijastelee mahdollisesti sitä, että paikoitellen varhaiskasvatuksen laadunarviointi voi olla melko uusi asia, sillä se on ollut varhaiskasvatuksen järjestäjille lakisääteistä vasta vuodesta 2015 asti, eikä näin ollen monessa kunnassa ole välttämättä vielä muodostunut yhtenäisiä arvioinnin käytänteitä, joita toteutettaisiin systemaattisesti myös yksikkötasolla päiväkodeissa (ks. Mikkola ym., 2017). Ainoastaan yhden haastateltavan kunnassa oli käytössä kuntatasolta lähtöisin oleva laadunarviointikriteeristö, jonka pohjalta arviointia toteutetaan kunnan päiväkodeissa. Arviointikäytäntöjen hajanaisuuteen voi vaikuttaa myös se, että varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin toteuttamisesta ei ole olemassa velvoittavia ohjeita. Karvin laatima Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset –asiakirja antaa hyvän pohjan arviointityön toteuttamiselle, mutta koska se ei ole velvoittava asiakirja, se ei ole välttämättä kaikkialla käytössä tai edes tiedossa.

## *7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus*

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Hyvään tieteelliseen käytäntöön lukeutuu muun muassa se, että tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä ja huolellisuutta tulosten tallentamisessa ja esittämisessä, sovelletaan eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, huomioidaan muiden tutkijoiden tekemä työ asianmukaisilla lähdeviittauksilla, hankitaan tarvittavat tutkimusluvut sekä noudatetaan tieteelliselle tiedolle asetettuja vaatimuksia koko tutkimusprosessin ajan tutkimuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta sen raportointiin ja tietojen tallentamiseen asti. Tässä tutkimuksessa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita on pyritty noudattamaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Tutkimuksen eettisyys ja siihen liittyvien periaatteiden noudattaminen on ensiarvoisen tärkeää silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat ihmiset. Kuulan (2011) mukaan ihmistieteissä tutkimuseettisten normien keskeinen lähtökohta on

ihmisarvon kunnioittaminen. Siihen sisältyy olennaisesti tutkittavien vahingoittamisen välttäminen, itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä yksityisyyden suoja.

Vahingoittamisen välttäminen tutkimuksen eettisenä periaatteena liittyy Kuulan (2011) mukaan siihen, että tutkimukseen osallistumisesta ei tulisi koitua tutkittaville esimerkiksi fyysistä, henkistä tai sosiaalista vahinkoa. Esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa tutkittavien kanssa tutkijan tulee olla hienovarainen ja kunnioittava tutkittavia kohtaan, ja tutkimustuloksia julkaistaessa on oltava tarkkana, ettei saata tutkittavaa ihmisryhmää negatiiviseen valoon. Tässä tutkimuksessa riski tutkittaville aiheutuvista vahingoista on varsin pieni, sillä tutkimuksen aihe ei ole arkaluontoinen eikä tutkimus esimerkiksi kohdistu mihinkään pieneen vähemmistöryhmään.

Tutkittavien itsemääräämisoikeuden kannalta on Kuulan (2011) mukaan olennaista, että he pystyvät itse päättämään osallistumisestaan tutkimukseen. Jotta vapaaehtoinen päätös osallistumisesta on mahdollista, täytyy tutkittaville tarjota riittävästi informaatiota tutkimuksesta, kuten perustiedot tutkimuksen aiheesta, tarkoituksesta ja toteutustavasta. Lisäksi tutkittaville täytyy tehdä selväksi, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja että heillä on myös mahdollisuus perua osallistumisensa missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Tätä tutkittavien itsemääräämisoikeuden periaatetta on tässä tutkimuksessa pyritty noudattamaan lähettämällä tutkittaville etukäteen tutkimustiedote (Liite 1), jossa on avattu edellä mainittuja asioita. Tutkittavat ilmaisivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti joko sähköposti- tai tekstiviestillä sen jälkeen, kun olivat saaneet perehtyä tutkimustiedotteeseen.

Tutkittavien yksityisyyden suoja pitää Kuulan (2011) mukaan ottaa tutkimuksessa huomioon niin aineiston käsittelyssä ja säilytyksessä kuin tulosten raportoinnissakin. Pelkistetysti yksityisyyden suoja tarkoittaa sitä, että yksittäiset ihmiset eivät ole tunnistettavissa tutkimuksesta eivätkä heidän tietonsa päädy väärin käsiin. Tutkittavia tulee myös etukäteen informoida heidän tietojensa käsittelystä, säilytyksestä ja raportoinnista. Tässä tutkimuksessa aineiston käsittelyssä ja säilytyksessä on pyritty noudattamaan erityistä huolellisuutta. Haastatteluiden tallenteet muunnettiin tekstimuotoon mahdollisimman pian niiden toteuttamisesta, jonka jälkeen tallenteet hävitettiin. Tekstimuotoisista

haastatteluaineistoista poistettiin tai muunnettiin kaikki tunnistetiedot, kuten päiväkotien ja kuntien nimet niin, ettei yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa aineistoista. Aineistoja säilytettiin tutkimuksen teon ajan tutkijan One Drive -tilillä kaksivaiheisella tunnistautumisella suojattuna. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitettiin kokonaan. Yksityisyyden suojan periaatteen mukaisesti tutkittaville myös lähetettiin etukäteen tiedote tutkimuksen tietosuojasta (Liite 2), johon he saivat tutustua ennen osallistumispäätöksen tekemistä.

Eettisyyden arvioinnin lisäksi myös tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu keskeisenä osana hyvään tutkimuskäytäntöön. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on perinteisesti käytetty käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti, mutta ne eivät sellaisenaan sovellu kovin hyvin laadullisen tutkimuksen kontekstiin (Aaltio & Puusa, 2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa kysymykset reliabiliteetista ja validiteetista onkin Toikon ja Rantasen (2009) mukaan mahdollista korvata vakuuttavuuden käsitteellä, jonka mukaan tutkijan on muun muassa raportoitava tutkimusta koskevat valintansa mahdollisimman läpinäkyvästi sekä avattava tutkimusaineiston tulkintaa riittävässä määrin vakuuttaakseen lukijansa tutkimuksen luotettavuudesta. Tätä periaatetta on tässä tutkimuksessa pyritty toteuttamaan avaamalla esimerkiksi aineistonhankintaan ja analysointiin liittyviä ratkaisuja mahdollisimman tarkasti tutkimusraportissa sekä perustelemalla niiden valintaa lukijalle.

Tutkimuksen menetelmien osalta on syytä nostaa joitakin seikkoja tarkemmin esiin luotettavuuden tarkastelussa. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä haastattelu nähdään yleisesti ottaen hyvänä menetelmänä tavoittaa tutkittavien omakohtaisia kokemuksia ja käsityksiä, mutta siihenkin liittyy Puusan (2011) mukaan tiettyjä rajoitteita. Ensinnäkin ihmisillä on tapana kasvokkaisessa keskustelussa pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia ja kenties esittämään asiat paremmassa valossa kuin ne todellisuudessa ovat, mikä voi osaltaan vääristää tutkimuksen tuloksia. Toiseksi haastattelussa on vaarana, että tutkija johdattelee haastateltavan vastauksia tiettyyn suuntaan esimerkiksi kysymysten asettelulla. Lisäksi tutkija saattaa ymmärtää haastateltavan antamat vastaukset eri tavalla kuin tämä on ne tarkoittanut. Näitä haasteita on tässä tutkimuksessa pyritty minimoimaan muun muassa miettimällä haastattelukysymysten muotoilua tarkasti etukäteen sekä

kysymällä tarkentavia kysymyksiä haastatteluiden aikana tilanteissa, joissa jokin haastateltavan sanoma asia on jäänyt tutkijalle epäselväksi. Tutkijan kokemattomuus haastattelijana heijastui tässä kuitenkin siten, että varsinkin ensimmäisten haastatteluiden kohdalla joutui jälkikäteen huomaamaan, ettei tutkija ollut huomannut kysyä tarkennusta kaikista epäselvistä asioista, jolloin jotkut haastatteluiden kohdat jouduttiin jättämään pois analyysistä epäselvyytensä vuoksi. Tässä kohtaa haastatteluiden luotettavuutta olisi mahdollisesti voitu parantaa toteuttamalla pilottihaastatteluja ennen varsinaisia haastatteluja, joista tutkija olisi toisaalta saanut kokemusta haastattelijana toimimisesta, ja toisaalta haastattelukysymyksiä olisi voitu muokata vielä selkeämmiksi.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on aineiston analyysin ja tulkinnan osalta syytä huomioida, että Puusan (2011) mukaan haastatteluaineiston analyysissä tutkija lähtökohtaisesti tulkitsee toisten tekemiä tulkintoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkijan tekemä analyysi tutkittavien ajatuksista on siis aina loppujen lopuksi hänen omaa tulkintaansa niistä, eikä se näin ollen kuvaa autenttisesti tutkittavaa ilmiötä tai tutkittavien tulkintoja aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti fenomenografiassa tutkimusta voidaan kuitenkin siitä huolimatta pitää luotettavana, mikäli se on mahdollisimman uskollinen aineistolle ja tutkijan päättelyketju aineistosta tuloksiin on raportoitu läpinäkyvästi (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty lisäämään esimerkiksi nostamalla tulosten esittelyn tueksi esiin useita suoria esimerkkilainauksia aineistosta, jotta lukija voi nähdä, mihin tutkimustulokset perustuvat ja arvioida sitä kautta itsekin niiden luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisessä asemassa ovat myös tutkijan oma esiymmärrys ja ennakkokäsitykset tutkimusaiheesta. Perehtyminen huolellisesti ja monesta näkökulmasta teoreettisesti tutkittavaan ilmiöön on Aaltion ja Puusan (2011) mukaan keskeistä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tämän tutkimuksen kohdalla teoreettista perehtymistä varhaiskasvatuksen laadunarviointia koskevaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen tehtiin huolellisesti erityisesti tutkimusprosessin alussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kokoamisen aikana sekä tulosten tulkintavaiheessa. Tutkijan ennakkokäsitykset tutkimusaiheesta voivat toisaalta näyttäytyä myös haasteena tutkimuksen luotettavuuden kannalta, minkä vuoksi niiden tarkastelu on tärkeää.



Tällaisesta ennakko-oletusten huomioonottamisesta käytetään muun muassa ilmaisuja hallittu subjektiviteetti ja kriittinen itsereflektio (Huusko & Paloniemi 2006). Tämän tutkimuksen kannalta on huomioitava, että tutkijana olen itse työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana monissakin eri yksiköissä ja nähnyt erilaisia arviointikäytäntöjä, joten olen pyrkinyt kartoittamaan omia käsityksiäni niihin liittyen ja olemaan tarkkana, että johdan tutkimustulokset nimenomaan haastatteluaineistosta enkä esimerkiksi aiemmista työkokemuksistani. Lisäksi olen pyrkinyt varmistamaan, että myös ne näkökulmat, joita en itse pitäisi erityisen tärkeinä, saavat tasapuolisesti huomiota analyysissa. Tämä kaikki on pitänyt huomioida jo haastattelukysymyksiä laatiessa ja niitä esittäessä, jotta en olisi tullut johdatelleeksi haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla. Näiden seikkojen lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan myös teorian ja empirian välisen suhteen pohtiminen, jota on tässä tutkimuksessa tehty tutkimuksen tulosten tarkastelussa luvussa 7.1.

### *7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset*

Tämä tutkimus antaa laajan kuvan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä koskien varhaiskasvatuksen laadunarviointia ja sen toteutumista käytännön työssä. Tutkimuksen tuloksissa varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset laadunarvioinnista jaoteltiin laadunarvioinnin merkitykseen, laadunarvioinnin kohteisiin, laadunarvioinnin menetelmiin, laadunarvioinnin haasteisiin sekä laadunarviointia edistäviin tekijöihin. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat näkevät laadunarvioinnin varsin merkityksellisenä osana varhaiskasvatustyötä, ja heillä on myös monenlaisia keinoja toteuttaa sitä. Tuloksista kävi ilmi, että laadunarviointi ei kuitenkaan aina toteudu niin hyvin kuin varhaiskasvatuksen opettajat toivoisivat, vaan monet tekijät varhaiskasvatuksen arjessa haastavat sen toteutumista. Kuitenkin tutkimuksessa ilmeni myös laadunarviointia edistäviä tekijöitä, jotka varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta tukevat laadunarvioinnin toteutumista päiväkodeissa.

Tutkimuksen tuloksia voidaan parhaimmillaan hyödyntää pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuvan laadunarvioinnin kehittämiseen esimerkiksi puuttamalla tutkimuksessa ilmenneisiin laadunarvioinnin haasteisiin ja toisaalta pyrkimällä lisäämään laadunarviointia edistäviä tekijöitä. Tämän tutkimuksen

tulosten perusteella keinoina laadunarvioinnin toteutumisen parantamiseksi voisi toimia esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön arviointitietämyksen kasvattaminen muun muassa täydennyskoulutuksen ja helposti lähestyttävien laadunarviointimateriaalien kautta, mikä voisi lisätä ymmärrystä arvioinnin merkityksestä, vahvistaa henkilöstön yhteisiä arviointinäkemyksiä sekä selkiyttää päiväkotien arviointikäytäntöjä. Myös päiväkotien johtajien osaamisen lisääminen laadunarvioinnin kysymyksistä voisi tutkimuksen perusteella edesauttaa laadunarviointityön toteutumista päiväkodeissa. Yhtenä keskeisenä keinona laadunarvioinnin toteutumisen edistämiseksi voidaan tutkimustulosten perusteella nähdä myös varhaiskasvatuksen resurssien lisääminen. Esimerkiksi riittävä henkilöstömäärä sekä sijaisten saaminen tarvittaessa mahdollistaisivat työntekijöiden irrottautumisen ryhmästä muun muassa arviointitiedon kirjaamista ja käsittelyä varten sekä palavereihin käymään ammatillista arviointikeskustelua. Näillä keinoilla voitaisiin parhaimmillaan edistää laadunarvioinnin toteutumista varhaiskasvatuksessa ja sitä kautta parantaa varhaiskasvatuksen laatua ylipäättään. Tähän tarvitaan niin päiväkotien lapsiryhmissä työskentelevän henkilöstön, päiväkotien johtajien, varhaiskasvatuksen järjestäjätahojen kuin päättäjienkin työpanosta.

Tämä tutkimus kohdistui varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista. Koska päiväkodeissa pedagogisen toiminnan tasolla toteutettavaa laadunarviointia on tutkittu melko vähän, on ollut perusteltua tutkia aihetta fenomenografisesta näkökulmasta ihmisten käsitysten kautta. Tämä ei kuitenkaan anna laajasti yleistettävää tietoa ilmiöstä, mutta voi toimia kehyksenä sille, mistä näkökulmista aihetta olisi jatkotutkimuksessa hyvä lähestyä. Jatkossa olisi mielenkiintoista saada kvantitatiivisen tutkimuksen kautta tietoa siitä, kuinka yleisesti esimerkiksi tässä tutkimuksessa ilmenneet laadunarvioinnin haasteet näyttäytyvät suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Toisaalta olisi mielenkiintoista saada jatkotutkimuksen kautta tietoa siitä, eroavatko muiden varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattiryhmien, kuten varhaiskasvatuksen lastenhoitajien, erityisopettajien tai päiväkodin johtajien käsitykset laadunarvioinnista varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä. Näiden tietojen avulla voitaisiin entisestään lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista ja sen toteutumisesta, ja sitä kautta kohdistaa kehittämistoimia sinne, missä kehittämistä eniten tarvitaan.

# LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153–166). Johtamistaidon opisto.
- Ahonen, L & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Kasvusto.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Kirjayhtymä Oy.
- Alila, K. (2003). *Laadun kehittäminen ja ohjaustoiminta varhaiskasvatuksessa*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2003:1.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/69965/varhkasvrap.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Trepo.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. painos). Routledge.
- Fenech, M. (2011). An analyses of the conceptualisation of "quality" in early childhood education and care empirical research: Promoting "blind spots" as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102–117. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.2304%2Fciec.2011.12.2.102>
- Fenech, M., Sumsion, J. & Goodfellow, J. (2008). Regulation and risk: Early childhood education and care services as sites where the 'laugh of

- Foucault' resounds. *Journal of Education Policy*, 23(1), 35–48.  
<https://doi.org/10.1080/02680930701754039>
- Harjunen, E., Hietala, R., Lepola, L., Räisänen, A. & Korpi, A. (2017).  
*Arvioinnilla luottamusta: Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien itsearviointikäytännöt*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2017/01/KARVI\\_0417.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2017/01/KARVI_0417.pdf)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, B., Early, D., Clifford, C. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Huhmarniemi, R. (2001). Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjänä. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.), *Platonista transmodernismiin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen* (s. 471–500). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 299–314.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646721>
- Hujala, E., Fonsén, E. & Vlasov, J. (2020). Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. painos, 321–335). PS-kustannus.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala-Huttunen, E. (1995). Varhaiskasvatuksen laadun arviointi. Teoksessa Hujala-Huttunen, E. & Estola, E. *Näkökulmia varhaiskasvatukseen*. Oulun lastentarhanopettajaopiston julkaisuja.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus: Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)

- Karvi (17.11.2020). *Arviointityökalujen pilotointi 2021*. Haettu 24.4.2021 osoitteesta <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/ajankohtaista-varhaiskasvatuksesta/varhaiskasvatuksen-laadun-arviointityokalujen-pilotointi/>
- Karvonen, J. (2011). *Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa*. Suomen Kuntaliitto. <https://docplayer.fi/17082309-Laadunhallinta-opetustoimessa-ja-varhaiskasvatuksessa.html>
- Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 267–280). Johtamistaidon opisto.
- Kronqvist, E-L. & Jokimies, J. (2008). *Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina*. Stakes. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77107/R22-2008-VERKKO.pdf?sequence=1>
- Kuntaliitto (23.12.2016). *Arviointi ja laatutyö*. Haettu 7.12.2020 osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/osallistuminen-ja-vuorovaikutus/johtaminen-ja-kehittaminen/arviointi-ja-laadunhallinta>
- Kupila, P. (2004). Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa Kupila, P. (toim.), *Arvioidaan yhdessä: Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa* (s. 113–123). Tammi.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 25–42). PS-kustannus.
- Laki Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 § muuttamisesta, 582 (2015). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150582>
- Laki lasten päivähoitosta, 36 (1973). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>

- Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006). The “Quality” of early care and education settings. *Evaluation Review*, 30(5), 556–576. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/0193841X06291524>
- Leikkola, S. (2019). *Paikallisesti tuotetut merkitykset varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset asiakirjalle* (Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto). Trepo. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201910284120>
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2017/10/KARVI\\_2217.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2017/10/KARVI_2217.pdf)
- Moss, P. (2016). Why can’t we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8–15. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/1463949115627895>
- Moss, P., Dahlberg, G. & Pence, A. (2000) Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103–115. <https://doi.org/10.1080/13502930085208601>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. (2009). In search of quality in finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 431–445. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/00313830903180711>
- Niiranen, P. (1987). *Mikä on laatua lasten päivähoidossa? Tutkimustietoa päivähoidon laatutekijöistä*. Sosiaalihuolto.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong\\_9789264192829-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_9789264192829-en#page1)
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii\\_9789264035461-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en)
- OECD (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii\\_9789264123564-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264123564-en#page1)
- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iv\\_9789264233515-en#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iv_9789264233515-en#page3)

- OECD (2016). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. Country Note Finland*.  
<https://www.oecd.org/edu/school/ECECMN-Finland.pdf>
- Opetusalan ammattijärjestö (2019). Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset. [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoikaesite\\_1\\_2019.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoikaesite_1_2019.pdf)
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Paananen, M., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2015). Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 690–705.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104043>
- Paananen, M. (2017). *Imaginaries of early childhood education: Societal roles of early childhood education in an era of accountability* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2882-9>
- Parrila, S. (2002). *Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää: Näkökulmia perhe- päivähoiton laatuun ja sen kehittämiseen* (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Jultika. <http://urn.fi/urn:isbn:9514268741>
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön* (s. 91–114). PS-Kustannus.
- Pence, A. & Moss, P. (1994). Towards an Inclusionary Approach in Defining Quality. Teoksessa Moss, P. & Pence, A. (toim.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (s. 172–179). SAGE Publications.
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137. <http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1353/foc.2016.0015>
- Portell, T. & Malin, M. (2007). *Taustaa varhaiskasvatuksen laatukatsaukselle*. Stakes. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/76638/T9-2007-VERKKO.pdf?sequence=1>

- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvosto.  
[https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78\\_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0](https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0)
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 73–87). Johtamistaidon opisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–57). Johtamistaidon opisto.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399–412.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Ruokolainen, R. & Alila, K. (2004). *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriö.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72926/Julka\\_04\\_06.pdf?sequence](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72926/Julka_04_06.pdf?sequence)
- Rusanen, E. (1990). *Muutoksen arki päivähoitossa. Voisiko jotain olla toisin päivähoitossa –projektin loppuraportti, osa II*. Sosiaalhallitus.
- Rusanen, E. (1990). *Muutoksen hallinnan strategiat päivähoitossa. Voisiko jotain olla toisin päivähoitossa -projektin loppuraportti, osa I*. Sosiaalhallitus.



- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Räisänen, A. (2005). Kehittävään arviointiin. Teoksessa Lyytinen, H. & Räisänen, A. (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (s. 109–127). Koulutuksen arviointineuvosto.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_6.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_6.pdf)
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/09669760701289151>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. painos). SAGE Publications.
- Slot, P., Lerkkanen, M-K. & Leseman, P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*. CARE. [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP2\\_D2\\_2\\_Secondary\\_data\\_analyses.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_2_Secondary_data_analyses.pdf)
- Soukainen, U. (2016). Laatutyö ja kehittävän työotteen omaksuminen. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön* (s. 169–185). PS-Kustannus.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Effective Pre-School Education*. Department for Education and Skills, University of London.  
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005308/1/EPPE12Sylva2004Effective.pdf>
- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). JYX. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4743-9>

- Toikko, T., & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon*. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-7732-4>
- Tutkimuseittinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf?\\_ga=2.217595990.130393294.1621182994-842273938.1621182994](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf?_ga=2.217595990.130393294.1621182994-842273938.1621182994)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turja, L. (2004). Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa Kupila, P. (toim.), *Arvioidaan yhdessä: Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa* (s. 9–29). Tammi.
- Varhaiskasvatuslaki 580 (2015). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- Varhaiskasvatuslaki 540 (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Verger, A. (2016). Part III Introduction. Teoksessa Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (toim.) *The Handbook of Global Education Policy* (s. 387–390). John Wiley & Sons.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_vaka\\_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf)
- Yhdistyneet kansakunnat (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)

# LIITTEET

## *Liite 1: Tutkimustiedote*

<b>Tutkimuksen nimi</b>	Laadunarviointi päiväkotien arjessa
<b>Tutkimuksen tekijä</b>	Frida Häme, kasvatustieteen maisteriopiskelija, Tampereen yliopisto
<b>Tutkimuksen ohjaaja</b>	Arttu Mykkänen, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto.
<b>Tutkimuksen luonne</b>	Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
<b>Tutkimuksen tarkoitus</b>	Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista ja sen toteutumisesta omassa työssään.
<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b>	Tutkimuksen aineistonkeruu suoritetaan haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia. Haastattelu toteutetaan yksilöhaastatteluna, jonka kesto on arviolta noin 20–40 minuuttia. Haastattelut pyritään toteuttamaan tammi-maaliskuussa 2021, ja ne toteutetaan joko kasvotusten tai etänä Teams-ohjelmalla. Haastattelut tallennetaan.
<b>Yksityisyyden suoja</b>	Tutkittavien yksityisyys on suojattu koko tutkimusprosessin ajan. Haastatteluaineistoja ja henkilötietoja käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalain (2018/1050) edellyttämällä tavalla. Tietoja käsittelee ainoastaan tutkimuksen tekijä. Nauhoitetut haastattelut muunnetaan mahdollisimman pian tekstimuotoon, jonka jälkeen haastattelutallenteet hävitetään. Tekstimuotoon muutetut haastatteluaineistot hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Kaikki tutkittavien tunnistetiedot poistetaan tai muunnetaan niin, ettei yksittäisiä henkilöitä voi tunnistaa tutkimusraportista.
<b>Vapaaehtoisuus</b>	Osallistuminen tähän tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Voitte kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää osallistumisenne tai peruuttaa suostumuksenne tutkijalle syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen julkaisuun asti, eikä siitä koidu teille haitallisia vaikutuksia.
<b>Tutkijan yhteystiedot</b>	Sähköposti Puhelinnumero

## Liite 2: Tutkimuksen tietosuojailmoitus

<b>Rekisterin nimi</b>	Laadunarviointi päiväkotien arjessa
<b>Päiväys</b>	3.12.2020
<b>Rekisterinpitäjä</b>	Frida Häme Sähköposti Puhelinnumero
<b>Muut henkilötietoja käsittelevät henkilöt</b>	–
<b>Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö</b>	Arttu Mykkänen Sähköposti
<b>Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste</b>	Henkilötietojasi käsitellään varhaiskasvatuksen laadunarviointiin liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadunarvioinnista ja sen toteutumisesta omassa työssään. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on tutkittavan suostumus. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla asiasta suullisesti tai kirjallisesti rekisterinpitäjälle.
<b>Henkilötietojen säilytysaika</b>	Kerättyjä tietoja säilytetään opinnäytetyön valmistumiseen asti (arvioitu valmistumisaika toukokuu 2021).
<b>Rekisterin tunnistetietosisältö ja tietolähteet</b>	Rekisterin tunnistetietosisältönä on haastateltavan ääni sekä haastattelun asiasisältö. Taustatietoina haastateltavilta kysytään koulutustausta, työkokemusvuodet sekä lapsiryhmän ikäjakauma. Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään haastattelutilanteen yhteydessä.
<b>Rekisteröidyn oikeudet</b>	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikeus oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), oikeus rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
<b>Oikeus valittaa viranomaiselle</b>	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295666700, sähköposti: <a href="mailto:tietosuoja@om.fi">tietosuoja@om.fi</a>
<b>Henkilötietojen vastaanottajat</b>	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
<b>Rekisterin suojauksen periaatteet</b>	Kaikki aineisto säilytetään joko lukitussa tilassa tai One Drive -pilvipalvelussa kaksivaiheisen käyttäjätunnistuksen suojaamana. Aineistosta poistetaan litterointivaiheessa kaikki suorat tunnistetiedot niin, ettei yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa.