

ARVIOINTITIEDON HYÖDYNTÄMINEN PEDAGOGISESSA TOIMINNASSA

Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli

Tiivistelmä

Tekijä(t) Heikkinen, Hanna	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK Sivumäärä 60 + 6	Valmistumisaika Kevät 2020
Työn nimi Arviointitiedon hyödyntäminen pedagogisessa toiminnassa Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli		
Tutkinto Sosionomi (AMK), Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli lisätä lasten tietoisuutta heitä osallistavan arvioinnin periaatteesta sekä vahvistaa lasten osallisuuden pedagogiikan toteutumista toiminnan arvioinnissa. Tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa toimeksiantajalle, Imatran kaupungin varhaiskasvatukselle, pedagogisen dokumentoinnin avulla malli lasten tuottaman arviointitiedon käsittelyyn. Varhaiskasvatuksen arviointiosaamisen, arviointijärjestelmän ja pedagogisessa toiminnassa tarvittavien arviointivälineiden kehittäminen ovat olleet kunnissa ajankohtaisia varhaiskasvatuslain uudistamisen toisen vaiheen voimaantulon jälkeen.</p> <p>Kehittämishankkeen ydintoimijoina olivat kohdeorganisaation yksittäinen lapsiryhmä ja kasvattajatiimi, jonka kanssa suunniteltiin ja toteutettiin lasten tuottaman arviointitiedon prosessi. Kehittämishanke mukaili konstruktivistista mallia, joka sopi hyvin varhaiskasvatuksen kehittävän arvioinnin periaatteeseen ja toimintakulttuurille ominaiseen jatkuvaan, prosessimaiseen kehittämiseen. Teoriatietoa haettiin pedagogista dokumentoinnista, varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteista ja suosituksista sekä osallisuuden pedagogiikasta lasten tuottamassa arvioinnissa. Fenomenologinen lähestymistapa aineistoa käsittelyssä ja analysoimisessa mahdollisti lasten ja kasvattajien vuoropuhelun sekä hankkeen etenemisen kohderyhmälle tarkoituksenmukaisella tavalla.</p> <p>Lasten tuottaman arviointitiedon ja sen käsittelystä saadun kokemuksen avulla luotiin malli, joka kokoaa näkyväksi arviointitiedon pedagogiseen toimintaan siirtymistä ja juurtumista edistävät sekä osallisuutta vahvistavat keskeiset, hyvät käytännöt. Suoraan lapsilta saatu käyttäjäkokemus pedagogisesta toiminnasta, sen reflektointi varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin sekä varhaiskasvatuksen laadun prosessitekiöihin ohjasivat kasvattajia kohti osallisuuden mahdollistamista ja toteuttamista.</p>		
Asiasanat varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja kehittäminen, pedagogisen toiminnan arviointi, arviointitieto, osallisuuden pedagogiikka, malli		

Abstract

Author(s) Heikkinen, Hanna	Type of publication Bachelor's thesis	Published Spring 2020
	Number of pages 60 + 6	
Title of publication Developing evaluation data in pedagogical activities A model of rooting children's evaluation data		
Name of Degree Competence of the ECEC Teacher for Bachelor of Social Services		
Abstract <p>The objective of this bachelor's thesis is to increase children's awareness of the principles of inclusive evaluation and enhance participatory pedagogy in evaluation of activities. The aim of the bachelor's thesis was to design and implement a model for processing children's evaluation data for the client, early childhood education and care in the city of Imatra. It has been topical in municipalities to develop evaluation skills, evaluation system and tools needed for pedagogical activities after the reform and introduction of the early childhood education law.</p> <p>The main operators of the development project were a single group of children and a team of educators. The development project followed the constructivist model suitable for developmental evaluation and continuous process-like development which is typical for early childhood education and care. The theoretical knowledge consists of pedagogical documentation, criteria and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care and participatory pedagogy in children's evaluation. The phenomenological approach allowed the dialogue between children and educators and the development project to proceed in a way suitable for the operators.</p> <p>Based on children's evaluation data and the experience gained from processing it, a model was created. It makes visible good practices that promote the transition and rooting evaluation data into pedagogical activities and participatory pedagogy. The user experience of pedagogical activities gained directly from children, reflected on the aims of the early childhood education plan and process factors of the quality of the early childhood education guided educators towards enabling and increasing children's participation.</p>		
Keywords evaluation and development of early childhood education, evaluation in pedagogical activities, evaluation data, participatory pedagogy, model		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT.....	2
2.1	Kohdeorganisaatio.....	2
2.2	Opinnäytetyön taustaa.....	2
2.3	Toimijat kehittämishankkeessa	5
2.3.1	Lapsiryhmä.....	6
2.3.2	Kasvattajatiimi	6
2.4	Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet	7
2.5	Tutkimukseen liittyviä aiheita	7
3	PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI	9
3.1	Pedagoginen dokumentointi työmenetelmänä	9
3.2	Pedagoginen dokumentointi arvioinnin tukena.....	11
4	VARHAISKASVATUKSEN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN.....	15
4.1	Varhaiskasvatuksen arvioinnin lähtökohtia	15
4.2	Laadun prosessitekijät.....	18
4.3	Arviointitieto.....	19
4.4	Arviointitiedon hyödyntäminen pedagogisessa toiminnassa.....	20
5	OSALLISUUDEN PEDAGOGIIKKA	23
5.1	Osallisuuden pedagogiikka päiväkotiarjessa.....	23
5.2	Osallisuus varhaiskasvatuksen arvioinnissa	24
6	KEHITTÄMISMENETELMÄT JA HANKKEEN TOTEUTUS	27
6.1	Kehittämismenetelmät	27
6.2	Ydintoimijoiden perehtyminen.....	28
6.2.1	Kasvattajien aivoriihi	29
6.2.2	Arviointiin perehtyminen ja ideoiminen lasten kanssa	31
6.2.3	Huoltajille tiedottaminen.....	33
6.3	Arviointiaineistoon pysähtyminen.....	33
6.4	Arviointiaineiston käsittely ja analysointi	35
6.5	Tulosten tulkinnasta johtopäätöksiin	40
6.6	Johtopäätöksistä kehittämistoimenpiteisiin	42
6.7	Kehittämistoimenpiteiden siirtyminen pedagogiseen toimintaan.....	43
6.8	Kehittämishankkeen tuotos.....	44

7	KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI JA YHTEENVETO	48
7.1	Eettisyys ja luotettavuus	48
7.2	Jatkotyöskentelymahdollisuudet	51
7.3	Yhteenveto	52
	LÄHTEET	54
	LIITTEET	61

1 JOHDANTO

Tämä toiminnallinen opinnäytetyö on työelämän tarpeista lähtenyt kehittämishanke, jonka tarkoituksena on lisätä lasten tietoisuutta heitä osallistavan arvioinnin periaatteesta sekä vahvistaa lasten osallisuuden pedagogiikan toteutumista toiminnan arvioinnissa. Opinnäytetyön tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa kohdeorganisaatiolle, Imatran kaupungin varhaiskasvatukselle, malli lasten tuottaman arviointitiedon juurruttamiseen.

On tutkittu, että lapsilta voidaan kerätä tietoa epäsuorasti kasvattajien lapsinäkökulman kautta tai suoraan lasten oman perspektiivin avulla (Parrila 2015). Tämä opinnäytetyö keskittyy kuvaamaan suoraan lapsilta itseltään saadun arviointitiedon kulkua osaksi pedagogisen toiminnan suunnittelua ja rakentumista. Osallisuuden pedagogiikan toteutumisen kannalta on keskeistä, että lapsille itselleen välittyy tieto heidän tekemänsä arvioinnin merkityksellisyydestä ja arviointitulosten käsittelemisestä ja hyödyntämisestä yhdessä (Parrila & Fonsén 2016, 92).

Lapsen näkökulman tavoittaminen ja saadun arviointitiedon tulkinta edellyttää kasvattajilta lapsille merkityksellisten asioiden arvostamista, ymmärtämistä ja halua sitoutua osallisuuden pedagogiikkaan (Roos 2016, 13). Tässä kehittämishankkeessa etsitään sekä löydetään yhteyksiä lasten tuottaman arviointitiedon ja kasvattajien toiminnan reflektoinnin välillä. Lasten ja kasvattajien yhteisellä tulkinnalla lasten ja keskinäisellä vuoropuhelulla kehitetään pedagogista toimintaa arjessa.

Varhaiskasvatuslain (540/2018) uusimisen toinen vaihe tuli voimaan 1.9.2018. Samassa yhteydessä varhaiskasvatussuunnitelman perusteasiakirja päivittyi lakia vastaavaksi Opetushallituksen toimesta. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen velvoitteen voimaantulo oli tuolloin keskeinen uudistus, joka edellytti myös kuntia päivittämään paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat vastaamaan lain velvoitetta. Opetushallitus ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) ovat ohjanneet ja tukeneet kuntia työstämään varhaiskasvatuksen laadun arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatuksen arviointiosaamisen ja kehittämisen tarve on kunnissa edelleen ajankohtainen ja voimakas. (Parrila 2019.)

Raportissa kuvataan kehittämishankkeen kolme eri vaihetta: Ensimmäisessä esitellään kohdeorganisaatio, kerrotaan kehittämishankkeen taustaa sekä kuvataan opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet. Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentuu pedagogisen dokumentoinnin käyttämisestä arvioinnin tukena, pedagogisen toiminnan laadun arvioinnin perusteista sekä osallisuuden pedagogiikasta lasten tuottamassa arvioinnissa. Viimeisessä osassa kuvataan kehittämishankkeen toteutusta eri vaiheineen ja esitellään valmis tuotos. Lopuksi pohditaan hankkeen yhteenvetoa sekä mahdollisia jatkotyöstömahdollisuuksia.

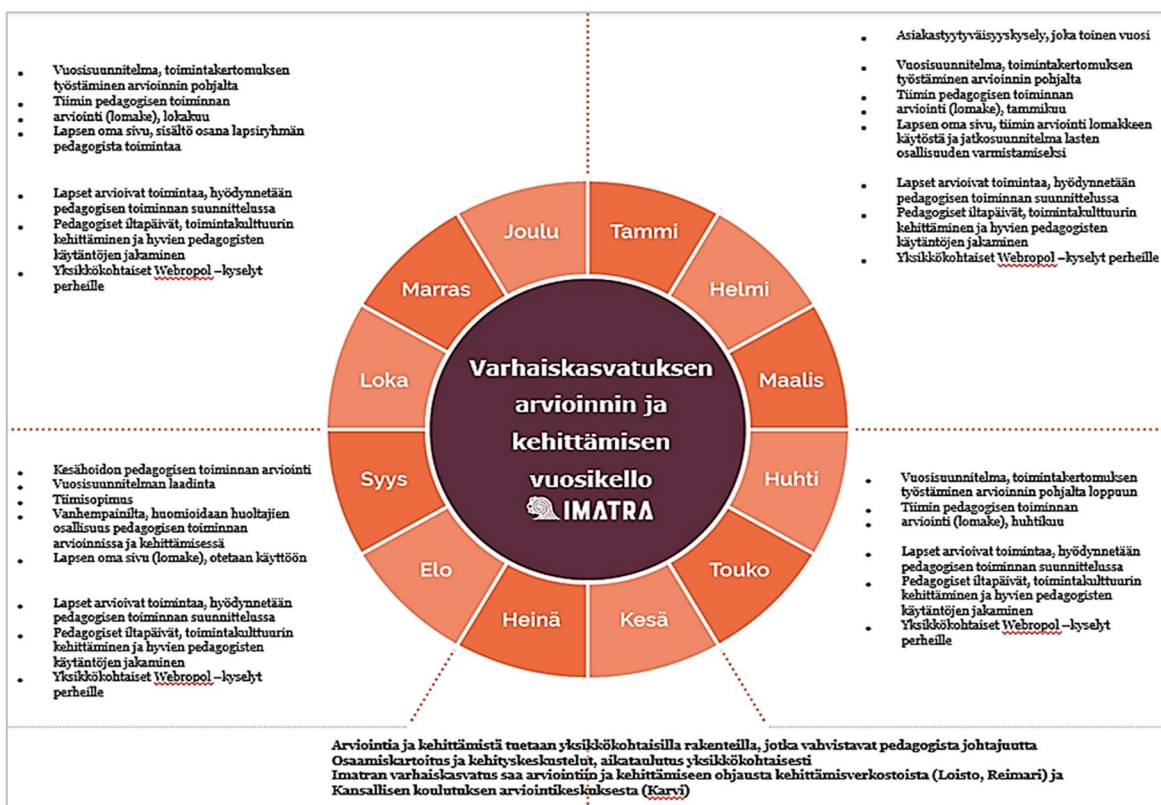
2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kohdeorganisaatio

Kohdeorganisaatio on Imatran kaupungin varhaiskasvatus, joka on tällä hetkellä osana uudistuvaa palveluverkkoa. Varhaiskasvatuksen toimipaikkoja on yhdeksän, ja esiopetus on liitetty fyysisesti koulujen yhteyteen. Imatran kaupungissa on saatavilla perheiden tarpeisiin vuorohoitoa, perhepäivähoitoa sekä yksityistä steinerpedagogiikkaan painottunutta varhaiskasvatusta. (Imatran kaupunki 2020.)

2.2 Opinnäytetyön taustaa

Opinnäytetyö valikoitui aiheeseensa ajankohtaisen tarpeensa vuoksi. Kohdeorganisaatio on ottanut syksyllä 2019 käyttöön varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen vuosikellon (kuva 1; liite 2) ja määritellyt siihen arviointijärjestelmänsä systemaattiset rakenteet, välineet ja toteutuksen aikataulun. Vuosikello antaa kokonaiskuvan kohdeorganisaation systemaattisista ja säännöllisistä arvioinnin menettelytavoista. Pedagogisella tasolla toteutuva toiminnan arviointi sekä lapsen tuottaman arvioinnin väline (liite 3) ovat kohdeorganisaatiossa pilottivaiheessa. Arviointi on aihepiirinä kasvattajayhteisössä tuore, ja arviointitiedon keräämisessä ja mittaamisessa on yksikkö- sekä ryhmäkohtaista vapautta. Lapsen tuottaman arviointitiedon vieminen konkreettisesti pedagogisen toiminnan tasolle on osallisuuden pedagogiikkaa keskeisimmillään.



Kuva 1. Imatran kaupungin varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen vuosikello (Imatran kaupunki 2019)

Pedagogisen tason arviointi on käynnistynyt Imatran kaupungin varhaiskasvatuksen kaikissa tiimeissä uuden varhaiskasvatussuunnitelman tultua hyvinvointilautakunnan hyväksymänä voimaan elokuussa 2019. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat tutustuneet Imatran kaupungin arvioinnin ja kehittämisen kokonaisuuteen ja periaatteisiin. Ensimmäiset konkreettiset arviointimenetelmät on käsitelty lokakuussa varhaiskasvatuksen opettajien yhteisessä Pedagoginen iltapäivä -tilaisuudessa. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat vieneet arvioinnin periaatetta yksiköihinsä ja tiimeihinsä tutuiksi. Varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen vuosikellon käyttöönotto on jatkunut kaupungissa tammikuussa 2020 toisella, koko varhaiskasvatushenkilöstölle suunnatulla Pedagogisella iltapäivällä. Kehittävän arvioinnin periaatteen mukaisesti kokonaisuudesta halutaan käydä tilaisuuksissa varhaiskasvatuksen yhteistä keskustelua, omaksumiselle halutaan jättää aikaa ja hyvät ideat halutaan jakaa kasvattajayhteisössä (Imatran kaupunki 2019, 57).

Lapsen tuottaman arvioinnin menetelmään haetaan pilotoinnilla tuntumaa kahdessa varhaiskasvatuksen yksikössä, joissa kokeillaan uudistettua lomaketta lapsen kanssa toteutettavaan arviointiin. Lomakkeen sisältö ei vielä ole vakiintunut, vaan sitä arvioidaan toimintakauden jälkeen. Pilotissa mukana olevat yksiköt lapsiryhmineen voivat itse päättää

tavan, jolla työvälinettä käyttävät arvioinnin toteutukseen. Lapsen tuottaman arvioinnin pilotoituva työväline perustuu pedagogiseen dokumentointiin.

Imatran kaupunki on ollut mukana Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen ohjauksessa, varhaiskasvatuksen kehittämisverkosto Loiston järjestämässä Arviointiagenttikoulutuksessa lokakuussa 2019. Arviointiagenttien rooli on kunnissa kirkastaa ja konkretisoida varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen toteuttamista varhaiskasvatuksen arjessa (Parrila 2019). Imatran kaupunki seuraa aktiivisesti Karvin sekä Opetushallituksen ohjeita arvioinnin työstämisen etenemiseen. Arviointi- ja kehittämisperiaatteen juurtumiseen pedagogisessa toiminnassa on panostettu varhaiskasvatuksen opettajille kohdenneulla, alueellisella täydennyskoulutuksella keväällä 2020.

Opinnäytetyön ideointivaiheessa on oltu yhteydessä kohderyhmän esimieheen sekä varhaiskasvatuspalveluiden päällikköön, jotka molemmat kokivat opinnäytetyön toteutumisen kehittämishankkeena tarkoituksenmukaiseksi. Kohderyhmänä olevan kasvattajatiimin sekä lapsiryhmän kanssa keskusteltiin arvioinnin toteuttamisesta ensimmäisen kerran marraskuussa. Kasvattajien keskustelu syventyi ja toistui arjen tilanteiden lomassa. Marras-joulukuussa muutamassa tiimipalaverissa perehdyttiin Imatran kaupungin varhaiskasvatuksen arvioinnin periaatteisiin ja menetelmiin sekä pohdittiin ryhmän omaa tapaa lasten tuottaman arvioinnin toteuttamiseen.

Kohdeorganisaatiossa ei ole vielä olemassa paikallisella tasolla sovittua mallia ryhmän toiminnan tavoitteiden laatimisesta (ryhmävasu). Kehittämishanke mahdollistaa lasten äänen esiin tulon ja pedagogisen toiminnan ytimessä tapahtuvan arjen näkyväksi tekemisen. Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallissa lapsen näkemykset voimaantuvat todellisiksi vaikuttimiksi ryhmän pedagogisen toiminnan muokkaamisessa.

Lasten tuottaman juurrutusmallin luomisessa huomioidaan sen sitoutuminen osallisuuden pedagogiikkaan, lapsille ominaisen ajatusmaailman ja hyvien toimintatapojen vaalimiseen. Mallin halutaan olevan arjessa helppokäyttöinen, nopea toteuttaa ja hyödynnettävissä lasten kanssa tehtävässä pedagogisessa dokumentoinnissa. Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli toimii vain vuorovaikutuksessa ja yhteisöllisyydessä, se vaatii ympärilleen vuoropuhelua ja tulkintojen yhdessä tarkastelua. Malli tukee koko ryhmän tavoitteellisen suunnitelman luomista sekä varmistaa jokaisen lapsen kuulluksi tulemisen. Kehittämishanke sitoutuu yksilö- sekä pedagogisella tasolla Imatran kaupungin varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen vuosikellon määrittämään säännölliseen sykliin ja tekee näkyväksi vuosikelloon määritetyn toimenpiteen.

Opinnäytetyöstä on laadittu tammikuussa toimeksiantosopimus hankkeen toteuttajan, Imatran kaupungin varhaiskasvatuksen sekä Lahden ammattikorkeakoulun kesken.

Tutkimuslupa (liite 1) on anottu ja hyväksytty Imatran kaupungin varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön raportti toimitetaan myös kohdeorganisaatiolle.

2.3 Toimijat kehittämishankkeessa

Kehittämishankkeen toimijuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Salonen kuvaakin kehittämishankkeille olevan ominaista, että toimijat ovat mukana työskentelyn ytimessä, ja heidän roolinsa merkityksellisyys voi painottua keskenään eri tavoin hankkeen eri vaiheissa (Salonen 2013, 21). Tässä kehittämishankkeessa toimijuus jakaantuu kolmelle taholle: Lapset saavat arviointitiedon juurrutusmallista itselleen pedagogisen dokumentin, joka näkyvällä jäljellä voimaannuttaa heidän näkemyksensä osaksi pedagogisen toiminnan kehittämistä. Kasvattajatiimi saa itselleen näkyvän työvälineen lasten tuottaman arviointitiedon käsittelyyn ja sen valjastamiseen osaksi pedagogisen toiminnan rakentamista. Lapset ja kasvattajatiimi kokevat samalla keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteisiä merkityksiä vahvistavan prosessin. Kohdeorganisaatio, Imatran kaupungin varhaiskasvatus, saa lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallista toimintatavan sovellettavakseen sen muissakin lapsiryhmissä. Lapset ja kasvattajatiimi ovat tämän kehittämishankkeen ydinjoukko, lapset osallisuuden keskiössä ja kasvattajatiimi lasten näkemysten mahdollistajana.

Kehittämishankkeessa huoltajat tuodaan osallisuudessa mahdollisimman lähelle toimijuutta. Huoltajat eivät ole hankkeessa varsinaisia toimijoita, sillä arvioinnin kohde ei ole heidän ulottuvillaan niin, että he pystyisivät arvioimaan sitä. Parrila & Fonsén (2016, 108-109) ovatkin tuoneet esiin sen, että arvioijalla täytyy olla todellinen kosketus siihen, mitä he arvioivat. Kehittämishankkeen arviointitietoon haetaan käyttäjäkokemusta arkisen toiminnan sisällöstä ja yksityiskohdista, joiden näkeminen ja kokeminen on mahdollista vain ryhmän jäsenyyden ja läsnä olevan arjen kautta.

Kehittämishankkeessa huoltajien osallisuus on kuitenkin vahva lapsen alkukartoitustietojen kirjaajan roolin kautta. Kasvattajatiimissä suhtaudutaan myönteisesti huoltajien osallisuuteen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 34) mukaan huoltajilla tulee olla mahdollisuus varhaiskasvatuksen toiminnan tavoitteiden suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa. Parrila & Fonsén toteavat, että yleisellä tasolla huoltajien antamaa palautetta voidaan tarkastella päivittäisen arvioinnin tai systemaattisen arvioinnin näkökulmasta. Kohderyhmän kasvattajat haluavat ottaa vastaan kaikki mahdolliset huoltajilta tulleet aloitteet, tarpeet, reaktiot ja palautteen, mikä osaltaan muovaa kehittämishankkeen toteutusta sekä pedagogista toimintaa.

2.3.1 Lapsiryhmä

Tässä kehittämishankkeessa lasten tuottama arviointitieto kerätään ja hyödynnetään 22 lapsen ryhmässä, jossa on 3-5 -vuotiaita. Lasten tuottaman arviointitiedon keräämisessä käytetään pedagogisen dokumentoinnin menetelmää, joka samalla vastaa varhaiskasvatuksen velvoitteisiin kahdestakin lähestymiskulmasta: pedagoginen dokumentointi sekä arviointi ovat itsessään keskeisiä varhaiskasvatuksen perustuksia, jotka hankkeessa toteuttavat osaltaan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tavoitteiden toteutumista ja vahvistavat samalla toistensa olemassaoloa (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2017, 59; Opetushallitus 2018, 36).

Imatran kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2019, 58) lapsen tuottamaa arviointia kuvaillaan:

Lapsia kannustetaan oman mielipiteen kertomiseen vaalimalla myönteistä ja avointa ilmapiiriä. Yksittäisen lapsen sekä lapsiryhmän päivittäisiä aloitteita ja palautteita kuullaan herkästi. Lasten osallistuminen arviointiin mahdollistetaan huomioiden lasten yksilölliset lähtökohdat. Henkilöstö tarjoaa lapsille toiminnallisia, ikätason mukaisia keinoja osallistua toiminnan arviointiin. Toimintaa arvioidaan myös henkilöstön tekemän päivittäisen havainnoinnin perusteella. Arvioinnin kautta saatua palautetta hyödynnetään suoraan pedagogisen toiminnan kehittämisessä. Imatran varhaiskasvatuksessa käytetään Lapsen oma sivu -lomaketta. Lomake käynnistää toimintakauden alussa lasta osallistavan toiminnan suunnittelun lapsiryhmässä. Lomaketta hyödynnetään myös arvioinnin pohjana toimintakauden kuluessa. Suunniteltua ja toteutettua toimintaa arvioidaan yhdessä lasten kanssa säännöllisin väliajoin hyödyntäen myös muita yksikkökohtaisia materiaaleja.

Huoltajia on ohjeistettu palauttamaan lapsen kanssa täytetty Lapsen oma sivu -lomake lapsiryhmään lokakuun puoleen väliin mennessä, jotta lapsen vasuprosessiin saadaan tukea alkukartoituksesta. Jokaisen lapsen osallisuus ja osallistumismahdollisuus pedagogiseen dokumentointiin on varmistettu ryhmässä tasaveroisesti kaikilla lapsilla lomakkeen palautumisesta tilanteesta huolimatta. Lasten tekemä arviointi toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa ja on osa toimintaa.

2.3.2 Kasvattajatiimi

Kehittämishankkeen toteuttaa yhdessä lasten kanssa viidestä jäsenestä koostuva moniammatillinen kasvattajatiimi. Kasvattajatiimi on toimintakauden alusta käynyt arjessa jatkuvaa vuoropuhelua arvoista, pedagogisen toimintansa perusteista ja luonut omaa

toimintakulttuuriaan. Kasvattajatiimin yhteisesti käsittelemät arvot ja keskeisimmät toimintatavat on koottu tiimisopimukseen, joka tukee pedagogisen arjen jäsentymistä ja toimintakulttuurin kehittymistä. Lasten havainnointiin ja dokumentointiin on haluttu käyttää runsaasti aikaa, sillä se on Koivusen & Lehtisen (2016, 12) mukaan vankkumaton edellytys lasten tuntemaan oppimiselle. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on mukana ryhmän pedagogisten arkiratkaisujen pohtimisessa ja suunnittelemisessa mahdollisimman kattavasti lasten tarpeisiin vastaamiseksi.

Kasvattajatiimi saa tukea arviointiaineiston käsittelyyn ja tulosten perusteella toimimiseen oman organisaation käyttöön suunnatusta pedagogisen toiminnan arviointivälineestä sekä laadun prosessitekijöihin perustuvasta, arviointikriteerihakuisesta keskustelusta. Oleellista on reflektoida lapsilta saatua tietoa jo olemassa oleviin, laatua yleiselläkin tasolla ohjaaviin perusteisiin ja suosituksiin sekä saattaa lasten tuottama arviointitieto osalliseksi pedagogista toimintaa konkreettisina toimenpiteinä osallisuuskokemuksen ja -tietoisuuden lisäämiseksi. Arviointitiedon hyödyntämiseen halutaan sitoutua ja suunnata kasvattajien oma toiminta juuri kohderyhmän lapsille itselleen merkityksellisten asioiden ja sisältöjen mahdollistamiseen.

2.4 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena on lisätä lasten tietoisuutta heitä osallistavan arvioinnin periaatteesta sekä vahvistaa lasten osallisuuden pedagogiikan toteutusta toiminnan arvioinnissa. Opinnäytetyön tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa kohdeorganisaatiolle, Imatran kaupungin varhaiskasvatukselle, pedagogisen dokumentoinnin avulla malli lasten tuottaman arviointitiedon juurruttamiseen. Kehittämishanke vahvistaa lasten tuottaman arviointitiedon valtaistumista ja tuleamista konkreettiseksi osaksi toiminnan rakentamista.

Lasten ja kasvattajien vuorovaikutuksella, siitä kumpuavalla vuoropuhelulla ja neuvotteluina sovituilla arjen käytännöillä luodaan kehittämishankkeeseen osallistuvassa ryhmässä juuri sille sopivaa toimintatapaa. Kehittämishankkeen myötä syntyvä arviointitiedon käsittelymalli on kuitenkin toistettavissa ja sovellettavissa kohdeorganisaatiossa lasten tuottaman arvioinnin eri osa-alueisiin.

2.5 Tutkimukseen liittyviä aiheita

Aiempiä tutkimuksia lasten tuottaman arviointitiedon käsittelystä ja liikkumisesta osaksi pedagogista toimintaa on haastava löytää. Lehtinen (2019) on edistänyt opinnäytetyöllään Vuoropuhelua dokumenttien avulla -pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa,

sen juurtumista ja haltuunottoa menetelmänä osaksi päiväkotiarkea. Lehtinen on huomannut laadukkaasti toteutetun pedagogisen dokumentoinnin toimivan yhtenä välineenä varhaiskasvatuksen kehittämisessä ja laadun varmistamisessa.

Parkkonen (2019) on pyrkinyt edistämään varhaiskasvatuksen laatua ja kehittämistä opinnäytetyöllään Arviointi päiväkodin arjessa - Järvenpään kaupungin varhaiskasvatuksen arviointimenetelmät. Parkkosen keskeisin tulos oli havaita kohdeorganisaationsa tarve pedagogisen toiminnan tason arviointivälineelle, joka tekisi näkyväksi arjen käytäntöjä.

Roos (2015) on tutkinut väitöskirjatutkimuksessaan Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta, lasten käsityksiä ja jäsennystä siitä, mitä päiväkotiarjessa tapahtuu. Roos on halunnut tutkimustyöllään tulkita nimenomaan lasten äänen kuulumista. Myös osallisuustutkija Virkin (2015) väitöskirjatutkimus, Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä, on nostanut keskiöön lapsen osallisuuskokemusten ja kasvattajien oman toiminnan reflektointia.

Weckström (2020) tutkii osallisuuden toimintakulttuurin rakentumista päiväkodissa tekeillä olevassa väitöskirjatutkimuksessaan. Hän kehittää mallia, jonka avulla lapsilla on mahdollisuus olla mukana toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa heille luontevalla tavalla. Weckström (2020) viittaa blogikirjoituksessaan aineiston keruun yhteydessä tekemäänsä merkitykselliseen havaintoon: tutkimuskäynnillä 3-5-vuotiaiden itsensä tuottamat havainnot ja huomiot pedagogisesta toiminnasta liittyivät aivan samoihin tekijöihin, joihin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit velvoittavat, ohjaavat ja suosittavat kasvattajia kiinnittämään huomionsa.

3 PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI

3.1 Pedagoginen dokumentointi työmenetelmänä

Heinimaa (2011, 277-280) selventää, että pedagoginen dokumentointi on syntynyt alun perin Reggio Emilia -kasvatusajattelussa ja -toiminnassa. Reggiolaisen ajattelutavan mukaan oppiminen perustuu lasten, aikuisten ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen sekä yhteisöllisyyteen. Lasten itsensä kuunteleminen ja kunnioittaminen ovat keskeistä. Reggiolaisuudessa lapsi käsitetään uteliaaksi, tutkivaksi olennoiksi, jolla on itsessään kyky tehdä havaintoja, muodostaa käsityksiä ja oletuksia tutkittavista ilmiöistä sekä luoda havaintojensa pohjalta uusia teorioita ja ratkaisuja.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 20 §) edellyttää, että lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa on selvitettävä lapsen oma mielipide ja näkemykset ja otettava ne huomioon iän ja kehityksen edellyttämällä tavalla. Pedagoginen dokumentointi on erinomainen tapa vastata varhaiskasvatuslain vaatimukseen käytännön arjessa. Rintakorpi & Vihmari-Henttonen (2017, 10, 32-33) korostavat, ettei pelkkä dokumentin olemassaolo itsessään ei vielä täytä lain vaatimusta. Dokumentin täytyy siirtyä varhaiskasvatuksen käytäntöihin, vaikuttaa arjen tavoitteissa ja toimintatavoissa, jotta se muuttuu pedagogiseksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan pedagogisten dokumenttien hyödyntämistä toiminnan arvioinnissa, kehittämisessä ja suunnittelussa jatkuvan prosessoinnin kautta. Rintakorpi & Vihmari-Henttonen pohtivat, että toisinaan merkityksellisin pedagogisen dokumentoinnin tarjoama tuki yksittäiselle lapselle saattaa muodostua jo dokumentoinnista itsessään ja sen tuottamisen yhteydessä koetusta kohtaamisesta. Kasvattajalla on mainio tilaisuus vahvistaa kohtaamisissa ja yhdessä työstämisessä lapsen myönteistä käsitystä itsestään ja vahvistaa hänen jäsenyytään yhteisössään. Pedagoginen dokumentointi haluaa kuulla ja nähdä lapsen tässä hetkessä ilman lapsen kasvuun, kehitykseen tai oppimiseen suunnattuja odotuksia tai vaatimuksia. Laadukas pedagoginen dokumentointi on silti aina suunnitelmallista, osallistavaa ja jatkuvaa, vaikka se pystyykin muotoutumaan hetkeen ja tarpeisiin vastaavaksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 11, 110; Opetushallitus 2018, 33.)

Keskinen ja Lounassalo (2011, 203-204) kutsuvat pedagogiseksi dokumentoinniksi kaikkia niitä työtapoja, joilla kasvattajat yhdessä lasten ja vanhempien kanssa tekevät näkyviksi ja ymmärrettäviksi juuri oman ryhmänsä lapsille ominaisia tapoja ajatella ja toimia sekä etsivät tapoja rikastaa näitä prosesseja. Keskinen & Lounassalo ovat vakuuttuneita siitä, että kasvattajat pystyvät ideoimaan sekä suunnittelemaan arjen toiminnassa

dokumenttien keräämistä ja lähes rajattomasti yhdessä lasten kanssa. Valokuvat, videot, piirustukset, muistiinpanot, nauhoitukset, haastattelut ja rakennelmat ovat esimerkkejä toteutustavoista. Heinimaa (2011, 280) pitää arjen pedagogisessa toiminnassa tärkeänä, että dokumentoidut lasten keskustelut, leikki ja muu oma toiminta välittävät tietoisesti koko yhteisölle, mitä lapset itse haluavat oppia.

Pedagoginen dokumentointi tuottaa suoraa tietoa lasten elämän ajankohtaisista asioista, heidän kehityksestään ja oppimisestaan, kiinnostuksen kohteistaan, vahvuuksistaan ja tuen tarpeistaan. Pedagoginen dokumentointi johdattaa kasvattajat lapsille tärkeiden asioiden äärelle. Lapselle itselleen merkityksellisten asioiden havainnointi ja niistä tietoiseksi tuleminen auttavat lapsen tuntemaan oppimisessa, lasten välisten merkityssuhteiden ymmärtämisessä sekä myös kasvattajien ja lasten välisen vuorovaikutussuhteen tiedostamisessa. (Opetushallitus 2018, 37.)

Vaikka pedagoginen dokumentointi haluaa voimaannuttaa lapsen näkökulman yhteisönsään, se hyödyntää pedagogisessa toiminnassa lapsen näkökulman rinnalla kasvattajan tietopohjaa, osaamista ja kokemusta. Lapsen voimaannuttava kohtaaminen toimii kimmokkeena toiminnassa, ja vastuu toiminnan tavoitteellisuudesta ja laadusta säilyy silti kasvattajalla. (Keskinen & Lounassalo 2011, 213.)

Rintakorpi & Vihmari-Henttosen (2017, 53) mukaan pedagoginen dokumentointi on aina myönteistä, vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen kannustavaa ja itsessään arvokasta. He toteavat, että pedagoginen dokumentointi sitoutuu menetelmänä sosiokulttuurisen oppimiskäsitykseen, johon suomalainen varhaiskasvatuskin yleisestikin pohjautuu. Kronqvist (2017, 17-18) kuvailee sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä lapsen kasvavan oppieksaan osaksi kulttuuriaan ja vastaavasti kulttuurin kehittyvän lapsen osallisuuden ja toimijuuden vaikutuksesta.

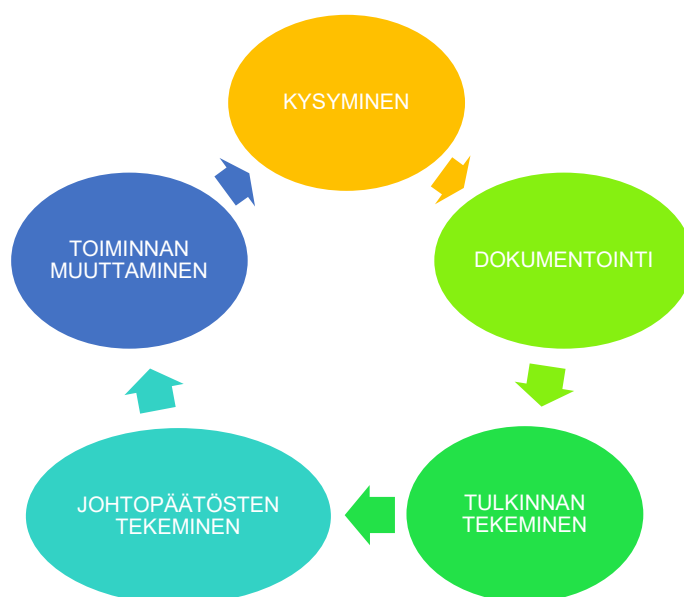
Rintakorpi & Vihmari-Henttonen (2017, 53) muistuttavat, että dokumentti on aina tulkinta jostakin, joka saa merkityksensä vasta silloin kun dokumentin äärellä keskustelevat ne tahot, joiden arkea se käytännössä koskettaa. Vuorovaikutuksessa avautuva ja rakentuva merkitys edustaa sillä hetkellä osallisina oleville yhteistä pedagogista todellisuutta. Keskinen ja Lounassalo (2011, 203-204) kiinnittävät kasvattajien huomion tosiasiaan, että tulkinnan tekeminen sisältää aina myös mahdollisuuden väärintulkinnasta. Lapsen asioiden ja kertoman äärelle pysähtyminen vaatii kasvattajilta malttia ja tietoisuutta kohdata lapsi tasaveroisena. Keskinen & Lounassalo kannustavat kasvattajaa rakentamaan tulkintaansa maltilla ja herkällä kuulemisella päästäkseen mahdollisimman lähelle lapsen omaa maailmaa.

Heinimaa (2011, 280) nostaa esiin mahdollisuuden palata pedagogisen dokumentoinnin avulla yhdessä aiemmin nähtyyn, kuultuun ja koettuun. Hän mainitsee esimerkkinä pedagogisen dokumentoinnin käyttömahdollisuudet lasten kanssa työstettävien projektien näkyviksi tekemiseen ja mieliin palauttamiseen. Keskinen & Lounassalo (2011, 203-204) toteavat, että nimenomaan tallennus mahdollistaa yhteisössä dokumentteihin palaamisen. Kyse ei ole ulkoisesta muistojen tallentamisesta vaan toiminnan, ajattelun ja oppimisen valjastamisesta niiden uudelleen tulkitsemiseen ja uusien näkökulmien mahdollistamiseen. Keskinen & Lounassalo muistuttavat, että lapsella tulee halutessaan myös olla oikeus kertomatta näkemyksiään tai tuottamatta dokumentteja.

3.2 Pedagoginen dokumentointi arvioinnin tukena

Rintakorpi & Vihmari-Henttonen (2017, 11, 44-45) tuovat esiin, että pedagogisella dokumentoinnilla saadaan oppimisen lisäksi näkyviksi osallisuutta ja pedagogisen toiminnan kehittämistä. Reunamo (2014, 12-13) painottaa kaikkien toimijoiden oman tietoisuuden ja näkemysten merkitystä pedagogisen prosessin muotoutumisessa. Hän esittää, että tutkimustiedonkin mukaan jokaisen toimijan mukanaolo ja osallisuus luovat ja vahvistavat prosessissa kehittävää ja kehittyvää kehää. Rintakorpi & Vihmari-Henttonen sekä Reunamo rohkaisevat hyödyntämään pedagogista dokumentointia kasvattajien keskinäiseen sekä huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön, lapsilähtöiseen työskentelyyn ja henkilöstön toiminnan itsearviointiin. Opetushallitus nostaa esiin myös pedagogisen dokumentoinnin tavoitteellisen käytön lasten keskinäisten suhteiden sekä lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen ymmärtämisessä (Tarkka 2018).

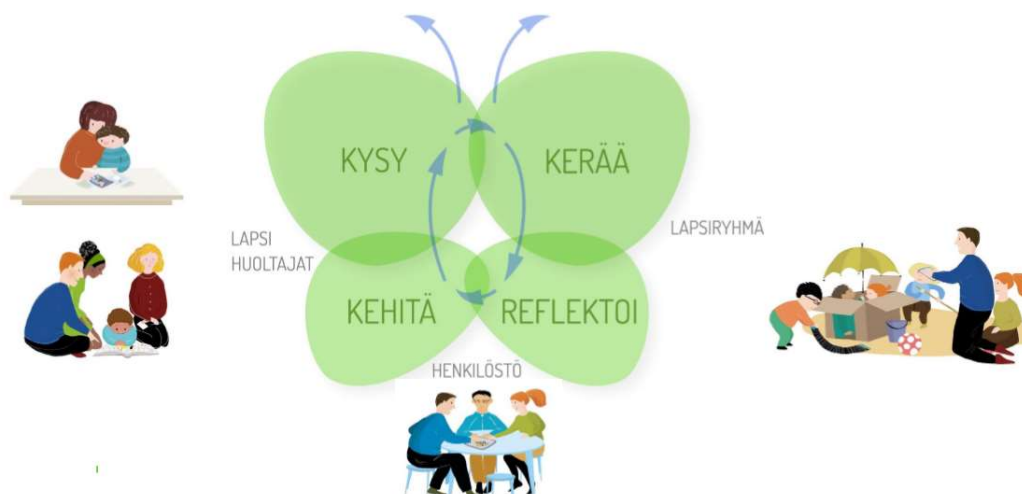
Pedagoginen dokumentoinnin prosessi (kuviokuva 1) on helppokäyttöinen tapa toteuttaa tai saada tukea lasten kanssa tehtävään arviointiin. Prosessin jakaminen selkeisiin vaiheisiin ryhdyttää toteuttamista:



Kuvio 1. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi (mukaillen Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017)

Rintakorpi & Vihmari-Henttonen (2017, 54-55) rohkaisevat dokumentin kerääjää tai arvioinnin tekijää rajaamaan rohkeasti dokumentoinnin kohdetta. Rajaus on tärkeää kaikissa pedagogisen prosessin vaiheissa, sillä se auttaa näkemään arvioinnin kohdetta -rajaus on tarkoituksenmukaista, jopa välttämätöntäkin. Myös Parrila (2019) muistuttaa, että kaikkea ei voi eikä ole tarvekaan tarkastella samanaikaisesti. Kasvattajalla on tilanteessa teoreettisesti valta siitä, mihin hän huomionsa suuntaa ja millaisia johtopäätöksiä hän tekee. Rintakorpi & Vihmari-Henttonen pohtivat, että kasvattajalle saattaa syntyä ristiriitainen tunne juuri vallankäytöstä dokumentoitavaa kohdetta tai keräystapoja valitessa. Pysähtyminen kasvattajan valintojen perusteisiin on heidän mukaansa aiheellistakin. Rintakorpi & Vihmari-Henttonen näkevät kuitenkin pedagogisen dokumentoinnin vahvuudeksi sen mahdollisuudet parhaimmillaan luoda ja tuoda osallistuvaa demokratiaa, joka ilmentää samalla varhaiskasvatuksen sosiokulttuurista oppimiskäsitystä.

Opetushallituskin (2018) rohkaisee kasvattajia Rintakorven & Vihmari-Henttosen (2017) lailla rohkeasti rajaamaan kohteensa. Myös Opetushallitus on mallintanut pedagogisen dokumentoinnin prosessia varhaiskasvatuksen tukimateriaaleiksi (kuva 2).



Kuva 2. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi kuvattuna Opetushallituksen varhaiskasvatuksen tukimateriaaleissa (Tarkka 2018)

Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa toiminnan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen lasten dokumenttien tai kasvattajan tekemien havaintojen prosessoinnin avulla. Lasten oma tulkinta tapahtumasta tai asiasta saattaa usein olla hyvinkin erilainen kuin läsnä olevan aikuisen. Varhaiskasvatuksen arviointi on Heikan ym. (2017, 58-59) mukaan varhaiskasvatuksen keskeinen toimintatapa, jonka avulla aikuisilla on mahdollisuus saada tietoa lapsesta, ympäristöstä tai kasvattajien omasta toiminnasta. Heidän mielestään varhaiskasvatuksen tiedonhankinta nojaa keskeisesti havainnointiin ja erilaisiin vapaamuotoisiin havainnointi- ja arviointityökaluihin. Heikka ym. muistuttavat, että havainnointi pitää sisällään myös paljon lasten kanssa suorassa vuorovaikutuksessa hankittua tietoa.

Heikka ym. (2017, 64) ovat vakuuttuneita, että pedagoginen dokumentointi tukee lapsia itseään näkemään oman toimintansa ja osallisuutensa merkityksiä. Pedagoginen dokumentoinnin valtti on heidän mukaansa lapselle ominaisten ja häntä kiinnostavia toimintatapojen hyödyntäminen lapsen oman näkökulman näkyväksi ja osalliseksi saattamiseen. Heikka ym. kuvaavat, että kasvattajan tulee osata kytkeä yhteen tietoa ja tuntemusta lasten lähikehityksen vyöhykkeistä (Vygotski 1982) sekä oppimisympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Heikka ym. painottavat, että omalla avoimella suhtautumisellaan menetelmäosaamiseen kasvattaja tulee myös jalostaneeksi pedagogisen dokumentoinnin toteutumismahdollisuuksiaan lasten kanssa.

Heikka ym. tuovat esiin pedagogisen dokumentoinnin soveltumisen lapsille itselleen erinomaiseksi oppimisen, itsearvioinnin tai toiminnan arvioinnin välineeksi, koska sen tiedonkeruumenetelmät ovat lapsille itselleen merkityksellisessä ja helposti lähestyttävässä

muodossa. Leikki, toiminta, luovuus, liikkuminen ja tutkiminen vetoavat lapsiin. Edellä mainitut menetelmät ovatkin varhaiskasvatuksen olennaisia toimintatapoja, ja niiden käyttö pedagogisessa dokumentoinnissa on perusteltua varhaiskasvatuksen arjessa.

4 VARHAISKASVATUKSEN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN

4.1 Varhaiskasvatuksen arvioinnin lähtökohtia

Varhaiskasvatuslain (540/2018) 24 pykälässä säädetään varhaiskasvatuksen arvioinnin velvoittavuudesta. Varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata varhaiskasvatuslain toteuttamista, tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä ja edistää lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä. Varhaiskasvatuksen järjestäjät ja tuottajat ovat velvollisia arvioimaan varhaiskasvatustoimintaansa sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Arvioinnin tulokset tulee lain mukaan julkistaa.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tehtävä

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on lakiin perustuva, itsenäinen viranomainen, joka vastaa opetuksen ja koulutuksen kansallisesta arvioinnista toimialanaan koko koulutusjärjestelmä varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen (Karvi 2020; Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013, 1 §). Karila (2016, 40-41) kuvailee, että Karvin keskeisimpiä tehtäviä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on sen järjestäjien tukeminen arvioinnissa ja laadunhallinnassa kansallisella tasolla sekä ulkopuolisen arvioinnin toteuttaminen riippumattomana asiantuntijaorganisaationa.

Karvin (2018) kokoama asiantuntijaryhmä on laatinut Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -julkaisun, joka tukee varhaiskasvatuksen laatutyöskentelyä kansallisesti ja paikallisesti. Parrila (2019) on korostanutkin varhaiskasvatuksen arvioinnin koulutuksissa julkaisun merkitystä asiakirjana, joka ensimmäisen kerran kokoaa ajantasaisesti varhaiskasvatuksen arvioinnin perusteet ja suositukset näkyviksi. Parrila painottaa, että ensisijainen kunnassa varhaiskasvatuksen laatua ohjaava asiakirja on edelleen paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, joka on kuntaa velvoittava.

Varhaiskasvatuksen laadun perusteet ja suositukset -asiakirjan osuus

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -julkaisulla (Vlasov, Salmi, Repo, Karila, Kinnunen, Mattila, Nukarinen, Parrila, S. & Sulonen 2018, 3,11, 27) Karvi luo varhaiskasvatuksessa perustan suunnitelmalliselle ja tavoitteelliselle itsearvioinnin toteuttamiselle sekä tarjoaa välineet varhaiskasvatuksen rakenteiden ja sisällön arviointiin. Varhaiskasvatuksen arvioinnille on ominaista sen systemaattisuus ja merkityksellisyys laadunhallinnalle. Karvin julkaisu kuvaa varhaiskasvatuksen arvoperustan ja tutkimuskoonnin kautta sen, mistä varhaiskasvatuksen laatu muodostuu sekä tuo esiin tutkimuksesta johdetut suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit, jotka on jaettu rakenne- sekä prosessitekijöihin. Ne kuvaavat yleisesti, mihin asioihin varhaiskasvatuksen

arviointi tulisi kohdistaa toiminnan laadun varmistamiseksi. Varhaiskasvatuksen arviointi kytkeytyy aina arvoihin, ja saadun tiedon analysoinnilla voidaan tehdä johtopäätöksiä tarkasteltavan toiminnan laadusta arvoihin reflektoiden.

Kehittävän arvioinnin periaate

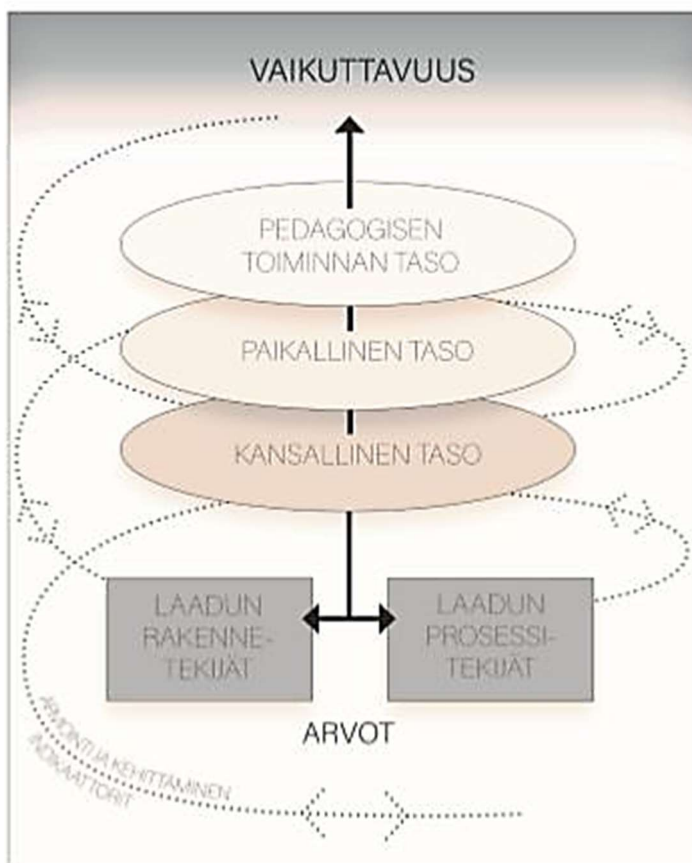
Atjonen & Manninen (2012, 356-367) jäsentävät Chelimskyn (1997, 21) näkemyksen mukaisesti arvioinnin käsitteelle kolme eri lähestymistapaa: tulosvastuullisuus, tiedontarpeen tyydyttäminen tai kehittävä arviointi uusien toimintatapojen löytämisen edistämiseksi.

Vlasov ym. (2018, 34-35) toteavat, että varhaiskasvatuksen arviointia ohjaa kehittävän arvioinnin toimintaperiaate, joka perustuu toimijoiden keskinäiseen luottamukseen. Atjonen & Manninen (2012, 356) tuovat esiin, että kehittävään arviointiin kuuluva vastavuoroisuus lisää toimijoiden kykyä löytää ikäväksi tai negatiiviseksikin koettuun arviointitietoon sisältyvä hyöty käytännön kehittämiseksi. Vlasov ym. painottavat, että kehittävä arviointi tuottaa arviointitietoa toimijoille itselleen oman arkensa kehittämiseen.

Kehittävälle arvioinnille ovat ominaista toimijoiden osallisuus, monimenetelmäisyys, läpinäkyvyys ja mukautuvaisuus toimijoilleen sopivaksi (Vlasov ym. 2018, 34-35). Atjonen & Manninen (2012, 361-367) ovat tuoneet vahvasti esiin kehittävän arvioinnin mahdollisuudet hyvien käytäntöjen näkyväksi tekijänä sekä hiljaisen tiedon esiin saajana.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen tasot

Karvin julkaisema varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli (kuva 3) osoittaa, että varhaiskasvatuksen toimintaa eri tasoilla (Vlasov ym. 2018, 61). Parrila (2020) tarkentaa, että lapsiryhmissä toteutuvaa yksikkö- tai yksilötason arviointia kutsutaan pedagogisen tason arviointiksi. Ahonen & Roos (2019, 50) lisäävät, että varhaiskasvatuksen laadun arviointia tapahtuu samanaikaisesti eri tasojen lisäksi myös eri mittakaavassa. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen arviointi voidaan kohdentaa johonkin tiettyyn kohteeseen tai osa-alueeseen. Parrila & Fonsén (2016, 100-102) muistuttavat, että yksilötasolla tapahtuva arviointi perustuu varhaiskasvatukseen (540/2018, 20 §), joka edellyttää, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan laadittaessa, toteutettaessa ja arvioidessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä edellyttämällä tavalla. Lapsen tuottama arviointi osoittaa, miten kasvattajat huomioivat ja mahdollistavat lapsen vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä tarpeet pedagogisessa toiminnassa ja onko toiminta vastannut niihin liittyviin tavoitteisiin sovitusti ja tarkoituksenmukaisesti.



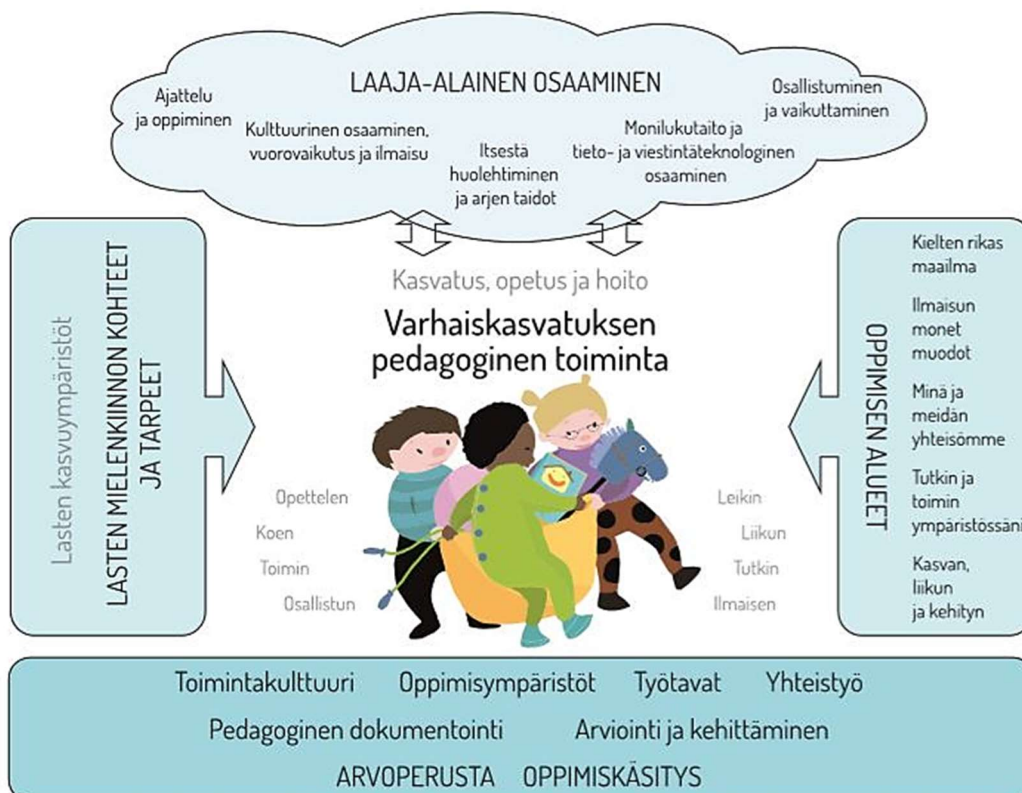
Kuva 3. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli (Vlasov ym. 2018, 40)

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen tarve pedagogisessa arjessa

Syyskuussa 2019 julkaistussa Karvin raportissa valikoitui yhdeksi selkeäksi valtakunnalliseksi kehittämissuosituksiksi varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden sisältö- ja menetelmäosaamisen vahvistaminen. Raportista kävi ilmi myös varhaiskasvatuksen henkilöstön itsensä huolestuminen varhaiskasvatuksen laadusta. (Repo & Paananen 2019, 158, 165.) Kehittämissuositus teki näkyväksi tarpeen varhaiskasvatuksen riittävän laadun varmistamiselle. Vlasovin ym. (2018, 3) mukaan varhaiskasvatuksen tulee olla laadukasta, jotta myös sen vaikutukset lapsiin, heidän perheisiinsä ja koko yhteiskuntaan olisivat myönteisiä.

Pedagogisen toiminnan tasolla arvioinnin tarkoitus on varhaiskasvatuksen kehittäminen sekä lasten kehityksen ja oppimisen sekä hyvinvoinnin edellytysten parantaminen. Paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman ja lasten varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen seuranta, säännöllinen arviointi ja kehittäminen ovat osa tätä lakisääteistä tehtävää. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 24 §.) Laadukkaana pedagogisen toiminnan toteuttamisen edellytyksenä ovat suunnitelmallinen dokumentointi sekä arviointi ja kehittäminen, joilla

kummallakin on merkityksellinen osuus koko pedagogisen toiminnan viitekehysten (kuva 4) perustassa (Opetushallitus 2018, 36). Virkki (2015, 50-51) rinnastaa varhaiskasvatuksen pedagogiseen viitekehykseen käsitteenä pedagogiset prosessit, jotka vaikuttavat koko varhaiskasvatuksen rakentumiseen. Hän painottaa kasvattajien omien käsitysten pedagogisista prosesseista olevan avainasemassa lasten osallisuuskokemuksissa ja laadun muotoutumisessa.



Kuva 4. Pedagogisen toiminnan viitekehys (Opetushallitus 2018, 36)

4.2 Laadun prosessitekijät

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -julkaisu kuvaa laadun prosessitekijöillä, miten varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä yleisellä tasolla toteutetaan. Prosessitekijöitä ovat lasten, aikuisten, huoltajien ja henkilöstön väliset vuorovaikutussuhteet sekä pedagoginen toiminta lapsiryhmissä. Laadun prosessitekijät ovat varhaiskasvatuksen ydintoimintoja, joilla on välittömän suora yhteys lapsen kokemukseen. Sen vuoksi laadun indikaattoreiden toteutumista voidaankin arvioida vain pedagogisen toiminnan tasolla. (Vlasov ym. 2018, 11.)

Parrilan (2019) mukaan laadun prosessitekijöitä kuvaavat indikaattorit, laatulausumat, ilmentävät laadukkaan varhaiskasvatuksen ideaalia. Arviointityökaluiksi tarvitaan kuitenkin indikaattoreita tarkempia arviointikriteerejä, perusteita, jotka kertovat millaista toimintaa tai laatutasoa tavoitellaan käytännössä. Engeström (2004, 154-156) työryhmineen koki jo muutamia vuosikymmeniä sitten kehittävää työntutkimusta luodessaan haasteeksi ilmiön, jossa laatua mitattiin voimakkaasti pysähtymättä kuitenkaan miettimään, miten palvelu tai toiminnan sisältö todentuu arjessa.

Karvi kannustaa varhaiskasvatusta hyödyntämään laatuindikaattoreita ja juontamaan niistä arkeaan kuvaavia arviointikriteerejä, jotka kertovat toiminnasta konkreettisesti väitämä- tai kysymysmuodossa. Arviointikriteeristö voidaan todentaa mitattavassa muodossa asteikkona tai tasona, joka kuvastaa miten hyvin toiminta tai laadunhallinta vastaa sille asetettuja kriteerejä. Karvin tukee kuntia varhaiskasvatuksessa ajankohtaisena ilmenevässä arvioinnin työvälaineiden rakentamisessa ja käyttöönotossa. (Parrila 2019.)

Vlasov ym. (2018, 31, 67-75) muistuttavat laadun prosessitekijöiden olevan aina kytköksissä myös laadun rakennetekijöihin, jotka liittyvät toiminnan järjestämiseen. Laadukas pedagoginen toiminta vaatii toteutuakseen myös riittäviä ja toimivia rakenteita.

4.3 Arviointitieto

Arviointi ja arviointitiedon hyödyntäminen on ovat tavallisia julkisessa toiminnassa, hallinnollisissa rakenteissa, organisaatioissa ja hankkeissa. Virtanen luonnehtii, että arviointitiedon odotetaan tuovan todennettua tietoa ja näyttöä toiminnasta, johon arviointi on kohdennettu. (Virtanen 2007, 2.) Robsonin (2001, 5-7) mukaan arviointitoiminnan koetaan lisäävän organisaation uskottavuutta ja luotettavuutta. Hän esittää, että arviointitoiminnan on myös koettu lisäävän organisaation jäsenten sitoutumista tehtäviinsä tai toimintaansa.

Arvioinnin käsitteeseen, arviointitiedon tuottamiseen ja hyödyntämiseen liittyy Virtasenkin (2007, 37) esiin tuoma teoreettinen näkökulma. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä juuri varhaiskasvatukseen kohdennetuista arvioinnin periaatteista on havaittavissa lainalaisuuksia teoreettiseen arviointikäsitteeseen. Virtasen mukaan arvioinnille on ominaista, että se kerää toimintaa koskevaa tietoa järjestelmällisesti, analysoi ja tulkitsee sitä. Hänen mukaansa arvioinnilla pyritään vastaamaan siihen, ovatko asetetut tavoitteet saavutettu ja tarpeellisia muutoksia toimintaan tehty. Virtanen on Parrilan (2019) kanssa samaa mieltä siitä, että arviointi on myös arvottamista: asetettujen kriteerien ja tavoitteiden perusteella arvioija päättelee, onko toiminta hyvää vai huonoa.

Virtanen täsmentää, että arviointitiedosta voidaan erottaa eri osatekijöitä: toimijoiden omat havainnot, niiden tehdyt johtopäätökset sekä edelleen niiden perusteella sovitut

kehittämissuosituksia. Hänen mukaansa näillä arviointitiedon osatekijöillä on omat ominaispiirteensä: havainnot kertovat toimijoiden käsityksistä ja mielipiteistä, kun taas johtopäätökset ovat arvioinnin tekijän tulkintaa aineistoa koskevista havainnoista. Aineiston olemassaolo ja siihen keskittyminen turvaavat johtopäätösten puolueetonta rakentumista. Johtopäätöksiensä tukena arvioinnin tekijä pitää ennalta sovittua arviointikriteeristöä, jonka perusteella hän tulkitsee osallisten käsityksiä. Kehittämissuosituksissa arvioinnin tekijä kuvaa miten arviointitietoa pitäisi hyödyntää tavoitteisiin pääsemiseksi. Kehittämissuosituksissa on merkityksellistä yksilöidä mitä konkreettista arviointitieto tuo käytännön toimenpiteinä arkeen ja miten se toteutetaan. (Virtanen 2007, 16, 23, 165-166.)

Luostarinen & Nieminen (2019, 110) nostavat esiin, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri käsittää myös arviointikulttuurin, josta on nyt lainsäädännön myötä tullut olennainen osa pedagogista arkea. Heidän mukaansa arviointitiedon tuottaminen ja hyödyntäminen tapahtuvat toiminnan arjessa. Luostarinen & Nieminen painottavat, että pedagogisen toiminnan tasolla on ensisijaista kehittämisedellytysten kannalta, että toimintakulttuuri suhtautuu arviointitiedon hyödyntämiseen myönteisesti ja vaalii sen tuottamista, hyödyntämistä ja olemassaoloa.

Varhaiskasvatuksessa arviointi ja arviointitiedon luonne poikkeavat hallitsevasta koulutusjärjestelmän arviointikulttuurista. Varhaiskasvatuksen arviointi ja arviointitieto ottavat Roosin (2016, 27-39) mukaan huomioon pienten lasten parissa tapahtuvan toiminnan omaleimaisuuden. Varhaiskasvatusturva (540/2018, 20 §, 23 §, 24 §) velvoittaa järjestäjää oman toimintansa arviointiin. Perusopetuslaki (628/1998, 21 §, 22 §) sen sijaan velvoittaa opetuksen järjestäjää arvioimaan tarjoamaansa koulutusta sekä huolehtimaan oppilaan arvioinnista. Itä-Suomen yliopisto (2020) muistuttaa, että perusopetuksessakin tehdään tutkimusta ja kehitystyötä jatkuvan oppilaankin arvioinnin toteuttamiseksi nimenomaan vuoro-vaikutuksessa. Vlasov ym. (2018, 27) korostavat, että varhaiskasvatuksessa arvioinnin keskiössä ovat aina henkilökunnan reflektiivinen työote ja oman toiminnan tarkastelu.

4.4 Arviointitiedon hyödyntäminen pedagogisessa toiminnassa

Ahonen & Roos (2019, 51) toteavat, että pedagogisen toiminnan arviointi lähtee liikkeelle varhaiskasvatusturvan tavoitteista ja kunkin lapsiryhmän tarpeesta. Parrila (2019) painottaa, että pedagogisen toiminnan laadun kehittämisessä on tarkoituksenmukaista edetä pienin askelin. Hänen mukaansa varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet ja niiden arviointi ovat suuri kokonaisuus, jonka kehittäminen kerralla on mahdotonta. Myös Ahonen & Roos (2019, 51) kannustavat aluksi keskittymään pedagogisella tasolla johonkin toiminnassa keskeisimmin näyttäytyvään ja kohdentamaan arvioinnin siihen. Rajauksen periaate on yhtä tärkeää kuin pedagogisessa dokumentoinnissa (ks. kappale 3.2) Pedagoginen

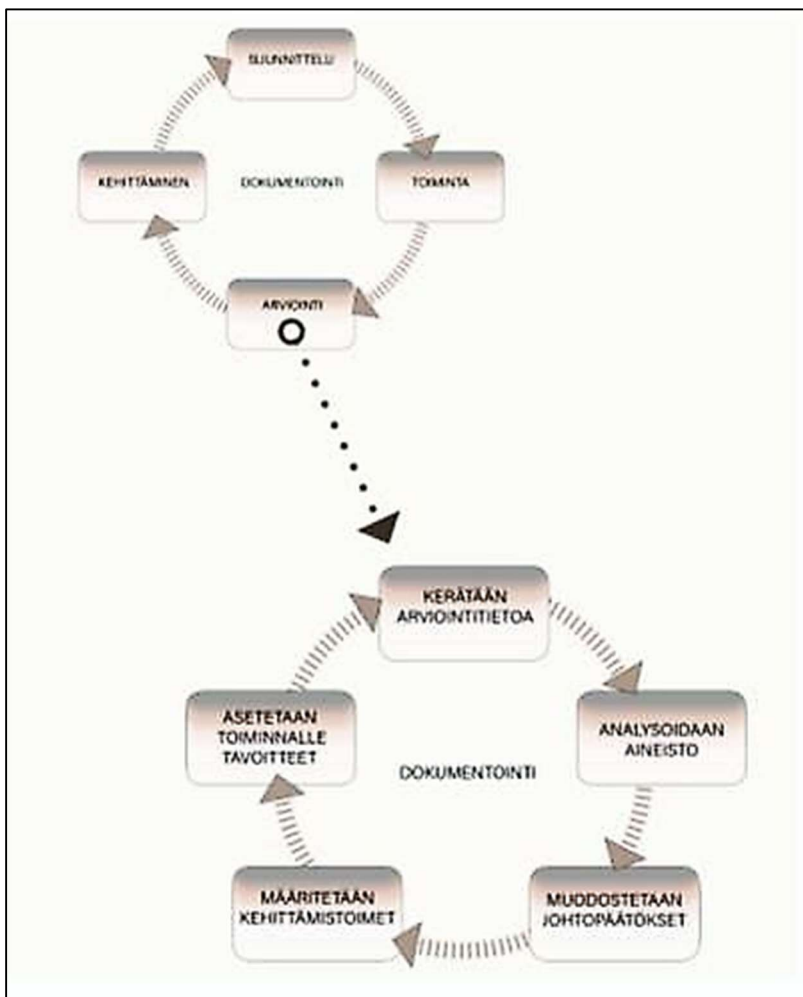
dokumentointi sekä pedagogisen toiminnan arviointi toimivatkin varsin yhteneväsillä periaatteilla ja tukevat hyvin toisiaan.

Heikka ym. (2017, 58) ovat huomanneet arvioinnin kohdentamisessa sekä arviointitiedon hyödyntämisessä kasvattajien hyötyvän arvioinnin kontekstuaalisuuden tiedostamisesta sekä Vygotskyn (1982) lähikehityksen vyöhykkeiden tuntemisesta. Heidän mukaansa kontekstuaalisuus arvioinnissa ottaa huomioon lapsen koko toimintaympäristön ja ohjaa kasvattajien katseet omaan toimintaansa ja ympäristön kehittämiseen.

Ahosen (2017, 290) korostaa, että huolellisesti kohdennettu arviointi ja siitä saatu arviointitieto ovat kokonaisuus, jonka käsittely ja siirtäminen pedagogisen toiminnan arkeen on mahdollista ja toteutettavissa. Vlasov ym. (2018, 31) tiivistävät, että arvioinnin onnistumiseksi olennaista on, mitä tapahtuu arvioinnin jälkeen ja mitä arviointitiedolla tehdään.

Ahosen & Roosin (2019, 51) mukaan varhaiskasvatuksen arvioinnin keskeisin tehtävä on konkretisoida ja havainnollistaa pedagogista toimintaa. Koko lapsiryhmän tavoitteiden asettamisessa tärkeintä on kasvattajatiimin yhteinen keskustelu, jonka avulla arvioidaan ja konkretisoidaan tiimin yhteisiä toimintaperiaatteita ja niiden perusteita. Parrila & Fonsén (2016, 70) esittävät, että lapsiryhmän tavoitteiden ja menetelmien kirjaamisessa on oleellista kirjata konkreettista kuvausta siitä, miten arjen tilanteet tiimissä hoidetaan. Kysymysasanana ”Miten?” onkin oivallinen johtolanka varhaiskasvatuksen arjen näkyväksi ja arvioitavaksi tekemisessä, sillä se johdattaa kasvattajat tarkastelemaan omaa toimintaansa tarpeeksi konkreettisina toimenpiteinä.

Varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen tapahtuvat jatkuvassa prosessissa, joka hyödyntää havaintoja, dokumentteja ja niistä tehtyä tulkintaa. Jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin toimintaprosessi (kuva 5) etenee suunnittelun, toiminnan, arvioinnin ja kehittämisen jatkuvan kehämäisenä liikkeenä. Voidaankin tiivistetysti todeta, että varhaiskasvatuksen kehittäminen on suunnitelmallinen ja vaiheittainen prosessi.



Kuva 5. Jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin toimintaprosessin kuvaus (Vlasov ym. 2018, 32)

Vlasov ym. (2018, 32, 35) avaavat arviointitiedon prosessoinnin vaiheita Karvin Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -julkaisussa, joka kuvaa tarkasti varhaiskasvatuksen arvioinnin erityispiirteet. Virtasen (2007, 207) esittämästä teoreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna arviointitieto liikkuu toimintaan tulosten tulkinnan kautta. Hänen mukaansa arviointitieto vahvistaa jo entuudestaan vallalla olleita käsityksiä, tuo tilalle jotain uutta tai aiheuttaa torjuntaa. Vlasov, ym. toteavat, että varhaiskasvatuksen kehittävän arvioinnin periaate korostaa erityisesti vuorovaikutusta toimijoiden kesken koko arviointiprosessin ajan. Kehittävässä arvioinnissa keskustelu ja päätöksenteko toteutuvat osallisuuden kautta. Virtanen ja Vlasov ym. toteavat arviointitiedon toimintaan siirtymisen yleisimmin heijastuvan arviointitulosten julkistamisena, lisääntyneenä tietoisuutena ja päätöksentekona tai toimintaan kohdistuvina kehittämistoimenpiteinä.

5 OSALLISUUDEN PEDAGOGIIKKA

5.1 Osallisuuden pedagogiikka päiväkotiarjessa

Varhaiskasvatustalaki (540/2018, 20 §) velvoittaa huomioimaan ja mahdollistamaan lapsen osallisuuden. Heinonen, Iivonen & Korhonen (2016, 161) nostavat esiin laista, että varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa lapsen mielipide ja toivomukset on kuultava ja ne on huomioitava lapsen iän ja kehityksen edellyttämällä tavalla. Lapselle on järjestettävä säännöllinen mahdollisuus varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin.

Osallisuuden käsite ilmentyy Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) -asiakirjasta kauttaaltaan. Turja (2018, 65-66) painottaa, että osallisuuden pedagogiikka mahdollistaa todellisen vaikuttamisen. Hänen mukaansa kuulluksi tuleminen ei yksistään luo osallisuutta, vaan sen toteutuminen edellyttää vaikuttamismahdollisuuksien lisäksi pyrkimystä yhdenvertaisuuteen, vapaaehtoisuuteen, dialogiin ja yhteisöllisyyteen. Kiilakoski (2007, 15) mainitsee Virkin todenneen, että lasten itsensä toteuttama laadunarviointi on kasvatusta demokratiaan.

Turjan (2018, 65-66) mukaan tunnetason myönteiset osallisuuden kokemukset sekä tietoisuus omista vaikuttamisen mahdollisuuksista lisäävät luottamusta itseän ja luovat ja ylläpitävät yhteisöllisyyttä, iloa, sitoutumista ja voimaantumista. Imatran kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019, 17-18) sekä paikallinen varhaiskasvatuksen pedagoginen linjaus korostavat myönteisyyttä sekä osallisuutta. Myös oppimiskäsityksessä on haluttu paikallisesti painottaa myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen voimauttavaa merkitystä oppimisessa.

Vartinen (2016, 148) painottaa, että kasvattajan tietoisuus ja halu toimia lapsen vaikuttamismahdollisuuksiin sitoutuneesti, on kohtaamisen perusta. Kasvattajan kyky tarttua lapsen omiin intresseihin ja valjastaa ne osaksi pedagogista toimintaa, lisää lapsen kokemusta toiminnan mielekkyydestä ja omasta emotionaalisesta hyvinvoinnistaan. Kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi tuleminen lisää sitoutumista ja mahdollistaa osallisuuden. Vartinen on tehnyt Virkin (2015, 50-51) kanssa samansuuntaisen havainnon siitä, että kasvattajan omalla käsityksellä pedagogisista prosesseista on merkittävä vaikutus lapsen osallisuuskokemuksiin. Virkin, Nivalan, Kiilakosken & Gretscherin (2012, 180-181) mukaan osallisuustutkimuksessa on nostettu esiin jo ennen vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelmauudistustakin kasvattajan rooli lapsen toimijuuden mahdollistajana ja ympäristöön osallistavana. Usein päiväkotiympäristö on lapsen ensimmäisiä kodin ulkopuolisia yhteisöjä. Kasvattajilla onkin merkittävä vastuu siinä, millaisen ensikokemuksen lapsi saa

yhteiskunnan jäsenenä, kansalaisena toimimisesta. Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila (2017:32-35) painottavat, että osallisuuden normiin perustuva läsnäolo varhaiskasvatuksen käytännössä tukee lapsen osallisuutta ja toimijuutta myös yhteiskunnassa kauttaaltaan, sillä suomalaisessa yhteiskunnassa varhaiskasvatuksen asema on vakiintunut ja huomioitu päätöksenteossa.

Roos (2016, 54-55) tuo esiin lasten osallisuuden mahdollisuuksia päiväkotiarjessa kuvaessaan, että osallisuuden tavoitteena on kasvattaa aktiivisia ja ajattelevia, itseensä luottavia ja itsensä näköisiä sekä toiset huomioon ottavia lapsia. Roosin mukaan osallisuuden tavoitteisiin pääsemistä tukee sopivassa suhteessa lapsen ikään ja muihin valmiuksiin tarjottu mahdollisuus harjoitella vastuun ottamista ja kantamista. Osallisuus liittyy myös kiinteästi päivittäiseen lasten ja aikuisten väliseen, eri tasoilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen. Myös Salminen (2017, 164-165) painottaa päiväkotiympäristön merkitystä lapsille kodin ulkopuolisten vuorovaikutussuhteiden muodostumisen ympäristönä. Hänen mukaansa vuorovaikutuksessa tapahtuva kehitys ja oppiminen välittävät jatkuvasti lapsille ympäröivän yhteiskunnan odotuksia ja arvostuksia, jotka tuovat lapselle kokemusta yhteiskunnan jäsenyydestä.

Ahonen (2017, 291) korostaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määriteltyä oppimiskäsitystä, jonka mukaan lasten oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yhdessä toisten kanssa sekä toisiltaan ja lähiympäristöltään. Ahonen, Rintakorpi & Henttonen-Vihmari (2017, 53) sekä Kronqvist (2017, 17-18) ovat yksimielisiä siitä, että varhaiskasvatuksessa on oivallettu lapsen aktiivinen toimijuus, ja lapsen osallisuuden mahdollistaminen pedagogisessa toiminnassa tukee oppimiskäsitystä.

5.2 Osallisuus varhaiskasvatuksen arvioinnissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuminen vuonna 2016 toi osallisuuden käsitteen ensimmäisen kerran varhaiskasvatusta säätelevään normiasiakirjaan. Jo itsessään asiakirjan lakivelvoittavuus oli uutta. Turjan (2018, 65) mukaan nykyisessä varhaiskasvatussuunnitelman perusteasiakirjassa mainitun osallisuuden periaatteen tulee läpäistä koko varhaiskasvatuksen yhteisön toimintakulttuuri, jolloin se koskettaa lapsia, huoltajia sekä varhaiskasvatuksen henkilökuntaa. Ahonen & Roos (2019, 19-21) toteavat, että koska osallisuuden käsite on kauttaaltaan läsnä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, sen on tietenkin toteuduttava myös lapsen arvioinnissa.

Lapsen osallistava arviointi voidaan perustella sosiologisesti ja pedagogisesti. Lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omassa asiassaan ja arjessaan (ks. kappale 5.1). Lapsen osallistava arviointi kertoo lapselle hänen merkityksellisyydestään yhteisönsä

jäsenenä. (Parrila & Fonsén 2016, 100.) Arviointi onkin vahvassa yhteydessä inklusioon. Sillä tarkoitetaan ajattelutapaa, jonka mukaan jokaisella on oikeus osallistua yhteiskunnan toimintaan. Samaa periaatetta sovelletaan koko suomalaiseen perusopetukseen, jonka jatkumoa varhaiskasvatuskin on. Inklusion periaatteen mukaan jokaisella on oikeus osallistua mahdollisuuksiensa mukaan kaikille yhteiseen opetukseen, toimintaan ja arviointiin. (Luostarinen & Nieminen 2019, 307.)

Roos korostaa, että arviointitiedon saaminen lapselta vaatii kasvattajilta lapsen näkökulman tavoittamista. Kasvattajien tulee kannustaa ja rohkaista lapsia toimimaan arviointijoina ja omien näkemystensä kertojina. Kasvattajien täytyy mahdollistaa myös lasten arviointitiedon tuottaminen erilaisilla ilmaisutavoilla, sillä jokaisella on oikeus tulla kuulluksi erilaisista kyvyistään ja tarpeistaan riippumatta. Lapset ovat kertojina ja ilmaisijoina omanlaisiaan. Lapsen toiminnan lähtökohdat ja motiivit eivät ole samanlaisia kuin aikuisten. (Roos 2016, 19, 56.)

Parrila & Fonsén (2016, 100-102) kuvaavat, että lapsen näkökulman selvittämisessä voidaan erottaa epäsuorat ja suorat tiedonkeruumenetelmät. Epäsuorassa tiedon tuottamisessa kerätään tietoa lasten näkemyksistä välillisesti, esimerkiksi havainnoinnilla ja siihen perustuvalla tulkinnalla tai kuulemalla lapsen näkökulma huoltajan kautta. Lasten suoria tiedon tuottamisen menetelmiä ovat puolestaan tavat, joissa lapsi voi itse toimia tiedon tuottajana ja kerääjänä. Kasvattajan lapsituntemusta tarvitaan eniten epäsuorassa tiedon keräämisessä, jotta lapsen mahdollisimman aito mielipide ja näkemys tavoitetaan. Epäsuoraan, välilliseen tiedonkeruumenetelmään päädyttäessä. Robson (2001, 62-63) haastaa kasvattajia näkemään vaivaa lapsen ikään ja kehitykseen sopivan menetelmän löytämiseksi. Karlsson & Estola (2015, 10) toteavatkin, että mitä pienempi lapsi on, sitä oleellisempaa on, millaisia mahdollisuuksia tiedon tuottamiseen kasvattajat hänelle tarjoavat.

Lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta tutkiva Weckström (2020) on tutkimusaineistonsa perusteella vaikuttanut, kuinka tarkasti 3-5-vuotiaat osaavat jo kuvata varhaiskasvatuksen toimintaa ja laatua. Hän on kiinnittänyt huomiota siihen, että lapset osaavat kuvata itselleen merkityksellisinä juuri samoja asioita, jotka ovat nostettavissa esiin myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä Karvin varhaiskasvatuksen laatuindikaattoreista.

Robson (2001, 62-63), Karlsson & Estola (2015, 10-13) sekä Parrila & Fonsén (2016, 100-102) ovat täysin yksimielisiä siitä, että niin suora kuin epäsuorakin lasten arviointitieto pitävät sisällään lapsille merkityksellistä ja moniulotteista dataa, jonka vieminen osaksi arjen pedagogista toimintaa on aina aikuisten vastuulla. Karlsson & Estola korostavat, että

lasten itsensä tuottaman arviointitieto nähdään yhteiskunnassamme yleisesti lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia lisäävänä.

Heiskanen (2020) painottaa lapselta itseltään saadun arviointitiedon merkitystä lapsen kehityksen ja oppimisen tuen suunnittelussa ja arvioinnissa. Hän tuo esiin, että yhä liian harvoin lapsen omia havaintoja ja huomioita tuen tarpeistaan hyödynnetään lapsen tukitoimien räätälöimisessä, vaikka hyvin pienetkin lapset voivat tuottaa mainioita näkökulmia oman osallisuutensa, oppimisensa ja hyvinvointinsa parantamiseen huoltajien, kasvattajien ja ammattilaisten näkemysten rinnalle.

6 KEHITTÄMISMENETELMÄT JA HANKKEEN TOTEUTUS

6.1 Kehittämismenetelmät

Vilka (2015, 58) esittää, että työelämään sidoksissa olevat tutkimukselliset kehittämissankkeet nousevat tavallisimmin työelämän omista käytännöistä tai mielenkiinnon kohteista. Hänen mukaansa ne ovat yleensä soveltavia tutkimuksia, joiden tavoite on tuottaa suoraa käytännön hyötyä kehittämiseen, päätöksentekoon ja toimintaan. Toikko & Rantanen (2009, 54-55) toteavat, että kehittämishanke vaatii käynnistyäkseen keskeisten metodologisten lähtökohtien kartoittamista ja olemassa oleviin lähtökohtiin sitoutumista. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2016, 132-137) rohkaisevatkin kehittämishankkeen toteuttajaa tarttumaan lähestymistapaan ja metodiin, joka vastaa parhaiten tutkimuksen tehtävään.

Opinnäytetyö mukailee Salosen (2013, 13, 16-22) konstruktivistista mallia, jossa yhdistyvät toimintatutkimuksen spiraalimalli ja kehittämistoiminnan logiikka. Salonen kuvailee, että kehittämistoiminta ja sen konstruktivistinen malli sopivat hyvin käytettäväksi hankkeeseen, jossa ollaan avoimia sen aikana tapahtuvalle oppimiselle, lasten ja kasvattajien yhteisten merkitysten löytämiselle. Salosen mukaan kehittämishankkeessa kehittäminen tapahtuu nimenomaan toimijavetoisesti ja se on muunneltavissa toimijoitaan kulloinkin tarkoituksenmukaisimmalla tavalla palvelevaksi. Hän painottaa, että yhteisöllinen ja osallistava näkökulma sekä pedagoginen työote korostuvat konstruktivisessa mallissa.

Roos (2015, 29) esittää, että tutkimustyössä lapsen näkökulman saavuttaminen voi olla haastavaa. Roos kuitenkin muistuttaa, että tutkijan tulee pysyä tutkimusmetodologian yleisissä periaatteissa, vaikka tutkimus huomioikin lasten ominaisen tavan toimia. Tässä opinnäytetyössä lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen sekä yhteistoimijuuden mahdollistuminen olivat sopivan kehittämismenetelmän valinnan edellytyksiä. Noihin edellytyksiin sekä kehittämishankkeen tarkoitukseen ja tavoitteeseen Salosen (2013, 13, 16-22) edellä kuvailemat ominaisuudet konstruktivisesta mallista ja kehittämishankkeesta vastasivat osuvimmin.

Konstruktivistinen kehittämisote voi käyttää apuna tutkittua tietoa tai hyviä käytäntöjä. Konstruktiviseen työskentelyyn liittyy vahva reflektio ja inhimillisten tekijöiden huomioon ottaminen. (Salonen, Eloranta, Hautala & Kinos 2017, 53). Salosen (2017, 13) mukaan, kehittämishankkeelle on ominaista sen pyrkimys tehdä toimintaa näkyväksi uuden tiedon tuottamisen sijaan. Tuo kehittämishankkeen metodologinen piirre vastaa hyvin tämän kehittämishankkeen tarkoitukseen, jossa pyritään lisäämään ja vahvistamaan jo olemassa olevaa varhaiskasvatuksen kehittävän arvioinnin periaatteen mukaisesti.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 25) ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria prosessimainen kehittämisotteeseen pedagogisen toiminnan laadun näkyväksi tekemisessä ja parantamisessa. Tässä kehittämissankkeessa lasten arviointitietoa dokumentoidaan, tulkitaan ja käytetään Ahosen & Roosin (2019, 63-64) esittämällä tavalla olemassa olevien tavoitteiden tarkasteluun tai uusien luomiseen. Tiivis dokumentointi täydentää jatkuvasti suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen prosessia.

Salosen (2017, 17-18) kehittämistoiminnan konstruktivistista mallia mukailien kehittämissanke etenee suunnittelusta ja aloittamisesta hanketyöskentelyvaiheisiin. Suunnittelu vaihe käsittää suunnittelun ja aloittamisen. Analysoidusta lasten arviointitiedosta muodostetaan tulkintaa, jonka perusteella tehdään johtopäätöksiä sekä määritetään kehittämistoimet. Hanketyöskentelyssä edetään käytännön toteutuksen kautta valmiin tuotoksen esittelyyn.

6.2 Ydintoimijoiden perehtyminen

Robson painottaa, että on tärkeää varmistaa kaikkien toimijoiden osallisuus silloin, kun arvioinnin tarkoituksena on sen tulosten hyödyntäminen. On todettu, että yleensä arviointitieto hyödyttää kohdeorganisaatiota eniten ja juurtuu arkeen tehokkaimmin, kun koko arviointiprosessi on lähtenyt liikkeelle niistä toimijoista, joilla on lähin kosketuspinta arkeen. Organisaatio voi hyvinkin varhaisessa arviointiprosessin suunnitteluvaiheessa myötävaikuttaa arviointitiedon parhaaseen mahdolliseen hyödynnettävyyteen panostamalla kaikkien toimijoiden osallisuuskokemukseen jo ideointivaiheessa. (Robson 2001, 45-47.)

Osallisuuden lisäksi Robson (2001, 45-47) korostaa vapaaehtoisuuden tunteen merkitystä heti arviointiprosessin aloitusvaiheesta asti. Kohdeorganisaation, Imatran kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman (2019, 17) arvot perustuvat erityisesti arvostukseen, avoimuuteen ja luottamukseen, osallisuuteen ja sitoutumiseen sekä kestävään kehitykseen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman prosessin toteutuminen ja säilyminen arjessa elävänä normityövälineenä edellyttävät Koivusen & Lehtisen (2016, 54) kasvattajien toimimista yhdessä lapsen parhaaksi. Tiimityöskentely ja yhdessä toimiminen ovat siis hankkeen kasvattajille varhaiskasvatuksessa vakiintunut työmenetelmä.

Toteutusvaiheen käynnistymisessä on perustellusti haluttu korostaa osallisuutta ja vapaaehtoisuutta päätyessä aivoriihen käyttämiseen yhteisen ideoinnin foorumina. Tällä tiedoisella valinnalla on pyritty heti toteutuksen käynnistyessä vahvistamaan toimijoiden kokemusta osallisuudestaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan, jotta hankkeeseen sitoutuminen edistäisi arviointitiedon hyödyntämistä.

6.2.1 Kasvattajien aivoriihi

Kehittämishanke käynnistyi kasvattajien tiimipalaverissa, jonka aiheeksi oli etukäteen sovittu lasten arvioinnin toteuttamistavan ideointi. Dialoginen keskustelu ja tiimityöskentely korostuivat palaverissa, jonka tarkoitus oli auttaa kasvattajia luomaan yhteinen ymmärrys lasten arviointitiedon tarpeellisuudesta, muodostaa yhtenäinen käsitys arvioinnin toteuttamiseen liittyvistä paikallisista käytännöistä sekä pohtia lasten arviointitiedon käteväntä hyödyntämistä arjen pedagogisessa toiminnassa. Kasvattajat visioivat yhteisesti vaihtoehtoja lasten arviointitiedon keräämistapaan, sen käsittelyyn ja tarkoituksenmukaiseen analysointiin sekä prosessointiin.

Palvelumuotoilun menetelmät kasvattajien aivoriihen tukena

Aivoriihessä haluttiin tuoda ideointi ja kehittämishankkeen kokonaisuus kaikkien tiimiläisten saataville ja näkyville. Hankkeen visualisoimiseen ja ideoinnin vapauttamiseen mukailtiin menetelmänä palvelumuotoilun seinää, jossa kehittämishankkeen etenemistä luonnosteltiin karkeaan janamuotoiseen näkymään. Vaara (2019) onkin korostanut palvelumuotoiluseinän vahvuuksiksi sen ominaisuutta kokonaiskuvan antajana sekä hankkeen ja työskentelyn tavoitteen mieleen palauttajana ja ylläpitäjänä. Kasvattajatiimi kävi vuoropuhelua hankkeen kulloinkin tarkoituksenmukaisiksi koetuista vaiheista. Seinämuotoiseen pitkään janaan jokainen tiimiläinen pystyi halutessaan tekemään kirjauksia. Sovittiin, että kehittämishankkeeseen palataan vähintäänkin ennalta sovittuina tiimipalaveriaikoina ja aikataulussa etenemistä seurataan. Käytössä olevan lapsen arviointivälineen (Lapsen oma -sivu) ominaisuuksia ja mahdollisuuksia arviointitiedon kerääjänä pohdittiin.

Kasvattajatiimi päätti, että kehittämishankkeen arviointitieto kerätään lapsilta pedagogisen dokumentoinnin menetelmällä. Lasten tuottaman arvioinnin ensimmäiseksi arviointikohdeksi valikoitui leikin mahdollistuminen ja toteutuminen. Tiimin valinta arvioinnin kohdentamiseksi leikkiin pohjautui varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä myös varhaiskasvatuksen tutkimustietoon leikin merkityksellisyydestä lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle. (Opetushallitus 2018, 30.)

Kohderyhmän ryhmätiloissa oli vapaata seinätilaa olemattomasti, joten kasvattajat päätyivät tallentamaan alkuperäisen ideointijanansa sovittuun, kaikkien tiimin jäsenten tiedossa ja saatavilla olevaan säilytyspaikkaan. Kasvattajat arvottivat tärkeimmäksi, että lapsille visualisoitavalle arviointitiedolle jää fyysistä seinätilaa ympäristössä, jossa lapsiryhmä ensimmäiseen toimii. Kasvattajat arvottivat myös, että kehittämishankkeen visuaalisen ilmeen tulisi sopia lapsille suunnattuun oppimisympäristöön ja ulkoasun olla kiinnostava. Lasten tuottaman visualisoinnin olisi tarkoitus toimia myös kasvattajille koko hankkeen ajan

näkyvänä taustamateriaalina, ja sen yhteistä työstämistä lasten kanssa pidettiin merkityksellisenä.

Aivoriihen anti jäi kasvattajien mieliin kasvamaan kohti lasten arvioinnin toteuttamisen aloittamista heti joululomien jälkeen. Sovittiin, että kehittämishankkeen suunnitelman runko (kuvio 2) kirjataan vaiheineen näkyväksi, siihen palataan ja tarvittaessa tarkennetaan seuraavassa tiimipalaverissa. Sovittiin, että kaikki kehittämishankkeeseen kertyvä data dokumentoidaan ja tallennetaan hankkeen ajaksi. Hankkeen päätyttyä arviointitieto jää elämään lasten vasuihin, ryhmän vuosikertomukseen sekä mahdollisiin pedagogisiin, oppimisympäristössä näkyviin dokumentteihin.



Kuvio 2. Suunnitelma arviointitiedon etenemisestä osaksi pedagogista toimintaa

6.2.2 Arviointiin perehtyminen ja ideoiminen lasten kanssa

Kehittämishankkeen alussa kasvattajat olettivat, että lapsille heidän roolinsa arvioinnin tuottajina olisi uusi. Kasvattajatiimi halusikin avata lapsille mahdollisimman selkeästi ja konkreettisesti arvioinnin tarkoitusta, tavoitetta ja merkitystä heidän omassa arjessaan.

Lasten aivoriihi toteutettiin ajallisesti lähellä arvioinnin käynnistämistä, jotta yhteisesti aivoriihessä sovittu olisi tuoreena lasten muistissa toteutuksen käynnistyessä. Lasten oma aivoriihi toteutettiin ajankohtana, jolloin mahdollisimman moni ryhmän jäsen oli paikalla jakamassa kokemusta. Samanaikaisella tiedottamisella ja käsittelyllä tavoiteltiin ryhmälle yhteisöllisyyttä vahvistavaa, yhdessä elettyä kokemusta.

Lasten mieliin palautettiin heidän kotonaan täyttämänsä Lasten oma sivu -lomake tutkimalla yhteisesti aamukokoontumisessa yhden ryhmäläisen lomaketta hänen suostumuksellaan. Vertaiskaverin lomakkeen esiin nostolla kasvattajat halusivat korostaa lapsille yleisesti lasten oman lomakkeen ja tuottaman tiedon merkitystä. Kasvattajat halusivat myös näin havainnollistaa käsiteltävää aihetta, sekä helpottaa visuaalisesti lomakkeen mieliin palautumista.

Tarkoituksenmukaista sanoitustapaa kasvattajat olivat miettineet huolellisesti. Kasvattajien tavoitteena tilanteessa oli, että lapset hyötyisivät yhteisesti visuaalisesta havainnollistamisesta. Samalla huomio kiinnitettiin jokaisen ryhmän jäsenen tasaveroisuuteen, vaikka tarkastelussa olikin hetkellisesti yksittäisen lapsen lomake. Lapsille kerrottiin ja kerrattiin lomakkeen pitävän sisällään päiväkodin aikuisille merkityksellisintä, lasten itsensä kertomaa tietoa, joka haluttiin nyt saada esille koko ryhmälle. Yhteisesti palautettiin mieliin lomakkeen kuviomuodot sisältöineen. Perehtymisen yhteydessä kasvattajat korostivat lapsille, että arviointi tulee toteutumaan yhdessä toimien ja heitä itseään varten.

Kasvattajat olivat omassa aivoriihessään päättäneet alustavan ehdotuksen lapsille ensimmäisestä arvioinnin kohteesta. Ehdotukseensa kasvattajatiimi oli päättänyt varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja ryhmän vuosisuunnitelmaan perusteella. Kasvattajatiimi arveli kauden aikana tekemiensä havaintojenkin perusteella ehdotuksensa olevan lapsille merkityksellinen. Lapsille ehdotus sopi yksimielisesti. Kasvattajat olivat valmistautuneet olemaan avoimia ja muutosvalmiita sille, että lapsilta voisi ryhmän kokoontumisessa nousta esiin jokin heidän mielestään tärkeämpi arvioinnin kohde. Siinä tapauksessa kasvattajat olisivat nostaneet lasten ehdotuksen etusijalle. Toimintatavallaan kasvattajat ilmensivät Kallialan (2008, 19-22) sekä Varttisen (2016, 148) kuvaamaa aikuisjohtoista

lapsilähtöistä toimintaa, jossa kasvattaja ammentaa havainnoistaan ja haluaa kuitenkin ensisijaisesti toimia lapsen näkökulmasta lähtöisin.

Myönteisen ilmapiirin merkitys perehtymisessä ja ideoinnissa

Rantanen (2016, 141) kuvailee osuvasti tunnelmamuotoilun näkökulmasta, miten pelkkä fyysinen sijoittelukin tai mukava asento voivat luoda myönteistä tunnelmaa ja auttaa merkityksellisyyden, osallisuuden ja sitoutuneisuuden saavuttamisessa. Myös kohderyhmän oma vuosisuunnitelma sekä ryhmän toimintasuunnitelma asettavat myönteisen ilmapiirin ensisijaiseksi tavoitteeksi kaikessa toiminnassa.

Rantanen (2016, 138) tuo esiin dopamiinin vaikutuksen oppimisessa sekä sen roolin kokemuksen ja muistojen luojana. On siis olemassa tutkimusnäyttöä siitä, miten turvallinen ja myönteinen ilmapiiri vaikuttaa oppimiseen sitä edistävästi. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuovat esiin, että kasvokkain tapahtuva yhdessä työskentäminen tukee vuorovaikutuksen toteutumista, joka on laadukkaan varhaiskasvatuksen perustaa. Se tuo lapsille todeksi näkemystä, että yhteistä tulevaisuutta rakennetaan samanarvoisina yhdessä (Opetushallitus 2018, 40.)

Kasvattajatiimi olikin valinnut tietoisesti kokoontumiselle fyysisesti tutun paikan, joka entuudestaan yhdistyi lasten mielessä ryhmän kokouksiin ja siihen liittyviin dialogisiin käytäntöihin. Ryhmä ohjattiin asettumaan melko lähekkäin toisiaan, jotta toisen näkemiselle ja kuulemiselle oli hyvät fyysiset edellytykset. Tuttuun paikkaan asettuminen kaverin kanssa ylläpitikin kokoontumisen myönteisyyttä.

Arviointitiedon sijoittumisen tuumintaa

Lapsiryhmän kanssa tutustuttiin ulkoasultaan Lapsen oma sivu -lomakkeesta juontavaan pilvikuvion muotoon, johon arviointitietoa alettaisiin työstää. Arviointitiedon koonnin sijoittumisen edellytyksiä olivat esteettömyys ja lapsille tarkoituksenmukainen havainto- ja työskentelykorkeus. Sijoittelussa huomioitiin arviointitiedon hyvä näkyvyys eri suuntiin ja selkeä erottuminen ympäröivästä. Ryhmän mielestä sopiva paikka löytyikin, ja se merkittiin arviointia symboloivalla muotokartongilla odottamaan arviointitiedon näkyväksi kertymistä. Lasten tulevan kädenjäljen näkyvyyttä oppimisympäristössä, sen merkitystä ja tuottamaa iloa sanoitettiin tietoisesti ääneen.

6.2.3 Huoltajille tiedottaminen

Huoltajille kerrottiin Wilma-järjestelmän kautta lasten perehtymisestä ja ideoinnista arviointihankkeen alkukokouksissa. Wilmaa käytetään vakiintuneesti ryhmän yhteisten asioiden viestintäkanavana, joten se oli luonteva tiedottamisen kanava myös tähän tarkoitukseen. Kasvattajatiimi koki tärkeäksi huoltajien osallisuuden toteutumisen kannalta, että tieto hankkeen käynnistymisestä siirtyi ajantasaisesti koteihin. Kasvattajatiimin tiimisopimuksessa oli sovittu huoltajille tapahtuvan tiedottamisen vastuunjaosta ja kehittämishankkeen tiedottaminen noudatti jo olemassa olevaa vastuunjakoa. Kasvattajatiimille oli kuitenkin merkityksellistä, että huoltajille suunnattu viestintä edustaa koko tiimin näkemystä.

6.3 Arviointiaineistoon pysähtyminen

Pysähtyminen kasvattajatiimissä

Lapsen oma sivun avulla koottuun aineistoon pysähdyttiin tietoisesti. Venninen & Kangas (2018, 190) kuvaavat yhdeksi keskeisimmäksi asiaksi osallisuuden mahdollistamiseksi sen, että aikuiset pysähtyvät lasten äärelle. Rauhallisella ja sensitiivisellä pysähtymisellä haluttiin palauttaa mieliin lapsuuden itseisarvo ja osallisuuden pedagogiikka. Pysähtymällä lasten aineiston äärelle kasvattajatiimi halusi painottaa toisilleen läsnäoloa ja kiireettömyyttä lasten asioille ja dokumentoida suhtautumistapansa näkyväksi.

Tiimipalaverin alussa koko hanketta kuvaava janamuotoinen kuvio kiinnitettiin seinään kehittämishankkeen kokonaisuuden kirkastamiseksi. Myös alustava suunnitelma hankkeen toteuttamisen vaiheista otettiin esiin. Kasvattajatiimi kertasi olevansa aineiston äärellä, joka oli tuonut lasten dokumentoimana kvalitatiivista tietoa sovitusta osa-alueesta pedagogisessa toiminnassa hyödynnettäväksi. Aineisto mittasi myös määrällisesti lasten käyttäjäkokemusta..

Kasvattajatiimi palautti itsensä keskustelussa merkityssuhteiden äärelle. Vilka (2015, 160-161) tuo esiin sen, että todellisuus on olemassa aina merkitysvälitteisesti. Merkitykset puolestaan muodostuvat ihmisten omassa toiminnassa ja sen vuoksi ne voivat olla tilapäisiä tai nopeasti muuttuviakin. Vilka kiteyttää, että todellisuus voi näyttäytyä fenomenologisen lähestymistavan mukaan monimerkityksellisenä, jokaisen kokemuksessa yksilöllisenä ja ainutlaatuisena. Kehittämishankkeen kasvattajatiimille lasten arviointi ja arviointitiedon merkitys pedagogisen toiminnan kehittäjänä näyttäytyi tiimipalaverin keskustelussa varhaiskasvatuksen työvälineiden ja ohjausasiakirjojen kautta, laatuun liittyvässä asiayhteydessä. Kasvattajien käymästä keskustelusta heijastui heidän tietoisuutensa tiimin käytävissä olevista arviointityövälineistä ja laadun tavoitteesta. Samalla kasvattajat olivat

hyvin tietoisia siitä, että lapset todennäköisesti näkevät ja kokevat arvioinnin toteuttamisessa omalle maailmankuvalleen merkityksellisiä asioita, jotka saattavat jäädä kasvattajilta piiloon. Tiimipalaverin lopussa sovittiin, että aineisto kootaan tiiviiseen muotoon lasten dokumenteista, jotta se on helppokäyttöisessä muodossa kasvattajien tukena, kun käsitteilyä tehdään lasten kanssa.

Aineistoon pysähtyminen lasten kanssa

Lasten kanssa pysähdyttiin arviointiaineistoon kasvattajatiimin oman pysähtymisen jälkeen. Lasten omassa kokoontumisessa ryhmän aikuinen kertoi väliaikatiетona yhteisesti, millaisia asioita lapset itse olivat tuottaneet aineistoon. Lapset itse olivat kovin kiinnostuneita kuulemaan oman tai vertaisensa esiin tuomat asiat. Lasten tarkkaavuus suuntautui ja säilyi aineiston kuulemisessa vankkumattomana, vaikka tilanteessa oli niukasti visuaalista tukea. Kasvattajat eivät sitä ajankäytöllisistä syistä ehtineet koota, vaikka olivat niin suunnitelleet. Aineisto haluttiin siitä huolimatta tuoda lasten tietoon, jotta se olisi heillä mahdollisimman tuoreessa muistissa.

Lasten kanssa pohdittiin, miten aineisto työstetään näkyväksi ryhmätilan seinälle yhteisesti sovittuun paikkaan. Lapset motivoituivat nopeasti ideointiin. Liikkuminen, leikki ja tutkiminen ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteidenkin (2018, 34) mukaan lapsille ominaisia tapoja asioiden käsittelyyn ja uuden oppimiseen. Lasten kanssa päädyttiin ratkaisuun, jossa arviointiaineisto tullaan käsittelemään ja siirtämään näkyväksi hyödyntämällä samaa leikkiä, jolla aineisto kerättiin. Kasvattajat näkivät arviointiaineiston käsittelemisessä mahdollisuuksia myös eri oppimisen alueiden toteutumisen mahdollistumiseen toiminnan aikana.

Aineistoon pysähtyminen lasten kokoontumisessa ja sen käsittelyntavan yhteinen ideoiminen olivat kasvattajien tietoisia valintoja, joilla haluttiin korostaa pedagogisen dokumentoinnin toteutumista sekä varmistaa lasten osallisuuskokemusta. Koivulan (2017, 277) mukaan yhteinen käsittely lisää toimintaan sitoutumista ja sen edistämistä. Kasvattajat ja lapset päättivät, että aineistoa tuotetaan ja kuljetetaan seinälle aluksi ohjatussa toiminnassa. Kasvattajat kokivat päätöksen vahvuudeksi sen, että arviointitieto siirtyy toiminnassa keskeiselle seinäpaikalle, jossa sen työstäminen ja siihen palaaminen lasten aloitteista mahdollistuvat toiminnan kaikkina aikoina. Ratkaisulla turvattiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2018, 34) määritelty periaate, jossa lapsella on mahdollisuus valita ja anostella omaa osallisuuttaan. Arviointiaineistoon pysähtyminen lasten kanssa vei koko ryhmän myös palvelumuotoiluajattelun äärelle. Mäkinen (2018, 76) tiivistääkin, että palvelumuotoilulle on ominaista mielikuvitus, asioiden yhdessä työstäminen ja visuaalisuuteen tarttuminen.

Arviointiaineistoon pysähtymisellä lasten kanssa haluttiin rohkaista koko ryhmää yhteisölliseen oppimiseen. Koivula (2017, 271-272) määrittelee yhteisöllisen oppimisen viittaavaan tilanteeseen, jossa pyritään rakentamaan tai jakamaan yhteinen käsitys kohteena olevasta asiasta. Hän kuvaa myös, ettei yhteisöllinen oppiminen aina ole mitattavissa tilanteessa liittyvällä vuorovaikutuksen määrällä, vaan suurin merkitys voi olla vuorovaikutuksen aikaansaamisissa kognitiivisissa vaikutuksissa.

Koivulan (2017, 271-275) mukaan on olemassa tutkimuksellista näyttöä siitä, että yhteisöllinen oppiminen voi olla lapsille haastavaa, koska lapsilla monet kognitiiviset, sosiaaliset sekä tunnetaidot ovat vasta kehittymässä. Hän painottaa, että asioiden jakaminen toisten kanssa, kommunikaatiotaidot ja suunnitelmallisesti ajatteleva voivat kaivata tukea, kun kohteena on ajatusten suuntaaminen koko ryhmää koskevaan toimintaprosessiin. Koivula tarkentaa, että sen sijaan spontaania yhteisöllistä oppimista tapahtuu useinkin leikissä.

Kalliala (2008, 19-22) perustelee aikuisjohtoisen lapsilähtöisen toiminnan soveltuvuutta varhaiskasvatukseen. Hänen mukaansa siten kasvattaja voi käyttää valtaansa ja osavuuttaan lapsen omien intressien esiin saamiseksi ja mahdollistamiseksi. Kalliala sekä Varttinen (2016, 148) tukevat kasvattajia olemaan arastelematta aikuisjohtaisuuttakaan, sillä vastuu pedagogisesta toiminnasta ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin kulkeemisesta on aikuisilla. Keskinen & Lounassalo (2011, 213) ovat samaa mieltä Kallialan ja Varttisen kanssa. Toisaalta Järvenpää (2018, 154-155) nostaa esiin Shierin (2002) osallisuuden portaat -tasomallin, jossa ylin osallisuuden toteutumisen taso haastaa kasvattajia jakamaan valtaa ja vastuutaan lasten kanssa. Shier ilmaisee vahvasti ja selkeästi kasvattajien ja lasten jakavan asemansa täysin päätöksentekoprosessissa.

Arviointiaineistoon pysähtyminen lasten kanssa oli tarpeellista, jotta koko ryhmän ajatukset saatiin suunnattua käynnistyvään aineiston käsittelyyn ja analysointiin. Kasvattajat saivat omaan rooliinsa ja vaiheen toteuttamiseen tukea ja suuntaviivoja Koivulan (2017, 275-280) näkökulmasta, joka toteaa lapsen osallisuuden toteutumisen edellyttävän kasvattajalta aloitteenlukukykyä ja herkkyyttä tarpeellisen tuen tarjoamiseen. Myös Ahonen ja Roos (2019, 39) painottavat kasvattajan veloitetta tunnistaa ja reagoida lapselta tulleen palautteeseen ja säätää toimintaansa välittömästi sen mukaisesti.

6.4 Arviointiaineiston käsittely ja analysointi

Kehittämishankkeessa käytetyt tiedonkeruumenetelmät voivat Salosen (2013, 13) mukaan olla joustavampia kuin tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät. Aineiston keräämistä ei kuvata tässä raportissa, sillä aineistonkeruuvaihe oli tarkoituksella rajattu pois tavoitteena olevan lasten arviointitiedon käsittelymallin luomisesta. Kehittämishankkeen

painopiste oli arviointitiedon kulkemisessa ja juurtumisessa pedagogiseen toimintaan. Kohdeorganisaation yksiköissä ja niiden kasvattajatiimeissä aineiston kerääminen voidaan tällä hetkellä tehdä parhaiten sopivalla, toisistaan poikkeavallakin tavalla. Ahonen (2017, 291) kuvaa, että arviointia voi ja jopa tuleekin toteuttaa erilaisia menetelmiä vaihdellen, jottei mikään menetelmä muodostu toistaan paremmaksi. Hänen mukaansa keskeisintä on, että arviointitiedon kerääminen palvelee lapsiryhmän toiminnan kehittämistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Vilkan (2015, 171) mukaan fenomenologinen lähestymistapa sallii tutkijan käsitellä aineistoa kulloisenkin tarpeen mukaan. Soveltamisen mahdollistava lähestymistapa sopi hyvin tämän kehittämishankkeen tarpeisiin. Vilka kuvaa, että fenomenologinen lähestymistapa perustuu erityisesti kokemuksiin, merkityksiin ja yhteisöllisyyteen. Tässä kehittämishankkeessa arviointiaineiston käsittely ja analysointi perustuivat osittain väljästi myös aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Vilka tuo esiin, että fenomenologinen lähestymistapa sekä myös aineistolähtöinen analyysi vaativat liittämistä teoreettiseen viitekehykseen.

Kananen (2014, 113) kuvaa, että aineiston käsittelyssä voidaan käyttää luokittelua, jossa samaa tarkoittavia asioita tai käsitteitä yhdistetään, samanlaisuuksia tai erilaisuuksia nostetaan esiin. Myös Vilka (2015, 164) esittää, että aineisto on ryhmiteltävissä sisällön mukaan yläkäsitteisiin, jonka perusteella aineistoa voidaan luokitella. Robsonin (2001, 176-179) näkemys on, että käytännön arvioinnissa on hyvinkin riittävää tarkastella kvalitatiivista aineistoa eräänlaisena luokitteluna. Hän kuvaa, että erilaisia teemoja luomalla voidaan yrittää parhaalla mahdollisella tavalla vastata tarkoitukseen ja tavoitteeseen.

Tässä kehittämishankkeessa arviointiaineisto piti sisällään tietoa lapsille merkityksellisistä leikeistä sekä heidän oman arvionsa niiden toteutumisesta. Aineistosta haluttiin esiin käyttäjäkokemus, joka auttaa suuntaamaan pedagogista toimintaa osallisuutta ja laatua toteutavaksi käyttäjien antamaa arviointia hyödyntäen. Arviointiaineistosta haluttiin myös määrällinen tuntuma siitä, miten hyvin nykyinen pedagoginen toiminta on tällä hetkellä vastannut lasten toiveisiin. Samalla haluttiin varmistaa, että jokainen yksittäinenkin tähän asti toteutunut tai vielä toteutumatta oleva haave tai mielipide tulevat kohdatuksi.

Arviointiaineiston käsittely lasten kanssa

Arviointiaineiston haluttiin siirtyvän kasvattajien koontilomakkeesta lasten saataville sekä mahdollisimman suoraan pedagogiseen toimintaan niin konkreettisina toimenpiteinä, että lapset tunnistavat ne itsestään lähteneiksi näkemyksiksi. Lapsille palautettiin ennen työkentelyn aloittamista mieleen yhdessä sovittu arviointitiedon näkyväksi työstämisestä. Kasvattajatiimi oli kiivaasti yrittänyt selvittää teknistä pulmaa, joka liittyi arviointiaineiston esille saamiseen. Jotta tiedon näkyväksi saaminen ei siirtyisi ajallisesti liian pitkälle, lasten

kanssa kehitettiin toinen tapa työstää tieto näkyväksi. Jälleen turvauduttiin ennalta tutun leikin juonenkulkuun, jossa leikki, tutkiminen ja toiminnallisuus motivoivat lapsia työstämään tietoa näkyvään muotoon. Taulukkomuotoinen yhteenveto toimi kasvattajille nopeana apuvälineenä, josta oli nopeasti nähtävissä jokaisen lapsen kertoma. Arviointitiedon helppo saatavuus taulukkomuodossa mahdollisti katkeamattoman työstämisen samanaikaisesti useankin lapsen kanssa.

Arviointiaineisto herätti lapsissa paljon keskustelua vielä käsittelyvaiheessakin. Roos (2016, 27-39) muistuttaakin, että kaikki arvioinnissa ilmi tuleva tieto on tärkeää kerätä talteen, sillä lapsi saattaa kertoa jostakin hänelle keskeisesti merkityksellisestä, joka ei ole vielä tullut aikuisen tietoon. Myös Vlasov ym. (2018, 31) kiinnittävät huomion siihen, että arvioinnin kohdentamisessa tai arviointitiedon käsittelyssä on välttämätöntä kohdata lapsen kohtaaman laadun kannalta tärkein, vaikka se ei olisi kasvattajan huomion keskiössä. Kasvattajat reagoivatkin herkästi lapsilta edelleen käsittelyvaiheessakin tulleeisiin aloitteisiin ja näkemyksiin. Lapsilta arviointitiedon käsittelyn tai arkisen toiminnankin yhteydessä tulleet aloitteet, lisäajatukset ja ideat kirjattiin vapaamuotoisesti muistiin yhteiselle paperille, joka oli kiinnitetty seinälle kaikkien kasvattajien nopeasti saataville. Siihen kertyneitä asioista toteutettiin toiminnassa jo seuraavina päivinä ja viikkoina hankkeen vielä jatkossa.

Toisaalta Vilka (2015, 149) tuo menetelmänäkökulmana esiin sen, että vapaamuotoisten muistiinpanojen käyttämisen tulee aina olla etukäteen suunniteltua ja kohdennettua sekä toteutustavan harkittua. Tässä kehittämishankkeessa vapaamuotoisetkin muistiinpanot olivat harkitusti valjastettuja vastaamaan opinnäytetyön tarkoitusta ja tavoitetta. Niiden käytämisellä varmistettiin kaiken lapsilta tulleen datan huomioiminen.

Yhdessä työstämisen into oli niin voimakasta, että kasvattajien yllätykseksi lapset itse työstivätkin pedagogisen toiminnan välineen, jonka he ottivat käyttöönsä jäsentämään leikkiä ja tilankäyttöä. Brotherus & Kangas (2018, 20-23) peräänkuuluttavat pedagogisessa toiminnassa lapsen aktiivisen toimijuuden taitojen vahvistamista sekä osallisen oppimisen mahdollisuuksia. Kokemus oli merkityksellinen ja opettavainen koko ryhmälle, sillä lasten oma osaavuus tuli vahvasti esiin. Tilanne palautti myös kasvattajien mieliin sen, että aina on olemassa mahdollisuus jonkin keskeisen esiin tuloon tai syntymiseen, vaikkei se olisi kasvattajien huomion tai suunnitellun arvioinnin kohteena.

Tiedon näkyvyys ympäristössä auttoi myös kasvattajia pitämään arvioinnin mielessä ja työstämään hiljaisesti arviointiprosessia päivittäin. Rintakorven & Vihmari-Henttosen (2017, 85) mukaan pedagogisen dokumentoinnin prosessissa voidaan hyödyntää avaindokumenteja, jotka jo olemassaolollaan kirkastavat ja tekevät näkyväksi oleellista.

Seinälle siirtyvä arviointitieto muodostuikin tässä kehittämishankkeessa keskeisimmäksi avaindokumentiksi (kuva 6) lapsille, kasvattajille sekä myös lasten huoltajille.



Kuva 6. Kohderyhmän lasten tuottama arviointitieto avaindokumenttina

Aineiston analysointi kasvattajatiimissä

Vilka (2015, 164) sekä Robson (2001, 169-179) viittaavat, että aineiston käsittelyyn ja analysointiin ryhtyessä on tärkeää tiivistää aineistosta keskeisin, ja määritellä mitä halutaan tietää. Myös Rintakorpi & Vihmari-Henttonen (2017, 79-81) kannustavat pedagogisen dokumentoinnin prosessissa kasvattajia valitsemaan mihin huomio kiinnitetään. Ennen analysoinnin aloittamista palautettiin kasvattajatiimin mieliin hankkeen tarkoitus ja tavoite. Siten varmistettiin, että koko kasvattajatiimillä on yhteneväinen käsitys, mitä aineistosta etsitään.

Robson (2001, 169) mainitsee, että arvioijan on tärkeää saada aineistostaan kokonaiskuva. Tiimipalaveriin kokoontuessaan kasvattajatiimillä oli aineiston käsittelyn ja analysoinnin tukena lasten tuottamasta arviointitiedosta taulukkomuotoinen koonti, jonka avulla oli mahdollista etsiä yläkäsitteitä ja tehdä löyhää teemoittelua. Tiimipalaverin alussa kasvattajatiimi arvioi väljän sisällönanalyysin ja teemoittelun sopivan hyvin aineiston käsittelyyn. Siten olisi tulosten perusteella mahdollista tulkita lasten arviointiaineistoa ja

hahmottaa merkityskokonaisuutta siitä, mikä vahvistaa olemassa olevia pedagogisia toimintatapoja tai mihin kaivataan muutosta.

Käsittelyn alussa koontilomakkeesta erottui, että kolme ryhmän lapsista ei ollut vielä osallistunut arviointitiedon tuottamiseen. Kasvattajat keskustelivat syistä, miksi lapset eivät olleet vielä tietoa tuottaneet. Keskustelu oli merkityksellinen lasten osallisuuden kannalta, sillä se todensi heidän olevan osa ryhmäänsä, vaikkeivat he eri syiden vuoksi olleetkaan tuottaneet tietoa tähän arvioinnin osa-alueeseen. Roos, Nurhonen & Viitanen (2018, 91) muistuttavatkin, että kasvattajien tehtävä on huomioida lapsi kokonaisvaltaisesti vuorovaikutuksessaan ja vertaissuhteissaan. Mahdollisuus arvioinnin tuottamiseen ja osallisuuteen säilyi hankkeen päättymisen jälkeenkin.

Arviointiaineiston koontia ja lasten työstämää avaindokumenttia tutkiessaan kasvattajatiimi teki huomion, että lapset toivat arviointiaineistossa paljon esiin asioita, jotka olivat jo jollakin tavalla läsnä ryhmän pedagogisessa arjessa. Tiimipalaverinsa edetessä kasvattajatiimi päätti luopua varsinaisesta teemoittelusta ja korostaa entisestään lasten esiin tuomia asioita oppimisympäristössään. Ratkaisulla kasvattajatiimi halusi korostaa jokaisen lapsen näkemyksen tärkeyttä ja valjastaa seinällä visuaalisessa muodossa olevaa arviointitietoa ja avaindokumenttia entistäkin laajempaan käyttöön. Lapsista näkynyt innostus arviointitietoa työstäessään, kiinnostus omaa ja vertaiskaverin mielipidettä ja kädenjälkeä kohtaan ansaitsi kasvattajatiimin mielestä tulla säilytetyksi ja vaalituksi sellaisenaan. Huoltajille viestittiin Wilman kautta lasten yhdessä toimimisesta. Huoltajia rohkaistiin tutustumaan lasten näkyväksi tekemään ryhmätilassa lapsen tulo- ja hakutilanteissa.

Kehittämishankkeessa haluttiin saada myös määrällinen tulos, joka viittaisi suoraan pedagogisen toiminnan tämänhetkiseen laatuun ja mittaisi lapsen kokemusta hänelle merkityksellisten asioiden toteumasta. Määrällisen ja laadullisen mittauksen elementit täydensivätkin tässä kehittämishankkeessa toisiaan. Kaikki arvioinnissa tuotettu tieto oli tiivistetty samalle, taulukkomuotoiselle koontilomakkeelle, jotta tieto olisi nopeasti tulkittavissa kokonaisuutena. Kasvattajatiimi hahmotti nopeasti tuloksen, jossa lapset kokivat omien näkemystensä ja toiveidensa toteutuvan toteutushetkellä hyvin. Arviointimittarina toimi yksinkertainen ”toteutunut” tai ”ei ole toteutunut”. Lapsista suurin osa, 96 % koki tulosten perusteella tullessa arvioinnin kohteena olleessa asiassa kuulluksi. Tiedon perusteella kasvattajatiimi pystyi tekemään johtopäätöksen, että arvioinnin kohteena olleessa osa-alueessa ei ilmennyt sellaista kehitettävää, joka vaatisi kiireellisiä toimenpiteitä.

Lasten tuottama arviointitieto toi kasvattajille suoria näkemyksiä lapsilta itseltään. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli lisätä lasten tietoisuutta heitä osallistavan arvioinnin periaatteesta sekä vahvistaa osallisuuden pedagogiikan toteutumista toiminnan arvioinnissa.

Hankkeessa toteutettu aineiston käsittelytapa mahdollisesti tarkoituksessa pysymisen. Vlasovin ym. (2018, 34-35) mainitseman kehittävän arvioinnin periaatteen mukaisesti aineiston käsittelyä ja analysointia johdatti ydintoimijoiden osallisuuden mahdollistuminen. Kasvattajatiimi arvioi jatkavansa lapsiryhmän kanssa hankesuunnitelmansa mukaisesti kohti johtopäätösten muotoilua ja kehittämistoimista päättämistä.

6.5 Tulosten tulkinnasta johtopäätöksiin

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2016, 229) korostavat, että pelkkä tulosten analysointi ei riitä, vaan niitä on selitettävä ja tulkittava. He kuvaavat tulkintavaiheen tehtäväksi selkeyttää tuloksissa esiin tulevia merkityksiä sekä tuottaa pohdintaa. Myös Virtanen (2007, 207) kuvaa, että tulkinta johtaa arvioinnin tekijän johtopäätöksiin. Virtanen korostaa arviointikriteerien merkitystä johtopäätösten rakentumisen tukena ja perustelujen luotettavuuden lisääjänä.

Vilka (2015, 160-162) tuo esiin, että fenomenologisen lähestymistavan mukaan todellisuus voi olla hyvinkin monimerkityksellinen. Hän muistuttaa, että merkitys kytkeytyy kulttuuriin ja kaikilla asioilla on oma merkitysyhteensä, kontekstinsa. Vilka tarkentaa, että merkitykset voivat olla julkisia ja kaikkien luettavissa tai jokaisen omaan minuuteen liittyviä. Kehittämishankkeessa haluttiin mahdollistaa lapsille itselleen merkityksellisten asioiden toteutuminen sekä myös oivaltaa kasvattajille ja lapsille merkityksellisiä, yhteiseksi kehittämisen kohteeksi valikoituvia asioita. Kehittämishankkeessa lasten ydintoimijan rooli rakensi lasten osallisuuden merkitystä myös heille itselleen.

Tässä kehittämishankkeessa johtopäätösten laatimisen keskeisenä pohjana ovat kohdeorganisaation käytössä oleva, Karvin prosessitoimintojen laatuindikaattoreihin perustuva Tiimin pedagogisen toiminnan arviointi -lomake ja siihen sidottu arviointikriteerihakuinen, laadun varmistamiseen tähtäävä keskustelu. Koontilomakkeen perusteella kasvattajat tekijät keskeisimmiksi tulkinnoikseen seuraavat:

- Suurin osa ryhmästä on osallistunut arviointiin.
- Lapset kokivat näkemystensä toteutuneen hyvin. Arviointiaineistossa tai tiedon työstämisen yhteydessä ei tullut tietoon asioita, jotka vaatisivat välittömästi korjaavia toimenpiteitä.
- Lasten esiin nostamat asiat olivat suurimmaksi osaksi jo läsnä oppimisympäristössä. Tuloksen pohdittiin johtuvan siitä, että lapset olivat tyytyväisiä jo olemassa olevaan tai he eivät uskoneet vaikuttamismahdollisuuksiinsa muutoksen aikaan saamiseksi.

- Lasten keskinäisiä merkityssuhteita ilmentyi arviointitiedossa. Lapset liittivät merkityksellisiä kaverisuhteita itselle merkitykselle toimintaan.
- Tuloksista erottui lasten mielestä kiinnostavaa, ajankohtaista lastenkulttuuria ja ilmiöitä.
- Arviointitieto toi suoraa tukea jokaisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman arvioinnissa hyödynnettäväksi.

Kasvattajatiimi kävi systemaattisesti läpi kohdeorganisaation Tiimin pedagogisen toiminnan arviointi -lomakkeen väittämät, vertasi huomioitaan sekä tulkintojaan väittämiin ja kävi reflektivoivaa vuoropuhelua. Keskustelua käytiin kehittämishankkeen molempien ydintoimijoiden, lasten sekä kasvattajatiimin, näkökulmista. Tehokkaana apukeinona käytettiin Parilankin (2019) rohkaisemana Miten? -kysymystä, jonka avulla haluttiin pureutua mahdollisimman lähelle pedagogista arkea sekä löytää toimijoille merkityksellisiä asioita.

Kohdeorganisaatiossa käytössä oleva Tiimin pedagogisen toiminnan arviointi -lomake tarjosi kasvattajatiimille tavan rakentaa johtopäätöksensä puolueettomasti ja luotettavasti. Virtasen (2007, 207) keskeisiksi esittämät, suoraan varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ja laadun prosessitekijöistä juonnetut väittämämuotoiset kriteerit ohjasivat johtopäätösten tekemistä. Vaikka arviointikriteerien tarkempi työstö ja mittaristojen laatiminen on kohdeorganisaatiossa vasta työvaiheessa, se ei heikentänyt kehittävän arvioinnin periaatteilla toteutuneen keskustelun antia. Lasten tuottaman arviointitiedon lisäksi kasvattajat huomioivat johtopäätöksiä tehdessään havaintonsa, joita he olivat tehneet lasten arviointitiedon työstämisessä. Kasvattajatiimi oli tietoinen, että kehittämistoimintaan tähtääviä johtopäätöksiä tehtiin nimenomaan oman ryhmän pedagogisen toiminnan kehittämisen tueksi.

Keskustelunsa perusteella kasvattajatiimin keskeisimpiä johtopäätöksiä olivat:

- Lapsille merkitykselliset ja ajankohtaiset ilmiöt ovat näkyvästi arjessa läsnä, mahdollisuus niiden ääreen hakeutumiseen tai toteuttamiseen todentuu toiminnassa ja ympäristössä.
- Lapsille oman ympäristönsä rakentuminen, näkyminen ja säilyminen on merkityksellistä.
- Lapset motivoituvat pedagogiseen dokumentointiin. Lapsen näkemys tulee sen kautta näkyväksi muodossa, joka innostaa lapsia oppimaan vuorovaikutuksessa ja toisiltaan. Yhdessä tekeminen ja työstäminen palkitsee.

- Oikea-aikainen lasten aloitteisiin, palautteeseen tai arviointitietoon tarttuminen vahvistaa osallisuutta ja jäsenyyttä ryhmässä.
- Lasten omiin kiinnostuksen kohteisiin tarttuminen tarjoaa motivoivan välineen hyödynnettäväksi varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin kulkemisessa. Kiinnostus on hyödynnettävissä kaikilla oppimisen alueilla sekä tuen tarpeisiin vastatessa.
- Kaverisuhteet ovat merkityksellisiä lapsille.
- Kasvattajan asenne ja rooli lapsen osallisuuden mahdollistajana on keskeinen.
- Myönteinen vuorovaikutus rohkaisee toimimaan.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli lisätä lasten tietoisuutta heitä osallistavan arvioinnin periaatteesta sekä vahvistaa lasten osallisuuden pedagogiikan toteutumista toiminnan arvioinnissa. Kasvattajatiimin mielestä tehdyt johtopäätökset vastasivat tarkoitukseen ja mahdollistivat kasvattajatiimin käsitystä arvioinnin kohteen nykytilasta ja laadusta, arjen toimivista tai muutosta kaipaavista käytännöistä.

6.6 Johtopäätöksistä kehittämistoimenpiteisiin

Virtasen (2007, 16,23, 165-166) mukaan kehittämissuosituksissa on merkityksellistä yksilöidä, mitä konkreettista arviointitieto tuo käytännön toimenpiteinä arkeen. Lasten tuottaman arviointitiedon mukaan lapset olivat suurimmaksi osaksi kokeneet mahdollisuutensa oman näkemyksensä toteutumiseen hyvänä. Kvantitatiivinen tulos kertoi lasten kokeman laadun olevan sillä hetkellä hyvä, eikä aineistonkeruun yhteydessä tullut muutenkaan sellaista yllättävää arviointitietoa, joka olisi vaatinut kasvattajilta välittömiä, nopeita toimenpiteitä. Kasvattajat päättivätkin odottaa sopivaa ajankohtaa kehittämistoimien yhteiseksi miettimiseksi lasten kanssa. Yhteisen käsittelyn ajateltiin lisäävän kaikkien osallisuutta ja sitoutumista kehittämistöimiin.

Talvilomakausi ja se jälkeen nopeasti edennyt koronaviruksen leviäminen johtivat siihen, että lasten kanssa yhteiseen kehittämistoimenpiteiden sopimiseen ei ehditty päästä. Koko kehittämishankkeen eteneminen loppuunsa muuttui suunnitellusta valtakunnallisestikin poikkeuksellisten olosuhteiden vuoksi. Koronavirusepidemian leviämisen hillitsemiseksi hallitus ja terveysviranomaiset suosittelivat lähikontaktien välttämistä ja mahdollisimman monen varhaiskasvatusikäisen pysymistä kotihoidossa. Kohderyhmän lapsista noin 80-90 % oli poissa siinä vaiheessa, kun kehittämishanke olisi suunnitelman mukaan edennyt johtopäätöksistä kehittämistoimenpiteiksi. Poikkeuksellisten olojen ennakoitiin kestävän ehkä vielä kuukausia, joten kehittämishanke toteutettiin loppuun tiedoilla, vaiheilla ja toimenpiteillä, jotka tilanteessa olivat mahdollisia.

Kehittämishankkeessa olisi haluttu kirjata lasten itsensä sanoittamia kehittämistoimenpide-ehdotuksia, mutta niitä ei pystytty poikkeuksellisten olojen vuoksi ryhmätilanteena keräämään. Muilla viestintävälineillä asiaan ei koettu mielekkääksi palata, koska asian mieleen palauttamisen kannalta keskeisin avaindokumentti olisi ollut lasten saavuttamattomissa. Kehittämistoimenpiteistä päättämisen sekä lasten ja kasvattajien yhteisten merkitysten löytämisen haluttiin tapahtuvan lasten omassa toimintaympäristössä, jonka merkityksen Heikka ym. (2017, 58) nostavat esiin.

6.7 Kehittämistoimenpiteiden siirtyminen pedagogiseen toimintaan

Keskinen & Lounassalo (2011, 213) muistuttavat kasvattajien pedagogisesta vastuusta ja velvoitteesta rakentaa varhaiskasvatussuunnitelman mukainen arki. Parrilan & Fonsénin (2016, 100-103) mukaan varhaiskasvatuksessa varmistetaan lapsille arvioitsijoina systemaattinen mahdollisuus saada äänensä kuuluviin nimenomaan toiminnan arvioinnissa. Toki lasten osallisuus toteutuu toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessakin.

Varttisen (2016, 147) mukaan kehittämistoimen käynnistymistä ja juurtumista edesauttaa kasvattajien tietoisuus omasta pedagogisesta toiminnastaan ja vaikutuksestaan siihen. Hänen mukaansa sanoista tekoihin ryhtymistä voidaan edesauttaa myös pedagogisella johtamisella. Varttinen lisää, että kasvattajatiimin eri ammattiryhmien selkeä työnjako auttaa tiimiä itseään hyödyntämään jokaisen ydinosaamista ja korostaa jaetun pedagogisen johtajuuden tasolla toimintaan sitoutumista.

Tässä kehittämishankkeessa jaettua pedagogista johtajuutta tuettiin kaiken tiedon näkyväksi kirjaamisella ja yhteisesti sovittuun loogisesti palaamalla. Kehittämistoimia ei päästy konkreettisesti miettimään ja toteuttamaan lasten kanssa olosuhteiden muututtua poikkeuksellisiksi koronavirustilanteen vuoksi. Kaikki hankkeessa koottu lasten tuottama arviointitieto ja hankkeen toteuttamisessa kerääntynyt kokemus jäi kuitenkin saataville ja hyödynnettäväksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa ja ryhmän toimintakertomuksessa.

Kasvattajilla oli tunne, että lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallin kehittelyä voidaan jatkaa hankkeessa tähän asti saadun tiedonkin perusteella. Ratkaisuaan kasvattajat perustelivat jatkuvan kehittämisen prosessilla: lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli on aina päivitettävissä ja muokattavissa. Teoriatiedossa kasvattajatiimi tukeutui eniten Parrilan (2020) näkemyksiin tavoitepohjaisesta arvioinnista ja arviointipohjaisesta kehittämisestä, pienin askelin etenemisestä.

Kasvattajatiimi koki lasten tuottaman arvioinnin hyvin merkitykselliseksi oman toimintansa kannalta, vaikka kehittämistoimia ei päästy suunnitellusti toteuttamaan. Kvantitatiivisessa mittauksen myönteinen tulos arvioinnin kohteesta vahvasti kasvattajille yleisesti heidän

käyttämiensä toimintatapojen sopivuutta juuri tälle ryhmälle. Kasvattajatiimille oli tärkeää myös se, että lasten osallisuus tuli näkyväksi ja sen arvioimiseen löytyi konkreettinen mittari. Pedagogisella dokumentoinnilla onnistuttiin luomaan lasten ja kasvattajien yhteistä tulkintaa hyväksi ja tarpeellisiksi koetuista arjen asioista ja teoista, jotka varmistivat lapsen kuulluksi tulemista. Lapsen tuottaman arviointitiedon näkyväksi tuleminen ja sen huomiointi toiminnassa koettiin merkitykselliseksi tavaksi tukea jokaisen itsetuntoa ja myönteistä kohtaamista. Huoltajille tiedottamisella haluttiin tukea lasten mahdollisuutta kokea omaa merkityksellisyyttään arviointitiedon tuottajana. Lapsille toivottiin välittyvän ajatus:

Tämä on niin tärkeää, että tästä kerrotaan äidille ja isälle!

6.8 Kehittämishankkeen tuotos

Opinnäytetyön tarkoituksena oli lisätä lasten tietoisuutta heitä osallistavan arvioinnin periaatteesta sekä vahvistaa lasten osallisuuden pedagogiikan toteutumista toiminnan arvioinnissa. Opinnäytetyön tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa kohdeorganisaatiolle, Imatran kaupungin varhaiskasvatukselle, pedagogisen dokumentoinnin avulla malli lasten tuottaman arviointitiedon käsittelyyn ja ennen kaikkea sen juurruttamiseen. Kehittämishankkeella haluttiin vahvistaa lasten arviointitiedon voimaantumista ja tulemista konkreettiseksi osaksi toiminnan rakentamista.

Tuotoksen prosessointia

Kohdeyksikössä on entuudestaan seinällä pedagoginen dokumentti, joka oli rakentunut vahvistamaan varhaiskasvatussuunnitelman juurtumista vuonna 2017. Dokumentin tehtävä on ollut näkyvyydellään tukea varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustan läsnäoloa ja lapsen sensitiivistä kohtaamista. Dokumentin tarkoitus on ollut palauttaa katsojille mieleen päivittäin pedagogiikassa keskeisin.

Parrila (2019) painottaa arvojen ja eettisyyden liittyvän aina myös arviointiin. Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli haluttiin rakentaa jo olemassa olevaa pedagogista dokumenttia hyödyntäen. Valintaan vaikutti se, että olemassa olevassa dokumentissa on valmiina ominaisuuksia, jotka ovat keskeisiä ja toimivia myös arviointitiedon siirtymisen kuvaamisessa. Erityisesti arvojen todeksi elämistä painotettiin kohdeyksikössä jo varhaiskasvatussuunnitelman juutuessa. Olemassa olevan pedagogisen dokumentin tärkeimmät painopisteet olivat

- lapsen toimijuus pedagogisen toiminnan keskiössä
- arvot kaiken toiminnan perustana

- lapsen tuntemiseen tähtäävä havainnointi pedagogisen toiminnan tavoitteiden ja menetelmien perustana
- myönteisyyden vaaliminen
- osallisuuskokemusten mahdollistuminen.

Vaikka kehittämishankkeessa ei päästy toteuttamaan ja refleктоimaan arviointitiedon siirtymistä pedagogiseen toimintaan lasten kanssa, kasvattajat jatkoivat lasten tuottaman arviointitiedon käsittelymallin rakentamista hankkeen työstämisessä saatujen kokemusten ja arviointitiedon perusteella. Kerätty tieto haluttiin ehdottomasti hyödyntää. Parrila (2019) painottaa, että arviointi itsessään ei riitä, vaan sen vaikuttavuus todentuu vasta arviointitiedon siirtyessä kehittämistoimien kautta pedagogiseen toimintaan. Kertynyt tieto ja yhdessä työstämisen kokemus auttoivat kasvattajia nimeämään merkityksellisiksi nostamaan elementtejä, jotka vahvistaisivat ja lisäisivät lasten osallisuustietoisuutta ja -kokemuksia sekä edesauttaisivat arviointitiedon siirtymistä ja juurtumista pedagogiseen toimintaan. Malli tukeutui teorialiedoltaan Parrilan (2020) näkemykseen tavoiteperusteisen arvioinnin toteuttamisesta toimintaan pienin, yksittäisin kehittämiskaskelin.

Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallin luonnos (kuva 7) sovitettiin ensin kohdeyksikössä jo olevaan varhaiskasvatussuunnitelman juurtumista kuvaavaan pedagogiseen dokumenttiin, jota kohderyhmällä olisi ollut ilman poikkeusolosuhteita mahdollisuus hyödyntää. Dokumentin keskeiset painopisteet olisivat edelleen vahvasti läsnä myös lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallissa. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet ja laadun prosessitekijät tulisivat vaikuttamaan mallin perustassa, koska tavoite- ja kriteerihakuisuutta haluttiin korostaa. Esiin luonnosteltiin myös osatekijät, joiden oli hankekokemusten ja arviointikriteerien mukaan päätelty olevan merkityksellisiä lasten tuottaman arviointitiedon siirtymisessä ja juurtumisessa pedagogiseen toimintaan.



Kuva 7. Luonnos lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallista

Kasvattajien ajatuksena oli, että lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallissa lasten tuottama tieto halkoo ympäristön pedagogiseen kasvualustaan asti. Arviointitiedon pedagogiseen toimintaan siirtymisen ja juurtumisen kannalta merkityksellisimmät asiat ovat läsnä kasvualustassa, jonka perustana ovat varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet ja laadun prosessitekijät. Kasvattajan vastuulla oleva oikea-aikainen ja toistuva kastelu on tarpeen, jotta arviointitietoa siirtävät ja juurruttavat tekijät pääsevät elinvoimaisina kulkemaan ruuhona kuvatun arvomaailman läpi osaksi lapsen pedagogista arkea. Lapsi itse seisoo tukevasti pedagogisen toiminnan keskiössä ja kokee osallisuutta sekä myönteisiä kohtaamisia. Osa arviointitiedon siirtymisen ja juurtumisen keskeisimmistä asioista löytyy toistoina varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteista, laadun prosessitekijöistä tai kohdeorganisaation paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustasta. Mahdollinen toisto

tai asian kytkeytyminen johonkin jo mallin perustassa olevaan ei vie tilaa miltään olennaiselta, vaan varmistaa kaiken merkitykselliseksi koetun korostumisen.

Luonnos edustaa kasvattajatiimin näkemystä. Kasvattajatiimi huomioi luonnosta laaties-
saankin juuri lapsilta itseltään saadun tiedon sekä heidän työskentelynsä havainnoinnista
kertyneen tiedon. Hankkeen loppuvaiheessa kasvattajat joutuivat siis turvautumaan lap-
silta saadun epäsuoran tiedon käyttöön. Kasvattajilla säilyi kuitenkin tavoitteena luoda las-
ten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli, joka edesauttaisi arviointitiedon mahdollisim-
man mutkatonta siirtymistä ja juurtumista pedagogiseen toimintaan.

Lopulliseen tuotokseen päädyttiin tekemään pelkistetty malli, joka ei olisi sidoksissa mihin-
kään kohdeorganisaation yksikköön. Kehittämishankkeen lopullisessa tuotoksessa käyte-
tään myös pedagogisen tason arviointivälineistä kohdeorganisaatiossa tuttuja nimiä. Tut-
tuuden ajateltiin helpottavan mallin hahmottamista, omaksumista ja käyttöönottoa. Lasten
tuottamaa arviointia toteutuu tälläkin toimintakaudella kohdeorganisaatiossa. Kehittävä ar-
vioinnin periaatteen mukaan malli todentaa jo jotakin olemassa olevaa, joka tehdään nä-
kyväksi.

Valmis malli lasten tuottaman arviointitiedon juurruttamisesta (liite 5) toimii vain vuorovai-
kutuksessa. Käyttöönoton tueksi on laadittu myös tiimille lyhyt ohje (liite 6).

7 KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI JA YHTEENVETO

7.1 Eettisyys ja luotettavuus

Hirsjärvi ym. (2016, 231-233) sekä Kananen (2017, 189) esittävät, että kaikissa tutkimuksissa pyritään hyvään tieteelliseen käytäntöön ja luotettavuuden arviointiin. Heidän mukaansa tutkimuksen luotettavuutta lisää sen toistettavuus sekä kyky mitata tarkoituksenmukaisesti tutkimusongelmaa. Tässä opinnäytetyössä haluttiin teorialiedolla sekä toteutuksen aikana saaduilla kokemuksilla tietoa, mitkä tekijät edistävät tavoitteen saavuttamista (ks. kappale 2.4). Eri teorialähteiden keskinäinen keskustelu sekä niiden reflektointi toteutuksessa tehtyihin havaintoihin ja kokemuksiin toivat haluttua, vahvistettua tietoa ja lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta.

Konstruktivistista mallia mukaileva kehittämistoiminta mahdollisti hankkeen etenemisen lapsille ja kasvattajille, sopivalla tavalla. Hankkeessa panostettiin Roosinkin (ks. kappale 6.1) korostamaan lapsen näkökulman saavuttamiseen, ja samalla kuitenkin kehittämistoiminnan metodologisista periaatteita vaalittiin hyvän tieteellisen käytännön ja tutkimuksen luotettavuuden turvaamiseksi. Ratkaisu konstruktivistisen mallin mukailemisesta sai tukea opinnäytetyön teorialiedosta. Konstruktivistisen mallin periaate sopi hyvin yhteen pedagogisen dokumentoinnin, kehittävän arvioinnin ja varhaiskasvatuksen prosessimaisen kehittämisen periaatteiden kanssa. Yhdistävänä tekijänä toimi myös osallisuuden ja yhteisöllisyyden korostuminen, jotka ovat keskeisiä kaikissa edellä mainituissa periaatteissa ja toimintatavoissa. Yhdistävien ominaisuuksien havaitseminen toi varmuutta siitä, että tutkimuksen lähestymistapa, aineiston käsittely- ja analysointi- ja arviointitapa ovat sen tavoitteen saavuttamiseksi tarkoituksenmukaisia valintoja.

Kananen (2017, 186-187) korostaa, että riittävä dokumentaatio lisää luotettavuutta. Hänen mukaansa kaikkien tutkimuksen toteutuksessa tehtyjen ratkaisujen ja vaiheiden tulee olla perusteltuja ja tallennettuja luotettavuuden varmistamiseksi. Tämä opinnäytetyö on soveltanut myös laadullisen tutkimuksen otetta, jonka luotettavuus vahvistuu Hirsjärven ym. (2016, 231-233) mukaan toteutuksen mahdollisimman tarkasta kuvaamisesta. Kehittämishankkeessa lasten tuottaman arviointiedon käsittelyprosessin suunnitelmalla, toteutuksen tarkalla vaiheistuksella ja sen kirjaamisella on varmistettu tutkimuksen rehellisyyttä, tarkkuutta ja puolueettomuutta.

Kananen (2017, 173) nostaa esiin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa selkeää ohjetta, eikä tukena yksiselitteistä arviointikriteeristöä. Toteutuksessa hyödynnetty kohdeorganisaation arviointijärjestelmän työväline, Tiimin pedagogisen toiminnan arviointi -lomake, ohjasi kasvattajatiimiä laadun prosessitekijöihin

perustuvaan, luotettavuutta lisäävään arviointikriteerihakaiseen johtopäätösten muodostamiseen. Vaikka kehittämishanketta ei pystytty koronavirustilanteen aiheuttamien poikkeusolojen vuoksi toteuttamaan loppuun suunnitellusti lapsiryhmän kanssa, arviointikriteerihakuinen tarkastelu jo toteutetuista hankevaiheista ohjasi kasvattajatiimiä nostamaan esiin tavoitteen toteutumisen kannalta keskeisiä asioita.

Gyekye & Nikkilä (2013, 33) ovat havainneet, että kasvattajatiimin yhteinen arviointivastuu ja havaintojen tekeminen lisää arvioinnin luotettavuutta, kuten yhteinen sitoutuminen arvioinnin toteuttamiseen lisää koko kehittämisprosessiin sitoutumista. Lasten tuottaman arviointitiedon käsitteleminen suunnitellusti tiimipalavereissa todensi kasvattajien yhteistä arviointivastuuta ja sitoutti heitä toteutukseen. Tässä opinnäytetyössä luotettavuutta lisäsivät pedagogisen dokumentoinnin avulla näkyväksi tekeminen ja kaiken lasten tuottaman datan huomioiminen alkuperäisessä muodossaan. Avaindokumentin näkyvyys ja saatavilla olo kesti lasten, kasvattajien ja huoltajien jatkuvan tarkastelun. Toimijoiden lukuisat, päivittäiset palaamiset arviointitiedon ääreen mittasivat samalla tiedon luotettavuutta sen säilyessä muuttumattomana toistuvan tarkastelun jälkeenkin. Toteutustapana pedagoginen dokumentointi vaali eettisyyttä -lasten kädenjäljen haluttiin näkyvän ja vastuu arviointitiedon näkyväksi työstämisestä mahdollistettiin heille.

Kananen (2014, 23, 120-122) tuo esiin, että arviointiaineiston tulkittavuutta ja luotettavuutta lisää, jos aineistoa tutkitaan yhdistämällä eri menetelmiä. Hänen mukaansa voidaan puhua triangulaatiosta, monimenetelmäisyydestä, jossa aineistoa tarkastellaan useasta näkökulmasta. Kehittämishankkeessa monimenetelmäisyys tuotti tuloksen, josta ilmeni lasten olleen enimmäkseen tyytyväisiä mittauksen kohteeseen. Kasvattajille tieto kertoi, ettei tarvetta välittömille toimenpiteille pedagogisen toiminnan muuttamiseksi ollut. Samalla tulos tuki kasvattajien arvioinnin toteutusvaiheessa tekemiä havaintoja ja huomioita lasten työskentelystä.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettisten suositusten tutkimuseettiset linjaukset ovat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyväksymiä. Ihmisiin kohdistuvasta tutkimuksesta on annettu erilliset linjaukset. Niiden mukaan tutkijan tulee erityisesti varmistua eettisyyden toteutumisesta tilanteissa, joissa alaikäinen tai vajaakykyinen on tutkittavana. Eettisyyden toteutumisiksi linjaukset ohjaavat EU:n tietosuojasetuksen mukaisesti henkilötietojen käsittelyn avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen sekä tietosuojalain mukaiseen tunnistamisen varjelemiseen (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry 2020, 3, 9-11).

Tässä opinnäytetyössä kohderyhmän lasten eettisestä kohtaamisesta huolehdittiin tiedottamalla lapsille ja heidän huoltajilleen hanketyöskentelyn alkamisesta. Tutkimusvaiheen

eettisyyttä tuki se, että toteutettu lasten tuottama arviointi on määritelty kohdeorganisaation toimintaa velvoittavissa asiakirjoissa osaksi sen toimintaa. Aineistonkeruu ja arviointitiedon käsittely olisi siis toteutunut kohderyhmässä joka tapauksessa lakivelvoitteisesti jollakin toteutustavalla ja todellinen tarve sille oli olemassa. Opinnäytetyön taustalla ollut tarve vahvisti osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, koska tarve ja toteutus perustuivat varhaiskasvatuksen arviointikulttuurin reunaehtoina toimiviin säädöksiin ja ohjeisiin: varhaiskasvatuslakiin ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Myös Karvin perusteet ja suositukset huomioitiin jatkuvasti kehittämishankkeen toteutuksessa. Lasten osallisuuteen ja heidän näkemysten voimaannuttamiseen kiinnitettiin erityistä huomiota koko hankkeen ajan, sillä kasvattajat tiedostivat lasten aidon mielipiteen esille saamisen haastavuuden sekä lasten haavoittuvan aseman valtasuhteessa aikuisiin.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä huomioitiin varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavien lakien lisäksi ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden eettiset suositukset, ja niiden velvoittamana EU:n tietosuoja-asetuksen ja tietosuojalain toteutuminen. Toimeksiantajalta, Imatran kaupungin varhaiskasvatuksesta, oli haettu tutkimuslupa kehittämishankkeen toteuttamiselle. Kohderyhmän lapsille ja kasvattajille sekä lasten huoltajille annettiin arjen kohtauksissa sekä ryhmän tiedotuskanavan, Wilman kautta tietoa hankkeen käynnistymisestä ja etenemisestä. Tiedotuksessa kiinnitettiin huomiota siihen, että tiedon saanti ja käsittely mahdollistuisi mahdollisimman monelle samanaikaisesti ja tasapuolisesti. Arviointitiedon tuottaminen ei kohdistunut keneenkään yksilönä, vaan se oli osa koko ryhmän pedagogista toimintaa. Dokumentoitu aineistossa ja arviointitiedossa varjeltiin lasten tunnistettavuutta. Lasten omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin hyödynnettävä arviointitieto kirjautuu vielä keväällä asiakirjoihin, ja kokonaisuudessaan arvioinnin toteutus kirjautuu ryhmän toimintakertomukseen. Kaikki näkyvä pedagoginen dokumentointi oli tuotettu muotoon, joka toisaalta teki meneillä olevaa hanketta läpinäkyväksi ja tiedottavaksi sekä toisaalta suojasi lasten henkilöllisyyttä ja tunnistettavuutta.

Korkeakosken & Pietiläisen (2012, 370-377) mukaan kehittävän arvioinnin periaatteet voidaan ymmärtää arvovalintoina. Vlasov, Salminen ym. (2018, 31, 67-75) ovat tuoneet esiin, että varhaiskasvatuksen laatua kuvaavat indikaattorit sekä kriteerit kuvastavat myös aina arvovalintoja. Myös Parrila (2020) painottaa, että varhaiskasvatuksen arvioinnin toteuttaminen on mahdotonta kytkemättä sitä arvoperustaan. Eettisyys kunnioittaa ja sitoutuu arvoihin. Osallisuus ja vuorovaikutus olivatkin kehittämishankkeessa keskeisiä kohdeorganisaation arvoja, jotka kytkeytyivät vahvasti koko opinnäytetyön tarkoitukseen ja tavoitteeseen. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kuuluva eettisyyden vaaliminen korostuu opinnäytetyön tuotoksessa, lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallissa, joka ohjaa lapsilta saadun tiedon kulkemaan kasvattajien arvoperustan läpi.

Kananen tuo esiin rehellisyyden tärkeyden tutkimuksen tekemisessä (2017, 190). Myös vastoinkäymiset ja haasteet saattavat vaikuttaa tutkimuksen toteuttamiseen. Tämän kehittämishankkeen toteutuksen haasteena olivat kerätyn aineiston ensimmäisen ulkoasun kanssa koetut tekniset pulmat. Arviointiaineiston käsittelyn käynnistyminen viivästyi hie- man alkuperäisestä aikataulustaan, ja kohderyhmän täytyi löytää korvaava tapa arviointi- tiedon näkyväksi tuottamiseen. Kasvattajat joutuivat joustamaan ajatuksestaan tarjota lap- sille mahdollisimman jouheva ja katkeamaton eteneminen aineiston käsittelyyn. Korvaava käsittelytapa sovittiin mahdollisimman pian, ja hanketta jatkettiin viivästyksestä huolimatta. Myös koronavirustilanteen aiheuttamat varhaiskasvatuksen poikkeusolosuhteet yllättivät ja vaikuttivat hankkeen loppuosan toteuttamiseen käytettävissä olevilla keinoilla.

7.2 Jatkokyöskentelymahdollisuudet

Kehittämishanke päättyi lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmallin valmistumiseen. Olisi kiinnostavaa seurata, millaisia käyttökokemuksia juurrutusmallista saadaan. Ote- taanko malli vastaan? Kannustaako se kasvattajia luomaan itselleen systemaattisen tavan käsitellä, siirtää ja juurruttaa lasten tuottamaa arviointitietoa pedagogiseen toimintaan ref- lektoimalla arviointidataa tiettyihin, samoihin asioihin? Toimivako mallin perustavat raken- teet käytännössä, vaikka lasten tuottama arviointitieto kerättäisiin ja käsiteltäisiin jollakin toisella tavalla eri ryhmässä? Edistääkö mallin käyttö todella arviointitiedon juurtumista? Onnistuuko kasvattajien systemaattinen mallin käyttö vahvistamaan myös lapsen osalli- suuskokemusta ja vakiinnuttamaan heidän tietoisuuttaan arvioitsijana toimimisesta?

Kohdeorganisaatiossa pedagogisen tason arviointi toteutuu tällä hetkellä olemassa ole- villa välineillä. Ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (ryhmävasu) rakennetta ja sisältöä ei olla organisaatiossa tarkasti määritelty, vaan sen käytännön toteutus on tällä hetkellä vaihtelevaa, yksikkö- ja ryhmäkohtaista. Luonteva jatkokyöskentelyn mahdollisuus olisikin sellaisen ryhmävasumallin rakentaminen, jossa olisi oma paikkansa lapsiryhmäta- solla tapahtuvalle arvioinnille ja arviointitiedon hyödyntämiselle. Arviointitiedon juurtumi- selle on merkityksellistä sen hyödyntäminen tietoisesti arjen toiminnassa. Lasten tuotta- man arviointitiedon selkeä jalansija ryhmävasun osana kirkastaisi sen keskeistä roolia osana pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta.

Kiehtovana ja tarpeellisena jatkokyöstömahdollisuutena näyttäytyy myös lasten tuottaman arviointitiedon siirtyminen ja päätyminen (ks. kappale 5.2) lapsen kehityksen ja oppimisen tuen suunnitteluun ja arviointiin aikuisten näkemysten rinnalle. Jo pelkkä asian toistuva esiin nosto ja varhaiskasvatuksen ammatillisiin keskusteluihin rantautuminen tukisi lasten osallisuusmahdollisuuksia entisestään.

7.3 Yhteenveto

Opinnäytetyön valikoituminen lasten tuottaman arviointitiedon käsittelyyn oli ajankohtainen ja tarpeeseen vastaava valinta. Teoriapohjana pedagoginen dokumentointi, varhaiskasvatuksen arviointiperiaatteet ja osallisuuden pedagogiikka muodostivat ehjän kokonaisuuden kehittämishankkeen toteuttamisen viitekehikseksi. Tämän opinnäytetyön tarkoitus oli lisätä lasten tietoisuutta heitä osallistavan arvioinnin periaatteesta sekä vahvistaa lasten osallisuuden pedagogiikan toteutumista toiminnan arvioinnissa. Voidaan todeta, että opinnäytetyö onnistui toteuttamaan ja mahdollistamaan lasten osallisuutta. Lasten tuottama arviointi toteutettiin osana pedagogista toimintaa, jolloin varmistettiin ajankäytöllisesti lasten osallisuuden mahdollistuminen. Myös ryhmän sitoutuminen pienryhmätoimintaan varmistui mahdollisuutta kiireettömään toteutukseen ja jokaisen osallisuuden mahdollistumiseen. Kehittämishanke onnistui dokumentoimaan lasten arviointitiedon käsittelystä saatua kokemusta, vaikka se ei pystynyt suunnitellulla ja toivotulla tavalla toteuttamaan konkreettisia kehittämistoimenpiteitä ja niiden reflektointia. Lasten tuottaman arviointitiedon siirtymistä ja juurtumista edistäviä tekijöitä oli havaittavissa kuitenkin arviointitiedon käsittelyvaiheessa ja kaikki se tieto tallennettiin ja hyödynnettiin hankkeessa.

Kehittämishankkeen yllättävä, mutta myönteinen käänne koettiin arviointitietoa näkyväksi työstettäessä. Lapsista itsestään lähtenyt aloite ja into hyödyntää ja laajentaa tuottamaansa arviointitietoa koko yhteisöään hyödyttäväksi välineeksi, leikinvalinta- tai ideatauluksi vahvasti kasvattajille lapsissa olevan potentiaalin. Lapset sitoutuivat vahvasti käyttämään tätä itse tuottamaansa välinettä, jonka yhdessä tekemisestä he olivat kovin innostuneita. Lasten osallisuus toteutui arviointitietoa työstäessä sekä työskentelyn jatkumisessa. Jakamalla toisilleen hyväksi havaitsemiaan leikkejä ja käytäntöjä lapset elivät tiedostamattaan todeksi kehittävän arvioinnin periaatetta.

Lapsilta ei ehditty saada olosuhteiden muuttumisen vuoksi kootusti palautetta kehittämishanketyöskentelystä. Lasten näkyvä innostus, motivoitunut toimiminen ja aloitteellisuus arviointitiedon jatkotyöstämiseksi pedagogisen toiminnan välineeksi tulkittiin kasvattajatiimissä myönteiseksi suhtautumiseksi. Lapsiryhmässä kukaan ei kieltäytynyt arviointitiedon tuottamisesta tai sen työstämisestä näkyvään muotoon. Lasten myönteinen suhtautuminen välittyi kiinnostuksena kaverin työstämään kohtaan. Vertaiskaverin kanssa ideoita jaettiin ja löydettiin sopuisasti. Työstämisen yhteisöllisyyttä kuvastaa se, että hyväksi ja merkitykselliseksi koettua jaettiin valikoimatta kuulijakunnaksi itselle läheisimpiä kavereita. Vastaavasti mielenkiintoa osoitettiin vertaisen tuottamaa tietoa kohtaan, vaikka tiedon tuottaja ei ollutkaan itselle läheisin kaveri. Pedagoginen dokumentointi näkyväksi tekemisen välineenä sekä leikin läsnäolo ruokkivat lasten innostusta.

Tää on kivaa!...Saanks mie nyt tehä?

Kasvattajatiimi oli tyytyväinen siihen, että kehittämishanke toi lasten osallisuuskokemusta mitattavaan muotoon. Yksinkertainen mittaustapa ”toteutuu” tai ”ei toteudu” oli nopea toteuttaa arjessa. Mittaustapa toi kasvattajatiimille tärkeää tietoa reflektoitavaksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin ja toimintakertomukseen, vaikka ryhmässä etenevä arviointitiedon muotoutuminen konkreettisiksi, koko ryhmän yhteisiksi kehittämistoimiksi tällä kertaa keskeytyi.

Kasvattajatiimi ei pysty luotettavasti toteamaan, onnistuiko hanke lisäämään lasten omaa tietoisuutta arvioitsijana toimimisestaan. Lasten tietoisuus roolistaan pedagogisen toiminnan arviointikulttuurissa lisääntyy todennäköisesti sitä mukaa, kun arviointilanteet ja niistä saadun tiedon hyödyntäminen juurtuvat arkeen. Voidaan kuitenkin olettaa, että lapset tätä arviointia toteuttaessaan olivat tietoisia mitä ja miksi työstivät. Lasten tietoisuutta ja osallisuutta kasvattajat yrittivät varmistaa selkeällä kertomisella, visuaalisuudella ja mieleen palauttamisilla.

Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli muodostui kohderyhmässä jo olemassa olevaa pedagogista dokumentointia hyödyntäen. Lopulliseen malliin tuotettiin kuva, jota täydentävät yksinkertaiset ohjeet lapsen tuottaman arviointitiedon juurruttamiseksi. Tuotos ei ole visuaalisesti sidoksissa kohderyhmässä olevaan dokumenttiin, vaan mallin haluttiin olevan käyttökelpoinen kohdeorganisaation muissakin yksiköissä ja ryhmässä tarpeen mukaan. Tuotos on haluttu tuoda mahdollisimman helposti omaksuttavaan muotoon nimeämällä siihen kohdeorganisaation arviointijärjestelmässä tällä hetkellä käytössä olevia välineitä. Käytössä olevat välineet ovat kohdeorganisaatiossa melko tuoreita, joten nyt syntynyt malli kirkastaa niiden roolia ja käyttöä pedagogisen toiminnan arviointipohjaisessa kehittämisessä. Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli kannustaa kasvattajia metsästäämään arviointikriteerejä pedagogisesta toiminnasta lapsilta saatavan arviointitiedon peiliksi.

Lasten käyttökokemus on tämä. Mitä teemme konkreettisesti asian kehittämiseksi, jotta vastaamme lasten tarpeisiin ja samalla varmistamme pedagogista laatua?

LÄHTEET

Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, L. & Roos P. 2019. Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Vaasa: Tekijät & Kasvusto.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry 2020. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset. Arene ry [viitattu 9.4.2020]. Saatavissa:

<http://www.arene.fi/julkaisut/raportit/opinnaytetoiden-eettiset-suositukset/>

Atjonen, P. & Manninen, J. 2012. Kehittävän arvioinnin periaatteiden toteutuminen oppilaanohjauksen kansallisessa kehittämishankkeessa. Teoksessa Atjonen, P. (toim.) Oppiminen ajassa -kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Brotherus, A. & Kangas, J. 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa Kangas, J., Vlasov J., Fonsén E. & Heikka J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 -Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Chelimsky, E. 1997. The coming transformations in evaluation. Teoksessa Chelimsky, E. & Shadish, W. (toim.) Evaluation for the 21st century. London Sage.

Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, tekijät.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Fonsén, E. & Heikka J. ym. 2018. Osallisuutta edistävä toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen Case Yliskylä. Teoksessa Kangas, J., Vlasov J., Fonsén E. & Heikka J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 -Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. Arviointiympyrä -Oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Vantaa: Pedatieto Oy.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2017. Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heinimaa, E. 2011. Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit -pedagoginen suunnannäyttävä maailmalla. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heiskanen, N. 2020. Lapsen näkökulman hyödyntäminen tuen suunnittelussa varhaiskasvatuksessa. Lapsinäkökulma -blogi [viitattu 10.3.2020]. Saatavissa: <https://lapsinakokulma.wordpress.com/2020/01/23/lapsen-nakokulman-hyodyntaminen-tuen-suunnittelussa-varhaiskasvatuksessa/>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Husu, K. 2020. Kastelukannu. Piirros. Imatra.

Imatran kaupunki. 2019. Imatran kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma [viitattu 3.11.2019]. Saatavissa: <https://www.imatra.fi/sites/default/files/atoms/files/Varhaiskasvatussuunnitelma%202017.pdf>

Imatran kaupunki. 2019. Varhaiskasvatus ja esiopetus [viitattu 3.11.2019]. Saatavissa: <https://www.imatra.fi/kasvatus-ja-koulutus/varhaiskasvatus-ja-esiopetus>

Itä-Suomen yliopisto. 2020. ARVOT -Arvioinnilla oppimisen taitajaksi [viitattu 4.3.2020]. Saatavissa: <https://www.uef.fi/web/jnor/arvot-arvioinnilla-oppimisen-taitajaksi>

Järvenpää, M. 2018. Kolmet portaat osallisuuteen -Kehittämishanke Vatialan päiväkodissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov J., Fonsén E. & Heikka J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 -Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

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

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2020. Arvioinnin ja laadunhallinnan tuen käsitteet [viitattu 28.1.2020]. Saatavissa: <https://karvi.fi/karvi/tukea-laadunhallintaan/arvioinnin-ja-laadunhallinnan-tuen-kasitteet/>

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2020. [viitattu 1.3.2020]. Saatavissa: <https://karvi.fi/>

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2020. Digitaalinen laadunarviointijärjestelmä itsearvioinnin tueksi [viitattu 28.1.2020]. Saatavissa: <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/ajankohtaista-varhaiskasvatuksesta/>

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2019. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Tiivistelmä 13:2019. Helsinki [viitattu 3.11.219]. Saatavissa: <https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatuindikaattorit-tiivistelma/>

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Verkkojulkaisu. Opetushallitus [viitattu 4.3.2020]. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

Karlsson, L. & Estola, E. 2015. Johdanto -Välkkeitä. Teoksessa Karlsson, L., Puroila, A-M. & Estola, E. Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista. Lapset kertovat -julkaisusarja. Lapset kertovat ja toimivat ry.

Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2011. Pedagoginen dokumentointi. Leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa Mäkitalo, A., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Helsinki: SOCCA pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus [viitattu 15.3.2020]. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf

Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Opetushallitus, Nuorten osallisuushanke. Humanistinen ammattikorkeakoulu, sarja A 3, 2007. Helsinki: Hakapaino Oy.

Koivula, M. 2017. Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, tekijät.

Koivunen, P-L & Lehtinen, T. 2016. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korkeakoski, E. & Pietiläinen, V. 2012. Arvovalintojen läpinäkyvyydellä lisää vaikuttavuutta arviointiin. Teoksessa Atjonen, P. (toim.) Oppiminen ajassa -kasvatus tulevaisuuteen. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kronqvist, E-L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 30.12.2013/1295. Suomen laki [viitattu 1.3.2020]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131295>

Lehtinen, M. 2019. Vuoropuhelua dokumenttien avulla -Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu [viitattu 14.3.2020]. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/265992/Opinnäytetyö%20Mari%20Lehtinen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Luostarinen, A.& Nieminen, J. H. 2019. Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäkinen, M. 2018. Palvelumuotoiluajattelemalla paremmaksi? Opas järjestö- ja yhdistystoimijoille. Changeagenta.

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a [viitattu 3.11.2019]. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17 [viitattu 4.3.2020]. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Parkkonen, S. 2019. Arviointi päiväkodin arjessa -Järvenpään kaupungin varhaiskasvatuksen arviointimenetelmät. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu [viitattu 14.3.2020]. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/260869/1.6.2019%20SP%20Opinnäytetyö%20.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Parrila, S. 2015. Epäsuora ja suora tiedon tuotanto lapsinäkökulmasta. Kuvio. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Parrila, S. 2019. Karvin Arviointiagenttikoulutus. Loisto -kehittämiskeskityksen tapaaminen Kuusankoskella 10.10.2019.

Parrila, S. 2020. Varhaiskasvatuksen arviointikoulutus. Etelä-Karjalan kesäyliopiston koulutusluento Lappeenrannassa 6.3.2020.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Suomen laki [viitattu 31.3.2020]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>

Rantanen, M. 2016. Tunnelmamuotoilu. Helsinki: Talentum Pro.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen M., Mattila, V., Lerkkanen, M-L, Gammelgård, L. Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus [viitattu 13.11.2019]. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf

Reunamo, J. (toim.) 2014. Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Roos, P. 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa.

Roos, P. 2017. Ilo ja oppiminen näkyviksi! Pedagoginen dokumentointi työmenetelmänä. Luentomateriaali. Imatra. Piia Roos & Kasvusto. [viitattu 20.1.2020].

Roos, P., Nurhonen, L. & Viitanen, E. 2018. Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla. Teoksessa Kangas, J., Vlasov J., Fonsén E. & Heikka J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 -Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Salminen, J. 2017. Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista osallisuutta ja hyvinvointia. 2017. Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Tampere: Vastapaino, tekijät.

Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 72 [viitattu 14.11.2020]. Saatavissa: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522163738.pdf>

Tarkka, K. 2018. Johdanto pedagogiseen dokumentointiin – videoluento 1. Opetushallitus [viitattu 16.3.2020]. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-dokumentointi>

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy -Juvenes Print.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turja, L. 2018. Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatukseen arkeen. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 -Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry.

Vaara, T. 2019, mukaillen Hakio & Vaara 2018. Videoluento palvelumuotoilun menetelmistä Lahden ammattikorkeakoulussa 28.1.2020.

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. Suomen laki [viitattu 3.11.2019]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varttinen, P. 2016. Lapsen todellisuus ohjaamassa kasvattajaa -esimerkkejä lapsen kohtaamisesta päiväkotiarjessa. Teoksessa Roos, P. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa.

Venninen, T. & Kangas, J. 2018. Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parvila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisu: käytännöt ja suositukset. Helsinki. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus [viitattu 3.11.2019]. Saatavissa: <https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset/>

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology No 66. Helsinki: Kopio-Niini Oy.


Virkki, P., Nivala, E., Kiilakoski, T. & Gretscher, A. 2012. Päiväkotien tarjoama osallisuusympäristö. Teoksessa Gretscher, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Hakapaino.

Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

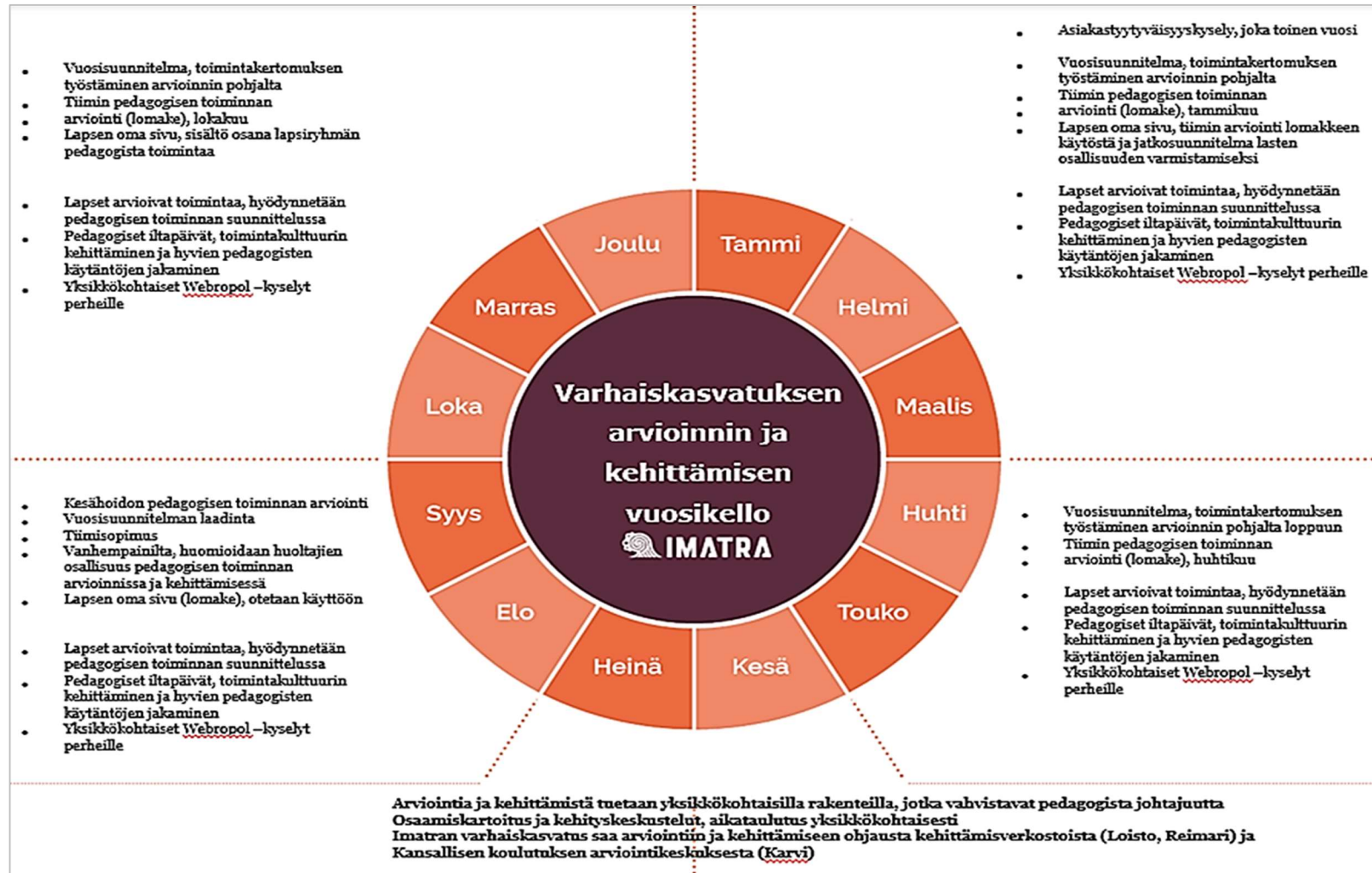
Weckström, E. 2020. Varhaiskasvatuksen laaduntarkastelua lapsen silmin. Lapsinäkökulma -blogi [viitattu 10.3.2020]. Saatavissa: <https://lapsinakokulma.wordpress.com/2020/03/05/varhaiskasvatuksen-laaduntarkastelua-lapsen-silmin/>

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

	IMATRAN KAUPUNKI Hyvinvointipalvelut Virastokatu 2 55100 IMATRA	LUPA-ANOMUS/PÄÄTÖS
TUTKIMUSSUUNNITELMA		
Opiskelija / opiskelijat: Hanna Heikkinen / MAB-ammattikorkeakoulu		
Ohjaaja / ohjaajat: Piippa Kurto / MAB-ammattikorkeakoulu		
Tutkimuksen nimi: "Miten me tehtäis?" - lasten arviointitiedon käsittelymalli		
Luvan myöntäjä: Linna Heinonen / Imatran kaupunki		
1. Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja tutkimustehtävät: Toiminnallinen opinnäytetyö, joka: - lisää lasten tietoisuutta osallistuvan arvioinnin periaatteesta - tekee näkyväksi lasten arviointitiedon suhteen osaksi pedagogisen toiminnan suunnittelua ja rakentamista		
2. Keskeiset käsitteet ja lähteet: pedagoginen dokumentointi arvioinnissa, orallisuus lapsen arvioinnissa, arviointitieto, kehittävä arviointi		
3. Tutkimuksen lähestymistapa, aineiston keruumenetelmä ja aineisto: Kehittämishanke mukaillee konstruktivistista mallia, kehittämistoiminnan etenee kasvatuksellisiin ja lasten vuorovaikutuksiin. Aineisto koostuu ped. dokumenttien alkuperäisistä tiedoista, sen toteuttamiseksi.		
4. Tutkimuksen ajoitus- ja rahoitussuunnitelma: Seuranoma ja mahdollisista lisämateriaaleista arviointikentteistä. Ajoitus: kevät 2020 Rahoitus: ei tarvita.		
Päiväys: 13.1.2020	Allekirjoitukset: Piippa Kurto Hanna Heikkinen	
Yhteystiedot: (työ) (kot.)		
Lupa myönnetään <input checked="" type="checkbox"/> Lupaa ei myönnetä <input type="checkbox"/>		
Luvan saannin ehdot / perustelut: Toivon saavani valmiin opinnäytetyön luettavaksi.		
Päiväys: 13.1.2020	Allekirjoitus: Linna Heinonen Hanna Heinonen	

Liite 2. Imatran kaupungin varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen vuosikello



Liite 3. Lapsen oma sivu -pilottiversion ulkoasu, Imatran kaupunki

 IMATRA

10 (40)

Liite 3. Lapsen oma sivu

LAPSEN OMA SIVU

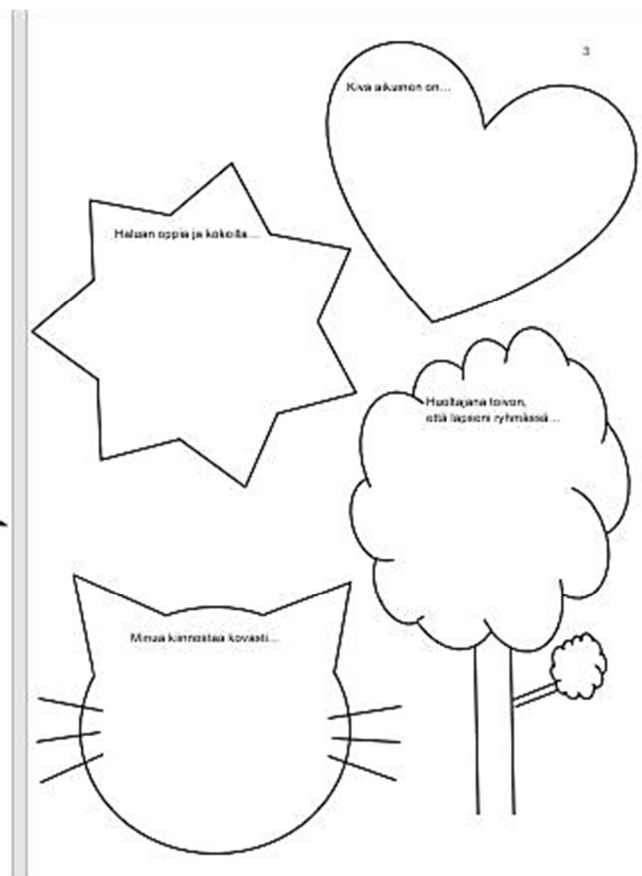
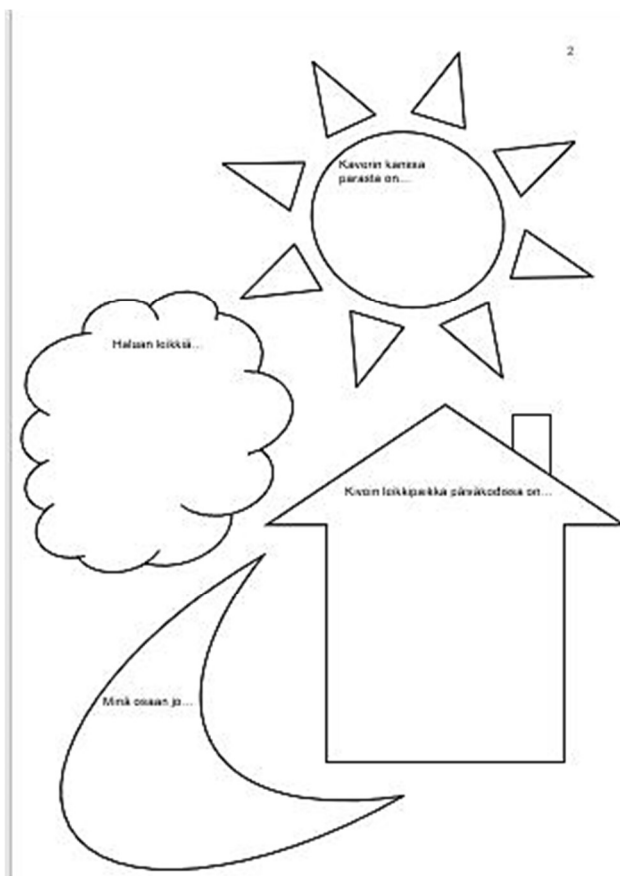


Lapsen nimi

Päivämuisto

Täytä kerralla kotona yhdessä lapsesi kanssa ja palauta se lapsesi ryhmään.
Lomaketta hyödynnetään lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa ja se kätetään lapsesi vanhempien kasvatustaloukselle.

Piirrä oma kuvailu ja jokin muuta



Liite 4. Tiimin pedagogisen toiminnan arviointi -lomake, Imatran kaupunki

TIIMIN PEDAGOGISEN TOIMINNAN ARVIOINTI

Arvioikaa tiiminne pedagogista toimintaa neljä kertaa toimintakaudessa. Värittäkää ruutu tilannettanne kuvaavasti:

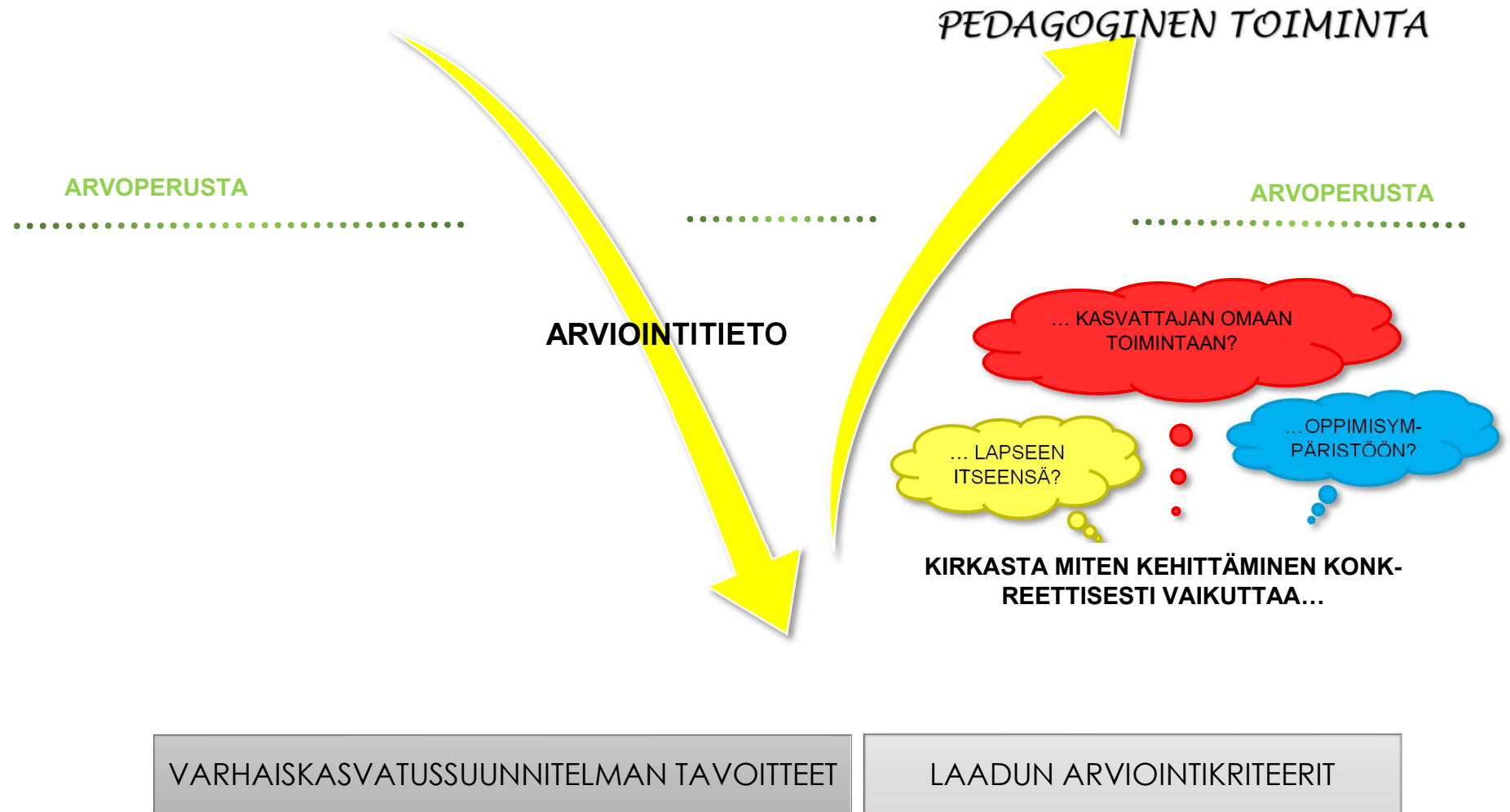
- VIHREÄ** = Käytäntömme toimivat. Jatkamme samaan malliin ja luomme uutta!
KELTAINEN = Olemme matkalla ja luomme uutta!
PUNAINEN = Uudelleenarvioimme käytäntöjämme. Muutamme suuntaa ja luomme uutta!

ARVIOITAVAT ASIAT TIIMIMME TOIMINNASSA:	PVM:	PVM:	PVM:	PVM:
Varmistamme lapsille mahdollisuuden rakentaa leikki- ja oppimisympäristöään.				
Hyödynnämme toiminnassamme koko varhaiskasvatusympäristöämme.				
Varmistamme lasten mahdollisuuden suunnitella ja arvioida päivittäistä toimintaansa.				
Varmistamme lasten osallisuuden toteutumisen ja yksilöllisten lähtökohtien huomioimisen.				
Sitoudumme kokopäiväpedagogiikkaan lapsiryhmässämme.				
Toteutamme pedagogista dokumentointia yhdessä lasten kanssa.				
Sitoudumme arjessamme lasten sovittuihin tukitoimiin. Autamme lapsia saamaan onnistumisen kokemuksia.				
Otamme toimintamme arvioimisessa ja kehittämisessä huomioon huoltajilta saadun palautteen.				
Toteutamme positiivista pedagogiikkaa ja hyvän huomaamista päivittäisessä toiminnassamme.				
Luomme, ylläpidämme ja vaalimme omalla toiminnallamme lapsiryhmän myönteistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta.				

ARVIOINNIN ANTI TOIMINTAAMME (muutosta tarvitsevat / erittäin toimivaksi havaitut käytännöt):

- (pvm ja konkreettiset toimenpiteet)
- (pvm, seuranta, konkreettiset toimenpiteet)
- (pvm, seuranta, konkreettiset toimenpiteet)
- (pvm, seuranta, konkreettiset toimenpiteet)

Liite 5. Lasten tuottaman arviointitiedon juurrutusmalli



Liite 6. Ohje tiimille juurrutusmallin käyttöön

OHJE TIIMILLE JUURRUTUSMALLIN KÄYTTÖÖN**1. TUOKAA LASTEN TUOTTAMA ARVIOINTITIETO TIIMIPALAVERIIN**

- Palauttakaa mieleen Lapsen oman sivun arvioinnin kohde. Antakaa tilaa arvokeskustelulle ja arvioinnin toteutuksessa huomatuille havainnoille.

2. VERRATKAA TULOKSIA VASUVOITTEISIIN

- Mikä näyttäytyi hallitsevana/ajankohtaisena? Mitä se merkitsee lasten ja ryhmän vasutavoitteiden kannalta? Oliko tuloksissa/toteutuksessa yllättävää? Vaatiiko se kiireellisesti toimenpiteitä? Pureutukaa keskeisimpään.

3. VERRATKAA TULKINTAANNE TIIMIN PEDAGOGISEN TOIMINNAN ARVIOINTI -LOMAKKEESEEN

- Reflektokaa keskeisintä tulkintaa lomakkeen väittämien avulla. Etene lomakkeen väittämiä järjestyksessä tai poimi tarkasteluun mielestäsi keskeisimmät väittämät.
- Etsikää arviointikriteerejä. Millainen toiminta on laadukasta? Miten käytännössä toimimme? Mitä arvomme edellyttävät? Tehkää johtopäätös nykykäytännöstänne.

4. SOPIKAA KONKREETTISISTA TOIMENPITEISTÄ

- Poimikaa hyvät käytännöt, jotka auttavat tavoitteeseen pääsyä. Vaalikaa ja vahvistakaa olemassa olevaa!
- Luokaa rohkeasti uutta tarpeeseen!
- Kirjatkaa korkeintaan 1-3 konkreettista toimenpidettä, joihin sitoudutte seuraavaan Tiimin pedagogisen toiminnan arviointiin asti.

5. TARKASTELKAA SOVITTUJA TOIMENPITEITÄ**LAPSEN KANNALTA**

- Mahdollistuuiko osallisuus? Mahdollistuvatko lapselle merkitykselliset asiat? Mikä merkitys toimenpiteellä on juuri tämän lapsen vasutavoitteille? Mikä auttaa lasta sitoutumaan? Etsi toimenpiteestä lapselle myönteistä ja onnistumiseen siivittävää -vahvista sitä!

**KASVATTAJIEN OMAN TOIMINNAN KANNALTA**

- Mitä sopimamme edellyttää meiltä? Mikä säilyy, mikä muuttuu? Mikä rohkaisee toteuttamiseen, mikä jarruttaa? Miten varmistetaan jokaisen sitoutuminen ja hyvän huomaaminen?

**OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ**

- Miten sovittu näkyy ympäristössä? Mitä käytäntöjä, ratkaisuja, välineitä tarvitaan? Miten varmistetaan kaikkien tietoisuus oppimisympäristöön liittyvistä signaaleista ja merkityksistä?

6. VIEKÄÄ KIRKASTUNUT ARVIOINTITIETO MUKANANNE PEDAGOGISEEN TOIMINTAAN

**VUOROVAIKUTUS,
OIKEA-AIKAISUUS,
TOISTOT JA MIELEENPALAUTUS!**

