

Minna Jussila

# **”EI VOI OPPIA, JOS EI YHTÄÄN NIINKU ARVIOI, REFLEKTOI”**

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen  
toiminnan arvioinnista

# TIIVISTELMÄ

Minna Jussila: ”Ei voi oppia, jos ei niinku yhtään arvioi, reflektoi”. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, elinikäinen oppiminen ja kasvat

Marraskuu 2021

---

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arviointi toteutuu sekä heidän tarvitsemaansa tukea pedagogisen toiminnan arvioinnissa. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) velvoittaa järjestäjiä arvioimaan toimintaansa. Tutkimus pyrkii tuomaan esille tärkeää tietoa pedagogisen toiminnan arvioinnista järjestäjän vahvuuksien kartoittamiseksi ja varhaiskasvatuksen kehittämiseksi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla 3–5-vuotiaiden lasten parissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Yksilöhaastatteluin haastateltiin kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä.

Opettajien kokemusten mukaan pedagogisen toiminnan arviointi toteutuu seuraavien kokonaisuuksien kautta: työn jatkuva arviointi, opettajan varhaiskasvatusosaaminen, varhaiskasvatussuunnitelma arviointivälineenä, yhteistyö huoltajien kanssa ja lasten osallisuus. Opettajien kokemusten mukaan pedagogisen toiminnan havainnointi tuki hyvin pedagogisen toiminnan arviointia. Paikkakunnan arviointitiimin toiminnan koettiin tukevan systemaattisten arviointirakenteiden luomista ja kehittävän opettajien arviointiosaamista. Arviointia tehtiin reflektiivisellä työotteella huomioiden huoltajien näkemykset ja lasten osallisuus. Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arvioinnissa voidaan katsoa pääosin toteutuvan kehittävän arvioinnin periaatteet. Pedagogisen toiminnan arviointiin opettajat kokivat tarvitsevansa menetelmällistä, kollegiaalista ja koulutuksellista tukea sekä lisää aikaa arvioinnille. Opettajat kokivat arvioinnin vievän paljon aikaa ja sen koettiin ”hukkuvan” muiden töiden alle. Arviointimenetelmällisen tuen toivottiin olevan helppokäyttöistä ja sisältävän konkreettista kosketuspintaa pedagogisen toiminnan laajaan viitekehukseen. Kollegiaaliselle tuelle toivottiin löytyvän enemmän aikaa, koska kollegiaalisen tuen niin opettajakollegoiden kuin eri ammattiryhmien välillä koettiin tukevan arviointia.

Jatkossa olisi oleellista etsiä lisää aikaa pedagogisen toiminnan arviointiin yksiköiden palaverirakenteista sekä pyrkiä ”kehittävän arvioinnin” – ilmapiiriin, jossa rohkeasti ja kehittämismyönteisesti tarkastellaan omaa ja kollegoiden pedagogista toimintaa. Myös havainnointia arviointimuotona tulisi kehittää huomioiden erityisesti mahdollisuus ulkopuolisen havainnoijan näkökulmaan. Lisäksi arvioinnin näkökulmien laajentamiseksi olisi hyvä kehittää keinoja arviointiin osallistuvien tahojen aktivointiin arviointikohteiden valinnassa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, pedagogiikka, pedagoginen toiminta, varhaiskasvatuksen opettaja, arviointi, kehittävä arviointi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	Henkilökohtaiset intressit tutkimuksessa .....	5
1.2	Katsaus aikaisempaan tutkimukseen .....	7
<b>2</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>10</b>
2.1	Pedagogiikka käsitteenä .....	11
2.1.1	<i>Ajassa ”elävä” käsite</i> .....	11
2.1.2	<i>Käsitteen määrittely</i> .....	14
2.2	Varhaiskasvatuksen ohjaus .....	16
2.2.1	<i>Päivähoidosta varhaiskasvatukseen</i> .....	16
2.2.2	<i>Ohjaus 2020 - luvulla</i> .....	18
2.3	Pedagoginen toiminta ja sen viitekehys .....	19
2.3.1	<i>Oppimisen alueet</i> .....	21
2.3.2	<i>Laaja-alainen osaaminen</i> .....	22
2.4	Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisen toiminnan toteuttajana.....	23
<b>3</b>	<b>ARVIOINTI</b> .....	<b>27</b>
3.1	Arvioinnin periaatteet .....	27
3.2	Pedagogisen toiminnan arviointi .....	28
3.2.1	<i>Arvioinnin ohjaus</i> .....	31
3.2.2	<i>Kehittävä arviointi</i> .....	32
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>37</b>
5.1	Laadullinen tutkimusote .....	37
5.2	Fenomenologinen lähestymistapa .....	38
5.3	Aineiston keruu .....	40
5.4	Aineiston analysointi .....	42
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>47</b>
6.1	Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arviointi .....	47
6.1.1	<i>Työn jatkuva arviointi</i> .....	47
6.1.2	<i>Opettajan varhaiskasvatusosaaminen</i> .....	49
6.1.3	<i>Varhaiskasvatussuunnitelma arviointivälineenä</i> .....	51
6.1.4	<i>Yhteistyö huoltajien kanssa</i> .....	52
6.1.5	<i>Lasten osallisuus</i> .....	53
6.2	Varhaiskasvatuksen opettajien tarvitsema tuki pedagogisen toiminnan arvioinnissa .....	55
6.2.1	<i>Menetelmällinen tuki</i> .....	56
6.2.2	<i>Kollegiaalinen tuki</i> .....	56
6.2.3	<i>Koulutuksellinen tuki</i> .....	57
6.2.4	<i>Aikaa arvioinnille</i> .....	57
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>60</b>
7.1	Tulosten tarkastelua.....	60
7.1.1	<i>Kehittävän arvioinnin periaatteet</i> .....	60
7.1.2	<i>Reflektiivinen työote</i> .....	62
7.1.3	<i>Arviointi osana opettajan monipuolista varhaiskasvatusosaamista</i> .....	63
7.2	Luotettavuus ja eettisyys .....	66
7.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	68

7.4	Lopuksi.....	69
<b>LÄHTEET</b> .....		<b>70</b>
<b>LIITTEET</b> .....		<b>79</b>
Liite 1:	Tutkimuslupahakemus.....	79
Liite 2:	Informaatiokirje .....	80
Liite 3:	Tutkimus suostumus.....	81
Liite 4:	Teemahaastattelurunko .....	82

## TAULUKOT

<b>TAULUKKO 1. KESKEISET OSAAMISALUEET JA NIIHIN LIITTYVÄ YDINOSAAMINEN (KARILA &amp; NUMMENMAA 2001, 33) .....</b>	<b>24</b>
<b>TAULUKKO 2. ESIMERKKI TEORIAOHJAAVASTA SISÄLLÖNANALYYSSISTÄ TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA .....</b>	<b>45</b>

## KUVIOT

<b>KUVIO 1. VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGISEN TOIMINNAN VIITEKEHYS (VASUN PERUSTEET 2018, 36).....</b>	<b>20</b>
<b>KUVIO 2. KEHITTÄVÄN ARVIOINNIN KESKEISET PERIAATTEET OPETUS- JA KASVATUSALAN SUOMALAISESSA ARVIOINTIKONTEKSTISSA (ATJONEN 2014, 214). 33</b>	
<b>KUVIO 3. PEDAGOGISEN TOIMINNAN ARVIOINNIN KOKONAISUUS OPETTAJIEN KOKEMANA.....</b>	<b>55</b>
<b>KUVIO 4. OPETTAJIEN KOKEMA TUEN TARVE PEDAGOGISEN TOIMINNAN ARVIOINNISSA.....</b>	<b>58</b>

# 1 JOHDANTO

## *1.1 Henkilökohtaiset intressit tutkimuksessa*

Tämän tutkimuksen innoituksena on toiminut varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän viime vuosien muutokset. Näihin muutoksiin kuuluvat normimuotoiset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), uusi varhaiskasvatustilaki (540/2018) ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen asettaminen varhaiskasvatuksen arvioinnin ulkopuoliseksi asiantuntijaorganisaatioksi (2015). Muutokset ovat edellyttäneet varhaiskasvatuksen järjestäjiä tarkastelemaan toiminnan järjestämistä ja kehittämistä uudelleen. Varhaiskasvatustyöryhmän johtajana erityinen kiinnostuksen kohteeni tässä muutoksessa on varhaiskasvatuksen arviointiin ja kehittämiseen liittyvät velvoitteet ja niiden toteuttaminen. Arvioinnin tarkasteleminen koko varhaiskasvatuksen näkökulmasta on Pro gradu – tutkielmaan liian laaja, joten päädyin kiinnostukseni mukaan rajaamaan arvioinnin kohteeksi pedagogisen toiminnan arvioinnin varhaiskasvatuksessa 3–5 – vuotiaiden lasten parissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmaan. Näen pedagogisen toiminnan varhaiskasvatuksen keskeisenä merkityksiä luovana tekijänä, joka toteutuu kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Varhaiskasvatustilaki (540/2018, §24) edellyttää järjestäjiä arvioimaan omaa toimintaansa. Tämä itsearviointivelvoite on varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän yksi suurimmista muutoksista. Arvioinnin tarkoituksena on varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutuminen ja tuottaa tietoa ennen kaikkea niistä tekijöistä, jotka ovat toiminnan kehittämisen kannalta keskeisiä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tekemän selvityksen (Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila 2017) mukaan järjestäjät ovat hyvin eri vaiheessa arviointikäytäntöjen kehittämisessä. Lisäksi itsearviointikäytänteet eivät kaikilta osin vastaa lain ja perusteiden tavoitteita.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) onkin lähtenyt kehittämään varhaiskasvatuksen arviointia ja julkaissut osana edelleen jatkuvaa kehittämistyötä ”Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset” – asiakirjan (2018). Tässä tutkimuksessa käytetyt pedagogisen toiminnan arvioinnin kohteet pohjautuvat tähän asiakirjaan.

Varhaiskasvatuksessa arviointi on tärkeä osa kasvattajien työtä. Arviointi saatetaan kuitenkin usein kohdistaa lapsen toimintaan: mitä lapsi jo osaa ja mitä hänen pitäisi vielä oppia? Lapsen taitojen arvioinnista saatu tieto on usein sirpaleista eikä välttämättä tue pedagogista toimintaa. (Ahonen 2017, 291.) Uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) myötä näkemys arvioinnista on velvoittavasti muuttunut. Laadukas varhaiskasvatus syntyy kasvattajien pedagogisen toiminnan kautta. Pedagogista toimintaa ohjaa lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet ja näin pedagogisen toiminnan arvioinnin kohteena on kasvattajien pedagoginen toiminta, ei lapsen taidot ja tiedot. Tämä näkökulman muutos ei jalkaudu varhaiskasvatuksen kentälle kovin nopeasti vaan vaatii aikaa ja herättää tutkijassakin kysymyksiä: Miten varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat pedagogista toimintaa? ja millaista tukea he kaipaavat arvioinnin toteuttamiseksi? Näihin kysymyksiin etsin tutkimuksessani vastauksia.

Tutkimuksen viitekehyksessä kuvaan ensin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja tuon esille pedagogiikkaa ohjaavia tekijöitä. Pedagogiikan katsotaan luovan pohjan varhaiskasvatuksen toimintatavoille. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan sisällöllinen ymmärtäminen on kasvattajien näkökulmasta olennaista, sillä Ahosen ja Roosin (2019) mukaan jokaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulee tietää, mitä pedagogiikalla tarkoitetaan ennen kuin voi puhua pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä. (Ahonen & Roos 2019, 12.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikan voidaan nähdä toteutuvan kasvattajien pedagogisessa toiminnassa. Pedagogiikan määrittelyn jälkeen avaan pedagogisen toiminnan viitekehystä sekä pedagogisen toiminnan toteuttamista varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen pedagogisen toiminnan arviointia varhaiskasvatuksessa.

## *1.2 Katsaus aikaisempaan tutkimukseen*

Tutkimustietoa varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arvioinnista, kuten se on tässä tutkimuksessa määritelty, on systemaattisesta tiedonhausta huolimatta vaikea löytää. Sen sijaan varhaiskasvatuksen laadunarviointi laajemmin on ollut jo pidemmän aikaa niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin kehittämisen kohteena (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen & Mattila 2017, 8). Tutkimus on pääosin painottunut varhaiskasvatuksen laadun arviointiin sisältäen eri toimijoiden näkökulmia ja monia eri osa-alueita fyysisistä tiloista vuorovaikutuksen laatuun. Varhaiskasvatuksen laatu on monitahoinen ilmiö ja sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Vlasov ym. 2018, 15). Pedagoginen toiminta nähdään yhtenä osana varhaiskasvatuksen laatua (Vlasov ym. 2018).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen laatua vanhempien ja varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta ovat tutkineet Hujala, Fonsen ja Elo (2012). Tutkimuksessa laatutekijät muodostuivat rakenteellisista, välillisistä, prosessi- ja vaikuttavuustekijöistä. Mittaristo pohjautui tieteellisiin ja kulttuurillisiin lähtökohtiin. (Hujala ym. 2012, 302, 310.) Tässä pro gradu – tutkielmassa käytetyt Karvin (esitely edellä) määrittelemät pedagogisen toiminnan tavoitteet (Vlasov ym. 2018, 74) sijoittuvat Hujalan ym. (2012) tutkimuksen prosessi- ja vaikuttavuustekijöihin. Prosessi- ja vaikuttavuustekijöissä tarkastellaan esimerkiksi lapsen ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä lapsen tyytyväisyyttä ja osallisuutta eri toiminnoissa (Hujala ym. 2012, 303). Hujalan ja kollegoiden (2012, 311) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen laadun ylläpitäminen vaatii kansallisen laadun hallintajärjestelmän. Suomessa varhaiskasvatuksen ulkopuolisen arvioinnin riippumattomana asiantuntijaorganisaationa toimii Karvi (Laki kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013).

Sheridan on tutkinut esiopetuksen pedagogista laatua. Aikaisempiin tutkimuksiinsa pohjautuen (Sheridan 2001, Sheridan & Pramling 2001, Sheridan & Schuster 2001) Sheridan (2007, 197) tuo esille, että esiopetuksen pedagogista laatua tulee tarkastella useammasta ulottuvuudesta: yhteisön, lapsen, opettajan ja oppimisen. Moniulotteinen pedagogisen laadun tarkastelu luo Sheridanin (2007, 213, 214) mukaan laajemman ja syvällisemmän käsityksen lapsen osallisuudesta ja vaikuttamismahdollisuuksista pedagogiikan laatuun.

Tarkastelussa lapsen ulottuvuuden tulisi korostua. Laatua tulee tarkastella myös eri näkökulmista. Ulkoinen arviointi, esimerkiksi ulkopuolisen havainnoijan tekemät huomiot ja tulkinnat, ja esimerkiksi opettajan itsearviointi tulee yhdistää toivotun muutoksen ja kehityksen aikaansaamiseksi. Sheridanin mukaan ymmärtääksemme pedagogista laatua monimuotoisena kasvatuksellisenä ilmiönä täytyy laadun arviointiin etsiä uusia näkökulmia sekä kehittää uusia arviointimenetelmiä, jotka ovat joustavia ja osallistavat sekä lapset että opettajat. (Sheridan 2007, 213–214.)

Sheridan ja Schuster (2001, 109–110) tutkivat ECERS – mittariston (The Early Childhood Environment Rating Scale) avulla, kuinka varhaiskasvatuksen pedagogiset toiminnot konkretisoituvat ja miten laatu ilmenee moninaisissa pedagogisissa toiminnoissa ECERS – mittariston mukaan. Tutkimuksessa vertailtiin Ruotsin ja Saksan varhaiskasvatuksen laatua (Sheridan & Schuster 2001, 110).

ECERS – mittaristo on kansainvälisesti laajasti käytetty mittaristo varhaiskasvatuksen laadun mittaamiseksi (Sheridan & Schuster 2001, 110). Myös Karvi (esitely edellä) tuo esille ”Laadun arvioinnin nykytila” – raportissaan uudistetun ECERS-R – mittariston (Early Childhood Environment Rating Scale/Revised) käytön 2–5 – vuotiaiden lasten päiväkotiympäristön laadun arvioimiseksi (Mikkola ym. 2017, 79). ECERS – mittaristossa on seitsemän eri arvioinnin osa-aluetta, jotka sisältävät yhteensä 37 eri arvioinninkohdetta fyysisestä ympäristöstä lasten oppimista ja kehittymistä tukevaan oppimisympäristöön. Arviointi pohjautuu havainnointiin sekä haastatteluista saatuihin tietoihin. ECERS – mittariston käyttö laadun arvioimiseksi edellyttää kaikkien varhaiskasvatuksen puitteiden ja toimintojen havainnointia. (Sheridan & Schuster 2001, 111.) Mittaristolla kyetään arvioimaan varhaiskasvatuksen laatua laajemmin fyysisestä ympäristöstä lähtien pelkän pedagogisen toiminnan sijaan. Mittaristo on laaja, joten sen käyttö vie aikaa. Lisäksi havainnointia ei voi suorittaa ”työn ohessa” vaan se vaatii irrottautumisen lapsiryhmätyöskentelystä tai ulkopuolisen havainnoitsijan.

Sheridan ja Schuster (2001, 119, 122) toteavat tutkimuksessaan, että kyetäksemme arvioimaan, analysoimaan ja kehittämään pedagogista toimintaa sen täytyy näkyä ”ulospäin” havainnoitsijalle. Tutkimuksessa tuli ilmi havainnoitsijoiden erilaiset havainnointitavat sekä havainnoitsijoiden huomion



kiinnittyminen eri asioihin toiminnassa ja laadussa. Tutkijoiden mukaan havainnoinnin yhdenmukaistamiseksi ja vertailukelpoisuuden saavuttamiseksi niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin arviointimenetelmien tulisikin sisältää tarkempia laadun rakenteellisia kuvauksia, joita havainnoijat kykenevät yhdenmukaisemmin dokumentoimaan.

## 2 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA

Varhaiskasvatuslaissa (2§, 13.7.2018/540) varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikan painottuminen nostaa varhaiskasvatuksen keskiöön pedagogisen toiminnan suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen (Ahonen 2017, 8). Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan kaikissa varhaiskasvatuksen toimintamuodoissa ammattilaisten toteuttamana pedagogisena toimintana. (Vlasov ym. 2018, 23–25). Laissa korostetaan lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatuslaki, 12§; 30.12.2020/1228). Näin varhaiskasvatusikä voidaan tulkita yksilön elämässä itsearvoisen tärkeäksi vaiheeksi, jolloin on oikeus laadukkaaseen ja sivistykselliseen elämään. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) varhaiskasvatuksen toimintamuotoina määritellään erilaiset kasvatustilanteet, kuten päiväkotitoiminta ja perhepäivähoito. Karilan (2001, 276) mukaan varhaiskasvatusta voidaan nähdä toteutuvan myös kotona ja erilaisissa elämänpiireissä.

Tieteellinen kiinnostus varhaiskasvatusta ja toteutettavaa pedagogiikkaa kohtaan on lisääntynyt. Varhaiskasvatusta tutkitaan niin kansainvälisesti kuin kansallisestikin monitieteellisestä näkökulmasta yhdistäen muun muassa kasvatustieteitä, psykologiaa ja sosiologiaa. Tutkimukset osoittavat varhaiskasvatuksen merkittävyyden rakennettaessa pohjaa yksilön kaikelle myöhemmälle kehitymiselle (Ojala 2015, 1–4). Cunhan, Heckman, Lochner ja Masterov (2005) tuovat esille, kuinka varhaiskasvatusiässä opitaan taitoja, joilla on tärkeä merkitys yksilön myöhemmälle kehitymiselle ja elämässä ”pärjäämiselle”. Pitkäaikaistutkimukset, jotka ulottuvat varhaiskasvatusiästä aina aikuisikään saakka, osoittavat varhaiskasvatuksen positiivisen merkityksen ja vaikutuksen yksilön myöhemmin omaksumissa taidoissa, kuten sosiaalisissa ja

kognitiivisissa taidoissa, ja elämäntavoissa (Cunhan ym. 2005, 45–46, 49–53, 84,87; Sylva 2010, 224–225). Varhaiskasvatuksesta puhutaan myös investointina niin yksilön kuin yhteiskunnan tulevaisuuteen. Varhaislapsuudessa hankittu inhimillinen pääoma tietoineen ja taitoineen tukee myöhemmin yksilön menestymistä sekä yhteiskunnan vakautta ja taloudellista kehitystä. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 11.) Näin pedagogisesti painottuneen varhaiskasvatuksen voidaan nähdä olevan keskeinen tekijä niin yksilön kuin yhteiskunnankin menestymisessä. Toisaalta varhaiskasvatuksen tulkitseminen investointina ei ole niin yksiselitteistä. Karila (2012) tuo esille kriittisen näkökulman varhaiskasvatuksen investointiajatteluun. Hän nostaa esille muutaman perustavanlaatuisen kysymyksen. Johtaako tulevaisuussuuntautunut ajattelu varhaiskasvatuksesta varhaiskasvatusiän ”mitätöintiin” merkityksellisenä elämänvaiheena? Lisäksi ketkä ja miten määritetään varhaiskasvatukseen tehtyjen investointien hyöty? (Karila 2012, 592.)

## *2.1 Pedagogiikka käsitteenä*

Pedagogiikka on suomalaisen varhaiskasvatuksen perusta. Se määrittää kasvattajien käsitykset lapsesta ja oppimisesta sekä varhaiskasvatuksen toiminnasta. Pedagogiikan toteuttaminen edellyttää ammatillista osaamista, mikä pohjautuu tutkittuun tieteelliseen tietoon. (Ahonen & Roos 2019, 12–14.)

### 2.1.1 Ajassa ”elävä” käsite

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on ajassa ”elävä” käsite. Ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin muutokset vaikuttavat varhaiskasvatuksen pedagogiikan syntyyn ja kehittymiseen. Ymmärrys pedagogiikasta on sidoksissa historialliseen sekä kulttuurilliseen taustaan ja näin käsitykset pedagogiikasta vaihtelevat eri aikoina ja saattavat jopa olla keskenään ristiriidassa. (Karila 2017, 9; Karila & Lipponen 2013, 7.)

Karilan (2001) mukaan määriteltäessä pedagogiikkaa, niin yksilö- kuin työyhteisötasolla, tarkastellaan sitä varhaispedagogiikan yleisimpien lähtökohtien kautta. Yhteiskunnallis-kulttuuriset, kasvatustilafilosofiset, kehityspsykologiset ja opetussuunnitelmallis-didaktiset lähtökohdat tuovat esille

sitä tietoa, jota varhaispedagogiikasta kunakin aikana on. Yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset lähtökohdat tuovat esille niitä tulkintoja, jotka kulloisessakin ajassa ja paikassa yhteiskunnallisesti ja kulttuurillisesti koetaan pedagogisesti hyväksi. Kasvatusfilosofiset lähtökohdat viittaavat käsitykseen ihmisestä, lapsesta ja hänen kasvustaan. 2000-luvulla kasvatusfilosofista keskustelua ovat herättäneet kysymykset lapsilähtöisyydestä ja leikkirauhasta. Lasten varhaisvuosien kehitykseen liittyvä tietämys nousee esille kehityspsykologisissa lähtökohdissa. Lapsen kehityksen ja toiminnan havainnoinnin nähdään luovan pohjan varhaiskasvatuksen pedagogiselle suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille. Opetussuunnitelmallisissa ja didaktisissa lähtökohdissa keskeisenä nousee esille pedagogiikan tavoiteasettelu, sisällölliset painotukset ja menetelmät. Varhaiskasvatuksen piirissä toimivilla on erilaisia tulkintoja pedagogisista lähtökohdista. Tulkintojen ymmärtämiseksi ja kullekin soveltuvimman pedagogiikan rakentamiseksi on tärkeää pohtia pedagogisia lähtökohtia niin yksikö- kuin työyhteisötasolla. (Karila 2001, 276–279.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa määrittävässä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) voidaan nähdä yhdistyvän pedagogisten ulottuvuuksien eri lähtökohdat.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittymistä yhteiskunnan ja kulttuurin kehittymisen ja muutosten rinnalla kuvaa hyvin Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessaan luoma ammattilaissukupolvien -käsite. Käsite pohjautuu mannheimilaiseen sukupolviajatteluun, jonka pohjalta Karila ja Kupila (2010) ovat muodostaneet näkemyksen ammattiuran varhaisten kokemusten merkityksellisyydestä myöhempään ammatilliseen kehittymiseen ja oppimiseen. Karilan ja Kupilan ammattilaissukupolvet voidaan nähdä eräänlaisina pedagogiikan rakentajina ja kehittäjinä eri aikakausina (Karila 2013, 14).

Ensimmäinen sukupolvi, ”päivähoidon rakentamisen sukupolvi”, aloitti työn 1973 säädetyn päivähoitolain jälkeen. Aluksi päivähoidon tärkeä tehtävä oli tukea työvoima- ja sosiaalipolitiikkaa. Pedagogiikassa korostui ryhmän yhteenkuuluvuus ja sosiaalisten taitojen kehittäminen, jotka heijastivat yhteiskunnallisen ajan tavoitteita: yhteisvastuullista ja yhteisöllistä hyvinvointivaltiota. Taitavan pedagogin työssä korostui ryhmänhallintataidot ja etukäteissuunnittelu, joka pohjautui keskusaihepedagogiikkaan. Pedagoginen toiminta oli aikuisjohtoista, jossa aikuinen tunsu lapsen tarpeet. Lapsen tehtävä

oli toimia aikuisten suunnitelmien kohteena, passiivisena vastaanottajana. (Karila 2013, 14–17.)

”Päivähoidon laajenemisen sukupolvi” sijoittui 1980-luvun alusta aina 1990-luvun puoliväliin. Tällä ajalla kasvatuksellinen näkökulma sai jalansijaa. Aikuislähtöiseen pedagogiikkaan kohdistui kritiikkiä, jolloin erilaiset vaihtohtopedagogiikat, kuten Montessori- ja Steinerpedagogiikka, tarjosivat kasvattajayhteisöille uudenlaisia, erilaisia näkökulmia. Aikuisjohtoinen pedagogiikka sai rinnalleen näkemyksen lapsesta yksilönä, jonka ”ääntä” tulee kuunnella ja mielenkiinnon kohteet ja kehitys tulee huomioida pedagogiikassa. (Karila 2013, 18–22.)

1990-luvun lopusta katsotaan alkaneen ”varhaiskasvatuksen sukupolven” aika. Ajan pedagogiikkaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajien moninainen koulutustausta (sosiaalikasvattajat, sosionomit, varhaiskasvatuksen maisterit) sekä varhaiskasvatuksen tutkimustiedon lisääntyminen. Pedagogiikassa painottuvat lapsen näkeminen ajattelevana yksilönä, jonka toimijuutta tuetaan erityisesti pienryhmätoiminnalla vertaisryhmän merkitystä unohtamatta. Myös pedagogisessa suunnittelussa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jonka mielenkiinnon kohteita, näkökulmia ja oppimista havainnoidaan suunnittelun pohjaksi. (Karila 2013, 22–29.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 30) korostuu lasten ja huoltajien osallisuus toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa sekä erilaisten osallistavien toimintatapojen kehittäminen. ”Varhaiskasvatuksen sukupolven” pedagoginen ajattelu muuttuu ja elää nopeastikin. Ympäröivän yhteiskunnan muutokset ja lisääntynyt tutkimustieto haastavat arvioimaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa lyhyelläkin aikavälillä yksilö ja kasvatusyhteisö tasolla. (Karila & Kupila 2010, 24.)

Tänä päivänä varhaiskasvatuksen kentällä pedagogiikan ymmärrys ja sen sisällöllinen tietoisuus vaihtelevat varhaiskasvattajien keskuudessa. Erilaiset koulutustaustat ja ammattilaissukupolvet vaikuttavat pedagogiikan tulkintoihin. Muutoksen pedagogiikan monitulkintaisuuteen tuo vähitellen normimuotoinen varhaiskasvatussuunnitelma (2018), joka on oikeudellisesti velvoittava ja ohjaa pedagogiikkaa kansallisesti yhtenäisempään suuntaan. (Ahonen 2017, 14–15; Karila 2017, 9–10.)

## 2.1.2 Käsitteen määrittely

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan painotuksia voidaan tarkastella historian ajalta, mutta käsitteenä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa on määritelty melko vähän. Ensimmäistä kertaa pedagogiikka – käsite ilmeni varhaiskasvatuksen lainsäädännössä vuonna 2015 voimaan tullessa varhaiskasvatuslaissa (580/2015). Lain myötä pedagogiikka on nostettu varhaiskasvatuksen keskiöön. Pedagogiikasta on tullut varhaiskasvatustyön ydinkäsite (Ahonen & Roos 2019, 12).

Tässä tutkimuksessa pedagogiikalla tarkoitetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määriteltyä ja kuvailtua pedagogiikkaa. Määriteltäessä pedagogiikkaa huomio ei tässä tutkimuksessa kiinnity niin sanottuihin vaihtoehtopedagogiikkoihin, kuten Montessori- ja Steiner – pedagogiikka. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 22) pedagogiikalla tarkoitetaan ammatillista toimintaa, joka pohjautuu määriteltyyn arvoperustaan sekä kasvatusta ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon. Lisäksi perusteissa korostetaan pedagogisen toiminnan suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Varhaiskasvatuksessa pedagogiikan nähdään olevan kaikkialla koko ajan – toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuudessa. Pedagogiikka toteutuu ammatillisesti johdetussa ja ammattihenkilöstön pedagogisessa toiminnassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22, lähdemerkintä jatkossa Vasun perusteet 2018).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) määritelmä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta on mukailtu myöhemmin kappaleessa esille tulevasta Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) määritelmästä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tarkoitetaan

suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, joka todentuu henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, varhaiskasvatustyöyhteisön toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä henkilöstön ammatillisissa työkäytännöissä (Vlasov ym. 2018, 23).

Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 7–8) määrittelevät käsiteanalyysissään varhaiskasvatuksen pedagogiikan seuraavasti:

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteutuu kasvatusyhteisössä tiede- ja tutkimusperustaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristön avulla sekä toiminnan havainnoinnin, dokumentoinnin ja toimintakulttuurin jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kautta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan leikkiä sekä lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta korostaen, yhteistyössä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

Määritelmässä korostuu kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus pedagogiikassa. Myös Karila (2017) korostaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan tulkinnassa vuorovaikutusta. Karila (2017) kuvailee varhaiskasvatuksen pedagogiikan päiväkodin arjen toimintana ja käytäntönä, jotka tulevat näkyväksi lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Näin pedagogiikka on läsnä kaikissa päivän tilanteissa. (Karila 2017, 9–10.)

Ahonen ja Roos (2019, 14) liittävät pedagogiikan keskeisiksi käsitteiksi suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden, sillä ilman tavoitteita pedagogiikkaa ei voida suunnitella ja arvioida. Karilakin (2001, 274) nostaa esille suunnittelun ja myös arvioinnin jaotellessaan pedagogista prosessia suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin vaiheisiin. Pedagogisen toiminnan tavoitteen asettelu edellyttää Ahosen ja Roosin (2019) mukaan kasvattajalta laajempaa pedagogista ymmärrystä. Kasvattajan pedagoginen ymmärrys muodostuu varhaiskasvatustyöhön liittyvästä ymmärryksestä. Ahonen ja Roos (2019) kuvaavat pedagogisen ymmärryksen portaina, jonka askelmat muodostuvat kasvattajan työhön liittyvästä ymmärryksestä – mitä työ käsittää, miten ja miksi työtä tehdään ja toteutetaan omanlaista pedagogiikkaa. He näkevät merkityksellisimpänä kasvattajan ymmärryksen oman pedagogiikan taustalla olevista arvoista, uskomuksista ja tiedosta. Kasvattajan syvällisempi pedagoginen ymmärrys, varhaiskasvatuksen määritelyihin arvoihin pohjautuen, vaikuttaa olennaisesti pedagogiikan suunnitteluun, tavoitteen asetteluun ja arviointiin, siis pedagogiikan laatuun (Ahonen & Roos 2019, 14–16).

## 2.2 Varhaiskasvatuksen ohjaus

Rakennettaessa ymmärrystä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta on tärkeää muodostaa käsitys päivähoitoa ja varhaiskasvatusta ohjaavista tahoista ja asiakirjoista. Päivähoitoa ja varhaiskasvatusta eri aikoina ohjanneet asiakirjat ovat asettaneet kunkin ajan yhteiskunnalliseen ja kulttuurilliseen aikaan sopivat tavoitteet toiminnalle. Nämä tavoitteet ovat vaikuttaneet toteutettavaan pedagogiikkaan ja ymmärrykseen pedagogiikasta (Ranta 2020, 4).

### 2.2.1 Päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Suomalainen päivähoitojärjestelmä alkoi rakentua kaupungistumisen aikaan, jolloin naiset menivät töihin kodin ulkopuolelle ja tarvittiin päivähoitopaikkoja. Työvoima – ja sosiaalipolitiikka sekä myös lastensuojelu ovat olleet järjestelmän ideologisina taustatekijöinä. Nykymuotoisen päivähoitojärjestelmän katsotaan syntyneen vuoden 1973 lain lasten päivähoidosta antamisen myötä. (Alila & Kinos 2015, 8.)

Päivähoitolain (1973) tavoitteena oli universalismin ideologia, mutta käytännössä päivähoitopaikan sai sosiaalisin perustein. Valtio ohjasi vahvasti normein päivähoitojärjestelmää esimerkiksi kohdentamalla resursseja päivähoitopaikkojen määrälliseen lisäämiseen. Lain sisältöä tarkennettiin ja ohjattiin Sosiaalihallituksen normeihin verrattavilla ohjausasiakirjoilla, kuten Iloiset toimintatuokit (1975). (Alila & Kinos 2015, 9–10.) Tämä ohjausasiakirja ohjasi pedagogista toimintaa korostamalla lasten fyysisten ja psyykkisten valmiuksien, tunne-elämän ja sosiaalisten suhteiden kehittämistä. Toiminta pohjautui keskusaihepedagogiikkaan. (Onnismaa & Paananen 2019, 196–197.) Lisäksi kunnissa laadittiin päivähoidon viisivuotissuunnitelmia (Alila & Kinos 2015, 10). Päivähoidon varsinaiset yleiset ja täsmällisemmät kasvatustavoitteet toteutuivat vuonna 1983, kun lakiin liitettiin kasvatustavoitepykälä. Pykälä korosti kotien kasvatustehtävän tukemista ja kasvatuksen kokonaisvaltaisuutta. Kasvatus nähtiin kokonaisvaltaisena prosessina ja näin ollen tavoitteita, sisältöä ja menetelmiä ei eritelty tarkasti toisistaan. Kasvatustavoitteiden toteutumista tuettiin julkaisemalla ”Alle kolmivuotiaiden –” (1986) ja ”Kolme-viisivuotiaiden (1988) lasten päivähoidon toimintasuunnitelmat”. Asiakirjoissa painottui lasten eri



kehitysvaiheiden tunnistaminen ja tukeminen sekä kotien kanssa tehtävä yhteistyö. (Onnismaa & Paananen 2019, 196, 199–201.)

1990-luvulla valtion tiukka normiohjaus väheni kuntien itsehallinnon lisääntyessä. Ohjauksessa korostui informaatio-ohjaus. Informaatio-ohjauksen aikana valtio toteutti ohjausta tietoa jakamalla. (Alila & Kinos 2015, 9.) Tietoa jakoi päivähoidon valtakunnallisesta ohjauksesta vastaava Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES) suositusmuotoisten oppaiden muodossa. Oppaat eivät olleet opetussuunnitelma-asiakirjoja vaan toimivat idea- ja virikeoppaina toiminnan kehittämiseksi (ks. Kauppinen & Riihelä 1993; Riihelä 1993). (Onnismaa & Paananen 2019, 202.) Informaatio-ohjauksen katsotaan luoneen eräänlaisen päivähoidon ohjauksettoman ajan normiohjauksen vähetessä. Tiedolla ohjauksesta siirryttiin 2000-luvun alussa ohjelmaohjaukseen, joka tähtäsi erilaisin ohjelmin, kuten KASTE-ohjelma, hallitusohjelmien eteenpäin viemiseen. Ohjausmuotojen vaihtelu ja epäsystemaattisuus on vaikuttanut pedagogisen laadun vaihteluun varhaiskasvatuksessa. (Alila & Kinos 2015, 9–10, 16.)

Päivähoiton ohjaus jakaantui kahden eri ministeriön alaisuuteen vuonna 1998, kun esiopetus määriteltiin perusopetuslain muutoksen yhteydessä osaksi opetusministeriötä. Opetushallitus julkaisi vuonna 2000 Esiopetussuunnitelman perusteet, jotka toimivat kuntia velvoittavana asiakirjana. Päivähoito kuului edelleen sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen. Vähitellen oltiin kuitenkin ohjauksessa siirtymässä valtakunnallisten ohjelmien aikaan, kun vuonna 2002 julkaistiin Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja vuonna 2003 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Alila & Kinos 2015, 10–11.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistettu painos (2005) korosti lasten osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Lisäksi pedagogisessa toiminnassa painotettiin lasten ”yhteiskunnallisesti hyödyllisten” ominaisuuksien, kuten valmius kehittyä ja oppia sekä liikunnallisuus ja omatoimisuus, tukemista. (Onnismaa & Paananen 2019, 207.) Nämä asiakirjat kokosivat yhteen suomalaisen varhaiskasvatuksen periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Asiakirjoilla tavoiteltiin myös sisällöllistä yhdenvertaisuutta kansallisella tasolla sekä sisällön ja laadun kehittämistä. Päivähoiton voidaan katsoa kehittyneen köyhäinhoidosta lastensuojelun kautta sosiaalipalveluksi ja lopulta vuonna 2013

osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaukseen. (Alila & Kinos 2015, 11–13.)

Päivähoitojärjestelmän kehityksen ja ohjauksen yhteydessä myös käytettävät käsitteet ovat muotoutuneet ajan saatossa. Päivähoidon katsotaan kuvaavan yleisesti päivähoitoa järjestelmänä. Varhaiskasvatus – käsitettä alettiin käyttää 1970 – luvulla englanninkielisen Early Childhood Education – käsitteen pohjalta. Käsite yleistyi 2000 – luvulla uusien ohjausasiakirjojen, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003), myötä. (Alila & Kinos 2015, 14.) Virallisesti varhaiskasvatus – termi otettiin käyttöön päivähoitojärjestelmän siirtyessä vuonna 2013 opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaukseen (Onnismaa & Paananen 2019, 195). Nykyään varhaiskasvatus tarkoittaa yleisesti institutionaalista, yhteiskunnan järjestämää, normeihin säädeltyä ja ohjattua hoitoa, kasvatusta ja opetusta, jossa painottuu pedagogiikka. Alila ja Kinos (2015) tuovat esille, että käsitteiden uudelleen määrittely olisi tarpeen, sillä käytettyjen käsitteiden merkitykset ovat muuttuneet päivähoitojärjestelmän kehittyessä. Selvänä voidaan pitää, että varhaiskasvatuksen sisällölliseen kehittämiseen tarvitaan vahvoja valtakunnallisia linjauksia ja ohjausta. (Alila & Kinos 2015, 14, 19–20.)

### 2.2.2 Ohjaus 2020 - luvulla

Varhaiskasvatus on historiansa aikana vastannut muuttuneen yhteiskunnan tarpeisiin. Päivähoitolakia oli vuoden 2012 kesään mennessä muovattu yli 50 kertaa. Vuoden 1973 päivähoitolaki ei vielä korostanut lapsen asemaa, tarpeita tai oikeuksia. Vasta 1980-luvulla ohjauksessa painottuivat kasvatukselliset tavoitteet, kun lakiin lisättiin ”kasvatustavoitepykälä”. Lapsen oikeuksien ja varhaiskasvatuksen merkityksellisyyden painottaminen lisääntyi vuonna 1996, jolloin päivähoitolakiin tuli säännökset alle kouluikäisten vanhemmille subjektiivisesta oikeudesta saada päivähoitopaikka lapselleen. (Alila & Kinos 2015, 12–13; Kahiluoto 2014b, 34.)

Vuodesta 2013 varhaiskasvatus on kuulunut opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaukseen. Tämän muutoksen myötä varhaiskasvatuksen voidaan katsoa vähitellen siirtyneeksi osaksi elinikäistä kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. (Alila & Kinos 2015, 13.) Tänä päivänä varhaiskasvatuksen tärkeimmät kansalliset

lainsäädännölliset ohjauksen välineet ovat varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018). Lisäksi varhaiskasvatusta säätelee perustalaki, josta varhaiskasvatuksen näkökulmasta voidaan korostaa erityisesti yhdenvertaisuutta. Myös sosiaalihuollon säännöksiä sovelletaan soveltuvien osin. (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen & Mattila 2017, 13; Pekuri 2015, 23–27.)

Varhaiskasvatuksen sisällöllisen ohjauksen vastuu on Opetushallituksella. Opetushallitus on vastannut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) laadinnasta. Perusteissa lainsäädännön varhaiskasvatukselle asettamia tavoitteita on kirjattu ja kuvailtu varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa kuvaavina toimintoina ohjaamaan varhaiskasvatustoimijoita toimimaan lain hengen mukaisesti (Karila 2016, 6, 36.) Kahiluodon (2014a, 28) mukaan perusteet ovat varhaiskasvatuksen keskeinen pedagogisen toiminnan ohjauksen väline. Uusissa perusteissa (2018) korostuu näkemys lapsesta aktiivisena toimijana ja oman elämänsä jäsentäjänä, laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen lasten ja huoltajien osallisuus huomioiden sekä arvioinnin merkitys varhaiskasvatuksen kehittämiseksi (Ahonen 2017, 8–10). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ohjaavat vahvasti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, koska aiemmasta poiketen asiakirja on toimijoita velvoittava normi suositusten sijaan (Mikkola ym. 2017, 3).

### *2.3 Pedagoginen toiminta ja sen viitekehys*

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskiössä ovat lapsen perustarpeiden huomioiminen sekä kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Näistä lähtökohdista kasvattajat rakentavat pedagogisen ja suunnitelmallisen kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuuden huomioiden lasten osallisuuden. (Vlasov ym. 2018, 65; Ahonen 2017, 132–133.) Tästä pedagogisesta kokonaisuudesta rakentuu pedagoginen toiminta, joka toteutuu kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa (Vasun perusteet 2018, 36).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 36) pedagoginen toiminta kuvataan seuraavasti:

Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja sen toteuttamista kuvaa kokonaisvaltaisuus. Tavoitteena on edistää lasten oppimista ja hyvinvointia

sekä laaja-alaista osaamista. Pedagoginen toiminta toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Lasten omaehtoinen, henkilöstön ja lasten yhdessä ideoima sekä henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta täydentävät toisiaan. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta läpäisee kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden.

Pedagogisen toiminnan kokonaisvaltaisuutta osana kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuutta kuvaa kuvio 1.



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Vasun perusteet 2018, 36)

Pedagogisen toiminnan perustan luovat määritelly arvoperusta ja oppimiskäsitys. Arvoperusta pohjautuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (Suomen YK-liitto), varhaiskasvatuslakiin (540/2018, 20 §) sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen (Suomen YK-liitto). Lisäksi perheiden

monimuotoisuuden kunnioittaminen sekä terveelliseen ja kestäväan elämäntapaan kasvattaminen ohjaavat pedagogista toimintaa. Pedagogisessa toiminnassa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jonka oppimisessa korostuvat aikaisemmat kokemukset, vertaisryhmässä toimiminen sekä leikin merkitys. Arvot ja ihmiskäsitys määrittävät toimintakulttuuria, oppimisympäristöjä, työtapoja ja yhteistyötä. Pedagogisen toiminnan keskeiset tavoitteet muodostuvat oppimisen eri osa-alueista, joiden suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Suunnitelmallinen dokumentointi, arviointi ja kehittäminen luovat pohjan laadukkaalle pedagogiselle toiminnalle. (Vasun perusteet 2018, 20–22, 36–37, 40.)

### 2.3.1 Oppimisen alueet

Oppimisen osa-alueet – kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni, kasvan, liikun ja kehityn - ovat pedagogisen toiminnan keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita. Pedagogisessa toiminnassa oppimisen osa-alueita toteutetaan huomioiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Ne ohjaavat kasvattajia toteuttamaan monipuolista ja ehytettyä pedagogista toimintaa. (Vasun perusteet 2018, 24, 37, 40.)

Pedagogisessa toiminnassa lapsi tutustuu kielen rikkaaseen maailmaan, mikä tukee hänen kielellisen identiteettinsä rakentumista. Kielenkehitymisessä tuetaan lapsen vuorovaikutustaitojen, kielen ymmärtämisen ja käytön sekä puheen tuottamisen taitojen, sanavaraston, kielitietoisuuden sekä kielellisen muistin kehittymistä. Kasvattajilta tämä vaatii monipuolista osaamista ja sensitiivisyyttä moninaisissa vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa. (Ahonen 2017, 166–169; Vasun perusteet 2018, 40–42.)

Ilmaisun monilla muodoilla voidaan tukea monipuolisesti lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tavoitteena on lapsen musiikillisen, kuvallisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittyminen sekä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön tutustuminen. Ilmaisun nähdään prosessina, jossa painottuvat kokeileminen, tutkiminen, toiminnan eri vaiheiden harjoittelu ja dokumentointi sekä lapsen yksilöllisen ilmaisun tukeminen. Ahonen (2017, 199) korostaa ilmaisun pedagogisten tavoitteiden ja merkitysten lisäksi myös niiden

tuomaa elämyksellisyyttä ja nautinnollisuutta lapsille. (Ahonen 2017, 193, 196–197; Vasun perusteet 2018, 42–43.)

Varhaiskasvatuksessa lapset kohtaavat kodin ulkopuolisen perinteiden, toimintatapojen, arvojen ja katsomusten kirjon. Pedagogista toimintaa toteutetaan niin, että lasten on mahdollisuus harjoitella ja kehittää valmiuksia ympäröivän yhteisön monimuotoisuuden ymmärtämiseksi. Valmiuksia kehitetään tukemalla lasten eettistä ajattelua ja tutustumalla eri katsomusnäkemysiin, lähiyhteisön menneisyyteen, nykyaikaan ja tulevaisuuteen sekä harjoitellaan mediataitoja, kuten median tuottamista. (Ahonen 2017, 240–241; Vasun perusteet 2018, 44–45.)

Lapsen kokonaisvaltaista oppimista voidaan tukea ohjaamalla lasta tutkivaan, oivaltavaan ja pohtivaan toimintatapaan. Kasvattajan pedagogisen toiminnan tavoitteena on tukea ympäristöä tutkivan lapsen matemaattisen ajattelun kehittymistä, vahvistaa luontosuhdetta ja ohjata ympäristövastuulliseen ja kestävään elämäntapaan. Lisäksi tavoitteena on ohjata lasta tutkivaan ja kokeilevaan työtapaan rohkaisemalla kysymysten ja päätelmien tekemiseen sekä kannustamalla ympäristön teknologian havainnoimiseen sekä omien, luovien ratkaisujen tekemiseen. (Ahonen 2017, 247; Vasun perusteet 2018, 46–47.)

Oppimisen osa-alueista kasvattajille kenties tutuin on ”kasvan, liikun ja kehityn”. Osa-alueen tavoitteet pedagogiselle toiminnalle liittyvät liikkumiseen, ruokailukasvatukseen, terveyteen ja turvallisuuteen. Tavoitteilla pyritään yhdessä huoltajien kanssa luomaan pohjaa lapsen terveyttä ja hyvinvointia arvostavalle ja fyysistä aktiivisuutta edistävälle elämäntavalle. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää fyysisen aktiivisuuden tukemiseen, sillä varhaiskasvatuksessa liikunnallisuus painottuu luultua vähemmän. (Ahonen 2017, 270–273; Vasun perusteet 2018, 47–49.) Soini (2015, 96–98) tuo väitöskirjassaan esille, kuinka 3 – vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus päiväkodissa on pääosin erittäin kevyttä: istumista, seisomista, kävelyä.

### 2.3.2 Laaja-alainen osaaminen

Ympäröivä maailma asettaa ihmisen osaamiselle eri tiedon- ja taidonalat yhdistäviä ja ylittäviä tavoitteita. Yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen ja laaja-alaisen osaamisen pohja luodaan varhaiskasvatuksessa. Pedagogisella

toiminnalla tuetaan lapsen laaja-alaisen osaamisen taitojen – ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, osallistuminen ja vaikuttaminen – kehittymistä. Lisäksi ohjataan lasta käyttämään laaja-alaista osaamistaan eri tilanteissa tilanteiden vaatimalla tavalla. (Vasun perusteet 2018, 23–24.)

Laaja-alaisen osaamisen taidot otetaan huomioon kasvatuksen, opetuksen ja hoidon pedagogisessa kokonaisuudessa. Oppimisen alueiden tavoitteellisessa kokonaisuudessa harjoitellaan myös laaja-alaisen osaamisen taitoja. (Vasun perusteet 2018, 24.) Laaja-alaisen osaamisen taitojen voidaan nähdä luontevasti nivoutuvan osaksi oppimisen alueiden pedagogista toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) tuodaan esille, kuinka monilukutaitoa voidaan harjoitella puheen rinnalla käytettävien audiovisuaalisten viestien ja tekstien avulla. Ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät monipuolisen ilmaisukasvatuksen avulla harjoiteltaessa ilmaisumuotojen tulkitsemista ja luomista. Lasten kielellisten valmiuksien tukeminen edesauttaa lapsia osallistumaan ja vaikuttamaan sekä tukee lasten kulttuurillista osaamista ja vuorovaikutustaitoja. Itsestä huolehtimisen ja arjen taidot kehittyvät erityisesti ruoka- ja terveystieteissä sekä kannustettaessa lapsia liikkumaan. (Vasun perusteet 2018, 40, 42, 47.)

## *2.4 Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisen toiminnan toteuttajana*

Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu pedagogisen toiminnan suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23§). Opettajan pedagoginen toiminta pohjautuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) ja paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen yhteistyössä huoltajien ja lapsen kanssa muodostaa opettajan pedagogisen toimintakokonaisuuden ytimen. (Vasun perusteet 2018, 10; Vlasov ym., 2018, 24–25.)

Laadukasta pedagogiikkaa toteutetaan yhteisvastuullisesti moniammatillisissa tiimissä (Vasun perusteet 2018, 10; Vlasov ym., 2018, 25). Varhaiskasvatuksen opettajan työtä onkin tarpeellista tarkastella osana

moniammatillista varhaiskasvatustyötä, sillä kansallisesti varhaiskasvatuksessa painotetaan yhteistyötä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien kesken (Karila & Kinos 2012, 58). Eri ammattiryhmät tuovat oman koulutuksellisen ja työkokemuksellisen tiedon, taidon ja osaamisen työn kehittämiseen ja kasvattajaryhmän työhön. Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista moniammatillisessa tiimissä on pedagoginen osaaminen ja sen osaamisen varhaiskasvatuksen opettaja tuo osaksi ryhmän pedagogisen osaamisen rakentamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 34, 41; Karila & Kinos 2012, 67.) Karilan ja Kinoksen (2012, 68) tapaustutkimuksessa opettaja kuvailee, että ”moniammatillisessa tiimissä...ei ole väliä kuka toteuttaa suunnitelmat lasten kanssa... kokonaisvastuu on opettajalla”. Opettajan kuvaus ilmentää hyvin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista kokonaisvastuuta moniammatillisessa kasvattajatiimissä.

Karila ja Nummenmaa (2001, 27–35) ovat määritelleet varhaiskasvatustyön keskeisiä osaamisalueita, jotka muodostavat pohjan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiselle toiminnalle.

**TAULUKKO 1.** Keskeiset osaamisalueet ja niihin liittyvä ydinosaaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 33)

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	- Kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	- Kasvatusosaaminen - Hoito-osaaminen - Pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	- Vuorovaikutusosaaminen - Yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	- Reflektio-osaaminen - Tiedonhallinta-osaaminen



Toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvä kontekstiosaaminen tarkoittaa tietoisuutta ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin merkityksestä varhaiskasvatuksessa. Työssä on tärkeä ymmärtää erilaisten perheiden elämänarvoja sekä sidoksia yhteiskuntaan ja sitä kautta perheiden erilaisia tarpeita kasvatustavoitteille. Ohjaavan lainsäädännön ja muun ohjauksen tuntemus edesauttaa kehittämään työtä. Varhaiskasvatuksen osaaminen muodostuu kasvatuskäsityksistä, joiden taustalla vaikuttavat kunkin ajan kasvatukselliset arvot. Lisäksi ydinosaamista ovat vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä, hoidollinen toiminta lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaamiseksi ja soveltuvien pedagogisten menetelmien tunteminen. Varhaiskasvatuksen opettajan työ ja pedagoginen toiminta toteutuvat vuorovaikutuksessa ympäröivässä yhteisössä, johon kuuluvat työkaverit, lapset ja huoltajat sekä mahdollisesti verkostoyhteistyökumppaneita. Työn vuorovaikutuksellisuuden takia yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on välttämätöntä. Työn jatkuva kehittäminen muuttuvassa työympäristössä on keskeinen osaamisalue. Nopea varhaiskasvatuksen tutkimustiedon lisääntyminen edellyttää opettajalta kykyä hankkia ja prosessoida tietoa sekä arvioida ja tutkia omaa pedagogista toimintaansa. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–33.)

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista toimintaa voidaan tarkastella myös opettajajohtajuuden kautta. Opettajajohtajuus (teacher leadership) on kansainvälinen käsite, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta ja pedagogista vastuuta omassa lapsiryhmässä ja työyhteisössä. Laajemmin tarkasteltuna se viittaa myös pedagogiikan kehittämiseen koko työyhteisössä. Heikka (2017) näkee pedagogisesti koulutettujen opettajien johtajuuden tehokkaana keinona varhaiskasvatuksen perusteiden (2018) pedagogisen toiminnan käytäntöön viemisessä. Työyhteisötasolla opettaja osallistuu pedagogisen toiminnan kehittämiseen työyhteisössä muiden opettajien kanssa. Moniammatillisissa kasvattajatiimeissä opettajan vastuu painottuu pedagogisen toiminnan toteuttamiseen, suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Opettajan päivittäinen pedagoginen toiminta käsittää pedagogista ohjaamista, tiimin jäsenten osallistamista ja päivittäisten toimintojen organisoimista asetettujen tavoitteiden suuntaisesti sekä

yhteistyötä huoltajien kanssa. (Heikka 2017, 35–37; Heikka, Pitkänieni, Kettukangas & Hyttinen 2019, 2,4.)

Ukkonen-Mikkola ja Fonsen (2018, 48) tuovat artikkelissaan esille, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen työ on muuttunut haastavammaksi perheiden ja lasten monimuotoisuuden, monisäikeisten tilanteiden sekä muuttuvan poliittisen ohjauksen takia. Myös Karilan ja Kinoksen (2012, 60–62) opettajan työtä kartoittavassa tutkimuksessa nousee esille opettajan työn haasteellisuus. Työpäivä muodostuu monista erilaisista tehtävistä, jotka tekevät työstä sirpaleisen ja edellyttävät opettajaa asettumaan moniin erilaisiin rooleihin päivän aikana. Karilan ja Kinoksen (2012) tutkimuksessa opettaja kuivailee, kuinka hän päivän aikana toteuttaa pedagogista työtään moninaisissa tilanteissa lasten kanssa, vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa olemalla eräänlainen ”opas” ja ammatillisen kasvatustiedon välittäjä sekä vastaamalla pedagogiikasta moniammatillisessa tiimissä. (Karila & Kinos 2012, 60–62, 65–66.) Työn haasteellisuudesta huolimatta opettajat kokevat työn merkitykselliseksi ja palkitsevaksi. Pedagogisessa toiminnassa erityisesti vuorovaikutus ja työskentely lasten kanssa palkitsevat opettajia. (Ukkonen-Mikkola & Fonsen 2018, 54.)

## 3 ARVIOINTI

Arvioinnissa on kysymys arvon antamisesta jollekin (Atjonen 2015, 48). Evaluaatio, arviointi termi pohjautuu latinan kielen verbiin ”valere”, joka tarkoittaa ”olla jonkin arvoinen”. Englannin kielen verbi ”to evaluate” tulee ”valere” verbistä. Arvioinnissa arvotetaan – tehdään valintoja tiettyjen arvojen perusteella ja päädytään lopulta johtopäätöksiin arviointikohteen ansioista, arvosta ja merkittävydestä. Arvot näkyvät arvioinnin kriteereissä, tavoitteissa, jotka ilmaisevat tavoiteltavaa asiaa ja käytäntöjä. (Atjonen 2007, 19–20; Lyytinen & Nikkanen 2008, 34–35.) Varhaiskasvatuksessa arvioinnin arvottaminen perustuu varhaiskasvatuksen arvopohjaan, joka määritellään Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018)

### 3.1 Arvioinnin periaatteet

Arvioinnissa tietoa kerätään, analysoidaan ja tulkitaan sekä peilataan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin etsien vastausta kysymykseen, onko arvioinnin kohde hyvä vai huono. Arvioinnilla pyritään löytämään vastausta siihen, että onko asetetut tavoitteet saavutettu ja tarvittavat muutokset tehty. (Atjonen 2015, 48; Vlasov ym. 2018, 11.) Stufflebeam ja Coryn (2014) tuovat esille haasteita, joita saatetaan kohdata, jos arvioinnissa keskitytään vain tavoitteisiin. Tavoitteiden saavuttaminen ei yksistään kerro onnistuneesta toiminnasta, sillä asetetut tavoitteet saattavat olla onnistuneen toiminnan kannalta epäoleellisia ja toimimattomia. Lisäksi tavoitepohjainen arviointi kohdistuu usein vain lopputulokseen, kun palautetta olisi arvokasta antaa oikea-aikaisesti jo toiminnan aikana asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoiteltaessa toiminnan kehittämistä ja parantamista arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota myös toiminnan rakenteeseen ja prosesseihin. Arviointien tulee olla merkityksellisiä, hyvin suunniteltuja, tarkkoja ja oikea-aikaisia, että arvioinnilla voidaan saavuttaa kestäviä parannuksia toiminnassa. (Stufflebeam & Coryn 2014, 6–7.)

Pickfordin ja Brownin (2006, 1–3) mukaan pyrittäessä systemaattiseen ja johdonmukaiseen arviointiin pitää prosessia tarkastella kysymyspatteriston avulla. Arviointiprosessissa tulee pysähtyä miettimään mitä arvioidaan, miksi arvioidaan, miten arvioidaan, kuka arvioi ja milloin arvioidaan. Mitä kysymys kohdistuu arvoihin ja tavoitteisiin – esimerkiksi miten tärkeänä ryhmätyö nähdään arvioinnissa. Miksi kysymys pitää sisällään haastavaa eettistä pohdintaa arvioinnin motiiveista - onko tarkoitus esimerkiksi motivoida vai antaa palautetta. Miten kysymyksellä etsitään vastausta arvioinnin lähestymistapaan – esimerkiksi ryhmä-, yksilö- vai pariarviointi. Arvioinnissa merkitystä on myös sillä, kuka arvioinnin tekee; osallistetaanko esimerkiksi sidosryhmiä arviointiin? Arvioidessa täytyy myös pohtia, milloin arviointi tehdään – esimerkiksi toiminnan päätyttyä vai toiminnan aikana. (Pickford & Brown 2006, 1–3.) Sarachon ja Spodekin (1996; Sarachon 2015a mukaan) mukaan varhaiskasvatuksen arvioinnissa tulee erityisesti kiinnittää huomiota arvioinnin kohteeseen – mitä arvioidaan, miten arvioidaan, kuka arvioinnin toteuttaa ja mikä on arvioinnin tarkoitus, siis miksi arvioidaan. Varhaiskasvatuksessa arviointitapojen, kuten havainnointi ja lasten töiden dokumentointi, täytyy olla joustavia ja mukautua lasten, perheiden ja toiminnan eroihin. Arviointitavoissa tulee huomioida myös kulttuurilliset ja kielelliset erot. (Saracho 2015a, 4–5, 7.) Varhaiskasvatuksen arvioinnin nähdään muodostuvan lapsilta, huoltajilta, opettajilta ja hallinnosta monin eri tavoin hankitun tiedon tulkinnoista. (Saracho 2015b, 38).

### *3.2 Pedagogisen toiminnan arviointi*

OECD:n vuonna 2016 tekemän kartoituksen mukaan Suomessa ei ole yhtenäistä näkemystä varhaiskasvatuksen laadusta eikä kansallista laadunvalvonnan järjestelmää (OECD 2016, 18–19), mikä tekee pedagogisen toiminnan arvioinnin haastavaksi ja pirstaleiseksi kansallisella tasolla. Tilanne on sittemmin kehittynyt parempaan suuntaan, sillä Suomessa on uuden varhaiskasvatuslain (540/2018), velvoittavan Varhaiskasvatuksen perusteiden (2018) ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen perustamisen myötä aloitettu yhtenäisiin arviointikäytäntöihin tähtäävä kansallisen varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittäminen. Karvin varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytilaa kartoittavassa selvityksessä (2017) ilmeni, että varhaiskasvatuksen järjestäjät ovat hyvin eri vaiheissa

arviointikäytäntöjen kehittämisessä ja itsearviointikäytänteet eivät kaikilta osin vastaa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) asetettuja tavoitteita. Varhaiskasvatuksen laajempi laadunhallinta pohjautuu usein liike- ja talouselämän arviointimalleihin, jotka harvemmin soveltuvat pedagogisen toiminnan arviointiin. Pedagogista toimintaa, kuten aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta sekä lasten vertaisvuorovaikutusta, arvioidaan selvityksen mukaan vähemmän. (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen & Mattila 2017, 3, 7–8, 35, 38, 45–46.) Pedagogisen toiminnan arvioinnin voidaan nähdä selvityksen perusteella olevan kansallisella tasolla liian vähäistä ja epäyhtenäistä. Nämä tosiseikat eivät tue laadukkaan ja tasa-arvoisen pedagogisen toiminnan kehittämistä. Lisäksi pedagogisen toiminnan arviointia tulisi kehittää tukemaan varhaiskasvatuksen opettajia pedagogisen toiminnan suunnittelussa.

Karvin johtamassa kansallisen arviointijärjestelmän kehittämistyössä varhaiskasvatuksen arviointia tarkastellaan kolmella eri tasolla – kansallisella, paikallisella ja pedagogisella tasolla. Pedagogisella tasolla arviointi kohdistuu kasvattajan pedagogiseen toimintaan, ei lasten kehitystasoon tai oppimistuloksiin. Pedagogisen toiminnan arviointi on pääsääntöisesti itsearviointia, joka edellyttää reflektiivistä työtettä (Vlasov ym. 2018, 20, 23–24.). Ojalan (2009, 29) mukaan reflektiota voidaan kuvata ”toiminnan ajatteluksi”, jolloin kasvattaja tarkastelee omaa pedagogista toimintaansa suhteessa varhaiskasvatusta ohjaaviin tavoitteisiin (Vlasov ym. 2018, 24). Toiminnan tarkastelun avulla kasvattajan tietoisuus omasta toiminnasta sekä sen kehittämisestä lisääntyy ja kasvattaja kykenee perustelemaan toimintaansa pedagogisesti (Vlasov ym. 2018, 24). Kasvattajien pedagogisella toiminnalla on suuri merkitys lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen (OECD 2016, 6).

Reflektiivisessä prosessissa käytäntöä lähestytään pyrkien käytänteiden kehittämiseen pohtien ja testaten erilaisia vaihtoehtoja. Toimintaa muutetaan ajattelun ja kokemusten perusteella. Reflektiosta muodostuu prosessi, jossa kasvattajat ovat oppijoita tutkien ja kehittäen pedagogista toimintaa. Ajatusten jakaminen ja pohdinta työyhteisössä kuuluvat refleksiiviseen työtapaan. (Ojala 2009, 28–29; Ojala 2015, 181.) Reflektiivisyys voi ilmentyä myös kriittisenä tapana tarkastella toiminnan muuttamista ja kehittämistä. Siihen saattaa liittyä myös syvällisempi toimintaa ohjaavien arvojen ja kasvatustieteiden tarkastelu. Tällöin yhteinen pohdinta ja ajattelu kollegoiden kanssa lisää reflektion

syvyyttä ja tuo uusia näkökulmia omaan ajatteluun. Kollegat toimivat kriittisinä ystävinä. (Ojala 2009, 29.)

Reflektiivinen työote rohkaisee kasvattajaa pohtimaan ja tarkastelemaan pedagogista toimintaa avoimesti, kyseenalaistaen ja tarvittaessa kriittisesti (Ojala 2015, 181). Reflektiivisessä prosessissa kasvattaja tarvitsee pohdintojen ja kollegiaalisen ajatusten vaihdon lisäksi muitakin menetelmiä pedagogisen toiminnan arvioimiseksi. Ojalan mukaan pedagogisen dokumentoinnin avulla kasvattajien on mahdollista lisätä ymmärrystään siitä, miten lapsi mieltää pedagogisen toiminnan ja miten lapsen kokemus kohtaa kasvattajien ja työyhteisön pedagogisen toiminnan käytänteet ja tavoitteet. Pedagogisen dokumentoinnin keinoja ovat esimerkiksi lasten toiminnan ja puheen kirjaaminen, nauhoittaminen, videointi ja valokuvaaminen sekä lasten töiden tallentaminen (Ojala 2015, 175, 181). Lisäksi erilaiset kyselyt ja systemaattinen havainnointi tukevat pedagogisen toiminnan arviointia (Vlasov ym. 2018, 28). Lasten kehityksen ja edistymisen jatkuva havainnointi voi vaikuttaa merkittävästi opettajan työkäytäntöihin ja -tapoihin (OECD 2016, 6).

Tutkimuksessani pedagogisen toiminnan arvioinnin kohteet määrittyvät kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatimien laadun prosessitekijöiden indikaattoreiden mukaisesti (ks. Vlasov ym. 2018, 74). Indikaattorien mukaiset tavoitteet pohjautuvat varhaiskasvatukseen (540/2018), varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä tutkimustietoon (Vlasov ym. 2018, 67). Indikaattoreissa kuvatut pedagogisen toiminnan tavoitteet ovat:

1. Varhaiskasvatuksen toiminta on lapselle merkityksellistä, oppimaan haastavaa sekä innostavaa.
2. Henkilöstö ja lapset toteuttavat yhdessä leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa, joka tarjoaa lapsille myönteisiä oppimiskokemuksia. Toiminta edistää oppimisen alueiden sekä laaja-alaisen osaamisen mukaisten tavoitteiden toteutumista.
3. Lapsen yksilöllisyys huomioidaan niin, että jokainen lapsi oppii tunnistamaan ja löytämään omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa.
4. Ruokailutilanteet, lepoaika, siirtymät, pukemistilanteet ja muut perustoiminnot toteutetaan pedagogisesti tavoitteellisesti.

5. Lapsen yksilöllinen tuen tarve tunnistetaan. Henkilöstö arvioi tuen tarvetta yhdessä huoltajien kanssa ja lapselle järjestetään tarvittaessa tarkoituksenmukaista tukea monialaisessa yhteistyössä.
6. Henkilöstö rakentaa päivittäiset siirtymätilanteet joustaviksi ja johdonmukaisiksi siten, että päivän kokonaisuus muodostuu lapsen hyvinvointia ja oppimista tukevaksi.

(Vlasov ym. 2018, 74.)

Nämä pedagogisen toiminnan tavoitteet muodostavat tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arvioinnin kohteet.

### 3.2.1 Arvioinnin ohjaus

Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 24§) edellyttää varhaiskasvatuksen järjestäjää arvioimaan toimintaansa. Järjestäjän itsearvioinnin on oltava suunnitelmallista sekä systemaattista ja lapselle ja huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa arviointiin. Arviointimenetelmät sekä keinot lasten ja huoltajien osallistumiselle järjestäjä voi itse valita. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 20§; Vlasov 2018, 19.) Lisäksi laissa (540/2018, 24§) sanotaan, että ”arvioinnin keskeiset tulokset tulee julkistaa”, koska arvioinnin läpinäkyvyyden katsotaan lisäävän arvioinnin luotettavuutta. Järjestäjä voi itse päättää miten ja missä laajuudessa tuloksia julkistetaan. (Vlasov ym. 2018, 18–19.) Lainsäädäntö (540/2018, 24§) edellyttää varhaiskasvatuksen järjestäjää osallistumaan myös ulkopuolisen arviointiin. Varhaiskasvatuksen ulkopuolisena arvioinnin asiantuntijaorganisaationa toimii Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Keskus toteuttaa varhaiskasvatukseen liittyviä arviointeja, kehittää arviointia sekä tukee järjestäjiä arviointiin liittyvissä kysymyksissä. (laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013; laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 §:n muuttamisesta 582/2015.)

”Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset” – asiakirja on Karvin laatima ohjeistus suomalaisen varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämiseksi. Asiakirja on alku ja osa laajempaa suomalaisen varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämistä. Asiakirja ei ole pysyvä vaan sitä tullaan arvioimaan ja päivittämään arvioinnin kehittämisprosessissa. Arvioinnin

perusteet ja suositukset – asiakirjassa varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet konkretisoituvat arvioitavaan muotoon. Indikaattorit kuvaavat moninaiset tavoitteet helpommin hallittavana ja ymmärrettävänä. Onnistunut arviointi edellyttää vielä indikaattoreiden käsitteellistämistä arviointiperusteiksi, kriteereiksi, jotka kuvailevat tavoiteltavaa toimintaa laadullisesti tai määrällisesti. Kriteerit ovat indikaattoreista johdettuja ominaisuuksia ja arviointiperusteita, joita voidaan yksinkertaisimmillaan tarkastella toteutuvina tai ei toteutuvina kriteereinä. (Vlasov ym. 2018, 16, 21, 28, 67.)

### 3.2.2 Kehittävä arviointi

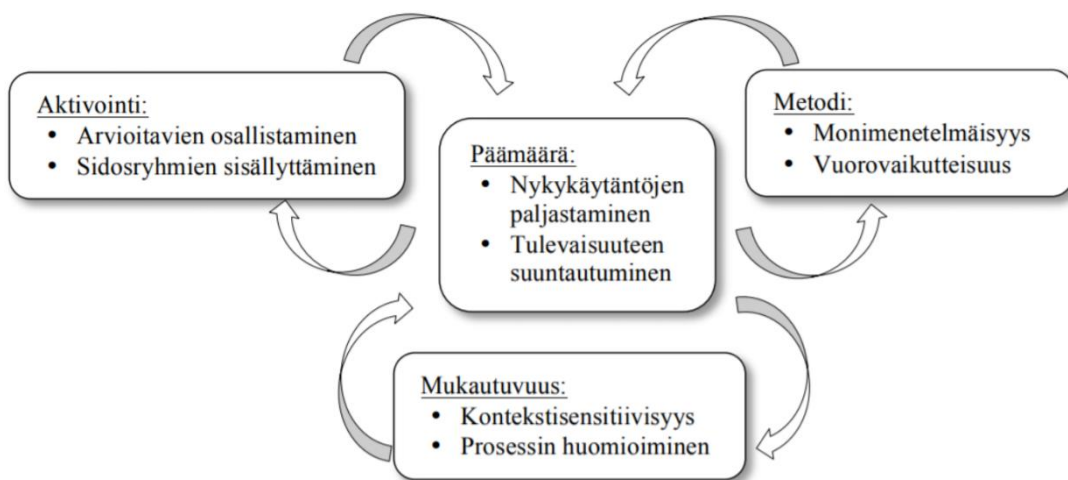
Suomessa varhaiskasvatuksen arvioinnissa noudatetaan kehittävän arvioinnin periaatteita (Valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1317/2013, 1§). Kehittävä arviointi nähdään yksittäisen metodin sijaan arvioinnin filosofisena kehyksenä, jossa korostuu arviointi oman toiminnan kehittämiseksi (Atjonen 2014, 213; Räisänen 2005, 109; Vlasov ym. 2018, 34). Myös Manninen ja Kauppi (2008, 118) korostavat kehittävän arvioinnin olevan ennemminkin lähestymistapa kuin arviointitapa tai -menetelmä. Kehittävä arviointi on moni-ilmeinen käsite ja siitä on vaikea löytää yksiselitteistä määrittelyä. Kokoavana piirteenä voidaan pitää arvioinnin merkitystä asian tai toiminnan kehittämisenä. (Räisänen 2005, 110.)

Af Ursin, Pekkola ja Tapaninen (2011, 333) määrittelevät artikkelissaan kehittävän arvioinnin muotoutuvan kriteereineen, arvioitavine osa-alueineen sekä menetelmineen yhteistyössä arvioijien, arviointikohteen ja sidosryhmien kanssa. Lisäksi kehittävässä arvioinnissa eri tahojen yhteistoiminnassa löytyy yhteinen käsitys kehittämistoimenpiteistä. Kehittävä arviointi on koko ajan muuntuva oppimisprosessi, jossa uusia kriteereitä syntyy arvioinnin aikana eri tahojen havaintojen pohjalta. (Af Ursin, Pekkola & Tapaninen 2011, 333.) Manninen ja Kauppi (2008, 118) tuovat esille kehittävän arvioinnin keskeisenä piirteenä arviointitiedon välittömän hyödyntämisen kehittämissuorituksissa. Erona perinteisiin arviointitapoihin, joissa arviointitietoa usein hyödynnetään vasta loppuvaiheessa tai vasta hankkeen päättymisen jälkeen, nähdään juuri arviointitiedon tuottaminen jo aloitusvaiheesta lähtien keskeisenä tekijänä onnistuneen hankkeen läpiviemiseksi. Arviointitieto on välittömästi eri toimijoiden



käytettävissä ja koko ajan suuntaamassa kehittämistä. Kehittävä arviointi näyttäytyy käytännön toiminnan ja sen arvioinnin jatkuvana vuorovaikutuksena. (Manninen & Kauppi 2008, 118.) Räsänen (2005) mukaan kehittävässä arvioinnissa korostuu arviointikohteena olevien ja eri toimijoiden osallistuminen. Kehitettävässä toiminnassa mukana olevien osallistuminen arvioinnin suunnitteluun ja arviointiin sekä toiminnan kehittämistyöhön on edellytys, että arviointi ja toiminnan kehittäminen aidosti kytkeytyvät toisiinsa. Osallistamisen kautta arviointi tuottaa uudenlaista ajattelua ja ymmärrystä, joka johtaa muutokseen ja kehittämiseen. (Räsänen 2005, 110–112.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen kehittävän arvioinnin periaatteet pohjautuvat mukailleen Atjosen (2014) kansallisen ja kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta laatimiin kehittävän arvioinnin periaatteisiin suomalaisessa opetus- ja kasvatuskulttuurissa. Kuvio 3 havainnollistaa Atjosen (2014) määrittelemiä kehittävän arvioinnin keskeisiä periaatteita, joihin varhaiskasvatuksen kehittävän arvioinnin viitekehys pohjautuu.



KUVIO 2. Kehittävän arvioinnin keskeiset periaatteet opetus- ja kasvatustieteiden suomalaisessa arviointikontekstissa (Atjonen 2014, 214)

Varhaiskasvatuksessa sovellettava kehittävän arvioinnin viitekehys pohjautuu osallisuuteen, monimenetelmäisyyteen, mukautuvuuteen ja läpinäkyvyyteen. Nämä periaatteet ohjaavat arvioinnin toteutumiseen liittyviä käytänteitä (Vlasov ym. 2018, 35.)

Osapuolten aktivointi on keskeistä kehittävässä arvioinnissa. Varhaiskasvatuksen eri toimijoiden niin henkilöstön, huoltajien kuin lastenkin osallistuminen arviointikohteiden päättämiseen, arviointitiedon tulkitsemiseen ja kehittämisehdotusten laatimiseen vuoropuhelua käyden on tärkeää. Arvioinnissa tulee tarpeen mukaan huomioida myös eri sidosryhmien, kuten perusopetuksen, mukana olo. (Vlasov ym. 2018, 35.) Osallistavassa arviointiprosessissa vuorovaikutusvastuu on aina kasvattajilla. Vuoropuhelu voi ajoittain olla haasteellista etsittäessä konsensusta huoltajien kanssa ja pyrittäessä samalla kuuntelemaan ja kyseenalaistamaan arvostavalla ja arvoja kunnioittavalla tavalla. Parhaimmillaan arviointikumppanuus voi olla oppimista toisilta, jolloin päädytään ymmärtämään arvioitavaa kohdetta paremmin. (Atjonen 2015, 145–146). Osallisuuden periaate edistää demokraattisuutta ja tekee arvioinnista tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa huomioitaessa eri toimijoiden näkökulmia sekä vahvistaa arvioinnin legitimitettä. Päätöksiin liittyvien eri toimijoiden mukana olo koko arviointiprosessin ajan lisää arviointitoiminnan läpinäkyvyyttä sekä koko varhaiskasvatuksen ja sen eri toimintojen, kuten pedagogisen toiminnan, läpinäkyvyyttä. (Atjonen 2015, 105, 108–109; Vlasov ym. 2018, 37.)

Monimenetelmällisyys kehittävässä arvioinnissa tarkoittaa parhaiten kutakin tilannetta, arvioitavaa kohdetta tai ilmiötä vastaavan arviointimenetelmän käyttöä (Vlasov ym. 2018, 36). Monimenetelmällisyyden lähtökohtana on oletus, että eri menetelmät kuvaavat arvioitavaa kohdetta ja sen kehittymistä eri tavalla. Kyselylomake tuottaa tietyssä tilanteessa vakuuttavaa tietoa, mutta haastattelu voi toisessa tilanteessa olla soveltuvin menetelmä. Arviointimenetelmien valinnassa painottuu erilaisten menetelmien yhdistäminen niin, että saadaan vastauksia asetettuihin kysymyksiin. (Atjonen 2015, 129, 136.) Varhaiskasvatuksessa arviointimenetelmät voivat olla määrällisiä tai laadullisia. (Vlasov 2018, 36).

Varhaiskasvatuksen arvioinnissa korostuu mukautuvuus, toimintaympäristön huomioiminen. Se tarkoittaa kontekstisensitiivisyyttä, jolloin kehittävän arvioinnin tavoitteissa huomioidaan toimintaympäristöstä ja olosuhteista nousevat keskeiset arvioinnin kohteet. (Vlasov ym. 2018, 37.) Kontekstilla tarkoitetaan fyysisen toimintaympäristön lisäksi esimerkiksi vaikuttavia arvoja ja normeja sekä vuorovaikutussuhteita. Arvioinnin täytyy myös mukautua ennakoimattomiin muutoksiin arvioinnin aikana. (Atjonen 2015, 159–

160.) Tämä edellyttää tiivistä vuoropuhelua kehitettävän toiminnan ja sen arvioinnin välillä, että kerättyä arviointitietoa saadaan oikea-aikaisesti toiminnan kehittämiseen jo arviointiprosessin aikana. Näin arviointiprosessin aikana syntyy uutta ajattelua ja arviointi voidaan nähdä prosessina. (Vlasov ym. 2018, 37.)

Kehittävän arvioinnin päämääränä on tulevaisuuteen suuntautuminen. Käytännössä se tarkoittaa, että arvioinnin tuloksia hyödynnetään jo arviointiprosessin aikana toiminnan uudelleen suuntaamiseksi tulevaisuuteen suuntautuen. Myös tavoitteet on asetettava tulevaisuusorientoituneesti kysymisiin pyrimme ennustamattomassa tulevaisuudessa? (Atjonen 2015, 100, 180, 184.) Lisäksi Atjosen (2015, 185–186,190) mukaan tulevaan suuntaudutaan myös pyrkimällä jalkauttamaan kehittämisprosessin saavutukset pysyvästi toimintaan ja juurruttamaan arvioivaa kulttuuria eri toimijoihin.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista. Pedagoginen toiminta on laaja kokonaisuus, joka toteutuu lasten ja henkilöstön vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa. Pedagogisen toiminnan tavoitteena on lasten oppimisen, hyvinvoinnin ja laaja-alaisen osaamisen edistäminen. (Vasun perusteet 2018, 36).

Varhaiskasvatuksessa pedagoginen vastuu on varhaiskasvatuksen opettajalla. Vastuuseen sisältyy pedagogisen toiminnan suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen. Pedagogisen toiminnan arviointi kohdistuu kasvattajien pedagogiseen toimintaan ja toiminnan kautta lapsen kohtaamaan varhaiskasvatuksen laatuun (Vlasov 2018, 23). Arvioinnin tarkoituksena on edistää lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä sekä tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 24§).

Tutkimuksen tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimuksen tavoitteen pohjalta seuraaviksi:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat pedagogista toimintaa?
2. Millaista tukea varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tarvitsevansa pedagogisen toiminnan arvioinnin toteuttamiseksi?

# 5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Pro gradu – tutkielmani on tutkimusotteeltaan laadullinen ja tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin fenomenologisesti. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti tutkimuksessani pyrittiin kuvaamaan opettajien kokempohjaisia merkityksiä pedagogisen toiminnan arvioinnista (Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018, 288). Voidakseni tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arviointia sekä ymmärtää ja tulkita arviointiprosessia laajemmin heidän kokemanaan keräsin haastattelemalla tietoa opettajien yksilöllisistä pedagogisen toiminnan arviointikokemuksista.

## *5.1 Laadullinen tutkimusote*

Laadullinen tutkimus tekee maailmasta näkyvää tulkinnallisina ja aineellisin käytännöin. Tutkimukselliset käytännöt kuten haastattelut, keskustelut ja videoinnit tuovat esille ympäröivää maailmaa monimuotoisine ilmiöineen luoden tutkijalle mahdollisuuden tulkita ilmiöitä ja merkityksiä, joita ihmiset tuovat esille ilmiöistä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuukin asioiden ja ilmiöiden tutkiminen niiden luonnollisissa ilmenemisympäristöissä. (Denzin & Lincoln 2018,10.)

Laadullinen tutkimus antaa tutkimushenkilöille ”äänen” sillä tutkimuskohteet löytyvät yksilön käyttäytymisen ja kokemusten taustalta. Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat ymmärtäminen sekä yksilön omakohtaiset kokemukset ja yksilön tekemät tulkinnat sosiokulttuurillisessa kontekstissa. (Cohen ym. 2018, 287.) Metsämuurosen (2008, 14) mukaan laadullisella tutkimusotteella voidaan tuoda esille yksilöiden rakentamia merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä, tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien rakentamia merkityksiä

kokemuksistaan pedagogisen toiminnan arvioinnista. Ihmisen tapa hahmottaa maailmaa merkitysyhteyksien kautta on keskeistä laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 45, 51).

Laadullinen tutkimus muodostaa prosessin, jossa tutkijan aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät vähitellen tutkimuksen edetessä. Voidaan puhua tutkijan oppimismatkasta. (Kiviniemi 2018, 73.) Denzinin ja Lincolnin (2011, 9) mukaan tutkija perehtyy tutkittavaan ilmiöön edeten tutkimuksessaan erityisiin, spesifisiin tapauksiin tuoden esille tutkittavien näkökulmaa muun muassa haastattelun avulla. Alasuutari (2011, 44) kuvailee tutkijaa arvoituksen ratkaisijaksi, joka pyrkii ratkaisemaan tutkittavaan ilmiöön liittyvän arvoituksen tekemällä kerätystä aineistosta merkitystulkintaa. Vähitellen tutkittava ilmiö käsitteellistyy ja arvoitus ratkeaa, kun tutkija peilaa aineistosta nousevia näkökulmia tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin (Kiviniemi 2018, 77).

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tärkeintä pohtia sisältävätkö tekstit tosia vai epätosia lausuntoja. Lausunnot ovat kokonaisuudessaan haastateltujen yksilöiden kokemuksia ja heidän omaa kerrontaansa. Turunen (2016, 8) toteaaakin, ettei ”fenomenologinen tutkimus tuota lopullisia vastauksia, vaan enemmänkin osoittaa suuntaa ihmisen kokemusmaailman kysymykseksi tästä eteenpäin”.

Tämän tutkimuksen laadullisella tutkimusotteella pyrittiin varmistamaan varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen arvioinnin omakohtaisten kokemusten ja arvioinnista rakentuneiden merkitysten mahdollisimman luonteva esille tuominen ja tulkinta.

## *5.2 Fenomenologinen lähestymistapa*

Fenomenologisessa lähestymistavassa tutkija tavoittelee toisen kokemusta. Eberlen (2014, 200) mukaan mikään muu lähestymistapa ei tuo niin ytimekkäästi ja tiivistä esille yksilön näkökulmaa kuin fenomenologia. Fenomenologiassa keskeistä on yksilön kokemus sellaisenaan (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen 2014, 23). Tutkimuksessa huomio kohdistuu nimen mukaisesti siihen, mikä ilmenee (kreik. phainomeno), yksilölle itse koettuna ja elettyinä – kokemuksellisuus (Laine 2018, 30, 39.) Brinkmanin, Jacobsenin ja Kristiansenin

(2014, 22) mukaan tutkimuskohteena ovat yksilön kokemukset ympäröivästä maailmasta. Tiedon nähdään muodostuvan kokemuksista, joita tulee ymmärtää, tulkita ja kuvata mahdollisimman aitoina yksilön kokemuksina (Cohen, Manion & Morrison 2018, 20–21; Hammersley 2013, 27–28). Tutkijan tehtävä on siis kuvata, ymmärtää ja tulkita tutkittavien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä nimenomaan heidän subjektiivisesta näkökulmastaan, tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä pedagogisen toiminnan arvioinnista. Eberle (2014, 194) painottaa yksilön kokemuksia tutkittaessa, että yksilön kokemukset pohjautuvat aikaisempiin elämäkokemuksiin ja vain yksilöllä itsellään on aidosti tietous ja ”pääsy” omiin kokemuksiin. Tutkija valaisee näitä kokemuksia saavuttamatta kuitenkaan koskaan kaikkea sitä, mitä tutkittavat ovat todellisuudessa kokeneet (Eberle 2014, 194). Fenomenologisen lähestymistavan subjektiivisuus ja rajallisuus tulee tässä pro gradu - tutkielmassa esille pyrkimyksenä kuvata erään eteläsuomalaisen paikkakunnan harkinnanvaraisella otannalla valitun joukon käsityksiä tutkimusaiheesta, ei yleisesti koko Suomen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia aiheesta.

Kokemuksellisuudessa korostuu intentionaalisuus, jolloin kaikki kokemukset merkitsevät yksilölle jotain. Kokemukset näyttäytyvät yksilölle merkityksellisinä, esimerkiksi hyvänä, kiinnostavana tai kauniina. Näin kokemusten nähdään rakentuvan merkityksistä ja niiden sisällöistä, jotka ovat fenomenologisen lähestymistavan todellinen tutkimuskohde. (Laine 2018, 30–31.) Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat tuovat esille kokemuksistaan pedagogisen toiminnan arvioinnista ja arviointiin tarvittavasta tuesta.

Fenomenologiassa yksilöä tarkastellaan kokevana olentona yhteisön jäsenenä. Näin painottuu yksilön perspektiivi ja toisaalta yksilö osana yhteisöä. Merkitykset syntyvät kokemuksina yhteisössä osana yksilön sosiokulttuurista vuorovaikutusta. Saman yhteisön jäsenille muodostuu yhteisiä piirteitä ja tapoja kokea maailmaa. Näin yksilön kokemusten tutkimisen voidaan nähdä paljastavan myös jotain yleistä. (Cohen ym. 2018, 20–21; Laine 2018, 31–32.)

### 5.3 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen opettajien omakohtaisia kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista. Sopivaksi aineiston keruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Laineen (2018, 39) mukaan haastattelu on laaja-alaisin menetelmä kartoittaa toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta. Haastattelun voidaan nähdä aineistonkeruumenetelmänä vähitellen – haastattelu haastattelulta - avaavan ilmiöön liittyvää arvoitusta tutkijalle (Kiviniemi 2018, 73). Haastattelun avulla tutkija voi välittää kuvaa haastateltavan kokemuksista, ajatuksista ja käsityksistä. Haastattelutilanteessa tutkimushenkilö on mahdollista nähdä subjektina, joka voi mahdollisimman vapaasti kertoa omista kokemuksistaan. Näin tutkimushenkilö on haastattelussa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 41, 35.) Cohen ym. (2018, 506) näkevät haastattelun joustavana tapana hankkia aineistoa; haastattelu on toisaalta strukturoitu, mutta antaa myös mahdollisuuden reagoida spontaanisti haastateltavan vastauksiin syventäen ja etsien vastauksia moniulotteisiin ilmiöihin.

Tutkimusta varten anoin tutkimuslupaa (liite 1) erään eteläsuomalaisen paikkakunnan varhaiskasvatuspäälliköltä. Luvan saatuani lähestyin varhaiskasvatusyksiköiden johtajia tutkimustiedotteella ja pyysin varhaiskasvatuksen opettajien yhteystietoja. Yhteystiedot saatuani lähetin opettajille informaatiokirjeen (liite 2) tutkimuksestani ja mahdollisuudesta osallistua tutkimushaastatteluun. Halukkaiden kanssa sovimme haastatteluajan. Koronaepidemian kokoontumisrajoitusten johdosta haastattelut pidettiin käytännönjärjestelyihin liittyvistä syistä sekä haastateltavien toiveiden mukaan joko haastateltavien työyksikössä tai Teams – sovelluksen välityksellä. Haastattelujen yhteydessä osallistujat allekirjoittivat tai antoivat suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 3) sekä haastattelun tallentamisesta. Haastatteluista kolme tehtiin lähitapaamisena ja kolme Teams – sovelluksen välityksellä. Ennen haastatteluja tehtiin yksi esihaastattelu, jonka jälkeen teemahaastattelurunkoa hieman muokattiin. Haastatteluihin osallistui eri varhaiskasvatusyksiköistä yhteensä kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelevät 3–5 – vuotiaiden lasten parissa. Koulutukseltaan useimmat opettajat olivat sosionomeja ja työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajina



heillä oli 4–14 vuotta. Haastattelut kestivät 35–50 minuuttia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla. Analysoinnin jälkeen tallennukset hävitettiin.

Valitsin tutkimukseni haastattelumuodoksi teemahaastattelun, koska tarkoituksena oli selvittää haastateltavien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista ja löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. Cohenin ym. (2018, 509) mukaan teemahaastattelu sopii haastattelumuodoksi, kun tavoitteena on kerätä ainutkertaista, ”unique”, ja yksilön kokemuksiin sekä näkemyksiin pohjautuvaa tietoa. Teemahaastattelu kohdentuu tiettyihin, ennalta valittuihin teemoihin. Haastattelu etenee ”keskustelunomaisesti” valittujen teemojen varassa huomioiden haastateltavien tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48.) Tutkimushaastattelujeni teemat perustuivat viitekehyksessä määriteltyihin pedagogisen toiminnan arvioinninkohteisiin. Laatiessani teemahaastattelurunkoa tarkastelin teemoja ja kysymyksiä tutkimukseni oleellisen tiedon näkökulmasta. Pyrin luomaan teemahaastattelurungon (liite 4), joka samanaikaisesti edesauttaa tutkimushenkilöitä kertomaan kokemuksistaan ja käsityksistään sekä tuottaa ”kerros kerrokselta” tutkimuskysymysten suuntaista tietoa. (Castillo-Montoya 2016, 812.)

Haastattelija ja haastateltava ikään kuin rakentavat tietoa yhdessä. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 34) mukaan haastattelun joustavuus tulee esille myös mahdollisuutena suunnata tiedonhankintaa haastattelutilanteessa esimerkiksi kysymysten järjestystä vaihtamalla aiheelliseksi katsotulla tavalla. Lisäksi haastattelu mahdollistaa vastausten perustelemisen ja toisaalta saatujen vastausten selventämisen ja taustalla mahdollisesti olevien motiivien tarkastelun. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34–35.) Cohen ym. (2018, 511) näkevät kysymysjärjestyksen vaihtamisen haastattelutilanteessa mahdollisuutena edetä yksilöllisesti riippuen haastateltavan vastauksista. Tutkimuksessani haastatteluissa tukena ollut teemahaastattelurunko ohjasi keskustelun kulkua. Keskustelunomaisessa tilanteessa saatoin kysyä haastateltavalta tarkentavia kysymyksiä ja siirtyä toiseen teemaan, mikäli sellainen nousi luontevasti esille haastattelussa. Haastatteluissa käytiin läpi haastattelurungon teemat kuhunkin tilanteeseen sopivassa järjestyksessä. Tämä teki haastattelusta joustavamman ja keskustelunomaisen tilanteen.

Haastattelussa molemmat osapuolet – tutkija ja haastateltava – vaikuttavat toisiinsa. Tilanteessa korostuu kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus aivan kuten keskustelussa. Haastattelu eroaa kuitenkin olennaisesti keskustelusta, sillä haastattelulla pyritään informaation keräämiseen ja se vaatii etukäteen suunnittelua. Haastattelijan näkökulmasta haastattelu on päämäärätietoista toimintaa. Haastattelija ”johtaa” tilannetta ja ylläpitää keskustelua, mutta ei voi heittäytyä keskusteluun samalla tavalla kuin haastateltava. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 42–43.) Heidän roolinsa ovat erilaiset: haastattelija on kysyjä ja tiedon kerääjä ja haastateltava on vastaaja ja tiedon antaja (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47). Haastattelutilanteissa pyrin olemaan aktiivinen kuuntelija kuitenkin huolehtien, että tilanteessa käsitellään tutkimuskysymysten näkökulmasta oleellisia asioita.

Tämän tutkimuksen haastateltavat olivat varhaiskasvatuksen asiantuntijoita. Asiantuntijahaastatteluissa etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin hyödyntämällä asiantuntijoiden alansa erityisosaamista. Haastattelijan tulee huomioida asiantuntijatiedon tilanne- ja arvosidonnaisuus sekä tiedon yhdessä tuotettu luonne (Alastalo & Åkerman 2010, 373, 381). Asiantuntijahaastattelujen luonne otettiin huomioon valmistautumalla huolellisesti haastatteluun ja perehtymällä viitekehyksessä pedagogisen toiminnan arviointiin. Varhaiskasvatuksen opettajia haastateltiin asiantuntijoina, koska heillä oletettiin olevan tietoa tutkittavasta aiheesta. Näin toivottiin selvitettävän pedagogisen toiminnan arvioinnin tilaa ja varhaiskasvatuksen opettajien luomia merkityksiä arvioinnista. (Alastalo, Åkerman & Vaitinen 2017, 218.)

#### *5.4 Aineiston analysointi*

Aineiston analyysin aloitin haastattelujen litteroimisella (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427). Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 39 sivua. Litteroinnin tarkkuustasoon vaikuttivat tutkimuskysymys ja analyysitapa, joten merkitystä oli haastateltavien puheen sisällöllä, ei puhetavalla. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427.) Litteroin sanatarkasti kaikki tilkesanat, kuten ”niinku” ja ”tuota” (Ruusuvuori & Nikander 2017, 430), koska koin niiden kuvaavan minulle haastateltavan ajatteluprosessia. Sen sijaan erilaiset kuuntelemista ja viestin ymmärtämistä

osoittavat minimipalautteet, kuten ”mm” ja ”hmm”, jätin kirjaamatta (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 50).

Ruusuvuoden ja Nikanderin (2017, 437) mukaan aineiston litterointi on analyysin ensimmäinen vaihe. Litteroidessa sain etäisyyttä itse haastattelutilanteisiin ja tutustin aineistoon ääni- ja tekstimuodossa luoden vähitellen ymmärrystä laajasta aineistosta. Litteroinnin yhteydessä poistin kaikki sellaiset tiedot, joiden perusteella haastateltavat voisi tunnistaa. Nimesin kuitenkin kaikki haastatellut koodeilla (H1, H2, jne.) voidakseni tulososiossa eritellä käyttämiäni haastattelulainauksia sekä osoittaakseni käyttäväni aineistoa kattavasti. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 430–431, 437–438.)

Litterointien analyysin toteutin sisällönanalyysillä eli pyrin kuvaamaan haastattelujen sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysillä voidaan erilaisista dokumenteista, kuten haastatteluista, luoda tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä johtopäätösten tekoa varten kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää alkuperäisinformaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87, 89, 91.) Pedagogisen toiminnan arviointiin kohdistuvan tutkimustiedon vähyydestä johtuen analyysini päättelyn logiikka oli aineistolähtöistä, induktiivista. En kuitenkaan luokittele analyysiä ”puhtaasti” aineistolähtöiseksi, sillä jo aineiston keräystä suunnitellessa (teemahaastattelu) aikaisempi tieto aiheesta ohjasi valintojani ja tulkintojani (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15–16). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 81) korostavat, että ”puhtaan” aineistolähtöisen analyysin tekeminen on lähes mahdotonta. Tutkijan nähdään vaikuttavan tulokseen jo valituilla käsitteillä, tutkimusasetelmalla ja menetelmillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Näin tutkimukseni sisällönanalyysi voidaan nähdä teoriaohjaavana, jossa aikaisemmalla tiedolla nähdään olevan vaikutusta esimerkiksi tukemalla analyysin etenemistä ja luomalla mahdollisesti uusia näkökulmia sen sijaan, että se testaisi teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Tutkimuksessani analyysi tuotti uusia näkökulmia, jotka linkittyivät osittain teorialtietoon ja aikaisempaan tutkimustietoon.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 91–92) mukaan teoriaohjaava analyysi etenee kolmivaiheisena prosessina aineiston pelkistämisestä aineiston ryhmittelyyn ja lopulta teoreettisten käsitteiden luomiseen. He kuvailevat prosessin sisältävän seuraavat vaiheet: pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja listaaminen, samankaltaisuuksien ja/tai erilaisuuksien etsiminen ja ryhmittely,

alaluokkien muodostaminen ja yhdistäminen yläluokiksi ja edelleen yhdistäväksi luokaksi kokoavan käsitteen luomiseksi. Jossain vaiheessa analyysiprosessia, riippuen aineistosta ja tutkijasta, teoria tulee mukaan ohjaamaan päättelyä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Tutkimuksessani teoria liitettiin analyysin tuloksiin pohdintavaiheessa peilaten tuloksia teoratietoon sekä vähäiseen, aikaisempaan tutkimustietoon.

Luin litteroinnit muutamaan kertaan läpi saadakseni kokonaiskuva aineistosta. Tämän jälkeen aloitin aineiston pelkistämisen eli etsin tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja aineistosta ja muodostin alkuperäisilmaisuja kuvaavia pelkistettyjä ilmaisuja. Kokosin sekä alkuperäisettä pelkistetyt ilmaisut taulukkoon. Seuraavaksi etsin pelkistetyistä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja ryhmittelin ne alaluokiksi. Alaluokat nimesin ilmaisuja kuvaavilla käsitteillä. Jatkoin luokkien yhdistämistä muodostaen niistä mahdollisuuksien mukaan yläluokkia ja yhdistäviä luokkia etsien näin vastausta tutkimuskysymyksiin. Taulukossa 2 on kuvattuna analyysin kulkua tässä tutkielmassa.

**TAULUKKO 2.** Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä tässä tutkimuksessa

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
" Pohtimalla, että miten se lapsi on osallistunut ja miten se on saanut vaikuttaa ite siihen tekemiseen ja tietysti itse kiinnittää tilanteessa huomioon sellaseen ...että onko toiminut ite tarpeeksi ajoissa. (H6)	Lapsista tehtyjen havaintojen pohdinta.  Oman työskentelyn reflektointi.	Työn itsenäinen reflektointi.	Työn jatkuva arviointi
"Kyl meil on viikottain tiimissä sellanen arviointi" (H3)	Toiminnan arviointi tiimissä viikottain.	Työn arviointi tiimin ja kollegoiden kanssa.	
"Veon merkitys kyl tosi suuri...semmonen veon tuki on ollu kyl tosi tärkeä yksilöllises tuessa". (H5)	Veon tuki (varhaiskasvatuksen erityisopettaja) on tärkeä yksilöllisen tuen arvioinnissa.	Työn arviointi asiantuntijayhteistyötahojen kanssa.	

Analyysissä edettiin kohti käsitteellisempää näkemystä pedagogisen toiminnan arvioinnista ja siihen tarvittavasta tuesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Aineistossa näkyi pedagogisen toiminnan kokonaisvaltaisuus ja osan alkuperäisilmauksista saattoi tulkita kuuluvan useampaan muodostettuun luokkaan. Analyysivaiheessa tein luokitteluratkaisuja tarkastelemalla laajempaa kokonaisuutta aineistossa. Analyysin tuloksena muodostuneet aineistoa kuvaavat luokat vastaavat tutkimuskysymyksiin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arvioinnista yläluokiksi muodostuivat työn jatkuva arviointi, opettajan varhaiskasvatusosaaminen, varhaiskasvatussuunnitelma arviointivälineenä, yhteistyö huoltajien kanssa ja lasten osallisuus. Toiseen tutkimuskysymykseen

arvioinnissa tarvittavasta tuesta keskeisiksi luokiksi nousivat kollegiaalinen tuki, arviointimateriaali, koulutus ja arviointiaika.

# 6 TULOKSET

Tutkimustulokset on jaettu kahteen pääkappaleeseen (6.1 ja 6.2), jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen pääkappale vastaa 1. tutkimuskysymykseen eli siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat pedagogista toimintaa. Kappaleessa esitellään tulokset luokittain: työn jatkuva arviointi, opettajan varhaiskasvatusosaaminen, varhaiskasvatussuunnitelma arviointivälineenä, yhteistyö huoltajien kanssa ja lasten osallisuus. Toinen pääkappale vastaa 2. tutkimuskysymykseen eli siihen, millaista tukea varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tarvitsevansa pedagogisen toiminnan arviointiin. Tulokset jakautuvat alakappaleisiin: kollegiaalinen tuki, arviointimateriaali, koulutus ja arviointiaika.

## *6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arviointi*

Pedagoginen toiminta on laaja kokonaisuus muodostaen varhaiskasvatuksessa tärkeän osan lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Myös kerätyssä aineistossa toiminnan laajuus tuli esille arvioinnin osoittautuessa moniulotteiseksi. Kokonaisuutena aineisto osoitti, että varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan arviointi pohjautuu moniin erilaisiin työtapoihin ja vahvaan ammatilliseen ja pedagogiseen osaamiseen.

### 6.1.1 Työn jatkuva arviointi

Haastateltavat toivat vahvasti esille työn itsenäistä arviointia ja reflektointia. Työn itsenäinen reflektointi kohdistui omaan työskentelyyn sekä lapsista tehtyjen havaintojen ja lasten osallisuuden pohdintaan. Neljä opettajaa mainitsi refleктоivansa omaa työskentelyään:

”Pyrin arvioimaan koko ajan niinku sitä omaa toimintaa...niinku oikeastaan kaikessa, mitä tossa lasten kanssa tekee, sitä pohtii aina, onko ollut tarpeeksi läsnä ja oliko tarpeeksi sisältöä jossain toimintahetkessä ja oliko...no

ylipäänsä sitä...mut se on tosi iso osa opettajana oloa, sitä ammatillisuutta...ei voi oppia, jos ei yhtään niinku...arvioi, reflektoi.” (H4)

Arvioinnissa oman ammattitaidon ja työn kehittäminen oli tärkeää. Yksi opettaja kuvaili arvioinnin kehittävää merkitystä seuraavalla tavalla:

”Se on todella tärkeä osa meidän työtä, mun mielestä, jotta me voidaan kehittää sitä toimintaa, mennä eteenpäin, parantaa, muuttaa.” (H5)

Työtä tarkasteltiin ja arvioitiin myös lapsista tehtyjen havaintojen ja tulkintojen avulla. Havainnot liittyivät eri toimintatilanteisiin, kuten ruokailuun, jonka toimivuutta opettaja arvioi lapsista tehtyjen havaintojen pohjalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2018) korostuva lapsen osallisuus nousi esille kahden opettajan itsenäisessä työn reflektoinnissa.

”Tietysti pohtimalla, että miten se lapsi on osallistunut ja miten se on saanut vaikuttaa ite siihen tekemiseen ja oman tekemisensä tasoon.” (H6)

Kaikki opettajat kokivat tiimin kanssa tehtävän pedagogisen toiminnan ja tilanteiden arvioinnin sekä yhteisen keskustelun työn arvioinnissa tärkeänä. Tiimin kanssa arviointia tehtiin spontaanisti tilanteissa tai heti tilanteiden jälkeen sekä tiimipalaverissa. Tilanteissa tapahtuva spontaani arviointi koettiin kuitenkin haastavaksi, koska kaikkien aikuisten irrottautuminen lapsiryhmätyöskentelystä yhtäaikaaisesti koettiin vaikeana. Opettajat kuvailivat, että tällöin syntyy tilanteita, joissa joku tiimin jäsen jää helposti keskustelun ulkopuolelle. Opettajien mukaan tiimipalaverit toimivat hyvin arviointitilanteina, joissa oli aikaa yhteiselle keskustelulle ja tiimin jäsenten tekemille havainnoille.

”Sit noi tiimipalaverit on tosi hyvät, ku niissä sit ruvetaan miettimään, et hei...et nyt ei menny se tilanne hyvin ja sit ku sitä ruvetaan purkamaan sitä tilannetta, kyllähän sieltä löytyy niitä hyviä hetkiä, just et toinen sanoo, et mulla toimii tää juttu tässä ja sitä kautta sit yhdessä pureskellaan ja mietitään.” (H2)

Kolme opettajaa mainitsi kollegaopettajan merkityksestä arvioinnissa. Pedagogisen toiminnan tarkastelu ja siitä keskusteleminen koettiin kollegaopettajan kanssa yhteisen koulutustaustan ja työnkuvan johdosta ”tosi hedelmälliseksi” (H4) ja arviointia hyvin edistäväksi.



Aineistosta nousi esille haastateltavien konsensus asiantuntija – yhteistyötahojen, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja neuvola, tärkeästä tuesta erityisesti yksilöllisen tuen arvioinnissa. Kaikki haastateltavat korostivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen merkitystä tuen arvioinnissa. Myös neuvolan kanssa tehtävän yhteistyön ja asiantuntijuuden koettiin tukevan yksilöllisen tuen arviointia. Yksi haastateltava toi esille, kuinka varhaiskasvatuksessa työskentelevien perheohjaajien havainnot ja näkemykset tukevat myös tuen arviointia.

Kunnassa toimivan varhaiskasvatuksen arviointitiimin luoman arvioinnin vuosikellon ja siihen sisältyvien arviointitehtävien koettiin tukevan pedagogisen toiminnan arviointia ja tuovan arviointiin säännöllisyyttä ja systemaattisuutta. Yksi opettaja mainitsi arviointitiimin vuosikellosta, että

”se tekee just sen, että se pysyy säännöllisenä, toki kaikki voi tehdä omia arviointejaan, lasten yksilöllisiä ja tietysti ryhmässä, mitä haluaa kartottaa vanhemmilta. Mut se tekee kuitenkin sen, että siinä pysyy semmonen jatkumo...nyt jos se pysyis, et on vuodesta toiseen samoja niin siin pystyy itekin sit toisaalta...aina saa enemmän ja enemmän niistä...kun jatkojalostaa niistä”. (H1)

Arviointitiimin tehtävät ovat ohjanneet opettajia pohtimaan omaa työskentelyään ja käymään keskustelua pedagogisesta toiminnasta tiimissä ja työyhteisössä.

### 6.1.2 Opettajan varhaiskasvatusosaaminen

Aineiston perusteella pedagogisen toiminnan arviointi näytti vaativan opettajilta monipuolista varhaiskasvatusosaamista. Varhaiskasvatusosaamiseen liittyen aineistosta nousi esille opettajan lapsituntemus, opettajan pedagoginen toiminta sekä pedagogisen toiminnan suunnittelu ja havainnointi.

Haastateltavat korostivat yksilöllistä lapsituntemusta. He kokivat sen erittäin tärkeänä työhön liittyvänä osaamisena, joka ohjaa niin toiminnan suunnittelua kuin arviointiakin. Yksi opettajista kiteytti asian seuraavasti:

” Lapsituntemus on kaikkein tärkein...että tietää, että se lapsi jo osaa ja mitä se harjoittelee...sen lapsituntemuksen perusteella pystyy arvioimaan.” (H6)

Vuorovaikutuksessa lasten kanssa painottui opettajan pedagoginen osaaminen. Haastateltavat kuvailivat muun muassa sanoittavansa lasten vahvuuksia ja

onnistumia sekä kehuansa ja kannustavansa lapsia esimerkiksi näyttämällä peukkaa, ”peukuttamalla”. Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä jotain materiaalia, esimerkiksi Vahvuus-Varis ja Ympyräiset, tai toiminnallista keinoa lasten vahvuuksien käsittelemiseksi tai kaverisuhteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi. Kaiken kaikkiaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa näytti korostuvan kannustavan ja positiivisen ilmapiirin rakentaminen. Seuraava esimerkki kuvaa vuorovaikutuksen virettä:

”Sitten kovasti pyritään koko tiimin kesken...on semmonen, koko talossa varmasti semmonen vahvuuksien ja onnistumisten korostaminen ja sitten sen huomioiminen...ja sitten ehkä koko ryhmälle, et ”hei huomasiitko, et tää meni hyvin.” (H2)

Lisäksi tärkeänä koettiin opettajan läsnäolo ja osallistuminen lasten keskinäiseen toimintaan ja leikkeihin. Opettajat kokivat läsnäolon olevan edellytys lapsituntemukselle.

Haastateltavat kokivat pedagogisen toiminnan suunnittelun ja arvioinnin tukevan toisiaan ja linkittyvän vahvasti yhteen. Yksi opettajista kertoi, kuinka ”epäonnistunut” tilanne lapsen kanssa johtaa tilanteen arviointiin ja samalla uudelleen suunnitteluun. Kolme opettajaa toi esille, kuinka he toimintaa suunnitellessa arvioivat Vasun tavoitteiden näkymistä suunnitellussa toiminnassa tavoitteena toteuttaa eri oppimis- ja osaamisalueita eheytyesti. Lisäksi toiminnan suunnittelussa opettajat tarkastelevat lapsia yksilöinä sekä lapsiryhmää kokonaisuutena ja arvioivat heidän tarpeitaan ja tavoitteita suunnittelutyössään.

”Toimintaa suunnitellessa sitä tulee aika paljon mietittyä, et mitä ne lapset niinku vaatii yksilönä sekä ryhmänä...ne lasten mielenkiinnon kohteet ja just ne semmoset oppimisen paikat, ni kyl ne tosi vahvasti on siinä suunnitellessa läsnä”. (H5)

Havainnointi osoittautui aineiston perusteella yleisimmäksi arvioinnin menetelmäksi. Opettajat kertoivat pyrkivänsä havainnoimaan työssään mahdollisuuksien mukaan kaikkea lasten toimintaa. Haastateltavat kuvailivat havainnoivansa muun muassa lasten toimintaan osallistumista – onko lapsi innostunut, turhautunut, jaksako lapsi keskittyä - lasten taitotaso ja tuen tarvetta. Kaikki haastateltavat kertoivat myös kirjaavansa ylös havaintoja – kuka systemaattisemmin ja kuka tarvittaessa. Neljä opettajaa mainitsi ryhmässä

olevan käytössä jonkinlaisen havainnointivihon tai -lomakkeen. Kaksi opettaja kertoi vihossa olevan lapsikohtaiset osiot. Pääsääntöisesti vihkoon kirjoitettiin vapaasti havaintoja lapsen toiminnasta ja työskentelystä. Yksi opettajista käytti tekemäänsä eri toimintoihin, kuten saksien käyttö ja kynäote, jäsenneltyä havainnointilomaketta. Havainnot ja niistä tehdyt kirjaukset toimivat opettajalle arvioinnin tukena niin tiimissä kuin vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

”...ja meil on kansio mihin me kirjataan ylös näitä asioita, et sellanen havainnointikansio. Jokaisesta lapsesta on siellä ja mä oon kyl vanhemmille...mä oon aina vasupalaverissa mukana kyseisen lapsen, kyseisestä lapsesta kirjatut...” (H3)

Opettajien kokemusten mukaan havainnointi tukee hyvin tässä tutkimuksessa määritellyn pedagogisen toiminnan arviointia.

### 6.1.3 Varhaiskasvatussuunnitelma arviointivälineenä

Kaikki haastateltavat kokivat sekä kunnan että ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman tärkeänä arvioinnin työvälineenä. Haastateltavien mukaan ryhmävasuun kirjataan kauden alussa ryhmän kanssa yhdessä asetetut tavoitteet. Opettajat kuvailivat arvioivansa peilaamalla sekä suunniteltua että toteutettua toimintaa suunnitelmiin kirjattuihin tavoitteisiin. Tällaista arviointia opettajat tekivät sekä itsenäisesti että yhdessä tiimin kanssa.

”No meillä on ryhmävasu käytössä täällä ja siihen me aina syksyllä kirjataan tiimissä niitä, et mitkä on meidän tiimin tavoitteet, peilataan toki siihen lapsiryhmään ja mitkä heidän tavoitteet on. Ja sitä sitten siinä vähän pitkin vuotta aina vähän kattoo, ollaanko omia tavoitteita saavutettu ja mitä pitää tehdä.” (H2)

Yksi opettaja toi esille, kuinka heillä käytössä oleva ”vasuseinä”, visuaalinen ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma, helpottaa arviointia. ”Vasuseinä” täydennetään toiminnasta otetuilla kuvilla. Näin toiminnan seuraaminen ja arviointi on helpompaa ja voi osittain tapahtua arjen lomassa. Toinen opettaja mainitsi kunnan konkreettisen varhaiskasvatussuunnitelman helpottavan arviointia. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelma koettiin tärkeäksi arviointivälineeksi, jonka pohjalta oli hyvä rakentaa ryhmävasua. Yksi opettaja kertoi lasten varhaiskasvatussuunnitelmien olevan hyödyllisiä tutustuttaessa uusiin lapsiin.

#### 6.1.4 Yhteistyö huoltajien kanssa

Yhteistyö huoltajien kanssa näyttäytyi itsestään selväksi työmuodoksi opettajien näkökulmasta. Opettajien kuvailujen mukaan huoltajien näkemykset huomioitiin ja heidän mielipiteitään arvostettiin. Huoltajien näkemystä ja asiantuntijuutta omasta lapsestaan tarvittiin muun muassa opettajan tutustuessa lapseen. Mielenkiintoisesti aineistosta nousi esille useamman haastateltavan kohdalla tarve huoltajien asiantuntijuudelle liittyen lapsen vahvuuksiin. Yksi opettaja kertoi, että heillä on käytössä lapsen vahvuuksiin liittyvä ”vasupuu” - tehtävä huoltajille. Huoltajat tekevät tehtävän ennen vasukeskustelua. Opettajan mukaan konkreettinen tehtävä helpottaa keskustelun käymistä lapsen vahvuuksista ja tuen tarpeista huoltajien kanssa. Vasukeskustelut huoltajien kanssa koettiin tärkeinä hetkinä tarkastella ja arvioida pedagogista toimintaa.

Yhteistyön toivottiin olevan säännöllistä keskustelua, jossa on mahdollisuus tuoda esille puolin ja toisin lapsen hoitoon, kasvatukseen ja oppimiseen liittyviä asioita sekä arvioida yhdessä huoltajan kanssa lapsen varhaiskasvatuspäivää. Huoltajien toivottiin olevan ”aktiivisia osallistujia” (H4). Yksi opettaja kertoi koronaepidemian vähentäneen yhteistyötä ja rajanneen yhteistyömuotoja. Opettajien mukaan huoltajilla oli kuitenkin mahdollisuus tuoda esille näkemyksiään ja mielipiteitään varhaiskasvatuksesta päivittäisen vuorovaikutuksen lisäksi myös erilaisten kyselyjen kautta. Yksi opettaja kertoi, kuinka huoltajien vähäinen vastausinto lomake- ja nettikyselyihin johti luovempaan tapaan tiedustella huoltajien arviota.

”Vanhempien kanssa toteutettiin semmonen helmi purkkiin systeemi, niinku vuorovaikutusarviointia...meillä oli siellä aina kysymyksiä, että miten vuorovaikutus, vaikka vanhempien ja henkilökunnan välillä toteutuu ja onko vuorovaikutus lämmintä...mut sitten siinä oli eri vaihtoehdot mihin vanhempi sai laittaa helmen purkkiin, että mitä kohtaa äänestää...et toteutuu hyvin tai toteutuu osittain tai ei toteudu.” (H6)

Keskustelut huoltajien kanssa koettiin tärkeitä. Niissä saattoi tulla esille sellaisia asioita, joita opettaja ei ollut päivän aikana huomannut tai oli tulkinut lapsen toimintaa eri tavalla kuin lapsen omakohtainen kokemus oli. Yksi opettaja kertoi tällaisesta tilanteesta esimerkin:

”Tossakin yhen äidin kanssa, kun kerroin, et me mentiin tällasta häntäpallolumisotaa lasten kanssa ja et hänen lapsensa yleensä vetäytyy

tämmösissä tilanteissa ja oli siellä aika syrjässä, et ei sillai osallistu, et tarkkaili... ja sitten kun äiti jutteli lapsen kanssa kotona, niin lapsi kertoi niin tohkeissaan silmät loistaen, kuinka oli tosi kivaa osallistua tällaseen häntäpallosotaan, et se oli niin kivaa.” (H6)

Lapsen omakohtainen osallistumiskokemus, joka poikkesi opettajan tekemästä tulkinnasta, tuli esille keskustelussa huoltajan kanssa.

Kaikki opettajat kokivat, että yhteistyö huoltajien kanssa oli erityisen tärkeää arvioitaessa lapsen tuen tarvetta. Yksi opettaja kuvaili tällaisissa tilanteissa yhteistyön olevan ”näkemysten jakamista vanhempien kanssa” (H6). Toinen opettaja kertoi kokevansa ”hienona asiana” (H3), että vanhemmat tuovat esille lapsensa tuen tarpeita. Opettajien kokemusten mukaan tietoa lapsen toiminnasta toisenlaisessa ympäristössä ja huoltajien näkemystä tarvitaan lapsen tuen tarvetta arvioitaessa.

### 6.1.5 Lasten osallisuus

Lasten osallisuus pedagogisen toiminnan arviointiin tuli esille kaikkien haastateltavien kanssa. Opettajat kuvailivat erilaisten keskustelutilanteiden olevan luonteva tapa osallistaa lapsia arviointiin. Yksi opettaja kertoi päivittäisen ruokapiirin oleva hyvä hetki lasten mielipiteiden ja palautteen kysymiseen.

”Aamupäivän toiminnan jälkeen meil on ruokapiiri joka päivä ennen lounasta, niin sit siinä ”et hei, mitä tykkäsit”.” (H1)

Toinen opettaja kertoi kysyvänsä lapsilta palautetta jumppahetken jälkeisellä loppupiirillä. Lastenkokouksia tai -palavereita kertoi pitävänsä kaksi opettajaa. Lastenkokouksissa lapsilla oli aina mahdollisuus tuoda esille

”et minkälaisia juttuja lapset haluais, et tehdään, mistä he on tykänny, et mitkä on niinku semmosii, et mitkä on heidän mielestä ollu kivoja, mitä he haluis ehkä jatkaa tai ottaa uudelleen” (H3).

Lisäksi saatettiin käsitellä kasvattajien tarpeelliseksi katsomaa aihetta.

Opettajilla oli käytössä myös erilaisia toiminnallisempia arviointimenetelmiä. Opettajat kuvailivat ”peukuttamisen” olevan arjen toiminnassa hyvä tapa saada lapsilta arviota tilanteista ja toiminnasta. Lisäksi lasten kanssa arvioitiin toimintaa esimerkiksi äänestämällä ja ajatuskarttoja tekemällä. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä niin sanottuja hymynaamoja lasten arvioidessa viihtymistä

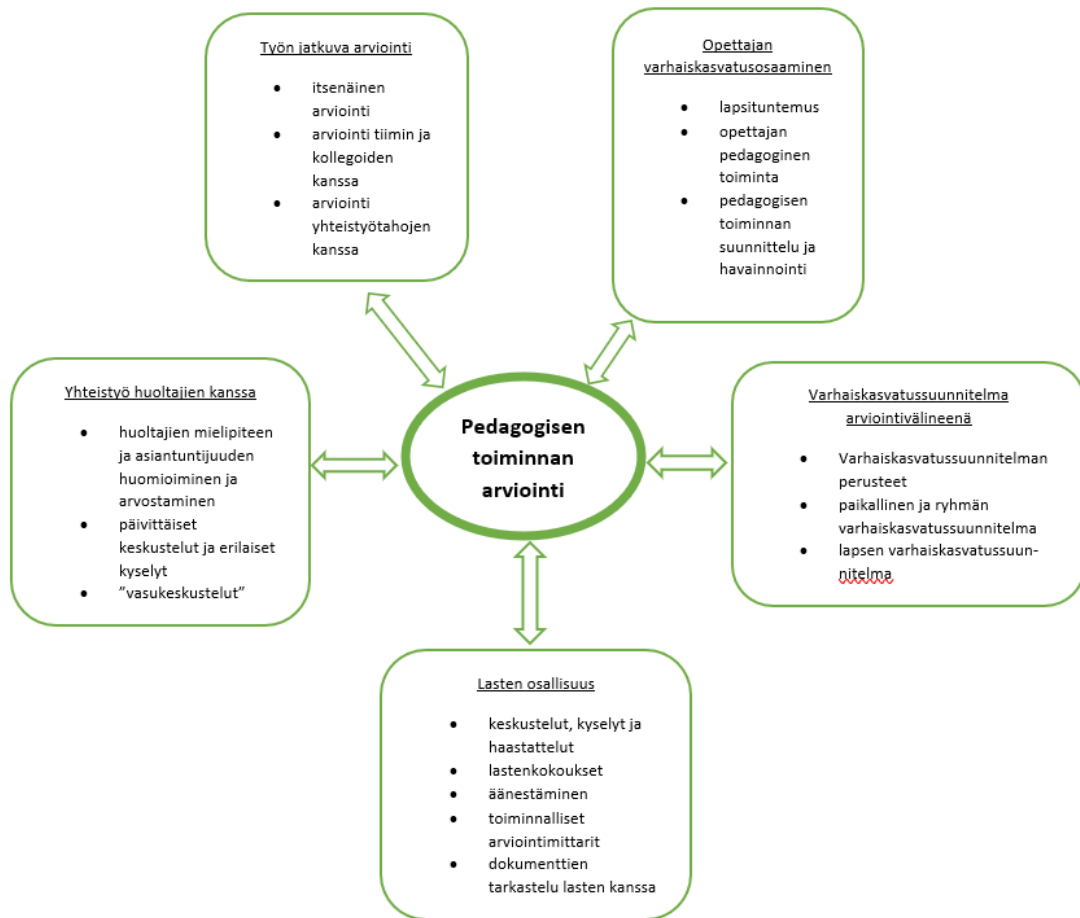
päiväkodissa. ”Hymynaama” – kyselyssä lapsi saa valita omaa tunnetilaansa parhaiten kuvaavan ilmeen hymynaamakorteista. Toinen opettaja kertoi käyttävänsä eräänlaista mittaristoa jumppatuokioilla. Lapsen arvioidessa jumppatuokion onnistumista hän asettui mittaristolla, lattialla olevalla janaasteikolla siihen kohtaan, joka kuvasti hänen mielipidettään. Myös kuvien ja videoiden katselun avulla lapset tekivät arviointeja yhdessä opettajien kanssa. Kunnan arviointityöryhmän tehtävissä osallistettiin myös lapsia. Lapset ovat yhdessä kasvattajien kanssa arvioineet oppimisympäristöä ottamiensa kuvien avulla.

Opettajien kokemusten mukaan lasten arviointien tulkinta ei ole kuitenkaan aina niin yksiselitteistä. Se on vaatinut opettajalta tilannetajua, lapsituntemusta ja kokonaisvaltaista pedagogista näkemystä lapsiryhmästä. Seuraavassa esimerkissä yksi opettaja kuvaa lasten hymynaama-arviointien onnistumista.

”Joo onnistuu ihan kolmevuotiailtakin. No osa on sit semmosii, et ne vetää sen yli, et sit pitää olla vähän kriittinen, et kaikki ei ole niin auvoista aina ja tyytyväisiä. Mut kyl sieltä tuli sitten ihan selkeesti mieltä, et mitä laittaa. Mut toisilla viskareilla meni sit vähän siihen et he toiseen ääripäähän...et olevinaan vähän kiusallaan laittaa niitä huonoja arviointeja.” (H2)

Lasten osallisuudessa korostui monimenetelmäisyys ja konkreettisuus sekä opettajien pedagoginen osaaminen ja kyky huomioida lasten taidot erilaisten osallistavien menetelmien käytössä.

Kuvio 3 jäsentää tutkimustuloksia pedagogisen toiminnan arvioinnin osalta.



KUVIO 3. Pedagogisen toiminnan arvioinnin kokonaisuus opettajien kokemana

## 6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien tarvitsema tuki pedagogisen toiminnan arvioinnissa

Opettajat kokivat tarvitsevansa tukea pedagogisen toiminnan arvioinnissa, vaikka toivat myös esille arvioinnin olleen todella kauan osa varhaiskasvatusta. Opettajien kokemuksissa näkyi varhaiskasvatuslain (540/24§) ja -suunnitelman perusteiden (2018) muuttunut arviointivelvoite.

”Arviointiahan on toteutettu tosi kauan, mutta nyt, kun se on tuotu niin näkyväksi ja sellaseks niinku aktiiviseksi ja sit niinku tehdään systemaattisesti.” (H5)

Opettajat kokivat tarvitsevansa arviointimenetelmällistä, kollegiaalista ja koulutuksellista tukea sekä aikaa pedagogisen toiminnan arvioinnille.

### 6.2.1 Menetelmällinen tuki

Eniten opettajat toivoivat menetelmällistä tukea. Menetelmien toivottiin olevan konkreettisia ja valmiita materiaaleja, joita voi heti käyttää ja tarvittaessa muokata omalle ryhmälle sopivaksi. Yksi opettaja toi materiaalituesta esille, että ”määrä ei korvaa laatua vaan nimenomaan omalle ryhmälle sopiva” (H1). Konkreettisena menetelmänä tuotiin esille

”jokin mittaristo, mihin peilata sitä omaa toimintaa, et ”hei nyt me ollaan tehty toi”. Kun sitä ei välttämättä siinä arjessa tajuakaan, sit kun se olis pilkottu johonkin vähän niinku pienemmiksi, niin sit tajuus, et ”hei me ollaanki tehty”. Kun joskus tulee vähän semmonen olo, että tekeekö tarpeeksi”. (H2)

Myös konkreettinen, ”check” - listatyypinen lomakkeisto arvioitavista asioista mainittiin. Yksi opettaja pohti toimisiko

”joku yleispätevä kaavake...olis varmaan hyvä, joku semmonen mist vois nopeesti rastia ja edes muutamalla sanalla sanoa”. (H4).

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajat toivoivat arviointimenetelmiltä helppokäyttöisyyttä varhaiskasvatuksen kiireisessä arjessa, valmiutta ottaa heti käyttöön ja tarpeen mukaan muokata omaan työhön sopivaksi sekä konkreettista kosketuspintaa pedagogisen toiminnan laajaan viitekehykseen.

### 6.2.2 Kollegiaalinen tuki

Kollegiaalinen tuki koettiin opettajien keskuudessa tärkeäksi tuenmuodoksi pedagogisen toiminnan arvioinnissa. Opettajat kuvailivat kollegiaalisen tuen tarkoittavan asioiden käsittelyä yhdessä. Kaikki opettajat toivat esille, että kollegiaalinen tuki sekä eri ammattiryhmien välillä omassa tiimissä että saman ammattiryhmän, opettajien kesken työyhteisössä on tärkeää. Opettajien kokemusten mukaan opettajakollegoiden kesken keskustelua käydään hiukan eri asioista ja eri näkökulmista kuin omassa tiimissä. Opettajat kokivat työyhteisössä kokoontuvan opettajien pedagogisen tiimin olevan hyvä foorumi opettajien keskinäiselle kollegiaaliselle tuelle. Yksi opettaja mainitsi, että heidän työyhteisössään pedatiimien sisältö on muuttunut paremmaksi, kun enää ei koko aikaa käytetä arjen ”pyörittämisen”, kuten sijaisjärjestelyjen miettimiseen. Hänen mukaansa aikaa käytetään nyt enemmän työn sisällöstä



keskustelemiseen. Toinen opettaja kuitenkin koki, että pedatiimissä on liian vähän keskustelua opettajien kesken.

Opettajat toivoivat pedatiimissä olevan aikaa kollegiaaliselle tuelle. Opettajat toivoivat keskustelua arvioinnista, ajankohtaisista teemoista ja ilmiöistä sekä asioiden yhteistä jakamista ja pohtimista. Yksi opettaja kuvaili toivettaan seuraavasti:

”...kollegiaalinen tuki ikään kuin muilta, et se on mun mielestä sellanen...jakamista pitäis olla enemmän mitä on, mun mielestä, käsitellään yhdessä niitä asioita. Siel vois esittää sellasii, mikä mua niinku mietityttää tai vaikka mä oon epävarma jostain.” (H3)

Yksi opettaja kertoi huomanneensa, että opettajien kesken tarvitaan yhteistä keskustelua arvioinnin merkityksestä ja tarpeellisuudesta. Hänen kokemuksensa mukaan osa opettajista kokee arvioinnin ”ylimääräseks hommaksi” (H5).

### 6.2.3 Koulutuksellinen tuki

Kolme opettajaa toi esille koulutuksellisen tuen tarpeen. Koulutuksellisesta tuesta ajateltiin, että ”ehkä tän päivän uusia trendejä voi tulla esiin, mitä ei välttämättä sit oo niinku huomioinu” (H3). Koulutuksen nähtiin päivittävän opettajien menetelmällistä tietoutta. Vaikka opettajat ilmaisivat arvioinnin olleen jo pitkän aikaa osa heidän työtään, he myös toivoivat koulutuksellisen tuen lisäävän ymmärrystä arvioinnin merkityksestä. Yksi opettaja kuvaili, että ymmärrystä arvioinnin merkityksestä tarvitaan erityisesti nyt, kun arviointi on velvoittavaa ja korostuu heidän työssään. Lisäksi koulutuksen uskottiin syventävän opettajien arviointiosaamista. Koulutuksellisella tuella nähtiin olevan myös ”silmiä avaava” vaikutus omaa ammattiosaamista kohtaan. Yksi opettaja kuvaili, kuinka hän oli koulutuksessa oivaltanut, että monia hänen tuntemiaan työmenetelmiä ja -käytäntöjä voidaan itseasiassa tarkastella myös arvioinninvälineinä. Koulutuksissa osaamista saatetaan tarkastella uudesta näkökulmasta, jolloin osaamisen merkitys voi muuttua.

### 6.2.4 Aikaa arvioinnille

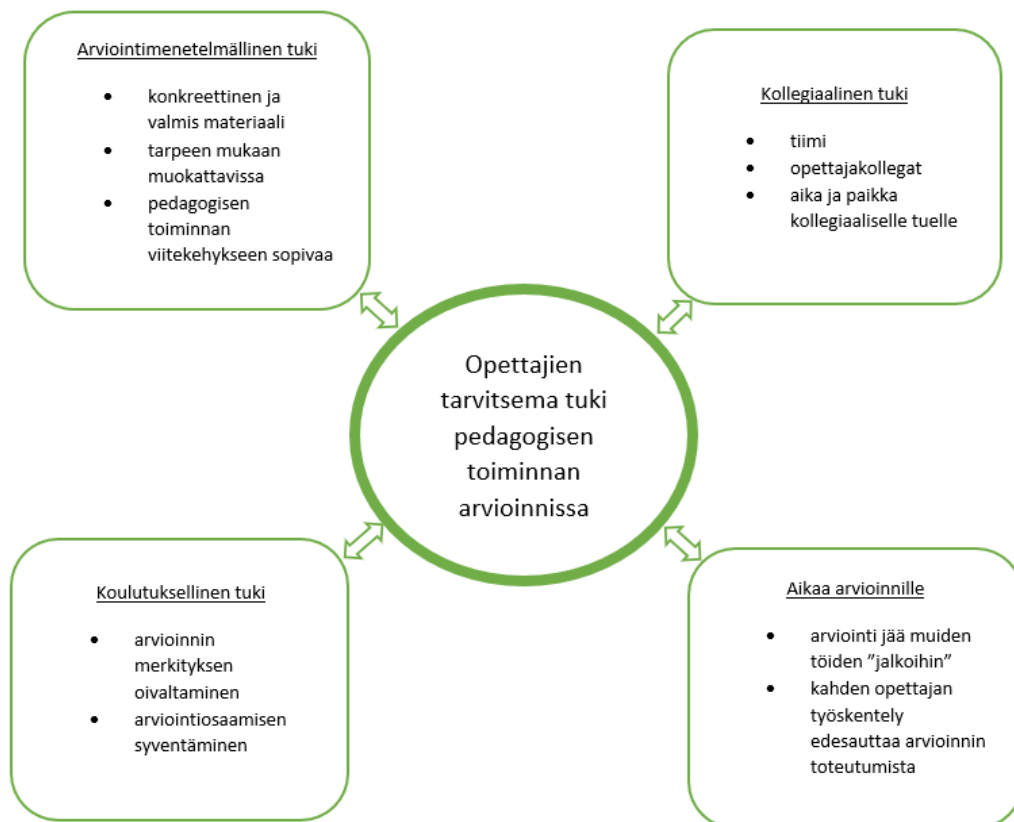
Kyetäkseen toteuttamaan pedagogisen toiminnan arviointia mahdollisimman hyvin opettajat toivoivat arvioinnille järjestyvän enemmän työaikaa. Opettajat

kokivat, että arviointi vie paljon aikaa. Erityisesti aikaa vie arviointien kirjaaminen, dokumentointi. Tästä johtuen arvioinnin koettiin jäävän muiden nopeampaa reagoitua vaativien töiden ”jalkoihin”. Yksi opettaja kuvaili tilannetta, että ”se niinku unohtuu sinne kaiken keskelle” (H2). Opettajien mukaan SAK – aika (suunnittelu, arviointi ja kehittäminen) kului pääsääntöisesti muiden asioiden hoitamisessa. Yksi opettajista kuvaili tilannetta seuraavasti:

”SAK – aika menee hyvin paljon muita asioita tehdessä, et kun sähköpostista tulee asiaa ja puhelimesta tulee asiaa, ni on tavallaan paljon sellaista kaikkee muuta, mitkä kenties vaatii sitä semmosta aika nopeeta reagoitua ja sit se arviointi uhkaa jäädä...ainakaa nimenomaa tää tämmönen et oikeesti sais ylös laitettua johonkin jotain mustaa valkoiselle.” (H4)

Toisaalta on koettu, että työskentely kahden opettajan ryhmässä on edesauttanut arvioinnin toteutumista. Päivittäisten, nopeaa reagoitua vaativien töiden jakaminen toisen opettajan kanssa on vapauttanut aikaa arvioinnille.

Kuvio 4 kokoaa opettajien kokeman tuen tarpeen pedagogisen toiminnan arvioinnissa.



KUVIO 4. Opettajien kokema tuen tarve pedagogisen toiminnan arvioinnissa.

Opettajien tuen tarpeessa korostui menetelmällinen tuki, jota voidaan kehittää koulutuksella. Myös ajan löytäminen arvioinnille koettiin keskeisenä tuen muotona. Kollegiaalisen tuen katsottiin toteutuvan osittain pedagogisen toiminnan kollegiaalisessa arvioinnissa.

# 7 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista ja siihen tarvittavasta tuesta. Opettajien pedagogisen toiminnan arvioinnissa korostuivat työn jatkuva arviointi, opettajan varhaiskasvatusosaaminen, varhaiskasvatussuunnitelma arviointivälineenä, yhteistyö huoltajien kanssa ja lasten osallisuus. Opettajat kokivat tarvitsevansa kollegiaalista, arviointimateriaalista sekä koulutuksellista tukea ja lisää aikaa arvioinnille. Tutkimusta varten haastattelin kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa. Analysoin aineiston aineistolähtöisesti, induktiivisesti. Kokonaisuudessaan tutkimuksen analyysitapaa voidaan tarkastella teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Tässä luvussa tarkastelen tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä tuon esille jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## *7.1 Tulosten tarkastelua*

Tarkastelen tuloksia peilaten niitä pedagogisen toiminnan arvioinnissa keskeisenä ilmeneviin tekijöihin: kehittävä arviointi, reflektiivisyys ja opettajan osaaminen.

### *7.1.1 Kehittävän arvioinnin periaatteet*

Varhaiskasvatuksen arviointi pohjautuu kehittävän arvioinnin periaatteisiin (Valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1317/2013, 1§). Kehittävää arviointia määriteltäessä korostuvat työn kehittäminen (Räisänen 2005) ja arviointitiedon välitön hyödyntäminen (Manninen & Kauppi 2008). Opettajilla oli selkeä käsitys siitä, että he arvioivat pedagogista toimintaa työn ja ammattitaidon kehittämiseksi. Juuri toiminnan kehittämisen katsotaan olevan kehittävää arviointia määrittelevien käsitteiden

yhteinen piirre (Räisänen 2005, 110). Aineiston mukaan opettajat tarkastelivat ja arvioivat omaa työtään työpäivän aikana. Lisäksi aineistosta kävi ilmi, että arviointia tehtiin tiimissä keskellä arjen toimintaa toteuttaen välillä nopeitakin kehittämistoimenpiteitä sekä ainakin kerran viikossa tiimipalaverissa. Näin toteutuvan arvioinnin voidaan katsoa mukailevan Mannisen ja Kaupin (2008, 118) näkemystä kehittävästä arvioinnista käytännön toiminnan ja sen arvioinnin jatkuvana vuorovaikutuksena. Tosin opettajat toivat esille, että arjen toiminnan aikana tapahtuva kasvattajien välinen arvioiva vuoropuhelu oli haasteellista työn luonteesta johtuen. Pedagogisen toiminnan kehittämiseksi on tärkeää, että opettajilla on aika ja paikka toiminnan ja työn arvioinnille. Onko kerran viikossa toteutuva tiimipalaveri riittävä? Myös keinoja ja tapoja toteuttaa arviointia arjen toiminnan keskellä on hyvä miettiä. Niissä tilanteissa täytyy huomioida, millaisista asioista voi keskustella lasten läsnä ollessa.

Varhaiskasvatuksen kehittävä arviointi pohjautuu osallisuuteen, monimenetelmäisyyteen, mukautuvuuteen ja läpinäkyvyyteen (Vlasov ym. 2018, 35). Tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat pedagogista toimintaa noudattaen suurelta osin kehittävän arvioinnin periaatteita. Kehittävässä arvioinnissa osallisuus toteutuu eri osapuolten aktivoinnilla arvioinnin eri vaiheissa (Vlasov ym. 2018, 35). Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat aktivoivat osapuolia arviointiin eri tavoilla. Lasten aktivointi oli päivittäistä ja lasten osallistuminen arvioinnin eri vaiheisiin pohjautui opettajien havaintoihin lasten taitotasosta. Vanhemmilla oli mahdollisuus päivittäiseen arviointiin, mutta enimmäkseen arviointi näyttäytyi toteutuvan erilaisten kyselyiden ja vasukeskustelujen yhteydessä. Asiantuntija – yhteistyötahojen aktivointi oli selkeästi satunnaisempaa ja liittyi tutkimuksen mukaan erityisesti tuen tarpeen arviointiin. Näin eri osapuolten osallistamisen kautta pedagogisen toiminnan sisältö tulee tutuksi osapuolille, erityisesti vanhemmille ja yhteistyötahoille, ja edesauttaa toiminnan kehittämistä yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa pedagogisen toiminnan arvioinnissa toteutui keskeisten osapuolten aktivointi sekä kehittämiseen liittyvä vuoropuhelu, mutta monipuolisempikin aktivointi olisi mahdollista. Osapuolia voisi aktivoida arviointikohteiden valinnassa, jolloin arvioinnin näkökulma laajenisi. Haasteeksi saattaa nousta opettajien arvioinnin tuen tarpeissa esille nostamat lisäaikaresurssi arvioinnille sekä toive monipuolisemmasta arviointimenetelmällisestä osaamisesta.

Tässä tutkimuksessa opettajat huomioivat arvioitavan kohteen ja tilanteen valitessaan arviointimenetelmää. Kehittävässä arvioinnissa monimenetelmäisyys korostuu vaihtuvista arviointikohteista ja tilanteista johtuen (Vlasov ym. 2018, 36). Lasten kanssa arvioitiin monipuolisesti, esimerkiksi keskustellen ja valokuvaten, riippuen tilanteesta ja lasten osaamisesta. Lasten kanssa arvioitaessa korostui tutkimuksessa esille noussut opettajien lapsituntemus. Opettajat myös yhdistelivät eri menetelmien avulla saatua tietoa arvioidessaan pedagogista toimintaa, mikä kuuluu kehittävässä arvioinnin menetelmiin (Atjonen 2015, 129, 136). Vanhempien kanssa menetelminä painottuivat keskustelu ja erilaiset kyselyt. Menetelmiä kehitettiin tarpeen vaatiessa etsittäessä vastauksia kysymyksiin, esimerkkinä vanhemmille tehty Helmipurkki – kysely vastausinnon parantamiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelmien monipuolinen käyttö osoittaa myös monimenetelmäisyyttä pedagogisen toiminnan arvioinnissa. Toimintaympäristön huomioiminen, mukautuvuus tuli esille opettajien arvioinnissa. He tunsivat ja huomioivat arvioinnissa arviointikontekstin. Arvioitavia kohteita olivat esimerkiksi lasten osallisuus ja toiminnan sisältö, jotka nousevat ohjaavista asiakirjoista. Lisäksi opettajat toteuttivat arviointia prosessina, jossa arviointia tehtiin työn lomassa pyrkien hyödyntämään arviointitietoa mahdollisimman nopeasti.

### 7.1.2 Reflektiivinen työote

Vlasovin ym. (2018, 20, 23–24) mukaan reflektiivistä työtettä edellyttävä itsearviointi korostuu pedagogisen toiminnan arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat arvioidessaan tarkastelevansa omaa pedagogista toimintaansa suhteessa varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjattuihin tavoitteisiin. Lisäksi arviointikeskustelua ja -pohdintaa käytiin yhdessä oman tiimin ja opettajakollegoiden kanssa. Arviointia tehtiin työn lomassa ja viikoittaisissa palavereissa pyrkien kehittämään pedagogista toimintaa ja työtapoja. Tällaisessa reflektiivisessä arviointiprosessissa opettajat voidaan nähdä oppijoina, jotka tutkien kehittävät pedagogista toimintaa. Opettajien voidaan nähdä myös tukeneen reflektiivistä prosessia erilaisilla pedagogisen dokumentoinnin keinoilla, kuten havainnoimalla ja kuvaamalla lasten töitä. Itsearviointi ja reflektiivinen työote edesauttavat pedagogisen toiminnan kehittämistä. Jatkossa on hyvä

pyrkii vielä syvällisempään pedagogisen toiminnan arviointiin, kuten esimerkiksi taustalla vaikuttavien ohjaavien arvojen ja kasvattajien arvojen tarkasteluun. Ja työyhteisöissä on kannustettava rohkeasti kyseenalaistamaan ja kriittisesti tarkastelemaan kasvattajien pedagogista toimintaa ja sen kehittämistä. Tavoitteena on kokea kollegat kriittisinä ystävinä (Ojala 2009, 29).

### 7.1.3 Arviointi osana opettajan monipuolista varhaiskasvatusosaamista

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien tulee hallita osaamista kaikilta Karilan ja Nummenmaan (2001) määrittelemiltä varhaiskasvatustyön keskeisiltä osaamisalueilta arvioidessaan pedagogista toimintaa. Huoltajien näkemysten ja huoltajan omaan lapseen liittyvän asiantuntijuuden arvostaminen kertovat opettajien kontekstiosaamisesta. Lisäksi työtä ohjaavien asiakirjojen tuntemus ja käyttö arvioinnissa täydentää opettajien kontekstiosaamista. Varhaiskasvatusosaaminen tuli esille opettajien kokemuksissa, joiden mukaan pedagogisen toiminnan arviointi vaatii lapsituntemusta, opettajan pedagogista toimintaa sekä pedagogisen toiminnan suunnittelua ja havainnointia. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista vaaditaan ainakin yhteistyössä huoltajien kanssa sekä kehitettäessä työtä yhteistyössä kollegoiden ja eri yhteistyötahojen kanssa. Opettajien käsitys arvioinnin työtä ja ammattitaitoa kehittävästä merkityksestä sekä erilaisen tuen, esimerkiksi koulutuksen, tarpeen tiedostaminen ovat osa opettajien jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista. Opettajien on hyvä tiedostaa osaamisvaatimukset työtä kehitettäessä sekä omaa osaamista ja koulutustarpeita arvioitaessa. Työnantajan on tärkeää huomioida osaamistarpeet koulutuksia suunniteltaessa.

Tässä tutkimuksessa opettajien pedagogisen toiminnan arvioinnissa korostuneiden tekijöiden - työn jatkuva arviointi, opettajan varhaiskasvatusosaaminen, varhaiskasvatussuunnitelma arviointivälineenä, yhteistyö huoltajien kanssa ja lasten osallisuus – voidaan nähdä heijastelevan tämän päivän pedagogisia lähtökohtia (Karila 2001). Aikamme pedagogiset lähtökohdat on koottu Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018), jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Perusteissa (2018, 26–27, 30, 34, 55–56, 61–62) korostetaan lasten osallisuutta ja yhteistyötä huoltajien kanssa sekä työn

kehittämistä arvioinnin avulla. Tässä tutkimuksessa lasten osallisuus nousi vahvasti esille opettajien kokemuksissa pedagogisen toiminnan arvioinnista. Lapsia osallistettiin päivittäin arviointiin monipuolisin menetelmin ja keinoin. Yhteistyön huoltajien kanssa opettajat kokivat erityisen tärkeäksi arvioitaessa lapsen tuen tarvetta. Lisäksi yhteistyön merkitys korostui kartoitettaessa lapsen vahvuuksia. Työn arviointi itsenäisesti sekä kollegoiden ja yhteistyötahojen kanssa oli opettajien kokemuksen mukaan työn kehittämisen edellytys. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 21§, 22§, 23§) tuodaan esille varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja paikallisen ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman vahva rooli sekä opettajan pedagoginen vastuu. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat varhaiskasvatussuunnitelmat tärkeiksi arvioinnin työvälineiksi. Opettajan pedagoginen vastuu korostui opettajalta vaadittavassa varhaiskasvatusosaamisessa, jota pedagogisen toiminnan arviointi edellyttää opettajalta. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että pedagogisen toiminnan arvioinnissa toteutetaan tämän päivän varhaiskasvatuksen pedagogiikan lähtökohtia.

Sheridan (2007, 197) korostaa aikaisempiin tutkimuksiinsa pohjautuen esiopetuksen pedagogisen laadun tarkastelua useammasta ulottuvuudesta. Vaikka Sheridan tutki esiopetuksen pedagogista laatua, voidaan laadun moniulotteisen tarkastelun katsoa olevan tärkeää myös arvioitaessa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat pedagogista toimintaa useamman ulottuvuuden kautta. Opettajat toivat esille tarkastelevansa pedagogista toimintaa opettajan, tiimin, kollegoiden ja eri asiantuntija – yhteistyötahojen ulottuvuuksista. Lisäksi toimintaa arvioitiin lasten ja huoltajien ulottuvuudesta. Eri tasojen varhaiskasvatussuunnitelmien käyttö arvioinnin tukena tuo yhteiskunnallisen ulottuvuuden arviointiin. Sheridan (2007, 213) mainitsee tärkeänä asiana ulkopuolisen havainnoitsijan huomioiden yhdistämisen opettajan itsearviointiin muutoksen ja kehityksen aikaansaamiseksi. Tässä tutkimuksessa nousi esille varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki lapsen tuen tarpeen arvioinnissa. Erityisopettaja voidaan nähdä eräänlaisena tiimin ja työyhteisön ulkopuolisena havainnoitsijana. Ulkopuolisen havainnoitsijan mukana olo toiminnan arvioinnissa on huomionarvoista uusien näkökulmien ja kehityksen aikaansaamiseksi. Siihen tulee kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksen arviointikäytänteitä kehitettäessä.



Tosin ulkopuolisen havainnoitsijan sekä myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esimerkiksi Sheridan & Schuster 2001 ja Hujala & Fonsen 2012) käytettyjen erilaisten mittareiden, kuten ECERS, käyttö on resurssikysymys, jota varhaiskasvatuksen opettajat eivät itsenäisesti kykene ratkaisemaan vaan siihen tarvitaan varhaiskasvatusorganisaation laajempaa sitoutumista.

Resurssikysymys saattaa tulla eteen myös tiimin sisäisessä havainnoinnissa. Tutkimuksen mukaan havainnointi oli opettajien yleisin arvioinnin keino. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 37–38) mukaan havainnointi osana pedagogista dokumentointia on keskeinen työtapo varhaiskasvatuksen arvioinnissa. Havainnoinnin voidaankin katsoa sopivan hyvin monisisältöisen pedagogisen toiminnan arviointiin. Havainnointi tuottaa arvokasta tietoa niin lapsista kuin kasvattajienkin pedagogisesta toiminnasta. Jatkossa tulisikin kehittää ja ottaa käyttöön havainnointiin painottuvia arviointimenetelmiä ja työmuotoja. Tässä kohtaa on hyvä kysyä, miten valmiita kasvattajat ovat havainnoimaan toistensa pedagogista työskentelyä ja keskustelemaan siitä avoimesti?

Opettajat olivat sisäistäneet varhaiskasvatusta koskevan arviointivelvoitteen, ja tämä heijastui myös opettajien kokemaan tuen tarpeeseen. Tutkimuksen mukaan opettajilla näytti olevan käytössään useampia arviointimenetelmiä, mutta he kuitenkin kokivat tarvitsevansa lisää arviointimenetelmällistä tukea. Taustalla saattoi olla opettajien kokemus arvioinnista aikaa vievänä työnä muiden työtehtävien ohessa, joten arviointimenetelmiltä toivottiin ennen kaikkea helppokäyttöisyyttä arjen lomassa. Myös lisäajan löytäminen arvioinnille tukisi opettajien mielestä arvioinnin toteuttamista. Arviointiaikaa tulisi etsiä työyhteisön palaverirakenteista, kuten opettajien ”pedatiimit”, mikä edesauttaisi myös kollegiaalista tukemista ja arvioinnin systemaattisuutta. Opettajien kokemuksen mukaan toisen opettajan työskentely tiimissä tuki arviointia: opettajakollegan tuki oli helposti saatavilla ja aikaa arvioinnille oli enemmän, kun muita töitä kykeni jakamaan tiimin toisen opettajan kanssa. Koulutuksilla kyetään tukemaan monella tavalla arviointiosaamisen kehittymistä, mutta ennen kaikkea koulutukset vaikuttavat kasvattajien asenteisiin – miten tärkeäksi arviointi koetaan, mikä merkitys arvioinnilla koetaan olevan? Työyhteisötasolla tavoitteena tulisi olla kehittävän

arvioinnin – ilmapiiri, jossa rohkeasti, mutta kehittämismyönteisesti uskalletaan yhdessä tarkastella omaa ja kollegoiden pedagogista toimintaa.

Kunnan arviointitiimin toiminta on myös hyvä tapa tukea systemaattisten arviointirakenteiden luomista sekä opettajien arviointiosaamisen kehittymistä. Kaikkea on mahdotonta arvioida yhtäaikaisesti, vaan pedagogisen toiminnan arvioinnissa on hyvä keskittyä kerralla muutamiin sisältöihin. Kunnan arviointitiimi on luonteva taho määrittelemään kunnan tasolla arviointikohteet, joiden tarkasteluun arjessa kulloinkin keskitytään. Tämä tukee opettajienkin työtä, kun tarjolla on sekä kollegiaalista että materiaalista tukea. Lisäksi yhteisten arviointikohteiden voidaan nähdä kehittävän yksikköjen välistä laatua yhdenmukaisemmaksi. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat arviointitiimin toiminnan pääsääntöisesti pedagogisen toiminnan arviointia tukevaksi.

## *7.2 Luotettavuus ja eettisyys*

Luotettavuuden arvioinnilla tavoitellaan virheiden välttämistä. Laadullisen tutkimuksen kentällä tutkimuksen luotettavuuskysymyksistä on erilaisia käsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118, 122–123.) Eskolan ja Suorannan (1998, 209, 211) mukaan tutkija joutuu tarkastelemaan luotettavuutta koko tutkimuksen ajan tehdessään ratkaisuja työn eri vaiheissa. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen eri vaiheet aiheen valinnasta tutkimuksen johtopäätöksiin mahdollisimman tarkasti. Näin myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Seuraavaksi tarkastelen luotettavuutta tutkijan puolueettomuuden, analyysin tulkinnan ja tulosten siirrettävyyden näkökulmasta.

Tutkimuspaikkakuntana toimi itselleni ”vieras” varhaiskasvatusorganisaatio johtuen omasta työstäni toisen paikkakunnan varhaiskasvatusorganisaatiossa. Kohtasin haastateltavat aidosti heidän kokemuksistaan kiinnostuneena pyrkien kuulemaan ja ymmärtämään heitä antamatta varhaiskasvatustuntemukseni vaikuttaa kuulemaani. Koin, että oma varhaiskasvatustuntemukseni edesauttoi haastattelutilanteen etenemistä ja keskustelun syventymistä. Haastateltava saattoi kokea, että haastattelija tietää mistä hän puhuu ja mitä hän tarkoittaa.

Tutkimuksessa tavoitellaan tutkittavien käsityksiä ja maailmankuvaa. Luotettavuuden näkökulmasta tutkijan pitäisi pystyä kuvaamaan, miten hän on

päätynyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien käsityksiä, ja maailmaa kuten hän on tutkimuksessaan tehnyt (Hirsjärvi & Hurme 2015, 189.) Analyysiä tehdessä en antanut varhaiskasvatuskokemukseni vaikuttaa tulkintaani vaan analyysiä ohjasi aineistosta tehdyt litteroinnit sekä niihin pohjautuva luokittelu. Tutkimuksen analyysiä ja tulkintaa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, kuten käyttämällä haastateltavien alkuperäisilmauksia ja kuvaamalla taulukon (taulukko 1) avulla aineiston luokittelua, litteroinnista analyysin tuloksena muodostuneisiin yläkäsitteisiin. Pyrkimyksenä on muodostaa lukijalle käsitys siitä, miten tulkintoihin on päädytty. Tutkijan tulkintoja tarkasteltaessa tulee aina muistaa, että tutkija vaikuttaa tuloksiin jo haastatteluvaiheessa yhteistoiminnassa haastateltavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2015, 189).

Tällä tutkimuksella pyritään tuottamaan tietoa yksittäiselle varhaiskasvatusorganisaatolle, jossa tutkimus toteutettiin, sekä nostamaan esille varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen kannalta oleellista tietoa pedagogisen toiminnan arvioinnista. Kansallisesti varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan arviointi on ajankohtainen ilmiö ja tämä tutkimus antaa suuntaa ja näkökulmia arvioinnin laajempaan tarkasteluun kansallisesti. Tulokset eivät kuitenkaan sellaisenaan ole siirrettävissä toiseen kontekstiin sillä kyse on yksittäisten varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisista kokemuksista, jotka pohjautuvat tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatuksen kontekstiin ja käytänteisiin.

Myös eettisiä kysymyksiä tutkija joutuu pohtimaan tavalla tai toisella tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkijan on tarkasteltava eettisyyttä aiheen valinnasta aina tulosten vaikutuksiin saakka. (Kuula 2006, 11.) Tutkimukseni noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkittaville toimitettiin sähköpostilla etukäteen informaatiokirje, josta ilmeni tutkimuksen tavoite ja toteutustapa, osallistumisen vapaaehtoisuus ja mahdollisuus perua osallistuminen milloin tahansa (Kuula 2006, 102, 106–108; TENK 2019, 8–9). Haastattelutilanteessa tutkittavat antoivat vielä kirjallisen suostumuksen tai suullisen suostumuksen, kun kyseessä oli Teams – sovelluksella toteutettava haastattelu.

Olen huolehtinut tutkittavien yksityisyyden suojasta (TENK 2019, 12–13). Tutkimuksessa en käytä nimiä ja aineisto on anonymisoitu. Lisäksi tutkimustekstissä käytän sellaisia lainauksia haastatteluista, että henkilöä ei

voida niistä tunnistaa. (Kuula 2006, 200; 204–205) Aineisto on ollut vain minun käytössäni tutkimusta tehdessä ja sitä on säilytetty kaksoistunnistuksen vaativassa yliopiston tukemassa tallennuspalvelussa. Hävitän aineiston tutkimuksen oikeellisuuden tarkistamisen jälkeen.

### *7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista. Tutkimus osoitti, että opettajat käyttivät monipuolisia arviointimenetelmiä ja samanaikaisesti kokivat tarvitsevansa arviointimenetelmällistä tukea. Arviointia parhaiten tukevien menetelmien kehittämiseksi olisi tarpeellista tutkia opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä ja kehittää opettajien kokemusten pohjalta pedagogisen toiminnan arviointiin soveltuvia menetelmiä. Tällainen tutkimustieto tukisi tämän tutkimuksen perusteella oleellisesti varhaiskasvatuksen opettajien arviointityötä.

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että arviointia tehdään reflektiivisellä työotteella. Reflektiivinen työote on tärkeä, sillä pedagogisen toiminnan tasolla arviointia tehdään pääsääntöisesti itsearviointina (Vlasov ym. 2018, 24). Reflektiivisen työtavan kehittämiseksi arvioinnin yhdeksi keskeisimmäksi työtavaksi varhaiskasvatuksen kentällä olisi tärkeää tutkia laajemmin kasvattajien itsearvioinnin ja reflektiivisen työtavan toteutumista.

Tutkimukseen osallistui eri koulutustaustan omaavia opettajia. Koulutustaustan merkitystä opettajien kokemuksiin arvioinnista ei tässä tutkimuksessa tutkittu, joten jatkossa olisikin mielenkiintoista tarkastella onko koulutustaustalla merkitystä ja jos on, millaista? Tällainen tutkimus tuottaisi tärkeää tietoa koulutuksenjärjestäjille. Tutkimus voisi tuottaa myös tärkeää tietoa vuoden 2030 varhaiskasvatuksen henkilöstörakennemuutokseen, jolloin päiväkodin henkilökunnasta kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus ja heistä vähintään puolella opettajan kelpoisuus. Silloin opettajat ja sosionomit tulevat työskentelemään yhdessä lapsiryhmissä ja työnantajan on päätettävä tehtävänkuvista, jotka varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan pohjautuvat henkilöstön koulutukselliseen osaamiseen.

Mikäli tutkimukseen osallistuneella paikkakunnalla haluttaisiin vielä syventää tutkimustietoa pedagogisen toiminnan arvioinnista, voisi kaikkia tässä tutkimuksessa esille tulleita arvioinnin kokonaisuuksia ja niiden toteutumista tutkia erikseen. Myös esille tulleiden tuen tarpeiden tarkempi tutkiminen esimerkiksi kyselytutkimuksena varhaiskasvatuksen opettajille tuottaisi hyödyllistä tietoa tutkimuspaikkakunnan opettajien arviointiosaamisen kehittämiseksi.

#### *7.4 Lopuksi*

Tämä tutkimus osoittaa, että pedagogisen toiminnan arviointi on laaja kokonaisuus ja muodostuu opettajien monenlaisista työmuodoista ja laajasta varhaiskasvatuksen osaamisesta. Velvoittavan arvioinnin toteuttaminen työssä saattaa herättää opettajien keskuudessa suurtakin epävarmuutta omasta arviointiosaamisesta. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että toiminnan arviointia tehdään toteuttamalla monia sellaisia työmuotoja ja käyttämällä sellaisia työmenetelmiä, jotka ovat kuuluneet varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan ja osaamiseen jo pidemmän aikaa. Ja arviointiosaaminen kehittyy entisestään huomioimalla opettajien kokemat tuen tarpeet. Tärkeintä on kuitenkin nähdä arviointi oppimis- ja kehittämisprosessina ja suunnata huomiota siihen, mitä tapahtuu arvioinnin jälkeen. Pelkkä arviointi ei riitä vaan on kysyttävä ”mitä opimme?” ja ”miten kehitämme toimintaamme ja työtapojamme?”.

# LÄHTEET

- af Ursin, K., Pekkola, E. & Tapaninen, S. (2011). Konsultoivan otteen käyttö kehittävässä arvioinnissa. *Hallinnon tutkimus*, 2011 (4), 332–344. <http://elektra.helsinki.fi/se/h/0359-6680/30/4/konsulto.pdf> (viitattu 21.4.2021)
- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas* (1.painos). PS-kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia. Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa* (1.painos). Liisa Ahonen ja Piia Roos.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 372–392). Vastapaino.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 214–232). Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4.painos). Vastapaino.
- Alila, K. & Kinos, J. (2014) Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suunnat* (s. 8–21). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49(1), 75–81.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Atjonen, P. (2014). Kehittävän arvioinnin periaatteiden ilmeneminen opetus- ja kasvatustieteen arviointiraporteissa vuosina 2005–2012. *Kasvatus*, 2014(3), 212–227. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/45/3/kehittav.pdf> (viitattu 26.3.2021)

- Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Suomen Yliopistopaino Oy.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (2014) Historical overview of qualitative research in the social sciences. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford handbook of qualitative research* (s.17–42). Oxford University press.  
[https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=AzmTAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22Oxford+handbook+of+qualitative+research.%22&ots=oQ1ydEWoIB&sig=P4lyGNH74CuisCtyvm\\_bmSVbR3l&redir\\_esc=y#v=onepage&q=%22Oxford%20handbook%20of%20qualitative%20research.%22&f=else](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=AzmTAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22Oxford+handbook+of+qualitative+research.%22&ots=oQ1ydEWoIB&sig=P4lyGNH74CuisCtyvm_bmSVbR3l&redir_esc=y#v=onepage&q=%22Oxford%20handbook%20of%20qualitative%20research.%22&f=else) (viitattu 2.5.2021)
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: the interview protocol refinement framework. *The Quality report 2016*, 21(5), 811–831.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.painos). Routledge.
- Cunhan, F., Heckman, J.J., Lochner, L. & Masterov, D.V. (2005). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *National bureau of economic research* (11331).  
[https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w11331/w11331.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w11331/w11331.pdf) (viitattu 19.2.2021)
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4.painos, s. 1–20). Sage publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2018). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5.painos, s. 1–26). Sage publications.
- Eberle, T.S. (2014) Phenomenology as a research method. Teoksessa U. Flick (toim.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (s. 184–202). Sage Publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Flick, U. (2014) Mapping the field. Teoksessa U. Flick (toim.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (s. 3–18). Sage Publications.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* Bloomsbury Academic.  
<http://dx.doi.org/10.5040/9781849666084.ch-001> (viitattu 29.4.2021)
- Heikka, J. (2017). Opettajajohtajuus varhaiskasvatuksen uudistumisen strategiana. Teoksessa E. Fonsén & S. Parrila (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (s. 37–39). PS-kustannus.
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. (2019). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International journal of leadership in education*.  
<https://doi/full/10.1080/13603124.2019.1623923> (viitattu 20.3.2021)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- 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://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2011.646721>  
(viitattu 15.2.2021)
- Kahiluoto, T. (2014a). Varhaiskasvatuksen ohjaus ja kehittäminen. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suunnat* (s. 27–32). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.
- Kahiluoto, T. (2014b). Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suunnat* (s. 34–39). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.



- Karila, K. (2001). Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (1. painos, s. 271–289). Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595.
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Vastapaino.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Pedagogiikan aika* (1. painos, s. 9–11). Lastentarhanopettajaliitto.
- Karila, K. & Kinos, J. (2012). Acting as a Professional in a Finnish Early Childhood Education Context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.), *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession* (5–69). Springer. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1007/978-94-007-2718-2> (viitattu 12.3.2021)
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattilaisryhmien kohtaamisissa*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki.
- Karila, K. & Lipponen, L. (2013). Esipuhe. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 7-8). Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. (1. painos). Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kauppinen, R. & Riihelä, M. (1993). *Lumiukko auringon kylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 88.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. painos, s. 73-87). PS-kustannus.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimuksen metodeihin 2* (5. painos, s. 29-50). PS-kustannus.
- Lyytinen, H.K. & Nikkanen, P. (2008). Arvottaminen on arvioinnin ydintä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen* (s. 25-46). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_31.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_31.pdf) (viitattu 27.3.2021)
- Manninen, J. & Kauppi, A. (2008). Kehittävä arviointi. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen* (s. 117-125). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_31.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_31.pdf) (viitattu 29.3.2021)
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3. painos). International Methelp Ky.
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Julkaisut 22:2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- OECD. (2016). *Starting Strong IV*. Monitoring quality in early childhood education and care country note: Finland. <https://www.oecd.org/education/school/ECECMN-Finland.pdf> (viitattu 1.4.2021)
- Ojala, M. (2009). Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa M. Ojala., T. Venninen., A-R, Mäkitalo & B. Vilpas (toim.), *Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimusta päiväkodin arjessa* (s. 27–36). Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 2. [http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella\\_omaan\\_tyohon\\_kehittamista\\_pai\\_vakodin\\_arjessa.pdf](http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella_omaan_tyohon_kehittamista_pai_vakodin_arjessa.pdf) (viitattu 12.3.2021)

- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Tutkimuksia 368. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Onnismaa, E-L., & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. (189–220). Tampere University Press.  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/118695> (viitattu 29.2.2021)
- Pekuri, H-M. (2014). Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suunnat* (s. 22–27). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.
- Pickford, R. & Brown, S. (2006). *Assessing skills and practice*. Routledge.
- Pietiläinen, V., & Korkeakoski, E. (2012). Arvovalintojen oikeutus ja läpinäkyvyys kansallisessa koulutuksen arvioinnissa. *Kasvatus* 43 (3), 279–290. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/43/3/arvovali.pdf> (viitattu 26.2.2021)
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (Väitöskirja).  
<https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64412> (viitattu 26.2.2021)
- Riihelä, M. (1993). *Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 117.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 8–29). Vastapaino.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 46–83). Vastapaino.
- Räisänen, A. (2005). Kehittävään arviointiin. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (s. 109–127). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6.  
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/45/3/kehittav.pdf> (viitattu 7.3.2021)
- Saracho, O. N. (2015a). Research in early childhood educational assessment and evaluation. Teoksessa O.N. Saracho (toim.), *Contemporary perspectives on research assessment and evaluation in early childhood education* (s. 3–22). Information Age Publishing Inc.
- Saracho, O. N. (2015b). Evaluation in early childhood education. Teoksessa O.N. Saracho (toim.), *Contemporary perspectives on research assessment and evaluation in early childhood education* (s. 23–40). Information Age Publishing Inc.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality on preschool. *International Journal of Early Years Education* (15:2), 197–217.  
<https://doi.org/10.1080/09669760701289151> (viitattu 12.2.2021)
- Sheridan, S. & Schuster, K-M. (2001). Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: a cross-national perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 109–124.  
<https://doi.org/10.1080/02568540109594978> (viitattu 13.2.2021)
- Soini, A. (2015). *Always on the Move? Measured physical activity of 3 – year-old preschool children*. (Doctoral thesis). (viitattu 14.3.2021)  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44987/978-951-39-6029-2\\_vaitos15012015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44987/978-951-39-6029-2_vaitos15012015.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viitattu 9.2.2021)
- Stufflebeam, D.L. & Coryn, C.L.S. (2014). *Evaluation theory, models and applications*. (2.painos). Jossey-Bass.
- Suomen YK-liitto. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus.  
[https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen\\_oikeudet\\_paino.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf) (viitattu 13.3.2021)

- Suomen YK-liitto. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja.  
[https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_net.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf) (viitattu 13.3.2021)
- Sylva, K. (2010). Re-thinking the evidence-base for early years policy and practice. Teoksessa K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (toim.), *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. (s. 223–235). Routledge.
- TENK (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf) (viitattu 19.9.2021)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, S. (2016). *Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4. – luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatuksen kontekstissa*. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu, Suomi.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsen, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48–56.  
<https://link.gale.com/apps/doc/A583654539/AONE?u=tampere&sid=AONE&xid=1b9d26e1> (viitattu 17.3.2021)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, (2018). Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) (viitattu 17.2.2021)
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

[https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_vaka\\_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf) (viitattu 28.1.2021)

#### LAIT JA ASETUKSET:

Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013 (2013).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131295#P11> (viitattu 25.1.2021)

Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 §:n muuttamisesta 582/2015 (2015).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150582> (viitattu 25.1.2021)

Valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta, 1317/2013 (2013). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131317> (viitattu 25.2.2021)

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta, 753/2018 (2018).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753> (viitattu 24.2.2021)

Varhaiskasvatuslaki, 540/2018 (2018).

<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580> (viitattu 24.2.2021)

# LIITTEET

## *Liite 1: Tutkimuslupahakemus*

### **Tutkimuslupahakemus**

Anon lupaa suorittaa Pro gradu – tutkielmani aineiston keruu haastattelemalla X paikkakunnan palveluksessa olevia muodollisesti päteviä varhaiskasvatuksen opettajia (5–8 opettajaa), jotka työskentelevät 3–5 – vuotiaiden lasten parissa.

#### **Tutkimuksen tarkoitus**

Pro gradu – tutkielmani tarkoitus on selvittää 3–5 – vuotiaiden parissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista. Tutkimuskysymyksilläni pyrin selvittämään, miten varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat pedagogista toimintaa ja millaista tukea he kokevat tarvitsevansa pedagogisen toiminnan arvioinnin toteuttamiseksi.

Varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuksen toiminnan arviointi on oma-aloitteista, suunnitelmallista ja säännöllistä. Arvioinnin avulla edistetään varhaiskasvatuksen laatua, tunnistetaan toiminnan vahvuuksia ja nostetaan esiin kehittämistarpeita sekä kehitetään toimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.) Varhaiskasvatustoiminnassa tavoitteita ei aseteta lapselle vaan tavoitteet asetetaan kasvattajien pedagogiselle toiminnalle ja varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat pedagogisen toiminnan kokonaisuudesta. Tavoitteiden saavuttamiseksi ja toiminnan kehittämiseksi on tärkeää, että varhaiskasvattaja arvioi omaa työtään suhteessa lasten kasvun ja oppimisen edellytysten toteutumiseksi. Kasvattajan ammatillisen arvioinnin toteutuminen on oleellinen tekijä varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi.

#### **Aineiston keruu**

Aineiston keruu suoritetaan haastattelemalla ja tutkimukseen osallistuvat saavat haastattelukysymykset etukäteen. Haastattelut on tarkoitus suorittaa touko-kesäkuun 2021 aikana. Tämänhetkisestä Covid19 – tilanteesta johtuen haastattelut suoritetaan pääsääntöisesti etähaastatteluina hyödyntäen Teams- sovellusta. Tutkimusaineiston oikeanlaisesta säilyttämisestä huolehditaan hyvän tutkimusetiikan mukaisella tavalla. Kerätty tutkimusaineisto on tutkimuksen ajan vain tutkijan käytössä ja aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Aineisto anonymisoidaan, joten työyksiköiden ja haastateltavien nimiä tai heidän mainitsemiaan henkilöitä ei voida aineistosta tunnistaa.

#### **Muuta huomioitavaa**

Pro gradu – tutkielma on osa kasvatustieteen maisteriopintojani Tampereen yliopistossa. Tutkielman ohjaajana toimii (yhteystiedot poistettu). Tutkimusluvan saatua olen yhteydessä varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajiin sopiakseni jatkojärjestelyistä haastattelujen sopimiseksi. Tavoitteena on, että tutkimus valmistuu loppuvuodesta 2021. Tutkimuksen valmistuttua se julkaistaan Tampereen yliopiston tietokannassa ja siitä lähetetään yksi (1) valmis kappale varhaiskasvatuspäällikölle. Valmis tutkimus on mahdollista lähettää myös tutkimukseen osallistuville asiasta erikseen sovittaessa.

Ystävällisin terveisin Minna Jussila, (yhteystiedot poistettu)

## *Liite 2: Informaatiokirje*

### **X paikkakunnan varhaiskasvatus**

#### **Tutkimus pedagogisen toiminnan arvioinnista**

##### **Tutkimuksen tarkoitus**

Pro gradu – tutkielmani tarkoitus on selvittää 3–5 – vuotiaiden parissa työskentelevien muodollisesti pätevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista. Tutkimuskysymyksillä pyrin selvittämään, miten varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat pedagogista toimintaa ja millaista tukea he kokevat tarvitsevansa pedagogisen toiminnan arvioinnin toteuttamiseksi.

##### **Aineiston keruu**

Aineiston keruu suoritetaan teemahaastattelulla ja tutkimukseen osallistuvat saavat haastattelukysymykset etukäteen. Haastattelujen arvioidaan kestävän noin yhden tunnin ja ne nauhoitetaan äänitallenteeksi. Haastattelut on tarkoitus suorittaa touko-kesäkuun 2021 aikana huomioiden haastateltavien henkilökohtainen aikataulu. Tämänhetkisestä Covid19 – tilanteesta johtuen haastattelut voidaan suorittaa etähaastatteluina hyödyntäen Teams- sovellusta tai lähihaastatteluina voimassa olevat turvaohjeet huomioiden. Haastattelujen käytännöntoteutuksessa noudatetaan haastateltavien toivetta. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ja perua osallistumissuostumus milloin tahansa ilman kielteisiä seurauksia.

Tutkimusaineiston oikeanlaisesta säilyttämisestä huolehditaan hyvän tutkimusetiikan mukaisella tavalla. Kerätty tutkimusaineisto on tutkimuksen ajan vain tutkijan käytössä ja aineisto tuhoaan tutkimuksen valmistuttua. Aineisto anonymisoidaan, joten työyksiköiden ja haastateltavien nimiä tai heidän mainitsemiaan henkilöitä ei voida aineistosta tunnistaa.

##### **Muuta huomioitavaa**

Pro gradu – tutkielma on osa kasvatustieteen maisteriopintojani Tampereen yliopistossa. Tutkimuksen ohjaajana toimii (yhteystiedot poistettu). Tavoitteena on, että tutkimus valmistuu loppuvuodesta 2021. Tutkimuksen valmistuttua se julkaistaan Tampereen yliopiston tietokannassa ja siitä lähetetään yksi (1) valmis kappale X paikkakunnan varhaiskasvatuspäällikölle. Valmis tutkimus on mahdollista lähettää myös tutkimukseen osallistuville asiasta erikseen sovittaessa.

Ystävällisin terveisin Minna Jussila, (yhteystiedot poistettu)



## *Liite 3: Tutkimus suostumus*

### **SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA**

#### **Tutkimuksen tarkoitus**

Pro gradu – tutkielman tarkoitus on selvittää 3–5 – vuotiaiden lasten parissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista. Tutkimuskysymyksillä pyritään selvittämään, miten varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat pedagogista toimintaa ja millaista tukea he kokevat tarvitsevansa pedagogisen toiminnan arvioinnin toteuttamiseksi.

#### **Aineistonkeruumenetelmä**

Aineiston keruu suoritetaan teemahaastattelulla ja tutkimukseen osallistuvat saavat haastattelun teemat ja teemoja tarkentavat kysymykset etukäteen. Haastattelujen arvioidaan kestävän noin yhden tunnin ja ne nauhoitetaan äänitallenteeksi. Haastattelut on tarkoitus suorittaa touko-kesäkuun 2021 aikana. Tämänhetkisestä Covid19 – tilanteesta johtuen haastattelut voidaan suorittaa etähaastatteluina hyödyntäen Teams- sovellusta tai lähihaastatteluina voimassa olevat turvaohjeet huomioiden. Haastattelujen käytännöntoteutuksessa noudatetaan haastateltavan toivetta.

Tutkimusaineiston oikeanlaisesta säilyttämisestä huolehditaan hyvän tutkimusetiikan mukaisella tavalla. Kerätty tutkimusaineisto on tutkimuksen ajan vain tutkijan käytössä ja aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Aineisto anonymisoidaan, joten työyksiköiden ja haastateltavien nimiä tai heidän mainitsemiaan henkilöitä ei voida aineistosta tunnistaa.

#### **Osallistumisen vapaaehtoisuus**

Osallistuminen tutkimuksen haastatteluun on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ja perua osallistumissuostumus milloin tahansa ilman kielteisiä seurauksia.

Valmis tutkimus on mahdollista lähettää tutkimukseen osallistuville asiasta erikseen sovittaessa.

Suostun osallistumaan tutkimukseen suullisen teemahaastattelun muodossa.

Paikka ja päivämäärä

---

---

Allekirjoitus

## *Liite 4: Teemahaastattelurunko*

### **Teemahaastattelurunko**

Teemahaastattelun teemoiksi valittiin Karvin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus) määrittelemät pedagogisen toiminnan arvioinnin kohteet, koska tutkimuksessa haluttiin selvittää varhaiskasvattajien kokemuksia pedagogisen toiminnan arvioinnista.

### **Haastateltavan taustatiedot**

koulutustausta:

työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana:

### **Teema 1: Varhaiskasvatus toiminnan merkityksellisyys, innostavuus ja oppimaan haastavuus lapselle**

Miten kartoitat lapsen mielenkiinnonkohteita?

toiminnan innostavuus? oppimaan haastavuus?

### **Teema 2: Pedagoginen toiminta, joka tarjoaa lapsille myönteisiä oppimiskokemuksia ja edistää oppimisen alueiden ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita.**

Millaisia keinoja, välineitä ja menetelmiä käytät arvioidessasi, että toiminta edistää vasun oppimisen alueiden tavoitteiden toteutumista?

entä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita?

Miten arvioit, että toiminta on ollut lapselle myönteinen oppimiskokemus?

### **Teema 3: Lapsen vahvuudet ja yksilöllisen tuen tarve**

Millaisia keinoja käytät lapsen vahvuuksien kartoittamiseksi?

Millaisia keinoja käytät, että lapsikin oppii tunnistamaan omat vahvuutensa?

Miten kartoitat lapsen yksilöllistä tuen tarvetta?

### **Teema 4: Varhaiskasvatuspäivän pedagoginen kokonaisuus**

Miten arvioit varhaiskasvatuspäivän eri tilanteiden, kuten ruokailu, lepo, siirtymät, pukemistilanteet, pedagogista toteutumista?

Miten arvioit varhaiskasvatuspäivää lapsen näkökulmasta?

### **Teema 5: Arvioinnin merkitys; jatko työstäminen**

### **Teema 6: Arvioinnin osallisuus**

### **Teema 7: Arvioinnin tuki**

Millaista tukea koet tarvitsevasi pedagogisen toiminnan arviointiin?

Kuvaile tekijöitä, jotka haittaavat tai jopa estävät arvioinnin tekemistä?

Ja toisaalta, mitkä tekijät edesauttavat arvioinnin tekemistä?

### **Teema 8: Vapaa sana**

Haluaisitko vielä kertoa aiheesta jotain, mitä haastattelussa ei käsitelty?