

Opinnäytetyö (YAMK)
Sosionomi (ylempi AMK)
Sosiaalialan koulutusohjelma
2015

Liisa Saukkola

TOIMINTAMALLI NELJÄVUOTIAIDEN LASTEN HAVAINNOINTIIN JA ARVIOINTIIN PÄIVÄHOIDOSSA



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (YAMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma | Sosionomi ylempi AMK

2015 | 66

Sirppa Kinos

Liisa Saukkola

TOIMINTAMALLI NELJÄVUOTIAIDEN LASTEN HAVAINNOINTIIN JA ARVIOINTIIN PÄIVÄHOIDOSSA

Kehittämishankkeen tavoitteena oli luoda Someron päivähoiton käyttöön toimintamalli neljävuotiaiden lasten havainnointiin ja arviointiin. Toimintamalli rajattiin neljävuotiaiden lasten havainnoinnin ja arvioinnin kehittämiseen päivähoitossa. Neljävuotiaiden lasten kohdalla yhteistyössä huoltajien ja lastenneuvolan kanssa pyritään havaitsemaan varhaisessa vaiheessa lapset, jotka tarvitsevat tukea oppimiseen. Kehittämishankkeen tuloksena syntynyt toimintamalli otettiin käyttöön Someron päivähoitossa neljävuotiaiden lasten havainnoinnin ja arvioinnin tueksi.

Toimintamallia neljävuotiaiden lasten havainnointiin ja arviointiin kehitettiin ja työstettiin vuosien 2014–2015 aikana. Työryhmään kuuluivat päivähoiton esimiehet ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Myös lastenneuvolan terveydenhoitajat osallistuivat toimintamallin kehittämiseen. Toimintamalli sisältää johdonmukaisen, teoriaa ja käytäntöä yhdistävän kokonaisuuden, joka etenee lasten havainnoinnista, arvioinnista ja varhaiskasvatuskeskustelusta lastenneuvolasta saatavaan palautteeseen. Toimintamalli sisältää ohjeistuksen, syventävän teoriaosuuden, päivähoiton arvio- ja havainnot lomakkeen neljävuotisneuvolaan sekä muita valmiita lomakepohjia ja materiaalia.

Kehittämishankkeen teoriaosuudessa käsitellään kehityspsykologiaa leikki-ikäisten lasten näkökulmasta, eri oppimiskäsityksiä, havainnointia ja arviointia varhaispedagogiikan lähtökohtina. Kehittämishankkeen toteuttamisessa on kuvattu toimintamallin kehittämisprosessi ja tulokset.

Kehittämishankkeen tuloksena syntynyt toimintamalli otettiin käyttöön Somerolla koko päivähoitossa syksyllä 2015. Kasvatushenkilöstö on perehdytetty toimintamallin sisältöön ja sen käyttämiseen.

ASIASANAT:

varhaiskasvatus, päivähoito, havainnointi, arviointi, kehityspsykologia, oppiminen

MASTER'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Social Services | Master of Social Services

2015 | 66

Sirppa Kinos

Liisa Saukkola

A METHOD FOR FOUR-YEAR-OLD CHILDREN'S OBSERVATION AND EVALUATION IN DAY CARE

The objective of the development project was to create a method for children observation and evaluation for the needs of Somero Day Care. The method focused to improve observation and evaluation of four-year-old children during day care. In co-operation with parents and child welfare clinic, the aim was to recognize the children who needed support for learning process. As a result of the development project, a method for four-year-old children's observation and evaluation was put into operation in Somero Day Care.

The method was developed during years 2014 and 2015. The team developing the method consisted of day care superiors and Early Childhood Special Education Teacher. Public health nurses of child welfare clinic also participated in development of the method. The method combines theory and practice, starting from observation, evaluation and early childhood education discussion and leading to feedback from child welfare clinic. The method includes briefing, an in-depth theory part, forms for observation and evaluation in day care and other forms and materials ready to use.

The theory part deals with developmental psychology of small children and discusses using of different theories of learning, observation and evaluation as a basis for early childhood pedagogy. Development process of the method and results is described in the execution of the development project. The resulted method was put into operation in Somero Day Care during autumn of 2015. Day care personnel responsible for educating are orientated to the contents and application of the method.

KEYWORDS:

early childhood education, day care, observation, evaluation, developmental psychology, learning

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 VARHAISKASVATUKSEN PALVELUKOKONAISUUS	8
2.1 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuspalvelut	8
2.2 Varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat	10
2.3 Varhaiskasvatuslain uudistaminen	12
3 VARHAISKASVATUSPALVELUT SOMEROLLA	15
3.1 Varhaiskasvatuksen lähtökohtia Somerolla	15
3.2 Varhaiskasvatuksen organisaatorakenne Someron kaupungissa	18
3.3 Varhaiskasvatuspalvelut Someron kaupungissa	19
4 KEHITTÄMISHANKKEEN TAUSTA JA MÄÄRITTELY	21
4.1 Kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat	21
4.2 Kehittämistehtävä	22
5 KEHITTÄMISHANKKEESSA KÄYTETYT KEHITTÄMISMENETELMÄT JA – VÄLINEET	25
5.1 Kehittämishanke prosessina	25
5.2 Kehittämishankkeessa käytetyt kehittämismenetelmät	30
6 KEHITYSPSYKOLOGIA JA ERI OPPIMISKÄSITYKSET VARHAISPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTINA	34
6.1 Kehityopsykologinen ja oppimisteoreettinen perusta varhaispedagogiikassa	34
6.2 Kehityopsykologian näkökulmia lapsen kehitykseen	35
6.3 Konstruktivistinen näkökulma oppimiseen	36
6.4 Kontekstuaalinen kasvun ja oppimisen malli varhaiskasvatuksessa	37
6.5 Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria ja Piaget`n konstruktivistinen teoria	38
7 LAPSIKOHTAINEN HAVAINNOINTI JA ARVIOINTI VARHAISPEDAGOGIIKASSA	40
7.1 Havainnointi varhaispedagogiikan tiedonhankintamenetelmänä	40
7.2 Arviointi oppimisen tukena	42
7.3 Arvioinnin merkitys varhaiskasvatuksessa	45
7.4 Arvioinnin luotettavuus ja eettisyys	46

8 LASTENNEUVOLAN TOIMINTA NELJÄVUOTIAIDEN LASTEN LAAJASSA TERVEYSTARKASTUKSESSA	49
8.1 Lastenneuvolatoiminta	49
8.2 Lastenneuvolan laajan terveystarkastuksen sisältö Somerolla	49
8.3 Päivähoidon palaute neuvolakäyntiä varten	51
9 KEHITTÄMISHANKKEEN KUVAUS	52
9.1 Tavoitteen määrittely	54
9.2 Suunnitteluvaihe	55
9.3 Toteutusvaihe	57
9.4 Arviointivaihe	61
9.5 Kehittämishankkeen tulos	61
9.6 Kehittämishankkeen arviointi	64
10 LOPUKSI	65
LÄHTEET	67

KUVIOT

Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen toiminta-ajatus (Someron kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma 2013).	17
Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen organisaatiomalli Somerolla (Somero 2015, Varhaiskasvatus).	18
Kuvio 3. Kehittämisprosessiin sisältyvät tehtävät (Toikko & Rantanen 2009, 55–56).	27
Kuvio 4. Kehittämisprosessin lineaarinen malli (Toikko & Rantanen 2009, 64).	28
Kuvio 5. Kehittämishankkeen vaiheistaminen (Heikkilä ym. 2008, 58).	28
Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (mukaellen Tuomi & Sarajärvi 2004, 109).	31
Kuvio 7. Arvioinnin kokonaisuus varhaispedagogiikassa (Heikka ym. 2009, 58).	45
Kuvio 8. Kehittämishankkeen prosessikuvaus	53

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus määritellään tarkoittavan lapsen suunnitelmallista, tavoitteellista ja laadukasta kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painotus on pedagogiikassa. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen ja hänen etunsa kannalta mielekkään kokonaisuuden. Lapselle kuuluu subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen. Vanhemmat päättävät lapsensa osallistumisesta varhaiskasvatukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, Varhaiskasvatus.)

Varhaiskasvatuksen perusteiden (2005) sekä muiden varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan yhtenä kasvatushenkilöstön perustehtävänä on havainnoida lapsen kehitystä systemaattisesti ja tietoisesti. Varhaiskasvatuksessa tiedonhankinta perustuu pääosin havainnointiin. Havainnointi ja arviointitieto tukevat lapsen oppimista ja kehitystä sekä mahdollistavat lapsesta lähtevän varhaiskasvatuksen suunnittelun ja arvioinnin. Havainnointi on huoltajien kanssa tehtävien lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja yhteistyön lähtökohta. Lapsien havainnointi on perustana tuen tarpeen määrittelylle ja selvityksille. Lastenneuvola-asetuksen mukaan neljä vuotta täyttävät lapset kutsutaan laajaan terveystarkastukseen, jossa arvioidaan myös koko perheen hyvinvointia. Lapsen päivähoitopaikasta saatava arvio lapsesta on lastenneuvolantyon kannalta merkittävä. (Heikka ym. 2009; Lummelahki 2004, 31–32.)

Tämä opinnäytetyö on työelämälähtöinen kehittämishanke, joka on toteutettu vuosien 2014–2015 välisenä aikana. Päivähoidossa Somerolla on meneillään useampia suuria kehittämiseen liittyviä prosesseja ja työryhmiä. Kehittämishanke voidaan nähdä osana ajanjaksoa, jolloin kehittämistyö on ajankohtaista Someron päivähoidossa. Kehittämishankkeen tavoite on luoda kokonaisvaltainen ja johdonmukainen toimintamalli neljävuotiaiden lasten havainnointiin ja arviointiin. Toimintamallissa yhdistetään teoriaa ja käytäntöä. Kehittämishankkeen työryhmässä toimijoina olivat mukana kasvatuspäällikkö, päiväkotien johtajat sekä perhepäivähoidon johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Myöhemmässä

vaiheessa toimintamallin kehittämiseen osallistuivat lastenneuvolan terveydenhoitajat. Toimintamallin kehittämisessä pohdittiin myös, miten lapsen yksilöllisen varhaiskasvatuskeskustelun käytännöt saadaan tukemaan paremmin neljävuotiaiden lasten havainnointia ja arviointia. Toimintamalliin sisältyvät esittely ja ohjeistus toimintamallin kokonaisuudesta, teoreettinen osuus, käytännön esimerkit, arvio ja havainnot lapsesta päivähoidosta neljävuotisneuvolaan lomake sekä muita lomakepohjia ja materiaalia päivähoidon käyttöön.

Kehittämishankkeen raportin alkuosassa kuvataan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä valtakunnallisella tasolla ja siihen liittyviä ajankohtaisia asioita. Luvussa kolme esitellään lyhyesti varhaiskasvatuspalvelut Somerolla. Neljännessä luvussa kuvataan ja kiteytetään kehittämishankkeen tausta, tarve ja määrittelyt sekä hankkeessa syntyvä tuotos. Viidennessä luvussa tuodaan esiin kehittämishankkeessa käytetyt kehittämismenetelmät ja -välineet. Luvut kuusi ja seitsemän käsittelevät kehityspsykologiaa ja oppimiskäsityksiä sekä havainnoinnin ja arvioinnin merkitystä varhaispedagogiikassa. Luvussa kahdeksan kuvataan lastenneuvolan toimintaa neljävuotiaiden lasten laajassa terveystarkastuksessa. Luku yhdeksän käsittelee kehittämishankkeen etenemistä ja siinä arvioidaan kehittämishankeprosessia ja kehittämishankkeen tuloksia. Viimeinen kokooa kehittämishankkeen yhteen.

2 VARHAISKASVATUKSEN PALVELUKOKONAISUUS

2.1 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuspalvelut

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista, tavoitteellista ja laadukasta kasvatuksen, opetuksen sekä hoidon muodostamaa kokonaisuutta. Varhaiskasvatuksessa painotuksen tulee olla pedagogiikassa. Lapselle kuuluu laissa määritelty subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, Varhaiskasvatus.) Varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen vertaissuhteita ja yhteisöllisyyteen kasvamista. Varhaiskasvatus tarjoaa mahdollisuudet kasvuun ja oppimiseen lapselle ominaisilla tavoilla, lapsen yksilöllinen kehitys huomioiden. Varhaiskasvatuksessa lapsi toimii tietoisesti ja tavoitteellisesti suunnitellussa kasvu- ja oppimisympäristössä yhdessä aikuisten ja toisten lasten kanssa. Oppimisympäristössä toteutetaan monipuolista leikkiin perustuvaa pedagogisesti suunniteltua toimintaa. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002.)

Kasvattajien tehtävä on huolehtia, että varhaiskasvatus edistää lapsen henkilökohtaista hyvinvointia, vahvistaa toiset huomioon ottavia käyttäytymismuotoja ja toimintamalleja sekä lapsen asteittaista itsenäistymistä. Varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen liittyvät lapsen elämänpiiri verkostoineen. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen ja hänen etunsa kannalta mielekkään kokonaisuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 5-8.)

Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on kasvatustieteelliseen ja laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Varhaiskasvatus tasoittaa lasten elinolosuhteista johtuvia eroja ja tarjoaa kaikille lapsille samanlaiset mahdollisuudet kehittyä omien edellytystensä mukaisesti. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002.)

Varhaiskasvatuksen käsitettä voi tarkastella sekä kasvatuksen että pedagogiikan käsitteillä. Suomessa pedagogiikka määritellään tarkoittavan kasvatuksen, opettamisen ja koulutuksen tutkimusta, eli kasvatustiedettä, kasvatusta ja opetusoppia, erilaisiin kasvatuskäsityksiin perustuvia opetuksen suuntauksia ja taitoa toimia eri kasvatusta ja opetusaloilla. (Karila 2013, 32–33.) Päivähoidon kasvatuksellisenä tehtävänä on varhaispedagogiikan ja siihen sisältyvän esiopetuksen toteuttaminen. Keskeisenä haasteena on vahvistaa ja kehittää pedagogista orientaatiota. (Hujala ym. 1998, 4.)

Varhaiskasvatuksen toiminnan sisältöä voidaan kuvata *educare* -käsitteellä, joka muodostuu hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Kunkin elementin osuus muuttuu lapsen kasvun ja kehityksen myötä. Pienimpien lasten kohdalla korostuvat hoito ja hoiva. Lapsen lähestyessä kouluikää kasvaa opetuksen rooli suuremmaksi. Päivähoidon kasvatukselliset ja opetukselliset painotukset ovat lisääntyneet ja esiopetus on rakennettu osaksi koulutusta ja kasvatusta järjestelmää. (Karila 2014, 22–23; Järvinen ym. 2009, 123–125.)

Varhaiskasvatustalvet ovat keskeinen toimintakokonaisuus lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmässä. Ne muodostuvat kunnan tai yksityisen järjestämistä päivähoitosta ja esiopetuksesta sekä muusta toiminnasta kuten avoimesta varhaiskasvatustoiminnasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 5-8.) Kunnalliseen päivähoitoon kuuluvat kunnan järjestämä päiväkotia ja perhepäivähoito sekä kunnan ostopalveluina yksityisiltä päiväkodeilta, perhepäivähoitajilta tai yksityisiltä hoitajilta ostetut päivähoitopalvelut. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015, Varhaiskasvatus.)

Vuonna 2013 lähes 63 prosenttia suomalaista 1–6-vuotiasta lasta oli kunnallisessa päivähoitossa tai hoidossa Kelan yksityisen hoidon tuella. Noin 90 prosenttia päivähoitossa olevista lapsista oli kunnan järjestämässä päivähoitossa. Kunnallisen perhepäivähoidon osuus oli 15 prosenttia, joka on vähentynyt selvästi. (Säkinen & Kuoppala 2014, 12–16.)

Päivähoidon asiakasmaksuista säädetään lailla ja asetuksella sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista. Kunnallisen päivähoidon maksu määräytyy perheen tulojen ja koon mukaan. Päivähoitopalvelujen järjestelmää täydentävät yksityisen hoidon ja kotihoidon tuet. Lasten päivähoidossa yhdistyvät lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka. Yhteiskunnan tehtävänä on varmistaa laadullisesti hyvän päivähoidon saatavuus. (Säkkinen & Kuoppala 2014, 11–15; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015, Päivähoito.)

Päiväkoti on lasten päivähoitoa varten varattu tila, jossa toteutetaan tavoitteellista varhaiskasvatusta. Perhepäivähoito on hoitajan kodissa, lapsen omassa kodissa tai erikseen suunnitellussa ryhmäperhepäiväkodissa järjestettyä varhaiskasvatustoimintaa. Vuorohoidolla tarkoitetaan päivähoitoa, jota tarjotaan myös iltaisin, öisin ja viikonloppuisin. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015, Päivähoito.)

Osan varhaiskasvatusta muodostaa esiopetus, johon lapsi osallistuu vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista eli pääosin 6-vuotiaana. Esiopetus on suunnitelmallista opetus- ja kasvatustyötä. Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus yhdessä perusopetuksen kanssa muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. (Säkkinen & Kuoppala 2014, 11–15.) Kunnilla on velvollisuus järjestää maksutonta esiopetusta kaikille esiopetusikäisille lapsille vähintään 700 tuntia vuodessa. Vuoden 2015 alusta esiopetus muuttui velvoittavaksi. Esiopetusta ohjaavat valtakunnallisesti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, joka linjaa esiopetuksen sisältöä, laatua ja paikallisten opetussuunnitelmien laatimista. (Opetushallitus 2015, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.)

2.2 Varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat

Varhaiskasvatusta ohjaavat periaatteet pohjautuvat muun muassa Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien sopimukseen sekä useammista varhaiskasvatusta ohjaavista laeista ja asetuksista. Päivähoitolain nimeke muuttui

1.8.2015 varhaiskasvatuslaiksi, joka ohjaa varhaiskasvatuksen toteuttamista. Varhaiskasvatusta ohjataan myös valtakunnallisilla ja kunnan omilla asiakirjoilla. Kuntatasolla ohjaus on monimuotoista. Valtakunnallinen ja kunnallinen ohjaus yhdessä muodostavat prosessimaisen kokonaisuuden.

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset määrittelevät yhteiskunnan järjestämisen ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen alueet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisältöä, laatua ja kuntien varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista. Valtakunnallisesti esiopetuksen sisältöä, laatua ja paikallisten opetussuunnitelmien laatimista ohjaavat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8-9.)

Kunnallinen ohjaus koostuu kunnan omista varhaiskasvatuksen linjauksista ja strategiasta. Niistä selviävät kunnan varhaiskasvatuksen järjestämisen keskeiset periaatteet, kehittämisen painopisteet ja kunnan varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän kuvaus. Kunnan ja yksikön varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen opetussuunnitelma muodostavat kokonaisuuden ja keskinäisen jatkumon. Päivähoitoyksikön varhaiskasvatussuunnitelma on kunnan suunnitelmaa yksityiskohtaisempi. Siinä kuvataan yksikön varhaiskasvatuksen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus ja lähtökohdat sekä niiden toteutuminen arjen kasvatuskäytännöissä. Siinä voidaan kuvata myös alueen tai yksikön erityispiirteitä ja painotuksia. Lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma (vasu) ja lapsen esiopetuksen suunnitelma (leops) laaditaan yhdessä huoltajien kanssa, Ne ohjaavat lapsikohtaisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8-9; Järvinen ym. 2009, 123–125; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a, Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015.)

2.3 Varhaiskasvatustalain uudistaminen

Yli 40 vuotta vanha päivähoitolaki ei vastannut lakitekniisesti eikä sisällöllisesti nykypäivän tarpeita ja yhteiskunnallista kehitystä. Varhaiskasvatustalain uudistaminen on ollut pitkä prosessi, joka on vielä osittain meneillään. Lain uudistaminen alkoi kesäkuussa 2011, jolloin hallitusohjelmaan kirjattiin uuden varhaiskasvatustalain säätämistä.

Varhaiskasvatuksen sekä päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto, ohjaus ja valvonta siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden 2013 alusta. Varhaiskasvatuksesta tuli osa kasvatustalain ja koulutusjärjestelmää ja lasten päivähoito lakkasi olemasta sosiaalihuoltolain tarkoittama sosiaalipalvelu. Päämääränä oli, että laadukas ja saavutettavissa oleva varhaiskasvatus ja esiopetus taataan koko ikäluokalle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a, Varhaiskasvatustalain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön joulukuussa 2012 asettaman lainsäädännön uudistamistyöryhmän tehtävä oli valmistella säädösehdotukset, joissa tuli huomioida muun muassa hallitusohjelman asiaan liittyvät tavoitteet ja hallituksen rakennepoliittinen ohjelma. Eduskunta hyväksyi maaliskuussa 2015 nykyisen päivähoitolain muutokset (I-vaihe), johon lisättiin sivistysvaliokunnan mietinnön esittämät muutokset. Esityksen mukaan säädettiin varhaiskasvatustalain, jonka tasavallan presidentti vahvisti toukokuussa 2015. Varhaiskasvatustalain uudistamisen ensimmäinen vaihe tuli voimaan 1.8.2015. (Terveystalain ja hyvinvoinnin laitos 2015, Ajankohtaista lainsäädännössä.)

Uudistettu laki on otettu vastaan ristiriitaisesti. Laki vahvistaa varhaiskasvatustalain pedagogisena toimintana, kuten muissakin Euroopan Unioniin kuuluvissa maissa. Kuitenkin useat tahot ovat pitäneet lain uudistamista pettymyksenä. Lailta odotettiin vahvempaa sisällöllistä ohjausta, varhaiskasvatuksen tarkempaa määrittelyä ja sen myötä laatua. Laki ei riittävästi nostanut varhaiskasvatuksen profiilia. Yhtenä selityksenä voidaan pitää, että työryhmä oli eri mieltä monesta asiasta. Keväällä 2015 hallitus päätti osittain rajoittaa subjektiivista oikeutta päivähoitoon, kasvattaa yli kolmevuotiaiden lasten ryhmäkokoja muuttamalla henki-

löstön ja lasten välistä suhdelukua. Lisäksi päivähoidon asiakasmaksuja nostetaan.

Lain keskeiset uudistukset

Lakia muutettiin osittain ja siihen lisättiin uusia lukuja. Muilta osin laki ja asetus lasten päivähoidosta jäävät voimaan. Edelleen sovelletaan joitakin sosiaalihuollon säädöksiä varhaiskasvatuspalveluita järjestettäessä. Lasten päivähoidosta annetun lain nimi muutettiin varhaiskasvatuslaiksi ja käyttöön otettiin käsite varhaiskasvatus. Uudessa laissa varhaiskasvatus määritellään lain tasolla ja sille asetetaan tavoitteet. Laissa korostetaan lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen joko päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Lisäksi painotetaan lapsen etua toiminnan järjestämisessä. Kunnan velvollisuus järjestää varhaiskasvatusta ei muutu. Lisäksi varhaiskasvatuksen järjestäjällä on velvoite arvioida antamaansa varhaiskasvatusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b, Varhaiskasvatuslaki.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijavirastona toimii Opetushallitus. Sen tehtävänä on vastata varhaiskasvatuksen kehittämisestä sekä seurata varhaiskasvatuksen järjestämistä ja laatia valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Kuntien ja muiden palvelun tuottajien tulee niiden pohjalta laatia paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b, Varhaiskasvatuslaki.)

Lapsen vanhemmille ja muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatukseen. Lapsen mielipide ja toivomukset tulee selvittää toimintaa suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen varhaiskasvatusta. Kaikille päiväkodissa tai perhepäivähoidossa oleville lapsille laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattava tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla sekä toimenpiteet tavoitteiden toteuttamiseksi. Lisäksi siihen kirjataan lapsen tuen tarve, tuki-toimenpiteet ja niiden toteuttaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b, Varhaiskasvatuslaki.)

Varhaiskasvatusympäristön on oltava kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen lapsen ikä ja kehitys huomioon ottaen. Laki säättää päiväkotien ryhmien enimmäiskoon. Varhaiskasvatuksen ryhmien muodostaminen sekä tilojen suunnittelu ja käyttö järjestetään niin, että varhaiskasvatukselle säädetyt tavoitteet voidaan saavuttaa. Päiväkodin yhdessä ryhmässä saa olla läsnä yhtä aikaa enintään kolmea hoito- ja kasvatustehtävissä olevaa henkilöä vastaava määrä lapsia. Varhaiskasvatuksesta huolehtivien aikuisten ja lasten suhdeluvun osalta noudatetaan lasten päivähoidosta annettua asetusta. Kolme vuotta täyttäneiden kokopäivähoidossa olevien lasten ryhmässä saa olla yhtä aikaa läsnä enintään 21 lasta ja alle kolmevuotiaiden ryhmässä enintään 12 lasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b; Varhaiskasvatuslaki.)

3 VARHAISKASVATUSPALVELUT SOMEROLLA

3.1 Varhaiskasvatuksen lähtökohtia Somerolla

Someron kaupungin strategian 2025 mukaan ”Kaupungin tehtävänä on huolehtia väestönsä peruspalveluista. Lisäksi sen tulee tarjota asukkailleen turvallinen ympäristö, hyvät olosuhteet asumiseen ja vapaa-ajantoimintoihin sekä luoda kilpailukykyiset edellytykset monipuoliselle yritystoiminnalle”. (Someron kaupunki, strategia 2025.) Varhaiskasvatuksessa strategia tarkoittaa tarjottavan päivähoidon ja esiopetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä, varhaiskasvatustyöhön sitoutumista ja henkilöstön työhyvinvoinnista huolehtimista. Varhaiskasvatuksen palveluita tulee tarjota oikea-aikaisesti, perheen tarpeet huomioiden lakisääteisessä ajassa. Lisäksi se merkitsee kustannustehokkuudesta huolehtimista ja sen seuraamista. (Hoikkala 2015a; Somero 2015, Strategia 2015.)

Palveluiden tuottamisessa ennaltaehkäisevän palvelun tuottaminen on merkityksellistä. Jatkossa toimiala- ja palvelurajojen ylittävien palveluprosessien uudistaminen on ajankohtaista. Myös yksityisen ja kuntarajat ylittävää päivähoidoa on kehitettävä. Erityisesti yhteistyö terveydenhuollon ja sosiaalitoimen kanssa on kiinteää. Lähipalveluiden kehittäminen itä-länsi-keskusta alueille jatkuu. Varhaiskasvatuksessa on meneillään tieto- ja viestintätekniiikan hallittu käyttöönotto. (Hoikkala 2015a; Somero 2015, Strategia 2025.)

Someron kaupunki järjestää varhaiskasvatusta päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Päivähoidon tavoitteena Somerolla on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonan tasapainoista kehitystä. Somerolla päivähoido tarjoaa lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet. Päivähoidossa tarjotaan lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioiden sopiva kasvu-ympäristö. (Hoikkala 2015a; Someron kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma 2013, 3-5.)

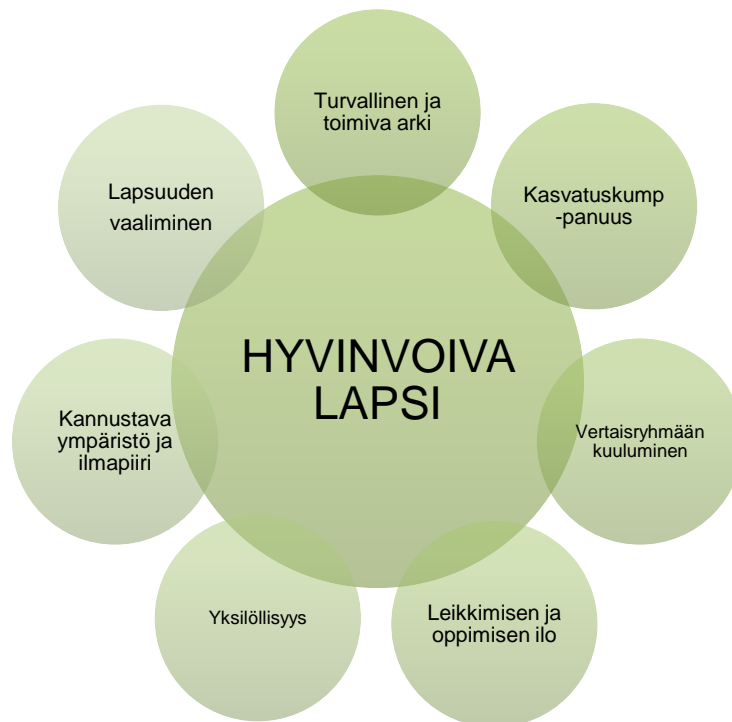
Varhaiskasvatustyön lähtökohtia Somerolla ovat lapsen kehityksen tuntemus, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys. Ihmisen kehityshistoriassa lapsuudella ja leikillä on itsenäinen merkitys erillisenä ajanjaksona. Lapsuuden merkityksen tunnistaminen ja huomioiminen myöhemmän kehityksen kannalta on tärkeää. Lapselle tulee tarjota edellytykset yksilölliseen oppimiseen. Varhaiskasvatuksessa kiinnitetään huomiota lapsen oppimisen mahdollistamiseen, kasvattajan toimintaan varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatusympäristöön sekä kasvatuskumppanuuteen. (Someron kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma 2013, 3-5.)

Esiopetusta toteutetaan päiväkotien yhteydessä. Huoltajilla on mahdollisuus hakea esiopetuksen lisäksi myös päivähoitopaikkaa. Esiopetusta ohjaa esiopetuksen opetussuunnitelma. Somerolaisen varhaiskasvatuksen arvot ovat turvallisuus, luottamus, avoimuus, yksilöllisyys ja viihtyvyys. (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2010; Someron kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma 2013, 3-5.)

Päivähoidon laaduntekijöitä ovat puitteet ja prosessit. Puitteilla tarkoitetaan ryhmän kokoa, henkilökunnan koulutusta, ihmissuhteiden pysyvyyttä ja fyysistä ympäristöä. Prosessi sisältää hoivan ja huolenpidon laadun, aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen, pedagogiikan ja oppimisen, vertaissuhteet ja ryhmän toiminnan, lapsen osallisuuden sekä vuorovaikutuksen ja kasvatuskumppanuuden huoltajien kanssa. Päivähoidon laaduntekijöitä ovat johtaminen yleensä ja pedagogiikan johtaminen. Muita laaduntekijöitä ovat henkilökunnan tehtäväkuvien ja vastuukysymyksien selkeys, keskinäisen vuorovaikutuksen toimivuus ja sujuvuus sekä työssä jaksaminen. (Hoikkala 2015b; Someron kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma 2013, 3-5.)

Someron kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma valmistui vuonna 2005 valtakunnallisten linjausten mukaisesti. Opetussuunnitelma päivitettiin moniammatillisen ohjausryhmän yhteistyönä vuonna 2013. Somerolla varhaiskasvatuksen tärkein ja ensisijainen päämäärä on hyvinvoiva lapsi. Kuviossa 1, on esitetty varhaiskasvatuksen toiminta-ajatus Somerolla. Kun lapsi voi hyvin, on hänellä mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytyk-

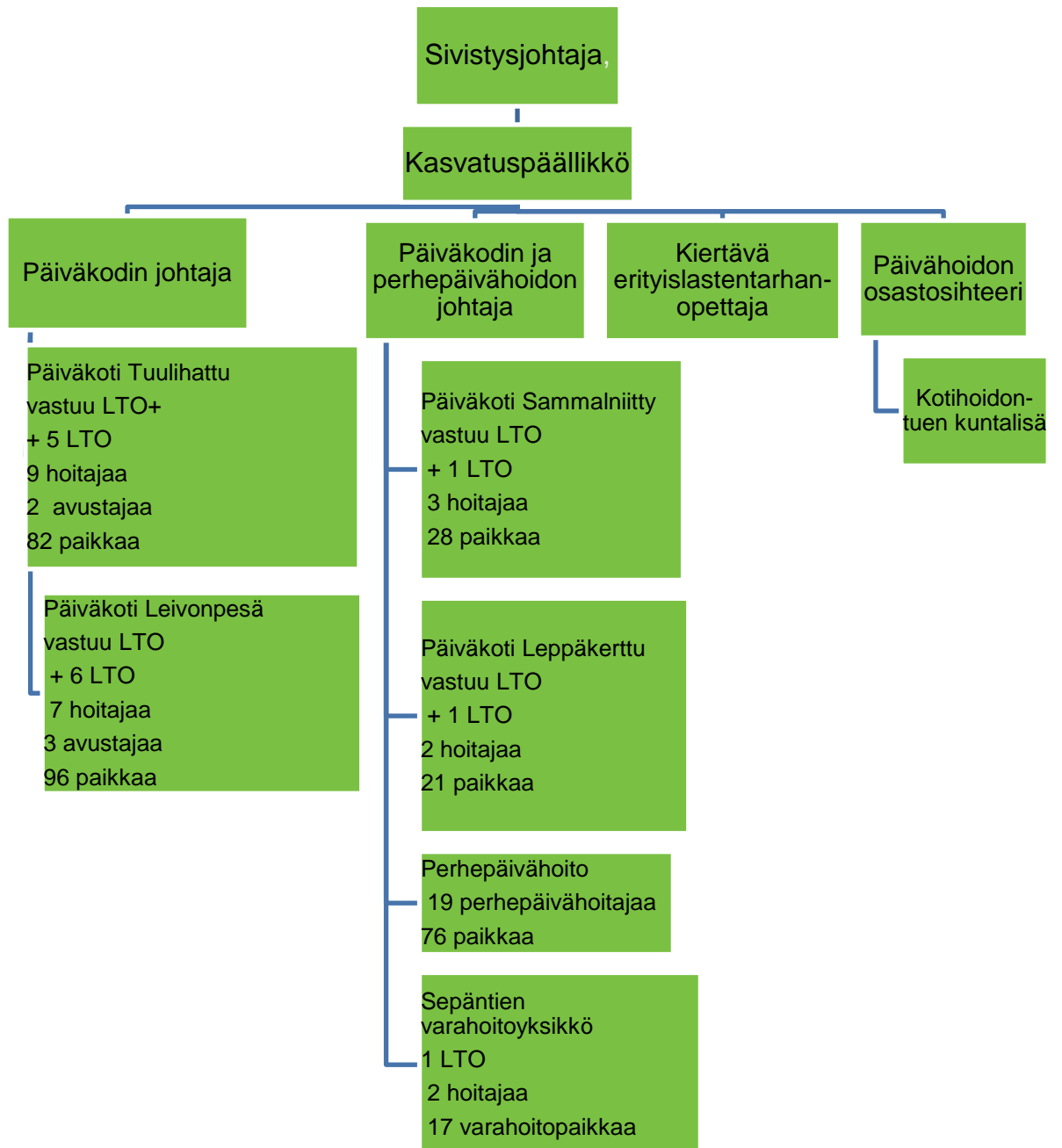
set. Somerolla halutaan luoda lapselle mahdollisuus kasvaa ja kehittyä kannustavassa ympäristössä, missä toteutuu laadukas, turvallinen ja toimiva arki. Lapsi saa toimia osana vertaisryhmää, missä hänen yksilöllisyytensä otetaan huomioon. Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan sekä perustarpeista huolehditaan. Lasten parhaaksi toimitaan yhdessä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksen yhteistyötä kotien ja muiden yhteistyötahojen kanssa kehitetään jatkuvasti. (Someron kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma 2013, 3-5.)



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen toiminta-ajatus Somerolla (Someron kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma 2013).

3.2 Varhaiskasvatuksen organisaatorakenne Someron kaupungissa

Pitkän valmistelun jälkeen varhaiskasvatus siirtyi Somerolla sivistystoimen yhteyteen 1.1.2015 alkaen. Kuviossa 2. on varhaiskasvatuksen organisaatiomalli.



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen organisaatiomalli Somerolla (Somero 2015, Varhaiskasvatus).

3.3 Varhaiskasvatuspalvelut Someron kaupungissa

Vanhemmilla on mahdollisuus hakea lapselleen kunnallista päivähoitoa, hoitaa lasta kotihoidon tuella tai järjestää päivähoito yksityisen hoidon tuen turvin. Someron kaupungissa on lisäksi käytössä niin sanottu kotihoidontuen kuntalisä. Päivähoitoa tarvitsevat lapset sijoittuvat joko päiväkoteihin tai perhepäivähoitoon.

Päiväkodit ja esiopetus Somerolla

Somerolla päivähoitoa järjestetään neljässä eri päiväkodissa. Someron keskustaajamassa sijaitsee kaksi päiväkotia. Leivonpesän päiväkodissa (96 paikkaa), toimii viisi ryhmää. Päiväkodissa tarjotaan esiopetusta ja päivähoitoa sekä 3-5-vuotiaiden lasten integroitu pienryhmä, jossa painotus on kuntouttavassa pedagogisessa varhaiskasvatuksessa. Tuulihatun päiväkotia (82 paikkaa) on toinen keskustaajaman päiväkotia. Päiväkodissa toimii neljä ryhmää, joihin kuuluvat 1-6 vuotiaiden lasten vuoroiteryhmä, jossa järjestetään keskitetysti vuoroitetta tarvitsevien lasten päivähoito sekä 4-6-vuotiaiden lasten integroitu pienryhmä. (Somero 2015, päivähoito.) Sammalniityn päiväkotia (28 paikkaa) sijaitsee Pitkäjärvellä noin 13 kilometrin päässä Someron keskustasta, jossa toimivat esikoululaisten ja 2-5 vuotiaiden ryhmä. Leppäkertun päiväkotia (21 paikkaa) sijaitsee Somerniemellä noin 20 kilometriä Somerolta Helsinkiin päin. Päiväkodissa toimii 1-5 vuotiaiden ja esiopetusikäisten ryhmä.

Päiväkodeissa lapsia hoitavat ja kasvattavat lastentarhanopettajat, päivähoitajat sekä erityisavustajat. Päivähoidossa työntekijöitä on vuosittain noin 80, joista noin 20 on perhepäivähoitajia. (Someron kaupunki, Lasten ja nuorten hyvinvointikertomus 2011; Somero 2015, Päivähoito.)

Somerolla esiopetus järjestetään päiväkotiryhmissä keskimäärin 4h/pv ja esiopetuksen toimintavuosi seuraa pääsääntöisesti koulun toiminta-aikoja. Esiopetusta tarjotaan neljässä eri yksikössä. (Someron kaupunki, Lasten ja nuorten hyvinvointikertomus 2011.)

Perhepäivähoito Somerolla

Perhepäivähoito on hoitajan kotona tapahtuvaa päivähoitoa, poikkeuksena voi olla myös lapsen kotona tapahtuva hoito. Someron kaupungin palveluksessa työskentelee vuosittain noin 20 kotona työtä tekevää kunnallista perhepäivähoitajaa. Perhepäivähoitajan lapsiryhmän koko on neljä kokopäiväistä hoitolasta ja yksi osapäiväinen esikoululainen/koululainen. Perhepäivähoidon varahoitopaikka on Sepäntien varahoitokodissa. (Somero, Perhepäivähoito, 2015)

Perhepäivähoidossa toiminnan lähtökohtana on tehdä työtä lapsen ja perheen parhaaksi tarjoamalla lapselle kiireetön, turvallinen ja kodinomainen kasvuympäristö. Perhepäivähoitaja on työsuhhteessa Someron kaupunkiin. Hoitajan esimiehenä toimii perhepäivähoidon johtaja, joka valvoo perhepäivähoitajan työtä tekemällä säännöllisesti kotikäyntejä ja kutsuu hoitajat kerran kuukaudessa palaveriin. (Somero 2015, Perhepäivähoito.)

4 KEHITTÄMISHANKKEEN TAUSTA JA MÄÄRITTELY

4.1 Kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat

Varhaiskasvatuksen perusteissa (2005) tuodaan esiin, että kasvatushenkilöstön tehtävänä on havainnoida lapsen kehitystä systemaattisesti ja tietoisesti. Havainnointitieto huomioidaan toiminnan suunnittelussa ja yhdessä lapsen huoltajien kanssa tehtävissä lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Varhaiskasvatuksessa tiedonhankinta perustuu pääosin havainnointiin. Lapsien havainnointi rakentaa pohjan myös erityisen tuen tarpeen määrittelylle ja selviytyksille. Lasten kasvun ja kehityksen säännöllinen havainnointi ja arviointi ovat pedagogiikan ja toiminnan suunnittelun sekä kehittämisen pohja. Arviointi on pedagogiikan keskeinen toimintamuoto, jolloin kasvattajat ja huoltajat hankkivat tietoa lapsesta ja hänen ympäristöstään sekä omasta toiminnastaan. Sen avulla seurataan ja tuetaan lapsen kehitystä että oppimista. (Heikka ym. 2009; Lumelahti 2004, 4-5.)

Varhaiskasvatuksen sisällöt, sitä ohjaavat lait, asetukset ja asiakirjat muodostavat varhaiskasvatuksen viitekehyksen ja toimintakokonaisuuden. Varhaiskasvatuksen kokonaisuus eri tasoilla ja varhaiskasvatuksen toteuttaminen Somerolla ovat olleet tämän kehittämishankkeen perustana ja lähtökohtana. Kehittämishankkeen taustana on varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tuntemus eri tasoilla sekä kehityspsykologiaan, oppimiskäsityksiin ja havainnointiin ja arviointiin liittyvä tieto. Toinen tärkeä kokonaisuus kehittämishankkeen kannalta ovat kehittämisprosessin ja kehittämismenetelmien tuntemus.

Kehittämishankkeen tarve perustuu lapsihavainnoinnin ja arvioinnin kehittämiseen, joka on olennainen osa varhaispedagogiikkaa. Kehittämishankkeen ideointivaiheessa todettiin, että havainnoinnin ja arvioinnin käytännöt ovat kirjavina. Havainnoinnin ja arvioinnin toteutuminen säännöllisesti ja johdonmukaisesti tarvitsee tuekseen selkeän toimintamallin. Lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä niiden havainnointiin ja arviointiin on paljon tutkimustietoa ja kirjallista materiaalia. Monissa kaupungeissa ja kunnissa on valmistettu päivähoidon

käyttöön soveltuvaa materiaalia tai käytössä on valmiita eri-ikäisten lasten havainnointiin tarkoitettuja materiaaleja ja lomakkeita.

Päivähoidossa Somerolla lapsihavainnointia ja arviointia on tehty useampien eri valmiiden materiaalien pohjalta sekä oman ammattitaidon ja tiedon perusteella. Oman päivähoidon käytössä olevan havainnointimateriaalin puuttumisesta on aiheutunut, että lapsien havainnoinnin taso, tarkkuus, yhteneväisyys ja säännöllisyys ovat voineet vaihdella päiväkotien, lapsiryhmien ja perhepäivähoidon välillä hyvinkin paljon. Kasvattajilla ja kasvattajatiimeillä on saattanut olla erilaisia käsityksiä lapsen oppimisesta, kehityksestä ja kasvusta. Kasvattajat ovat voineet arvioinnissaan edellyttää lapsilta erilaisia asioita liittyen lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyen. Tämän vuoksi havainnointi ja arviointi eivät ole toteutuneet tasaisesti ja yhtenäisesti, koska yhteistä toimintamallia ei ole ollut. Käytössä ollut lastenneuvolaan täytettävä lomake lapsesta on koettu työlääksi täyttää, koska se on koostunut avoimista kysymyksistä ja epäjohdonmukaisesta otsikoinnista ja rakenteesta.

Etenkin neljävuotiaiden lasten havainnointi ja arviointi on tärkeää, koska heidät kutsutaan lastenneuvolaan laajaan terveystarkastukseen, jossa tarkastellaan myös koko perheen hyvinvointia. Tavoitteena on havaita varhaisessa vaiheessa tukea tarvitsevat lapset, jotta voidaan riittävän ajoissa aloittaa tukitoimet ja löytää sopivat pedagogiset ja kuntouttavat ratkaisut. Päivähoidosta toimitaan lastenneuvolaan arvio ja kuvaus lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta päivähoidossa sekä mahdollisesta tuen tarpeesta ja tukitoimista.

4.2 Kehittämistehtävä

Kehittämishankkeen tavoitteena on parantaa Someron päivähoidossa lapsihavainnoinnin ja arvioinnin tasoa. Kehittämishankkeen avulla voidaan varmistaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstön lapsista tekemän havainnoinnin ja arvioinnin sisällöt ovat yhteneväiset. Kehittämishankkeen kehittämistehtävä on tuottaa Someron kaupungin päiväkotien ja perhepäivähoidon käyttöön toimintamalli neljävuotiaiden lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen havainnointiin sekä ar-

viointiin. Toimintamalli sisältää arvio- ja havainnot lomakkeen sekä ohjeistuksen toimintamallin käytännöistä ja teoreettista tietoa neljävuotiaan lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä havainnoinnista ja arvioinnista päivähoiton kasvatushenkilöstön käyttöön. Arvio- ja havainnot lomake tulee toimimaan havainnoinnin ja arvioinnin osa-alueiden lähtökohtana sekä havaintojen kirjaamisen työkaluna. Lisäksi se on varhaiskasvatuskeskustelun lähtökohtana sekä lastenneuvolaan toimitettavana kuvauksena lapsesta

Kehittämishankkeessa tarkennetaan varhaiskasvatuskeskustelun ajankohtaa, jotta ne muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden neljävuotisneuvolaa varten tehtävän arvion kanssa. Lisäksi kehitetään miten ja missä yhteydessä lastenneuvolan palaute neuvolakäynnin jälkeen siirtyy päivähoidolle.

Kehittämishanke vastaa päivähoiton tarpeeseen kehittää lapsien havainnoinnin ja arvioinnin käytäntöä luomalla siihen uuden toimintamallin. arvio- ja havainnot lomakkeen perusteet ovat kehityspsykologiassa ja lapsen oppimisesta olevassa tutkimus- ja teoretiedossa. Tietoa käytetään toimintamalliin kuuluvassa ohjeistuksessa, josta yksi osio perustuu kehityspsykologian ja siihen läheisesti liittyvään teoria ja tutkimustietoon leikki-ikäisistä lapsista.

Kehittämisen prosessin kannalta merkittävä tieto hankitaan sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin menetelmällä hankitaan tietoa eri kunnissa ja kaupungeissa käytössä olevien vastaavanlaisten lomakkeiden sisällöstä. Havainnointi-, - ja arviointilomakkeeseen valitaan sisällönanalyysin tuloksiin perustuen yhdessä hankkeen toimijoiden kanssa tärkeimmät lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen sekä oppimisen osa-alueet. Kehittämishankkeen työryhmässä sovitaan, mitä muita asioita toimintamalliin halutaan.

Arvio- ja havainnot lomakkeen rakentamisessa painotetaan tarkoituksenmukaisuutta, toimivuutta ja helppokäyttöisyyttä päivähoiton arjessa. Tavoitteena on lapsikohtaista havainnointia ja arviointia helpottava ja jäsentävä työkalu ja toimintamalli. Tavoitteena on, että havainnoinnin ja arvioinnin avulla lapsista hankittavaa tietoa voidaan hyödyntää lapsen huoltajien kanssa käytävässä varhaiskasvatuskeskustelussa sen ajankohtaa täsmentämällä. Tällöin huoltajien osalli-

suus ja vaikutusmahdollisuudet parantuvat, mikä on myös uuden varhaiskasvatustilain tavoitteena.

Kehittämishankkeen toimijat ovat itseni (toimin hankevastaavana, vastuulasten-tarhanopettajana) lisäksi päivähoidon organisaatiosta päiväkotien ja perhepäivähoidon johtajat, kasvatuspäällikkö, ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO). Lastenneuvolasta kehittämishankkeessa mukana ovat kaksi terveydenhoitajaa sekä tarvittaessa puhe- ja toimintaterapeutti. Kehittämishankkeen toimijat kokoontuvat kutsuttaessa eri kokoonpanoissa käsiteltävästä aiheesta riippuen. Kehittämishankkeen ajallinen jatkumo ulottuu toimintamallin käyttöönottamiseen ja siihen liittyviin henkilöstön perehdyttämistilaisuuksiin. Kehittämistoiminta jatkuu myös hankkeen jälkeen. Toimintamallista kerätään palautetta ja kehittämissuhteita, joiden perusteella toimintamallia kehitetään edelleen tarpeen mukaan.

5 KEHITTÄMISHANKKEESSA KÄYTETYT KEHITTÄMISMENETELMÄT JA –VÄLINEET

5.1 Kehittämishanke prosessina

Toikon ja Rantasen (2009, 21) sekä Salosen (2013, 13) mukaan tutkimuksellista kehittämistoimintaa on määritelty eri tavoin. Se voidaan määritellä kattavana yleiskäsitteenä, joka kuvaa kehittämistoiminnan ja tutkimuksen yhteyttä. Se on myös käsite toiminnan kokonaisymmärtämiselle, työskentelylle sekä kuvaukselle, jonka lopputuloksena syntyy uusi asia. Kehittämistoiminta sisältää kehittämisen ideologiset lähtökohdat, säännöt, sitoumukset ja luo kehittämishankkeelle käsitteellisen kehyksen, jota hankkeeseen sitoutuneet henkilöt vievät eteenpäin.

Kehittäminen nähdään toimintana, jolla tähdätään selkeästi määritellyn tavoitteen saavuttamiseen. Kehittämistoiminnan kohde, laajuus, organisointitapa ja lähtökohta voivat vaihdella. (Toikko & Rantanen 2009, 14–18.) Heikkilä ym. (2008, 18) kuvaavat tutkimuksellista kehittämistoimintaa systemaattiseksi toiminnaksi hankkia lisää tietoa, jonka perusteella etsitään uusia toimintatapoja.

Tutkimuksellinen kehittämistoiminta ei ole tiedeperustaista tutkimusta, mutta siinä hyödynnetään tutkimuksen logiikkaa (Ylemmän AMK – tutkinnon metodi-foorumi 2014). Vilkan (2005, 21–22) mukaan tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja tieteellisen tutkimuksen erona on, että jälkimmäinen tuottaa uutta teoriaa ja ensimmäinen muodostaa uusia tai parannettuja käytäntöjä. Uuden teorian luominen ja uudet käytännöt parhaimmillaan täydentävät toisiaan.

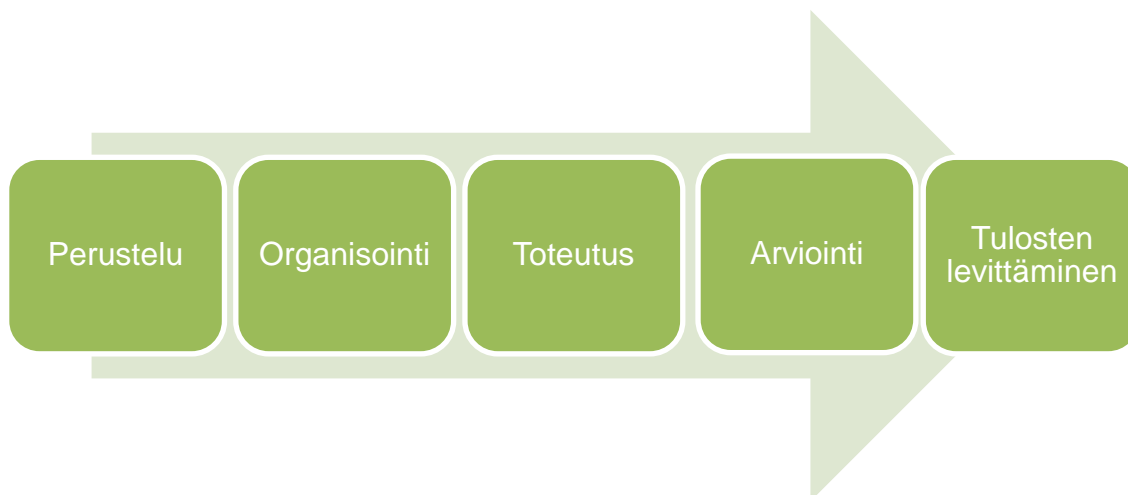
Kehittämisen tavoite voi olla määritelty ulkoapäin tai se voi olla toimijoiden itsensä määrittelemä. Kehittämistyö on usein hankeperustaista toimintaa, sillä on ajallinen jatkumo, sille on asetettu tavoitteet, toimintatavat ja arviointi. (Toikko & Rantanen 2009, 14–18.) Metodologisilla perusteluilla tarkoitetaan kehittämistoiminnan periaatteiden määrittelyä. Periaatteiden määrittelyn avulla voidaan perustella käytännön kehittämismenetelmät ja niiden käyttötavat. (Toikko & Rantanen 2009, 35.) Metsämuurosen (2005, 217–218) mukaan toimintatutki-

muksella tarkoitetaan todellisessa maailmassa tehtävää pienimuotoista interventiota. Toimintatutkimuksessa pyritään vastaamaan johonkin käytännön toiminnassa havaittuun ongelmaan tai kehittämään olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi. (Heikkinen ym. 1999, 33.)

Kehittämistoiminnan tiedon luonne nähdään osin sosiaalisesti rakentuvana, kompleksisena, muuntuvana ja täydentyvänä. Kehittämistoiminnassa on olennaista ymmärtää toimijoiden tapaa hahmottaa työtä, sen tavoitteita ja ohjaavia periaatteita. (Toikko & Rantanen 2009, 53–55.) Kehittämistoimintaan vaikuttaa vahvasti sidonnaisuus aikaan ja trendeihin. Trendit vaihtuvat nopeasti, muuttavat ja antavat suuntaa kehittämiselle, tavoille ajatella, havaita ongelmia ja tarpeita. (Seppänen-Järvelä & Karjalainen 2006, 19.) Ulkoisten toimintaympäristöjen ja sisäisten maailmojen muutokset ovat yhä monimutkaisempia, nopealiikkeisempiä ja vaikeammin ennakoitavia (Ramstad & Alasoini, 2007, 5).

Tutkiva kehittäminen vaatii vuorovaikutusta ihmisten kesken. Kehittämisprosessi on sosiaalinen prosessi, joka edellyttää aktiivista osallistumista ja dialogiin perustuvaa vastavuoroisuutta. Tällöin kehittämisestä tulee moniammatillista ja koko organisaatio voi oppia. (Heikkilä 2008, 55; Toikko & Rantanen 2009, 10, 16.)

Toikon ja Rantasen (2009, 56) mukaan kehittämisprosessi nähdään muodostuvan tehtäväkokonaisuuksista, jotka ovat perustelu, organisointi, toteutus, levittäminen ja arviointi. Kehittämisprosessi jakaminen osiin helpottaa käytännön toteutusta ja selkeyttää, mitä tehdään eri vaiheissa. Prosessiin voi kuulua tulosten levittäminen tai se voi tapahtua kehittämishankkeen jälkeen. Kuviossa 3. on esitetty kehittämisprosessiin sisältyvät tehtävät.

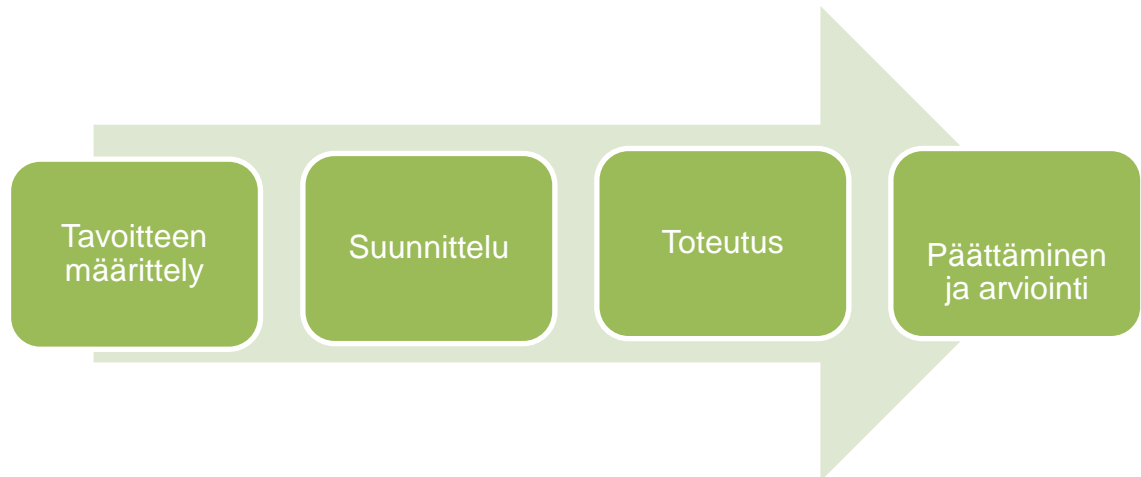


Kuvio 3. Kehittämisprosessiin sisältyvät tehtävät Toikon ja Rantasen mukaan (2009, 55–56).

Kehittämisprosessia on hahmotettu kuvaamalla prosessin etenemistä erilaisilla malleilla. Niitä ovat lineaarinen malli, spiraalimalli, tasomalli ja spagettimainen prosessi. Linearisessa mallissa työskentely etenee tavoitteen määrittelystä, suunnitteluun, toteutukseen, prosessin päättämiseen ja arviointiin. (Toikko & Rantanen 2009, 64–72.)

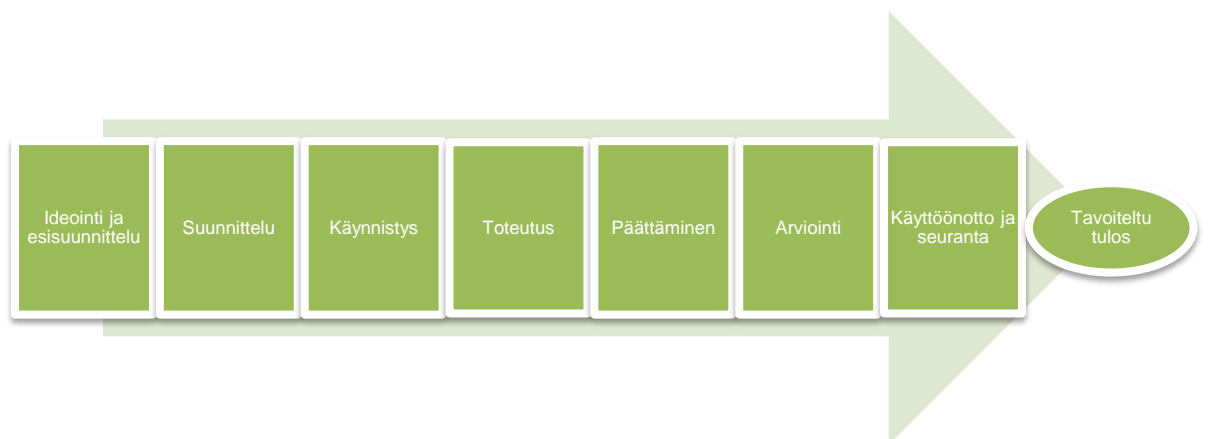
Kehittämisprosessi lineaarisen mallin mukaan

Linearisessa mallissa työskentely etenee suoraviivaisesti. Työskentely alkaa tavoitteen määrittelystä edeten suunnitteluun, toteutukseen ja prosessin päättämiseen ja viimeiseksi arviointiin. Lineaarinen malli vaikuttaa selkeältä ja suoraviivaisesti etenevältä, jolloin kehittämistoiminta voi näyttää yksinkertaisemmalta kuin se on todellisuudessa ollut. (Salonen 2013, 15.) Kuvioissa on esitetty kehittämisprosessin lineaarinen malli sekä kehittämishankkeen vaiheistaminen. Kuviossa 4. esitetään kehittämisprosessi lineaarinen malli Toikon ja Rantasen mukaan (2009)



Kuvio 4. Kehittämisprosessin lineaarinen malli Toikon ja Rantasen mukaan (2009, 64).

Kehittämisprosessia on kuvattu vaiheistamalla, jossa on samoja piirteitä kuin lineaarisessa mallissa. Jokaiseen vaiheeseen kuuluu tiettyjä kullekin vaiheelle tyypillisiä tehtäviä. Ne toimivat perustana seuraavalle vaiheelle ja niiden avulla kerätään tietoa. Vaiheet kuvataan erillisinä ja toisiaan seuraavina. Todellisuudessa ne eivät etene kehittämishankkeessa yhtä suoraviivaisesti, vaan eri vaiheisiin voidaan palata hankkeen edistyessä. (Heikkilä ym. 2008, 58–59.) Kuviossa 5. on kuvattu kehittämishankkeen eteneminen vaiheistettuna.



Kuvio 5. Kehittämishankkeen vaiheistaminen (Heikkilä ym. 2008, 58).

Tavoitteen määrittely

Kehittämispöessi tarvitsee perustelut. Ne vastaavat kysymyksiin, miksi kehittäminen on tärkeää ja mitä kehitetään. Kehittämistöiminnan kannalta tavoitteen mahdollisimman konkreettinen määrittely on eduksi. Kehittämisen lähtökohtana on usein nykytilanteessa oleva ongelma tai tulevaisuuden ihannekuva eli visio. Kehittämistöiminnassa visio motivoi toimimaan, mutta usein ongelmat toimivat kehittämisen liikkeellelhdön voimana. Kehittäminen rakentuu yleensä molempien tekijöiden varassa. (Toikko & Rantanen 2009, 57.)

Suunnitteluvaihe

Varsinainen kehittäminen vaatii toiminnan organisointia, joka perustuu tavoitteenasettelun hyväksyntään ja virallistamiseen. Kehittämistöiminnan organisoinnilla tarkoitetaan käytännön toteutuksen suunnittelua, valmistelua ja järjestämistä. Toimijoiden määrittely on keskeinen osa organisointia. (Toikko & Rantanen, 56–63; Seppänen-Järvelä 2003, 92.)

Toteutusvaihe

Toikon ja Rantasen (2009, 59) mukaan kehittämistöiminta vaatii varsinaista kehittävää toimintaa ja toteutusta. Se muodostuu ideoinnista, priorisoinnista, koikeilusta ja mallintamisesta. Toteutuksessa pyritään saavuttamaan asetettu tavoite.

Arviointi

Kehittämistöiminnan olennainen osa on arviointi, jonka tehtävänä on suunnata kehittämistöiminnan prosessia. Arvioinnissa punnitaan kehittämisen perustelua, organisointia ja toteutusta. Prosessiarviointi korostaa kehittämispöessin eri vaiheiden ja näkökulmien esilletuomista. Kehittämisen tuloksia, tuotteita, palveluita pyritään levittämään. Tulosten levittäminen ja juurruttaminen vaativat usein oman prosessin, jolloin se ei ole yksiselitteisesti osa kehittämistöiminnan prosessia. Se tapahtuu usein varsinaisen kehittämistöiminnan jälkeisenä prosessina pidemmällä aikavälillä. (Toikko & Rantanen, 56–63; Seppänen-Järvelä 2003, 92.)

5.2 Kehittämishankkeessa käytetyt kehittämismenetelmät

Vertaiskehittäminen eli benchmarking

Benchmarking tarkoittaa oman toiminnan, tuotteiden ja palvelujen vertaamista parhaaseen vastaavaan käytäntöön. Perusajatus on toisilta oppiminen ja sen soveltaminen omaan toimintaan. Se on huippuosaamisesta oppimista. Benchmarking on yhteistyötä, jossa kummallakin osapuolella on annettavaa ja saatavaa. Sen tavoitteena on löytää parempia toimintatapoja, määrittää oikeaa tavoitetasoa, pyrkiä löytämään uusia menetelmiä ja ideoita sekä poistaa ennakkoluuloja. Benchmarking on prosessi, joka sisältää seuraavat vaiheet: vertailtavien prosessien/prosessivaiheiden nimeäminen, benchmarking-vaihtoehtojen etsiminen ja valitseminen, tulosten kerääminen, tietojen analysointi ja tulosten hyödyntäminen prosessin kehittämisessä. (Lecklin 1997, 178–181.)

Benchmarking voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Sisäinen benchmarking tarkoittaa yrityksen sisällä tehtäviä mittauksia ja tehokkuusvertailuja. Ulkoisella benchmarkingilla tarkoitetaan vertailua kilpailijoihin ja toimialan muihin yrityksiin. Omaa käytäntöä verrataan toimialan parhaisiin. Tavoitteena on löytää kohdat, joissa oma toiminta on kilpailijaa heikompaa. Toiminnallinen benchmarking laajentaa tarkastelunäkökulman myös oman toimialan ulkopuolelle. Vertailukohteeksi etsitään yritys, joka hoitaa kehitettävänä olevan toiminnon parhaiten ja sitä voidaan pitää alansa parhaana. Nämä yritysten ydinprosessit ovat vaatineet runsaasti voimavaroja niiden kehittämiseen. Toiminnallinen benchmarking on haastavaa, mutta sopii silloin, kun kehittämisen tavoitetaso on asetettu korkealle. (Lecklin 1997, 178–181.)

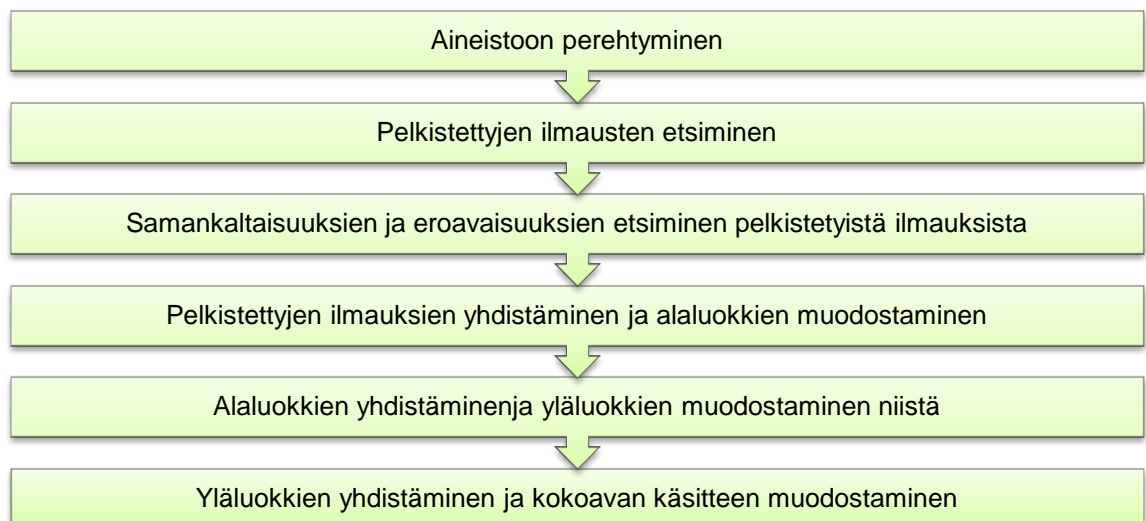
Tässä kehittämishankkeessa benchmarking on toiminut kehittämisen yleisenä kehyksenä, ajattelutapana ja välineenä. Benchmarking sopii ohjaamaan tätä kehittämishanketta yleisellä tasolla hyvin, koska kehittämistoiminnassa hyödynnetään olemassa olevaa tietoa, materiaalia ja toimintakäytäntöjä. Vertasin aiempaa toimintamallia ja materiaalia muihin hyviin vastaavanlaisiin käytäntöihin. Tämä toi esiin aiemman toimintamallin kehittämistarpeita. Kehittämistä jatke-

taan analysoimalla muita hyväksi todettuja käytäntöjä sisällönanalyysin menetelmällä, jolloin löydetään perusteet oman toimintamallin kehittämiseen.

Sisällönanalyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 104–105) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2013, 101–103) kuvaavat sisällönanalyysin menetelmänä, jonka pyrkimyksenä on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Dokumentteja ovat esimerkiksi haastattelu, puhe, keskustelu tai muu sellainen kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Tavoitteena on analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin menetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiiviissä ja selkeässä muodossa kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aluksi aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla kokonaisuudeksi. Sen avulla aineisto saadaan järjestettyä johtopäätöksien tekemistä varten. Kuviossa 4. näkyy aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen vaiheittain.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee karkeasti kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen, toinen on aineiston klusterointi eli ryhmittely ja kolmas on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.



Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (mukaellen Tuomi & Sarajärvi 2004,109).

Aineisto pelkistetään niin, että siitä karsitaan epäolennainen pois, tiivistetään informaatiota tai pilkotaan sitä osiin. Aineistoa pelkistetään etsimällä tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Aineiston ryhmittelyssä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa tarkoittavia käsitteitä ryhmitellään luokiksi ja nimetään yhteisillä kuvaavilla käsitteillä. Luokittelussa aineisto tiivistyy. Ryhmittelyä seuraa abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan olennainen tieto. Valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämässä aineiston käyttämistä kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimustehtävään saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Sisällönanalyysin avulla muodostuu tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–111.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehukseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Siinä kategoriat määritellään aikaisemman tiedon perusteella, joihin etsitään sisältöjä aineistosta. Myös aineiston analyysia ohjaa aikaisemman tiedon perusteella muodostettu. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 114–115.)

Syrjäläisen (2004) mukaan sisällönanalyysin jaetaan seitsemään vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on tutkijan herkistyminen, jolloin tutkija perehtyy omaan aineistonsa ja keskeisiin käsitteisiin teoreettisen kirjallisuuden avulla. Tätä seuraa aineiston sisäistäminen ja teoretisointi, joka on pääosin ajattelutyötä. Aineistoa lähdetään luokittelemaan karkeasti ja nostetaan esiin aineiston keskeisimmät luokat ja teemat. Aineistosta todetaan ilmiöiden ja poikkeuksien esiintymistiheys sekä tehdään mahdollinen uusi luokittelu. Seuraavaksi aineistolle tehdään ristiinvalidointi, jolloin tehdään luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineistoon perustuen. Lopuksi tehdään aineiston perusteella johtopäätökset ja tulkinta. Tulokset siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon. Aineiston sisällönanalyysissä voi käyttää apuna käsitekarttaa. Käsitekartan avulla aineistosta voi hahmottaa visuaalisen suuren kokonaisuuden, jossa näkyvät kaikki osat yhtä aikaa. Sillä voi selkiyttää eri osien välisiä suhteita ja nostaa esille oleellisia ja epäoleellisia seikkoja. (Metsämuuronen 2009, 256–257.)

Teemahaastattelu

Tuomen ja Sarajärven (2003, 76–77) mukaan teemahaastattelussa eli puoli-strukturoidussa haastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelu korostaa ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa on mahdollista saada paljon syvällistä tietoa haastattelun vapaamuotoisuuden ansiosta. Teemahaastattelussa hyvää on myös se, että sitä voi muokata tarvittaessa koko haastattelun ajan.

Teemahaastattelu ei voi olla täysin avoin, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen, ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Teemahaastattelun etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen. Teemahaastattelussa kysymysten muoto on yleensä kaikille sama, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä. Teemahaastattelussa vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat vastaavat omin sanoin. Se mahdollistaa sen, että ihmisen tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Teemahaastattelussa merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

6 KEHITYSPSYKOLOGIA JA ERI OPPIMISKÄSITYKSET VARHAISPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTINA

6.1 Kehityopsykologinen ja oppimisteoreettinen perusta varhaispedagogiikassa

Varhaispedagogiikan lähtökohtana on teoreettinen lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista koskeva tieto. Se perustuu kehityopsykologisiin ja oppimisteoreettisiin näkemyksiin. Yleisen kehityskäsityksen mukaan kehityksellä on tietty suunta ja järjestys, joka on kaikilla lapsilla sama. Kehityksen tempo vaihtelee yksilöllisesti. Lapsen kehitystä ja kokonaistilannetta seurattaessa huomioidaan kehityksen lainalaisuudet, kontekstit ja yksilöllisyys. Lapsen kehityksen tukeminen perustuu havainnointiin ja arviointiin, joiden pohjana ovat kehityksen kokonaisuuden tunteminen ja ymmärtäminen suhteessa opetussuunnitelmaan. Lapsen kehittyminen voidaan nähdä oppimisprosessien summana, jolloin oppimisen tukeminen ja mahdollistaminen ovat keskeinen pyrkimys. Lapsen ja hänen kehityksensä tuntemus auttavat kasvattajia tukemaan yksilöllisesti lapsen kehittymistä ja järjestämään tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön, jossa lapselle on ominaista toimia. Oppimista ja kehittymistä havainnoimalla ja arvioimalla ennaltaehkäistään oppimisvaikeuksia. Havainnoimalla oppimistapahtumia ja tilanteita voidaan ymmärtää kontekstien merkitys lapsen toimiessa ja yhdistellessä uutta tietoa entisiin kokemuksiinsa. (Lummelahti 2004, 31–33.)

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma (2005) linjaa lapsen kehityksen tukemisen tapahtuvan yhteistyössä kasvattajayhteisön ja huoltajien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelma ei lähde normatiivista ikäkuvauksista, vaan siinä korostuvat varhaiskasvatuksen kokoavat kasvatuspäämäärät, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus sekä lapsen yksilölliset tarpeet. Sisällölliset orientaatiot nojautuvat pedagogisiin periaatteisiin, jolloin ne täydentävät varhaiskasvatussuunnitelmaa. Lapsen yksilöllisissä suunnitelmissa normatiivinen näkemys selvempi. Silloin lapsen kehitystä arvioidaan usein suhteessa muihin samanikäisiin. (Kronqvist 2012, 16–17.)

Kehittämishankkeen tuotoksena syntyneen toimintamallin neljävuotiaiden lasten havainnointiin ja arviointiin teoreettisena viitekehyksenä ovat kehityspsykologian ja eri oppimiskäsityksien lainalaisuudet. Toimintamallissa esitetty näkemys ja perustelut neljävuotiaan kehityksestä pohjautuvat kehityspsykologian näkemykseen lapsen yksilöllisestä vaiheittain etenevästä kehityksestä sekä käsityksistä, miten lapsi oppii.

Kehityspsykologian yksilöpsykologinen ja lapsen kehitysvaiheisiin perustuva teoria on korostunut varhaispedagogiikassa. Varhaiskasvatuksen taustalla on myös muita kehityspsykologisia teorioita, joissa huomioidaan muun muassa lapsen toimijuus, yksilöllisyys ja kontekstiin liittyvät näkökulmat. (Kronqvist 2012, 13.) Ymmärtääksemme lapsen tapaa jäsentää maailmaa tarvitaan tietoa kognitioiden, kuten havaintojen, kielen, muistinkehityksen sekä lapsen käyttämien ongelmanratkaisukeinojen havaitsemisesta. (Nurmi ym. 2014, 23.)

Oppimisesta on tullut kaikkialla läsnä olevaa ja ympäristöön sulautuvaa. Oppiminen ei sijoitu pelkästään formaaleihin tilanteisiin, vaan moniin epämuodollisiin, arkielämän tilanteisiin. Lapsen elämässä niitä ovat esimerkiksi koti, harrastukset, media ja vertaisryhmät oppimisen kontekstina. Lapsi on jo syntyessään oppimishaluinen ja oppimiskykyinen. Jokaisessa kehitysvaiheessa lapsella on luontainen tapa toimia ja kokea itsensä. (Kronqvist 2012, 13; Järvinen ym. 2009, 9-11.) Kehitys ja oppiminen ovat lähellä toisiaan ja toisiinsa kietoutuneita. Kehitys on oppimisen yksilöllinen polku. Lapsi on ainutlaatuinen, jolloin hänen kehityksensä polku on ainutlaatuinen. (Kronqvist 2012, 21–22.)

6.2 Kehityspsykologian näkökulmia lapsen kehitykseen

Ihmisen psykologinen kehitys on monimuotoinen tapahtuma. Se tulee esiin yksilöllisinä kehityskulkuina, joihin säännöllisyyttä tuovat ihmisen perusominaisuudet, perinnölliset taipumukset ja jaetut elinympäristöt. Käsite kehitys on yleensä positiivisesti latautunut. Sen ymmärretään tarkoittavan laaja-alaista ihmisen elämän aikana tapahtuvaa laadullista muutosta, johon sisältyy kognitiivisia, kielellisiä, fyysis-motorisia, sosiaalisia ja emotionaalisia muutoksia. Suotuisaa yk-

silönkehitystä kuvataan ja käytetään normina, johon kutakin yksilöä voidaan verrata. Kehitys voi tapahtua myös ei-toivottavaan suuntaan. Suomessa huomio on kiinnittynyt erityisesti kehityksen riskitekijöiden, ongelmien ja vaikeuksien tunnistamiseen ja korjaamiseen. Kehityksen luonteen tunteminen ohjaa aikuisia asennoitumaan lapseen toimimaan hänen kehitystään tukevalla tavalla. (Kronqvist & Pulkkinen, 8; Jarasto & Sinervo 1998, 20–21.) Käsitteellä varhainen puuttuminen tarkoitetaan mahdollisimman varhaista kehityspoikkeaman tunnistamista ja korjaamista (Hakkarainen 2008, 11–12).

Useimmiten kehitys etenee ilman suurempia ja näkyviä ongelmia. Kehityspsykologiassa mielenkiinto kohdentuu ajatteluun, motivaatioon, tunteisiin ja sosiaalisen toiminnan muutoksiin ikäkaudesta toiseen. (Nurmi ym. 2014. 13–16.) Varhaislapsuuden aikana tapahtuva kehitys on perusta myöhemmin opittaville tiedoille ja taidoille. Lapsen kehitys nähdään jatkuvana, itseään täydentävänä tapahtumasarjana. (Aaltonen ym. 2008, 8.)

Kehitystä kuvaavista teorioista osa kattaa kehityksen laajasti ja kuvaa koko ihmisen elinkaarta. Osa perustuu lapsuuden ja nuoruuden kehityksen kuvaamiseen. (Kronqvist, 2012, 16–17.) Kehitysteorioissa pohditaan tapahtuuko kehitys pienin ja määrällisesti lisääntyvin muutoksin vai onko siinä suuria hyppäyksiä tai vaiheittaisia muutoksia. Yleisesti ajatellaan, että psyykkiset kehitysmuutokset ovat luonteeltaan jatkuvia ja laadullisia kuin määrällisiä ja yhtäkkisiä. (Dunderfelt, 2004, 16–17.) Tunnetuimmissa kehityspsykologian teorioissa kehitystä on tarkasteltu vaiheittain etenevänä prosessina (Kronqvist 2012, 9, 16–17).

6.3 Konstruktivistinen näkökulma oppimiseen

Konstruktivistiset teoriat korostavat oppijan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Oppijalla on oma aktiivinen osuus oppimiseen ja tiedon rakentumiseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään jatkuvana yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvänä prosessina. Yksilö toimii valikoiden, muuntaen ja tulkiten vastaanottamaansa tietoa ja rakentaa uudelleen niiden perusteella ajattelunsa ja toimintansa malleja. (Hujala ym. 1998, 50–51.) Oppi-

misessa kiinnitetään huomiota, miksi mitäkin asiaa tehdään, mikä on sen merkitys ja kuinka se liittyy muihin keskeisiin asioihin. Tavoitteena on asioiden ymmärtäminen ja oivaltaminen, jolloin lapsen tapa hahmottaa todellisuutta muuttuu. (Lipponen 2012, 34–35.) Konstruktivismi korostaa tiedon rakentumisen sosiaalista luonnetta. Lapsen oppimisessa lähdetään liikkeelle todellisesta tilanteesta, joka yhdistetään lapsen lähellä olevaan tilanteeseen. Sosiaalinen konteksti, toisilta kokeneemmilta oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen korostuvat. (Kronqvist 2012, 21–23; Tynjälä 1999, 37–38.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma ja olennaista ovat lasten oma toiminta ja luottamus omiin mahdollisuuksiin oppijana. Oppimisen lähtökohtina ovat lapsen aiemmat kokemukset ja osaaminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015.)

6.4 Kontekstuaalinen kasvun ja oppimisen malli varhaiskasvatuksessa

Kontekstuaalinen varhaiskasvatus ja lapsen sosiokulttuurisen kontekstin merkityksen ymmärtäminen oppimisessa ovat osa varhaispedagogiikan teoreettisia lähtökohtia. Varhaiskasvatuksen kontekstuaalisuus tarkoittaa kasvattamisen ja opettamisen kytkeytymistä lapsen omaan kokemusmaailmaan ja kasvuympäristöön. Se sisältää myös aikuisen toiminnan vaikutusten tarkastelua. (Heikka ym. 2012, 56–57.) Varhaiskasvatuksen kontekstuaalisuus perustuu Bronfenbrennerin ekologiseen psykologiaan. Bronfenbrenner korostaa kasvuympäristön vuorovaikutussuhteiden vaikutusta lapsen kehitykseen. (Heikka ym. 2012, 43.)

Vuorovaikutuksessa ympäristö kehittyy yksilön osallistumisen ja toimijuuden myötä. Tämän toteutuminen varhaiskasvatussuunnitelmissa edellyttää hyvää lapsituntemusta, toimivaa yhteistyötä perheiden kanssa sekä herkkyyttä kasvatäjilta. (Kronqvist 2012, 17–19.) Lapset elävät erilaisissa kasvuympäristöissä, joilla on vaikutus lasten elämään ja kokemusmaailmaan. Myös kontekstuaalinen

varhaiskasvatus tarkastelee oppimista lapsen näkökulmasta, prosessina, jonka keskiössä on lapsi. (Heikka ym. 2012, 44.)

6.5 Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria ja Piaget`n konstruktivistinen teoria

Varhaiskasvatus on pitkään perustunut kahteen vahvaan kehityksen ja oppimisen traditioon. Ne ovat Piaget`n konstruktivistinen teoria ja Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria. Vygotskyn määrittelemän lähikehityksen vyöhykkeen soveltaminen helpottaa kohdistamaan havainnointia ja opetusta. Näkemys lähikehityksen vyöhykkeestä ohjaa suuntaamaan toimintaa lapsen oppimisessa ajan kohtaisiin asioihin. Kognitiivisen kehityksen kuvaus perustuu edelleen pitkälti Piaget`n vaiheteorian käsitteisiin, vaikka tutkimustulokset ovat ajan myötä tarkentuneet. (Nurmi ym. 2014, 17–18.)

Vygotskyn kulttuurihistoriallisen teorian periaatteena on, että lapsella ja hänen ympäristöllään on kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde. Lapsi saa ympäristöltä kulttuurin arvot sekä käyttäytymisen muodot ja omaksuu ne elämäänsä kuuluviksi toimintamalleiksi. (Hännikäinen & Rasku – Puttonen 2001, 165–166.) Vygotsky korostaa lapsen aktiivista roolia tiedon omaksumisessa. Kasvattajan tehtävä on ohjata, kasvattaa ja opettaa lapsia olemalla vuorovaikutuksessa heidän kanssa. (Hännikäinen & Rasku – Puttonen 2001, 165–166.)

Vygotskyn mukaan lähikehityksen vyöhyke on itsenäisessä ongelmanratkaisussa näkyvän (tämänhetkisen kehitystason) ja aikuisen tai osaavampien tovereiden avustaman ongelmanratkaisun määrittelemän (mahdollisen) kehityksen välinen ero. (Vygostky 1978, 86.) Tuki voi olla myös opetusvälineiden ja – materiaalien oppimiselle antamaa tukea (Morrow 2014, 13–14). Lapselle ei riitä, että hän saa silloin tällöin harjoitella lähikehityksen vyöhykkeellä olevaa taitoa. Lapsella tulee olla mahdollisuus palata opittavaan asiaan toistuvasti eri yhteyksissä jotta taito muuttuu automaattiseksi ja itsenäiseksi toiminnaksi. (Gyegy & Nikkilä 2013, 27.) Tieto siitä, mitä lapsi osaa osittain ja mitä hän kykenemäisillään tekemään on merkityksellistä tietää. Tällöin voidaan auttaa lapsia saavuttamaan seuraavia oppimisen askelia ja tarjota yksilöllistä tukea. (Heikka ym. 2012 56–

57.) Lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen uudemmissa tulkinnoissa painottuvat ryhmien ja yhteisöjen merkitys yksilönkehityksessä. Yhteinen tekeminen ja vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kanssa tarjoaa kaikille yhteisen oppimisen potentiaalin. (Hakkarainen 2008, 46–47.) Leikki on kehityksen lähde, jolla on tärkeä merkitys kielen ja ajattelun kehittymisessä. Vygotsky käytti käsitettä leikki pääasiassa mielikuvitusleikistä. Leikin keskeisimmät osatekijät ovat kuvitteellinen tilanne ja siihen liittyvät säännöt, roolit ja jäljittely. (Hännikäinen & Rasku – Puttonen 2001, 168–170).

Piaget'n konstruktivistinen teoria kehityksestä on vaiheteoria, jonka mukaan lapsen kehitysvaiheet ovat hierarkkisia ja ne tapahtuvat aina tietyssä järjestyksessä. Lapsella ei ole valmiita kykyjä, vaan valmius reagoida ympäristöönsä. (Nurmi ym. 2012, 23.) Jokaisella kehityksen tasolla ajattelu muuttuu määrällisesti ja ennen kaikkea laadullisesti. Ihmiselle muodostuu sisäisiä malleja, jotka mahdollistavat ympäristössä toimimisen, ajattelun, maailman ymmärtämisen ja ongelmien ratkaisun uudella tavalla. (Lyytinen & Lyytinen 2003, 89.) Lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella ja vertaissuhteilla on tärkeä rooli oppimisessa. Leikin merkitys lapsen kehittämisessä on tärkeää. Symbolileikki auttaa lasta kuvaamaan maailmaa, jota ei vielä täysin ymmärrä. (Korkeamäki 2006, 184–185.)

Piaget'n mukaan ajattelun kehittyminen perustuu kykyyn ymmärtää aiemmin opitun ja uuden asian välinen yhteys. Varhaisten kokemusten kautta lapsi oppii vähitellen jäsentämään havaintojaan. (Lyytinen & Lyytinen 2003, 89.) Kokeilemalla ja toistamalla aiemmin opittua lapsi muodostaa toimintatapoja, joita hän pyrkii soveltamaan uusiin kohteisiin (assimilaatio). Kehitystä vievät eteenpäin älyllistä ristiriitaa aiheuttavat tilanteet. Lapsi havaitsee, että aiemmat toimintamallit eivät ole riittäviä, vaan tehtävän ratkaiseminen edellyttää käyttäytymisen muuntamista (akkommodaatio). Epätasapainon ollessa riittävän suuri, ajattelu muuttuu laadullisesti, jolloin yksilö siirtyy kehitystasolta toiselle. (Morrow 2014, 12–13.)

7 LAPSIKOHTAINEN HAVAINNOINTI JA ARVIOINTI VARHAISPEDAGOGIIKASSA

7.1 Havainnointi varhaispedagogiikan tiedonhankintamenetelmänä

Varhaiskasvatuksessa tiedonhankinta perustuu havainnointiin, jota toteutetaan vapaamuotoisesti tai valmiita lomakkeita ja arviointivälineitä käyttämällä. Havainnointi on osa kasvattajan perustehtävää. Lapsihavainnoinnin perusta on aikuisen kiinnostus oppia ymmärtämään lasta ja hänen kokemusmaailmaansa. Lapsihavainnoinnilla tarkoitetaan lapsen sen hetkisen tilanteen, yleisen kasvun ja kehityksen ymmärtämiseen tähtäävää toimintaa. Lapsihavainnoinnin tavoitteena on saada tietoa lapsen ja lapsiryhmän kehitystasosta sekä muodostaa kokonaisnäkemys lapsesta. (Pihlaja 2004, 154.)

Havainnoissa kuvataan lapsen toimintaa sellaisenaan tulkitsematta asioita. Havainnointi ja lasten päältä katsominen ovat eri asioita. Havainnointi voi olla myös osallistuvaa, jolloin se muodostuu katselusta, kuuntelusta, juttutuokioista, peli-, ja lukuhetkistä. Havainnointi antaa luotettavaa tietoa häiritsemättä lapsiryhmän toimintaa. (Koivunen & Lehtinen 2015, 69–70; Repo 2015, 190–191.) Havainnointi tapahtuu pääsääntöisesti lapsen tutussa ympäristössä, jolloin lapsen ja ympäristön suhteen tarkastelu on osa havainnointia. (Kivijärvi 2009.)

Havainnointiin kuuluu myös kommunikointia lasten kanssa, jolloin pyritään selvittämään lapsen käsitystä, ideoita ja pyrkimyksiä. Tämä on tärkeää, koska lapsen oma tulkinta tapahtumista voi olla erilainen kuin läsnä olevan aikuisen. Lähellä lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja osalliseksi itseään koskevissa asioissa. (Heikka ym. 2012, 57–58.) Kasvattaja pyrkii aina havainnoimaan myös omaa toimintaansa, sen vaikutusta lapseen ja ympäristön vaikutuksia lapseen. (Törrönen 1999, 218–221.)

Arvioiva havainnointi sisältää sekä arviointia että havainnointia. Arvioiva havainnointi koostuu lasten oppimisen seurannasta. Silloin seurataan lasten keskusteluja, heidän tunteita, vuorovaikutusta ja myös epäonnistumisia, jolloin pyri-

tään ymmärtämään, kuinka lapset toimivat ja ajattelevat. Havainnoidaan, mitä lapsi osaa ja mihin hän tarvitsee vielä ohjausta. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa oppimisympäristön ja toiminnan suunnitteluun, materiaalien käyttöön sekä muuhun lasten kehityksen tukemiseen. (Heikka ym. 2009, 74–76.)

Lapsihavainnointia tehdään lapsen arkipäivän tilanteissa sekä ohjatuissa tilanteissa. Lapsen leikillä on keskeinen merkitys havainnoinnissa. Havainnoinnissa lapsen itsensä lisäksi keskeistä ovat arkipäivän tilanteet, lapsen päivittäiset toiminnot, leikit ja pelit. Samaan aikaan havainnoidaan yhtä tai useampaa kehityksen osa-aluetta sekä lapsen vuorovaikutusta muiden lasten ja aikuisten kanssa Seuraamalla lasta eri toiminnoissa ja leikeissä saadaan selville lapsen motivoitumista, keskittymistä sekä työskentely- ja leikkitaitoja. Lapsen kyky ja suhtautuminen yhteistoimintaan ja toisiin ihmisiin tulee esille ryhmätilanteissa. Ohjatut tilanteet ja vapaat leikkitilanteet antavat tietoa lapsen suhtautumisesta itseensä, toisiin lapsiin, toimintaan, ohjeisiin, sääntöihin, välineisiin ja ympäristöön. (Pihlaja 2004, 154–155.)

Kasvattajat havainnoivat, miten ja missä tilanteissa lapsen osaaminen tulee esille. Satunnainen havainnointi ei riitä arviointitiedon hankkimiseen, vaan sen tulee olla jatkuvaa. Havainnoinnin tulee olla suunnitelmallista ja systemaattista sekä kasvattajatiimissä yhteisesti sovittua. Lasten säännöllinen havainnointi varmistaa, että arviointi perustuu riittävän pitkältä ajalta hankittuun havainnointitietoon. Havainnointiin kuuluu asioiden säännöllinen kirjaaminen, jolloin asiat jäävät muistiin ja tulkinnanvaraisuus vähenee. (Koivunen & Lehtinen 2015, 56–58.) Havainnoinnissa sovitaan otantatavasta, havaintojen kirjaus- ja tallennustavasta sekä miten havaintojen tekemistä etukäteen strukturoidaan. Sovitaan, mihin asioihin havainnot kohdistetaan ja mitä rajataan havaintojen ulkopuolelle. (Heikka ym. 2009, 75–77.)

Havainnointitiedon pohjalta kasvattajatiimi arvioi lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen edistymistä sekä kehittää toimintaa. Dokumentoituja tietoja käytetään apuna opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa ja vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa. Ilman havainnoinnin dokumentointia ja niiden pohjalta

syntyvää keskustelua arviointi perustuu oletuksiin ja tuntumaan lasten kehityksestä ja tarpeista. (Gyekye & Nikkilä 2013, 28–29; Pihlaja 2004, 155–156.)

Lapsihavainnoinnin jalkautuminen varhaiskasvatuksen arkeen on muuttanut henkilöstön pedagogista ajattelua, kasvatuskäytäntöjä ja niiden toteuttamista. Havainnoinnin myötä lapsilähtöinen toiminta lisääntyy ja toimintaa suunnitellaan lasten tarpeita ja kiinnostuksen kohteita vastaaviksi. (Heikka ym. 2009, 41–42.)

7.2 Arviointi oppimisen tukena

Atjosen (2007, 19) ja Ihmeen (2009, 21) mukaan arviointi on toimintaa, jonka avulla määritetään, kuinka hyvä jokin suoritus tai toiminta on. Arvioinnilla kerätään tietoa, jonka perusteella voidaan havaita kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa tapahtuneita muutoksia. Arviointiprosessi tulee suunnitella tarkasti. Olennainen osa arviointia on arviointiin kohdistuvan tarpeen määrittely ja siihen liittyvien intressien ja motiivien selvittäminen. Arvioinnin tarpeen selvittäminen auttaa kohdistamaan arvioinnin kysymyksiä ja toteutustapaa. Arvioinnin käsitteet ja kriteerit saavat merkityksensä suhteessa kulloiseenkin arviointitehtävään. (Virtanen 2007, 175–175.)

Arviointi on pedagogiikan keskeinen toimintamuoto, jolloin kasvattajat ja lapsen huoltajat hankkivat tietoa lapsesta, hänen ympäristöstään sekä omasta toiminnastaan. Arviointi kuuluu osana laadukkaaseen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Arvioinnissa korostetaan lapsilähtöisyyttä, joka perustuu lasten toiminnan havainnointiin ja dokumentointiin sekä lasten omaan arviointiin eli itsearviointiin. Arviointi on tarkoituksenmukaista, kun se on yhdensuuntaista ja rinnakkaista opetuksen ja kasvatuksen kanssa. Sen avulla seurataan ja tuetaan lapsen kehitystä sekä oppimista. (Kupila 2004, 4-5.) Arvioinnin lähtökohtia ovat kokonaisvaltainen näkemys lapsen kehityksestä ja kasvun sekä kehitysvaiheiden ymmärtäminen (Heikka 2012, 55–56).

Arviointi ja sen tehtävät perustuvat valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja kussakin yksikössä paikallisesti määriteltyihin varhaiskasvatuksen tehtäviin, tavoitteisiin, oppimiskäsitykseen, joka toteutuu jokaisen lapsen koh-

dalla lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kautta. (Heikka ym. 2009, 74.) Kasvatus- ja opetustyö perustuu pedagogiseen tietoisuuteen, joka muodostuu tavoitetietoisuudesta, kontekstietoisuudesta ja tietoisuudesta, miten pieni lapsi oppii ja miten lapsen oppimista voidaan edistää. Arviointi on opettamisen ja kasvatamisen työväline. (Kupila 2004, 115–116.)

Arviointi on jatkuva prosessi, jolla hankitaan tietoa lapsen kasvusta ja oppimisesta. Arviointi toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa kuulemalla lasten keskusteluja, havainnoimalla lasten tekemisiä sekä tekemällä johtopäätöksiä näkemästään ja kokemastaan arkityössä. (Heikka ym. 2009, 59.) Arviointia toteuttaessaan kasvattajan tulee tarkastella millaisissa tilanteissa ja mitä tekemällä lapsella on mahdollisuus oppia ja osoittaa osaamistaan. (Gyekye & Nikkilä 2013, 27.) Arviointi luo perustan lapsikohtaisten tavoitteiden suunnittelulle, lapsikohtaisille käytännöille ja ohjaa lapsen oppimista. (Kupila 2004, 115–116; Pihlaja 2004, 153–155.)

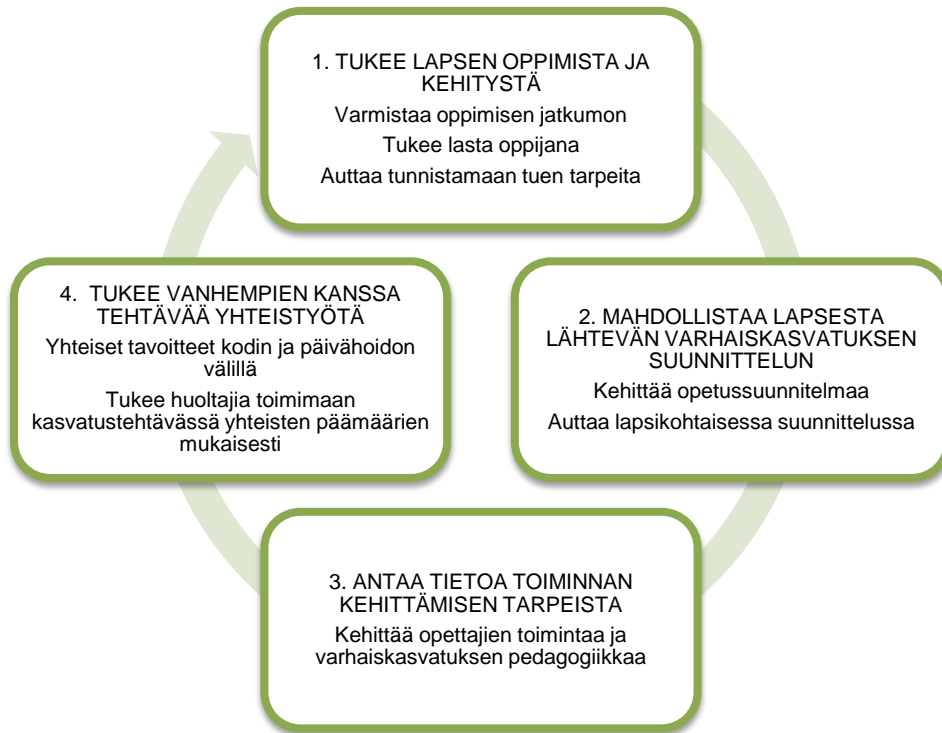
Arvioinnin ja opettamisen kytkeytyminen toisiinsa vaatii tietoisuutta millaiseen kasvatus- ja oppimiskäsitykseen opetustyö rakentuu. Tietoinen ja tavoitteellinen arviointi sekä tarkoituksenmukaiset ja toimivat arviointivälineet auttavat opettajia ja kasvattajia tulemaan tietoisiksi kasvatus- ja oppimisprosessin osatekijöistä. (Heikka ym. 2009, 41–42.) Lapsikohtaisen pedagogiikan arviointi perustuu konstruktivistiseen oppimis- ja tiedonkäsitykseen. Konstruktivistinen ajattelutapa arvioinnissa tarkoittaa kontekstin merkityksen ja oppimisen prosessiluonteen ymmärtämistä sekä huomioimista. (Heikka ym. 2009, 74.) Arviointi pohjautuu luonnollisessa toimintaympäristössä tapahtuvaan epämuodollisten menetelmien käyttämiseen havainnoinnissa. Arvioinnin pohjaksi lapsen toimintaa havainnoidaan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. (Koivunen & Lehtinen 2015, 102–105.)

Hyvä arviointimenetelmä antaa tietoa lasten oppimisesta ja kehityksestä. Arvioinnin avulla voidaan varmistaa, että opetus ja arviointi täydentävät toisiaan. Lisäksi saadaan tietoa oppimisympäristön sopivuudesta ja toimivuudesta lapsille. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa epämuodolliset arviointimenetelmät ovat ensisijaisia. Epämuodollinen havainnointi ottaa huomioon sosiaalisen

ympäristön ja vuorovaikutuksen toisten kanssa ja on yhteydessä oppimiseen, joka tapahtuu arviointihetkellä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten arviointiin tarvitaan havainnoinnin tueksi myös muodollisempia arviointimenetelmiä (Heikka ym. 2009, 74–75.)

Arvioinnin päätarkoitus on edistää ja tukea lapsen oppimista ja kehittymistä. Sen avulla saadaan tietoa lasten kokemuksista ja mielenkiinnon kohteista, lasten oppimisesta, kasvun ja kehityksen edistymisestä ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamisesta. (Heikka ym. 2009, 59.) Arviointi muokkaa lapsen käsitystä omista taidoista ja itsestään oppijana. Myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsi voi osoittaa osaamistaan monella eri tavalla. Monipuoliset toimintamahdollisuudet ja lapsen havainnoiminen kaikessa toiminnassa mahdollistavat, että taidot tulevat esille. Arvioinnin pohjalta suunnitellaan lapsen opetusta eteenpäin. (Gyekye & Nikkilä 2013, 27.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen kehitystä arvioitaessa tiimien jäsenten tulee osoittaa toisilleen näkökulmansa ja sen taustaolettamukset. Tiimin jäsenten, myös lapsen vanhempien jakaessa ymmärryksen lapsen kyvyistä, taipumuksista ja haasteista muodostuu kokonaisvaltaisempi, tietoisempi ja moniulotteinen näkemys myös siitä, miten lasta voidaan tukea. (Kupila 2004, 115–116.) Alla olevaan kuvioon on koottu yhteen arvioinnin kokonaisuus varhaiskasvatuksessa.



Kuvio 7. Arvioinnin kokonaisuus varhaispedagogiikassa (Heikka ym. 2009, 58).

7.3 Arvioinnin merkitys varhaiskasvatuksessa

Arviointi tukee lapsen oppimista ja kehitystä mahdollistamalla oppimisen jatkumon varhaiskasvatuksessa ja lapsen siirtyessä esiopetukseen ja alkuopetukseen. Arvioinnin avulla voidaan tunnistaa mahdollinen lisätuen tarve ja tukea lasta, joilla on oppimisvaikeuksia. (Heikka ym. 2009, 58–59.) Havainnointi ja arviointi auttavat löytämään lapsen vahvuuksia ja vaikeuksia. Ilman pedagogista havainnointia ja arviointia kasvattajan kokonaiskuva lapsesta voi jäädä liian ohueksi ja osin vääräksi. (Pihlaja 2004, 155–156.)

Arviointi on perusta lapsesta lähtevän varhaiskasvatuksen suunnitteluun. Toteutunutta toimintaa arviotaessa palataan takaisin lapsista tehtyihin havaintoihin ja arviointeihin. Havainnointitietojen perusteella tehty arviointi auttaa mukauttamaan toimintaa kunkin lapsen oppimisen ja kehitystarpeiden mukaisesti. Lapsia tai lapsiryhmää kuulemalla voidaan tavoittaa lasten näkökulmia ja ajatuksia, jolloin lapsille merkittävien oppimiskokemuksien ja motivoinnin suunnittelu hel-

pottuu. Havainnointi lisää lapsituntemusta, lapsen vahvuudet tulevat selkeämmin esille ja lapsi tulee ryhmässä näkyväksi. Arviointi tuottaa tietoa myös toiminnan kehittämistarpeista. Arviointiprosessissa käsitys ja ymmärrys lasten oppimisesta syntyvät havainnoinnin ja reflektoinnin kautta. Tietoa lapsen oppimisesta käytetään opetussuunnitelman kehittämisessä. (Heikka ym. 2009, 58–59.)

Arviointi osana kasvatuskumppanuutta

Lapsi kasvaa ja kehittyy osana erilaisia ympäristöjä ja elämänpiirejä. Niistä kodilla ja päivähoidolla on merkittävä rooli lapsen kasvussa ja kehityksessä. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen sisältyy vanhempien äänen kuuleminen ja heidän vaikutusmahdollisuuksien lisääminen. Havainnointi ja siihen pohjautuva arviointi ovat keskeisellä sijalla varhaiskasvatuskeskusteluissa. (Koivunen & Lehtinen 2015, 103–106.) Lapsituntemuksen parantuessa keskustelut huoltajien kanssa ovat syvällisempiä, kun lapsen arkea päivähoidossa on mahdollista kuvailla tarkemmin. Systemaattinen, kirjattu havainto vakuuttaa, että kasvattajat tietävät, miten lapsi kehittyy ja millainen on hänen asemansa ryhmässä. Kasvattajien ja lapsen vanhempien jakaessa ymmärryksen lapsen kyvyistä, taipumuksista ja haasteista syntyy tietoisempi ja moniulotteinen näkemys myös siitä, miten lasta voi tukea. (Koivunen & Lehtinen 2015, 109–105; Repo 2015, 190–191.)

7.4 Arvioinnin luotettavuus ja eettisyys

Arvioinnin luotettavuuteen tulee kiinnittää jatkuvaa huomiota. Arvioinnissa on mahdotonta saavuttaa täysin objektiivista näkökulmaa. Arvioijalla on oma näkökulmansa, joka on suhteellinen ja muuttuva. Arvioitsija tuo mukanaan arviointiin omat arvonsa ja uskomuksensa. Ne ohjaavat suhtautumista ja odotuksia lapsia kohtaan. Myös kulttuurilla on oma merkittävä vaikutus. Arvioinnin luotettavuuden perustekijöitä ovat kattavuus, aika, yhteistyö ja voima. (Heikka ym. 2009, 113–114; Koivunen & Lehtinen 2015, 105–106.)

Kattavuudella tarkoitetaan, että arviointia on tehty läpi toimintojen ja siinä on käytetty erilaisia menetelmiä. Arvioinnin tulee huomioida lasten eri tavat oppia ja

ilmaista oppimaansa. Arviointi, joka ei huomioi kaikkia kehityksen osa-alueita voi johtaa lapsen kykyjen aliarvioimiseen ja vahvuuksien huomaamatta jäämiseen. Ajalla tarkoitetaan riittävän pitkällä aikavälillä kerättyä luotettavaa ja hyödyllistä tietoa. Se mahdollistaa tarkempien ja monipuolisempien havaintojen tekemisen. Havaintojen tulkintaa tehdään yhteistyössä toisten opettajien, kasvattajien, lasten ja huoltajien kanssa. Havaintoaineiston tulee olla läpinäkyvää, jolloin se on helppo ymmärtää ja tarkastella. Luotettavuus edellyttää saadun tiedon yhdensuuntaisuutta eri näkemysten välillä. (Heikka ym. 2009, 113–114.)

Arvioinnin voimalla tarkoitetaan pedagogista voimaa ja vaikutusvaltaa. Arviointi antaa ohjeita muutokseen ja sen varassa voi suunnitella ja kehittää tulevaa toimintaa sekä saavuttaa asetetut tavoitteet. Arvioinnin perimmäinen tarkoitus on tukea ja edistää lasten oppimista. Lisäksi tulee huomioida arviointia tekevien taitoja toteuttaa arviointia ja tulkita tietoa todellisuutta vastaavalla tavalla. Tämä on erityisen haastavaa, kun pyritään tavoittamaan pienten lasten ajattelua ja näkökulmaa. (Heikka ym. 2009, 113–114.)

Opetuksessa ja koulutuksessa sekä varhaiskasvatuksessa on kyse ihmisen kasvattamisesta, mikä tekee siitä arvokysymyksen. Kasvatuksen perimmäiset arvot ovat ihmis- ja sivistysihanteita. Kasvatuksen yleisenä päämääränä pidetään yleissivistyksen omaksumista. Arvioinnin tulee täyttää tietyt kriteerit, arvot ja eettiset näkökulmat. (Uusikylä & Atjonen 2005, 192–193.) Arvioinnin, arviointivälineiden ja arviointiprosessien tulee olla oikeudenmukaisia ja reiluja. Oikeudenmukaisuuden periaatteen mukaan arviointikäytännöt eivät saa syrjiä tai suosia ketään. (Atjonen 2007, 34–36.)

Arvioinnin tulee olla validia ja reliaabelia. Validiteetin vaatimuksen mukaan tulee arvioida sitä, mitä todella tahdotaan arvioida. Reliabiliteetilla tarkoitetaan arvioinnin kykyä välttää sattumanvaraisuutta. Arvioinnin tulee olla läpinäkyvää, jolloin siihen ei saa sisältyä piilotavoitteita tai yllätyksiä. Arvioinnin pitää noudattaa opetussuunnitelmassa ilmaistuja tavoitteita ja arviointikriteerejä. (Atjonen 2007, 34–36.)

Arviointimenettelyjä ja arvioinnin eettisiä periaatteita on tarkasteltava lasten oikeuksien näkökulmasta. Oikeudet koskevat myös huoltajia, jotka ovat kasvatuskumppaneita ja lapsen äänen edustajia arvioinnissa. Arvioinnin tulee perustua myös huoltajilta ja lapselta itseltään saatavaan tietoon ja näkökulmiin. Lasten oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ilmaista mielipiteitään sekä tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseään koskevissa asioissa ikää ja kehitystä vastaavalla tavalla. (Heikka ym. 2009, 113–114.)

Arviointitiedon tulee hyödyttää lasta. Arvioitaessa on jatkuvasti pohdittava onko tietty arviointiin liittyvä kysymys oleellinen lapsen oppimisen, kehittymisen sekä hyvinvoinnin kannalta ja vastaako hankittava tieto oikeaan kysymykseen. Arviointimenettelyjen tulee olla sellaisia, että ne häiritsevät lasta mahdollisimman vähän. (Heikka ym. 2009, 116–117.)

8 LASTENNEUVOLAN TOIMINTA NELJÄVUOTIAIDEN LASTEN LAAJASSA TERVEYSTARKASTUKSESSA

8.1 Lastenneuvolatoiminta

Asetuksessa neuvolatoiminnasta säädetään terveydenhoitajan ja lääkärin suorittamien terveystarkastusten ja laajojen terveystarkastusten määrä ja ajankohhta. Laajoissa terveystarkastuksissa terveydenhoitaja ja lääkäri sekä tarvittaessa muut perheen kanssa työskentelevät ammattihenkilöt yhdessä arvioivat lapsen terveydentilan ja koko perheen hyvinvointia. (STM 2009.) Alle kouluikäiselle lapselle tehdään vähintään 15 terveystarkastusta. Ensimmäisen ikävuoden jälkeen terveystarkastuksia on vähintään kuusi, joista kaksi (18 kk, 4 v) ovat laajoja terveystarkastuksia. (Mäki 2011, Lastenneuvolan ja kouluterveydenhuollon terveystarkastukset.)

Lasten terveydentilan, kasvun ja kehityksen seuraaminen ja koko perheen hyvinvoinnin selvittäminen ja tukeminen ovat lastenneuvolan keskeinen tehtävä. Perheet kutsutaan laajaan terveystarkastukseen suunnitelmallisesti. Lastenneuvolalla tavoittaa lähes kaikki lapset ja lapsiperheet, joten heillä on merkittävä rooli väestön terveyden edistämistyössä. Lastenneuvolan työssä korostuu lapsen ja perheen osallisuus sekä vastavuoroisuus. (Mäki 2011, Lastenneuvolan ja kouluterveydenhuollon terveystarkastukset.)

8.2 Lastenneuvolan laajan terveystarkastuksen sisältö Somerolla

Leikki-ikäisten (2 ½–6-vuotiaiden) lasten neurologisen kehityksen arvioinnin pohjana käytetään yleisesti Leikki-ikäisen lapsen neurologista arviota (Lene). Myös Someron lastenneuvola käyttää Lene-arviota laajassa 4-vuotistarkastuksessa. Lene on neuvolan terveydenhoitajan työväline lapsen kehityksen arviointiin.

Neljä vuotta täyttäneiden lasten tarkastuksessa tehdään laaja-alainen arvio lapsen hyvinvointiin ja terveyteen vaikuttavista tekijöistä. Perheille lähetetään kutsu neuvolaan. Kutsun mukana toimitetaan täytettäväksi ”Voimavaramittari vanhemmille”-lomake sekä päihdekartoituslomake. Neuvolakäynti koostuu keskustelusta, lapsen kanssa tehtävistä Lene - tehtävistä sekä mahdollisista jatkotoimenpidesuosituksista. (Helenius, Suonpää 2015. Henkilökohtainen tiedonanto.)

Haastattelussa käsitellään arjen sujuminen, terveystottumukset, sairaushistoria, päivähoitojärjestelyt ja harrastukset. Neljävuotiaan Lene-arviointiin kuuluvat mitaukset (näkö, kuulo pituus ja paino) sekä karkeamotoriikan, vuorovaikutustaitojen, tarkkaavaisuuden, ja motivoitumisen, puheen tuottamisen, puheen ymmärtämisen, kuullun hahmottamisen, visumotoriikan, leikin ja omatoimisuuden arvioiminen. (Helenius, Suonpää 2015. Henkilökohtainen tiedonanto)

Lenen tavoitteena on löytää mahdollisimman varhain kehitykselliset ongelmat, jotka voivat ennakoida oppimisvaikeuksia kouluiässä. Kielenkehityksen, motorikan, hahmotuksen ja tarkkaavaisuuden ongelmat laajenevat herkästi käyttäytymisen ja tunne-elämän alueille varsinkin, jos tuen tarvetta ei tunnisteta. Varhaisella tuella voidaan kuitenkin vaikuttaa myönteisesti kehitykseen ja ennaltaehkäistä vaikeuksien kasaantumista. Neljävuotiaana on mahdollista havaita useimmat kouluvaikeuksia aiheuttavat neurologiset ongelmat, psyykkisen kehityksen häiriöt ja muut vaikeudet, jotka edellyttävät lisätukea lapselle ja perheelle. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 4 v. Laaja)

Erytisvaikeuksien jatkoselvittelyt tehdään tavallisesti perusterveydenhuollon erityistyöntekijän (puhe, toiminta-, fysioterapeutti tai psykologi) luona. Vanhempien omat huolet ja havainnot sekä päivähoidon havainnot ja arviot ovat tärkeitä lapsen kokonaistilannetta selvitettäessä. Lapsen kannalta on tärkeää, että hänen kehityksellisiin haasteisiinsa vastattaisiin hänen tarvitsemallaan tavalla (Mustonen & Valtonen 2011, Neurologis-kognitiivisen kehityksen arviointi)

8.3 Päivähoidon palaute neuvolakäyntiä varten

Päivähoito on neuvolan läheinen yhteistyökumppani, koska molempien tehtävänä on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä tukea huoltajia kotikasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen lähtökohta on erilainen kuin neuvolan, koska päivähoiton henkilöstö tapaa päivähoitossa olevien lasten huoltajia päivittäin. Tämä on hyvä lähtökohta keskustella huoltajien kanssa lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä perheeseen liittyvistä asioista. (Lammi-Taskula & Varsa 2004, 44–45.)

Päivähoidon henkilöstön näkemys lapsen selviytymisestä ja hyvinvoinnista päivähoitossa on osa arviointia ja tuen tarpeiden varhaista tunnistamista. Se tukee päivähoiton ja kodin välistä hyvää yhteistyötä ja lapsen hyvinvoinnin edistämistä. Päivähoidon havainnot ovat aina tärkeitä kehitysarvioita tehtäessä, terveyden- ja sairaanhoidon sekä tuen tarpeen arvioimisessa, järjestämisessä ja toteuttamisessa. Arviota varten pyydetään vanhemman kirjallinen suostumus. Päivähoitossa tulevat esiin lapsen vahvuudet ja mahdolliset tuen tarpeet, joita päivähoitossa voidaan havainnoida monipuolisissa tilanteissa. Laajoissa terveystarkastuksissa tehdyistä kokonaisarvioista ja jatkosuunnitelmista on hyvä antaa palautetta takaisin päivähoitoon. Tieto voidaan siirtää vain vanhemman luvalla, lukuun ottamatta lastensuojeluun liittyviä tilanteita. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2015, Päivähoidon palaute neuvolakäyntiä varten; Lammi-Taskula & Varsa 2004, 44–45.)

9 KEHITTÄMISHANKKEEN KUVAUS

Tämä kehittämishanke on edennyt prosessimaisena kokonaisuutena pääosin lineaarisen mallin mukaan. Se on edennyt vaiheistettuina kohti valmista tuotosta. Kehittämishankkeen tarve pohjautui selkeään toiminnan ongelmaan ja puutteeseen, joka koski lasten havainnointia ja arviointia. Syntyi visio toimintamallista, jollainen haluttiin saada Someron päivähoiton käyttöön. Tavoite ja ajatus valmiista tuotoksesta rakentuivat ja tarkentuivat alkuvaiheen ideoinnin, kartoitusten ja perusteluiden jälkeen selkeäksi kokonaisuudeksi ja päämääräksi.

Kehittämishankkeessa oli paljon yhtäläisyyksiä myös Salosen (2013, 20.) esittämään kehittämistoiminnan konstruktivistiseen malliin. Siinä kehittämishanke etenee sekä lineaarista että spiraalista mallia mukaillen. Malli etenee aloitusvaiheesta suunnitteluvaiheeseen, joita seuraavat esivaihe ja työstövaihe. Prosessin lopussa ovat tarkistusvaihe ja viimeistelyvaihe. Eri vaiheisiin voidaan palata hankkeen edetessä.

Kuviossa 8. on esitetty tämän kehittämishankkeen prosessikuvaus. Se etenee pääosin lineaarisen mallin mukaisesti, mutta siihen on mukaeltu Salonen (2013) konstruktivistisen mallin vaiheistusta. Kuviossa on esitetty kehittämishankkeen eteneminen ja eri vaiheet ja niiden toteuttamisajankohta.

AIKA	MENETELMÄ	TOIMIJAT	TUOTOS
Tavoitteen määrittely			
11/2013	alustava ideointipalaveri	päiväkodin johtaja	muistio, aiheen määrittelyä
2/2014	ideointipalaveri	päiväkodin johtaja	aiheen valinta ja alustava rajaus
Suunnitteluvaihe			
4/2014	suunnittelupalaveri	päiväkodin johtaja, VEO	muistio; perustelut ja kehittämistehtävä
3-5/2015	suunnittelupalaveri	päiväkodin johtaja, VEO	muistio, kehittämistehtävän rajaus ja tarkennus
3-7/2014	tiedonhankinta, teoriaan prehtyminen	hankevastaava	toimintamallin teoriarunko
Toteutusvaihe			
10/2015	suunnittelupalaveri	päiväkodin johtajat, VEO	lomakkeen aihiot, muistio
2/2015	suunnittelupalaveri	päiväkodin johtajat, VEO, Kasvatuspäällikkö	lomakkeen runko, toimintamallin aihiot, muistio
6/2015	suunnittelupalaveri	terveydenhoitajat	lomakkeen runko, toimintakäytännöt, muistio
6/2015	suunnittelupalaveri	VEO	lomakkeen runko, toimintamallin sisältö, muistio
8/2015	yhteistyöpalaveri	päiväkodin johtajat, kasvatuspäällikkö, VEO	toimintamallin kokonaisuus, muistio
9/2015	viimeistelytyö	hankevastaava	toimintamallin ja materiaalien lopullinen versio
10/2015	perehdyttämistilaisuudet 4 kpl	hankevastaava	toimintamallin esittely, ohjeistus, levittäminen
Arviointi			
8/2015	toimintamallin reflektointi	päiväkodin johtajat, kasvatuspäällikkö, VEO	toimintamallin lopullinen kokonaisuus
8/2015	lomakkeen palaute	lastenneuvolan terveydenhoitajat	sähköposti, VEO:n välittämä tieto
11-12/2015	tekninen kirjoittaminen	hankevastaava	kehittämishankkeen kirjallinen raportti

Kuvio 8. Kehittämishankkeen prosessikuvaus

9.1 Tavoitteen määrittely

Ensimmäiset epämuodolliset keskustelut ja alustavan ideointipalaverin kehittämishankkeesta kävin esimieheni kanssa loppuvuodesta 2013. Kehittämishankkeen varsinainen ideointi- ja perustelu sijoituivat alkuvuoteen 2014. Hankkeen perusteluvaihe yhdistyi opintojen etenemiseen ja kehittämishankkeen käynnistämiseen ylemmässä ammattikorkeakoulussa. Pohdimme yhdessä esimieheni kanssa aihetta kehittämishankkeelle. Lähtökohtana oli kehittää ja parantaa, jotain olemassa olevaa käytäntöä tai toimintatapaa, jossa on koettu olevan puutteita.

Tässä vaiheessa oli esillä useampia hyvin erilaisia kehittämiskohteita. Sovittiin, että asia jäi pohdintaan. Kyselin mielipidettä ja ehdotuksia myös toiselta päiväkodin johtajalta. Idea lopulliseen aiheeseen syntyi yhteistyössä seuraavassa keskustelussa, jossa nousivat esiin puutteet lapsien havainnoinnissa ja lapsista kirjoitettavien kuvauksien ja arvioiden sisällöllisistä ja laajuuteen liittyvistä eroista. Tämän kehittämiskohteen koin kiinnostavan ja innostavan itseäni. Esimieheni piti aihetta tarpeellisena ja koki sen selkeäksi kehittämiskohteeksi. Seuraavissa keskusteluissa syntyi alustava visio, millainen kehitettävä toimintamalli olisi sisällöltään. Perusteluvaiheessa voi nähdä Salosen (2013) mallin mukaisen aloitusvaiheen, jossa ajatus hankkeen ideasta syntyi. Siihen sisältyivät kehittämistarpeen yksilöityminen ja alustavan kehittämistehtävän muodostaminen.

Lapsien havainnointia ja arviointia kehittämällä hankkeen tuotoksena valmistuisi päivähoidon käyttöön johdonmukaisesti etenevä toimintamalli. Toimintamallissa yhdistyisivät teoria ja käytäntö. Tästä idea ja visio lähtivät kehittymään ja syvenymään. Kehittämishankkeen näkökulma rajattiin neljävuotiaisiin lapsiin, havainnointiin ja arviointiin sekä päivähoidosta lastenneuvolaan toimitettavaan arviolomakkeeseen lapsesta. Myös lapsen varhaiskasvatuskeskustelun liittämistä samaan kokonaisuuteen päätettiin myöhemmin pohtia. Tässä vaiheessa hankkeen toimijoiksi ja työryhmäksi muodostui kaksi päiväkodin johtajaa ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO). Lastenneuvolan terveydenhoitajat osallistuisivat kehittämiseen, kun hanke olisi edennyt pidemmälle.

Kehittämishanke alkoi muodostua rajatuksi ja suhteellisen selkeäksi kokonaisuudeksi. Itselläni kehittämishankkeen hankevastaavana oli vastuu viedä hanketta eteenpäin, pitää yhteyttä toimijoihin ja kutsua tarvittaessa kokoon muita hankkeen toimijoita. Sain heti kehittämishankkeen alussa itsenäisen vastuun viedä hanketta eteenpäin olla vaikuttamassa sen sisältöön. Jo aloitusvaiheessa oli nähtävissä spiraalimaista etenemistä, kun hankkeen suunnitelmaa palattiin useampaan otteeseen tarkentamaan ja muuttamaan sitä tuomalla mukaan uusia näkökulmia. Myös hankkeen toimijoilta tulleen palautteen huomioin tarkasti ja olin valmis muuttamaan suunnitelmaa kehittämistarpeen suuntaisesti ja sitä paremmin palvelevaksi.

Kehittämishankkeessa aloitusvaihe ja suunnitteluvaihe ajoittuivat melko pitkälle ajanjaksolle. Kehittämistehtävän tarkentuminen ja kirkastuminen kestivät ajallisesti pitkään. Tämä oli hankkeen kannalta hyödyllistä, koska kehittämistehtävä haki uomaansa, mutta kirkastui selkeäksi ja rajatuksi kokonaisuudeksi ja työelämän kehittämistarvetta palvelevaksi. Tämä vaihe vahvisti ajatusta kehittämisen tarpeellisuudesta ja että toimijat ovat sitoutuneet ja motivoituneet hankkeeseen. Tämä vaihe oli itselleni kehittämishankkeen hankevastaavana paljon suunnittelutyötä ja pohtimista vaativaa. Se oli välillä uuvuttavaa, mutta kehittämistehtävän kirkastumisen kannalta tärkeää aikaa.

9.2 Suunnitteluvaihe

Kehittämishankkeessa suunnitteluvaihe toteutui suhteellisen pitkällä ajanjaksolla. Suunnitteluvaihe eteni sykleissä. Toisinaan työstin kehittämishanketta aktiivisesti ja säännöllisesti, kun taas toisinaan vähemmän aktiivisesti. Työskentelyä rytmittivät opintojen eteneminen ylemmässä ammattikorkeakoulussa, työelämän vaihtelevat ajanjaksot päiväkodin toimintakauden ja loma-aikojen jäsentäminä sekä yksityiselämän aikataulut.

Kehittämishankkeen varsinainen suunnitteluvaihe alkoi keväällä 2014 päiväkodin johtajan ja VEO:n kanssa pidetyillä suunnittelupalavereilla. Aihe vahvistettiin ja sovittiin, että aloitan aiheeseen perehtymisen, jonka jälkeen palaamme yhtei-

sessä suunnittelupalaverissa tarkentamaan ja tekemään mahdollisia lisäyksiä kehittämistehtävään.

Suunnitteluvaihe jatkui syksyn 2014 ajan. Jatkoin hankkeen eteenpäin viemistä hankkimalla runsaasti materiaalia ja kirjallisuutta aiheeseen soveltuvasta teoria-tiedosta. Sain materiaalin hankkimiseen apua VEO:ta, jolla oli runsaasti aiheeseen soveltuvaa materiaalia. Tiedonhankintaan käytin useita eri kirjastojen hakupalveluita, sähköisiä aineistotietokantoja sekä internetiä. Perehdyin hankki-maani kirjallisuuteen ja etsin kehittämishankkeeni kannalta oleellista tietoa. Sy-vennyin myös muihin olemassa oleviin materiaaleihin, aineistoihin ja artikkelei-hin.

Tässä vaiheessa kirjoitin kehittämishanketta tukevaa ja syventävää teoriaa sekä taustatietoa kehittämishankkeen kirjalliseen raporttiin. Hankin paljon myös sel-laista tietoa, joka ei ole päätyntä tekstiksi kirjalliseen raporttiin tai toimintamalliin, mutta on antanut itselleni syventävää tietoa, toiminut taustalla laajempänä viite-kehystenä ja lisännyt ammatillista osaamistani omassa työssä.

Vuoden 2014 loppupuolella informoin uudessa virassa aloittaneen kasvatus-päällikön kehittämishankkeesta. Kasvatuspäällikkö omalta osaltaan sitoutui hankkeeseen ja piti kehittämistehtävän valintaa onnistuneena ja tarpeellisena. Lisäksi otin yhteyttä lastenneuvolan kahteen terveydenhoitajaan, jotka olivat asiantuntijoina mukana kehittämisessä.

Vuoden 2015 alussa suunnitteluvaiheessa palasin vielä tarkentamaan kehittä-mishankkeen kehittämistehtävää, jonka jälkeen hankkeen eteneminen sai jäl-leen uuden sysäyksen. Tässä vaiheessa kehittämistehtävä oli selkeä ja kaikkien toimijoiden mielestä tarpeellinen ja mahdollisimman hyvin rajattu kokonaisuus.

Suunnitteluvaiheessa kehittämismenetelmiksi hankkeeseen valikoituivat parhai-ten soveltuvina vertaiskehittäminen eli benchmarking, sisällönanalyysi ja puoli-strukturoitu teemahaastattelu. Tutustuin myös muihin kehittämismenetelmiin, mutta rajasin ne tämän kehittämishankkeen ulkopuolelle.

Kehittämismenetelmiin perehdyin suunnitteluvaiheen aikana, jotta niiden käyttäminen olisi sujuvaa ja saisin hankittua niiden avulla kehittämishankkeessa tarvittavaa tietoa.

9.3 Toteutusvaihe

Varsinainen toteutusvaihe alkoi vuoden 2015 alkupuolella. Yhteistyöpalaverissa pohdittiin ja keskusteltiin kehittämishankkeeseen liittyvistä eri näkökulmista sekä havainnointilomakkeen rakentamisesta. Keskusteluissa painottui havainnoinnin merkityksen esille tuominen osana kasvatushenkilöstön perustehtävää sekä neuvolan kanssa tehtävän yhteistyön monipuolistaminen. Lisäksi puhuttiin toimintakäytäntöjen parantamisesta toimintamallin avulla ja havainnoinnin yhtenäistämisestä koko päivähoitossa. Erityisesti nousi esiin, että toimintakäytännön ja havainnointilomakkeen tulisi olla selkeä ja helppokäyttöinen, jotta se soveltuu käytettäväksi päivähoiton arkeen niin päiväkodeissa kuin perhepäivähoitajille.

Havainnointilomakkeeseen valittavia lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen osa-alueita pohdittiin suunnittelupalaverissa lomakkeen rungon muodostamiseksi. Tässä vaiheessa tehtiin päätös, että luotaisiin kokonaisvaltainen toimintamalli, johon sisältyy lomakkeita, ohjeistus ja tiivis teoria lasten havainnoinnista, arvioinnista ja kehityspsykologian näkemyksestä neljävuotiaiden lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta.

Vertaiskehittämistä eli benchmarkingia käytin havainnointilomakkeiden sisällönanalyysia vapaamuotoisempaan vertaamiseen. Itselleni oli muodostunut näkemys, mitkä hankkimani havainnointimateriaalit olivat parhaita vastaavia käytäntöjä. Benchmarking-kohteiksi valitsin olemassa olevasta aineistosta kolme mielestäni parasta havainnointilomaketta ja niihin mahdollisesti sisältyvää toimintakokonaisuutta. Benchmarkingin ajatuksen mukaisesti kehittämishankkeessa syntyneen toimintamallin muotoutumiseen vaikuttivat toisilta oppiminen, hyviin olemassa oleviin käytäntöihin vertaaminen, uusien ideoiden ja toimintakäytäntöjen löytäminen sekä niiden soveltaminen omaan työskentelyyn.

Benchmarking toimi ikään kuin viitekehyksen omaisena, taustalla olevana kehittämismenetelmänä. Hankkeen päätyttyä on tarkoitus jakaa valmis havainnointilomake niille, jotka antoivat omat vastaavat lomakkeet benchmarkingiin. Tällöin toteutuu benchmarkingin ajatus yhteistyöstä, jolloin molemmilla osapuolilla on annettavaa ja saatavaa.

Sisällönanalyysia käytin hankkimieni ja eri tahoilta saamieni muissa kunnissa tai kaupungeissa käytössä olevien lasten havainnointilomakkeiden läpikäymiseen ja analysointiin. Käytössäni oli 21 alle esiopetusikäisten lasten havainnointimateriaalia. Sain ne käyttööni ottamalla yhteyttä päiväkoteihin, internetistä sekä kehittämishankkeen työryhmän ja omien verkostojeni kautta. Havainnointimateriaalit olivat pääosin Etelä- ja Varsinais-Suomen alueelta, muutamia materiaaleja oli Keski-Suomen ja Pohjanmaan alueelta.

Tekemässäni sisällönanalyysissä yhdistyivät aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teorialähtöinen sisällönanalyysi. Aineiston analysointi eteni aineistolähtöisen sisällönanalyysiin periaatteiden mukaan, mutta siihen vaikuttavana viitekehyksenä toimi kehityspsykologian, oppimiskäsityksien sekä havainnoinnin ja arvioinnin teoreettiset perustat.

Sisällönanalyysin aloitin perehtymällä aineistoon ja pelkistämällä sitä. Pelkistämävaiheessa karsin aineistosta pois epäolennaista tietoa. Olennaiset käsitteet nousivat melko selvästi esiin jo tässä vaiheessa. Pelkistämisen jälkeen jäi jäljelle 14 eri kunnan tai kaupungin käytössä olevaa havainnointimateriaalia tai pelkkää havainnointilomaketta. Nämä materiaalit jäivät, koska seitsemän muuta lomaketta tai materiaalia eivät täyttäneet laajuudeltaan, sisällöltään, informaatioltaan tai käyttökelpoisuudeltaan niille asettamiani kriteereitä. Materiaalit olivat hyvin suppeita, liian laajoja, työläitä, aikaa vieviä täyttää tai osa-alueiltaan huonosti ryhmiteltyjä. Myös sisällönanalyysissä karsiutuneet lomakkeet ja materiaalit auttoivat uuden mallin luomisessa. Ne vahvistivat näkemystä siitä, millainen kehitettävästä toimintamallista pitäisi tulla.

Aineistoon perehtymistä ja herkistymistä helpotti huomattavasti aiempi perehtyminen keskeisiin käsitteisiin ja teorian tietoon. Aineiston käsitteitä ja sisältöä oli

helpompi jäsentää, luokitella ja ryhmitellä, koska ne suhteellisen helppo ymmärtää. Pyrin sisäistämään aineiston syvällisemmin ja liittämään siihen teoretietoa sekä kokemusta aiheesta. Työskentely oli pääasiassa ajatustyötä, jota jäsensin muun muassa käsitekarttojen ja muistiinpanojen avulla. Erilaiset taulukot ja luokittelurungot selvensivät aineiston pelkistämistä ja käsitteellistämistä.

Luokittelin aineistoa karkeasti eri luokkiin ja ryhmiin etsimällä ensin samankaltaisuuksia. Luokittelun perusteena oli millaisia kehitystä ja muita lasta kuvaavia osa-alueita oli havainnointilomakkeisiin valittu. Luokittelin ja keräsin yhteen, kuinka monessa havainnointilomakkeessa toistuivat samat osa-alueet. Esimerkiksi luokittelin ja ryhmittelin millaisen otsikon alle oli sijoitettu lapsen kielellisiä, motorisia tai sosiaalisia taitoja. Lapsen kehitystä kuvaavista yläotsikoista etsin ja ryhmittelin samankaltaiset otsikot. Erovaisuuksia löytyi jonkin verran etenkin siitä, minkä otsikon alle joitakin lapsen kehitystä kuvaavia asioita oli materiaaleissa sijoiteltu. Esimerkiksi kielellisten ja kognitiivisten taitojen ryhmittelyssä oli suuriakin erovaisuuksia.

Tein ryhmiä, joihin keräsin kehityksen eri osa-alueiden väittämiä. Niihin vertaisin ryhmittelemiäni kehityksen osa-alueiden otsikoita. Eniten käytetyt käsitteet ja ilmaukset nousivat esiin, jonka perusteella tein uutta selkeää ryhmittelyä ja luokittelua. Alaluokkia karsin tässä vaiheessa pois selkeyden saamiseksi. Etsin aineistosta erilaisia asioiden tärkeysjärjestyksiä niiden esiintymistiheyden perusteella. Keskeisimmät luokat ja ryhmät noudattivat pääpiirteissään itselleni muodostunutta ennakkokäsitystä ja vahvistivat olemassa olleita ajatuksiani tulevan havainnointilomakkeen rungosta. Käsitteet ja kehityksen osa-alueiden otsakkeet täsmentyivät ja tarkentuivat yhdistelemällä käsitteitä. Tein luokittelun myös siitä, miten lomakkeita täytetään, onko se sanallinen vai sopivimman vaihtoehdon valitseminen erilaisista aiheita kuvaavista vaihtoehdoista. Selvitin myös sisältykö lomakkeisiin lapsen huoltajien täytettäviä osioita vai ei.

Tekemääni uutta luokittelua ja ryhmittelyä vertasin vielä kerran olemassa oleviin lomakkeisiin ja hain niihin perustelua kehityspsykologiasta, oppimiskäsityksistä, havainnoista ja arvioinnista koostamastani teoriateoretiedosta. Sisällönanalyy-

sin avulla sain tiedon esiin aineistosta tiiviisti ja selkeästi. Sen avulla muodostuivat lopulliset johtopäätökset ja oma tulkintani.

Ajatus havainnointilomakkeen kokonaisuudesta syntyi käsitekartan kautta. Se jäsenyi ja muokkautui sisällönanalyysin edessä ja myös sen jälkeisen ajattelun ja pohdinnan tuloksena. Käsitekartta helpotti työtä, koska kokonaisuuden kaikki osat olivat yhtä aikaa nähtävillä ja tarkasteltavissa. Se helpotti eri osa-alueiden suhteiden hahmottamista ja yhteensovittamista toisiinsa sekä poistamaan epäoleellisia asioita. Sisällönanalyysin ja teoretietoon perustuen käsitekartan avulla valmistin havainnointilomakkeen ensimmäisen aihion. Sisällönanalyysin perusteella muodostuneeseen lomakeaihioon tuli jonkin verran muutoksia, kun lomakkeen sisältöä ja rakennetta pohdittiin hankkeen työryhmän kanssa.

Suunnittelupalaverissa VEO:n kanssa keskustelimme jälleen havainnoinnin kokonaisuudesta ja siihen soveltuvista malleista ja lomakkeeseen valittavista aihealueista. Esittelin sisällönanalyysin ja benchmarkingin avulla tekemiäni johtopäätöksiä, joiden avulla käytimme läpi havainnointilomakkeen sisältöä ja toimintamallin kokonaisuuteen liittyviä asioita.

Tapasin myös neuvolan kaksi terveydenhoitajaa, joita teemahaastattelin neuvolan toimintamallista ja käytännöistä. Terveystenhoitajilta sain näkökulmia, millaista havainnointilomaketta he toivovat ja millaista tietoa lastenneuvola haluaa saada lapsesta päivähoidon tekemässä arviossa. Lisäksi puolistrukturoitua teemahaastattelua käytin muutamassa eri toteutusvaiheen palaverissa ja yhteenvetopalaverissa, jossa olivat mukana päivähoidon esimiehet ja VEO.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu helpotti palaverien suunnittelua. Valitsin etukäteen keskeiset teemat ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset, joita halusin palavereissa käsiteltävän. Lisäksi pystyin teemahaastattelun avulla määrittelemään viitekehyksen, jossa halusin keskustelun pysyvän. Puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmää käyttäen jäsensin ja tehostin keskusteluiden sujumista ja niiden sisällöllistä antia. Teemahaastattelun muunneltavuus antoi joustavuutta haastattelutilanteisiin.

Teemahaastattelun etuna oli mahdollisuus saada aiheesta syvällistä tietoa ja sen etenemiseen oli mahdollisuus vaikuttaa haastattelun edetessä. Kysymysten muotoa ja järjestystä muutin jonkin verran haastatteluiden edetessä. Teemahaastattelussa käsiteltävät asiat muotoutuivat jonkin verran vuorovaikutuksen ja keskustelun mukana syntyneiden merkitysten ja tekemieni tulkintojen perusteella. Teemahaastattelun aikana pyrin tekemään muistiinpanot keskeisimmistä asioista kirjoittamalla tai käsitekarttojen avulla. Teemahaastattelun lopuksi kokosin ja kertosin paikallaolijoille keskeisimmät sisällöt ja mitä keskustelussa oli sovittu.

9.4 Arviointivaihe

Syys-lokakuussa 2015 kehittämishanke oli toteuttamisvaiheen lopussa, johon sisältyi joitakin arviointiin liittyviä kokonaisuuksia. Toimintamallin levittäminen ja juurruttaminen aloitettiin arviointivaiheessa. Toimintamallin perehdyttämisen aloittamisesta oli informoitu sekä päiväkotien henkilökuntaa että perhepäivähoidtajia kesäkuussa suunnittelu- ja kehitys (suke) palaverien kautta. Toimintamalli ja siihen sisältyvät lomakkeet ja liitteet esiteltiin päivähoidon henkilöstölle neljässä eri tilaisuudessa. Arviointia olen pyytänyt ja saanut kaikilta toimijoilta useaan otteeseen kehittämishankkeen aikana. Olen pyrkinyt toimimaan niin, että saamani arviot ja palautteet on huomioitu toteutuksessa. Erityisesti VEO:n antama panostus on ollut merkittävää kehittämishankkeen ja sen tuotoksen kannalta.

9.5 Kehittämishankkeen tulos

Kehittämishankeprosessi saavutti sille asetetut tavoitteet. Sen aikana ja lopputuloksena valmistui yhteistyössä asiantuntijatyöryhmän kanssa uusi toimintamalli neljävuotiaiden lasten havainnointiin ja arviointiin Somerolle. Visio toimintamallista kehittyi ja jonkin verran laajeni hankkeen aikana alkuperäisestä ajatuksesta. Uusi toimintamalli, siihen liittyvä ohjeistus ja materiaali toimivat lasten havainnoinnin ja arvioinnin työkaluna. Ne tukevat monipuolisen ja säännölliseen

havainnoinnin toteutumista johdonmukaisesti ja yhtenäisesti. Toimintamalli on suunnattu neljävuotiaisiin lapsiin, mutta palvelee perusteiltaan myös muita varhaiskasvatusikäisiä lapsia. Toimintamalli koostuu ohjeistuksesta, teoriaosuudesta, käytännön ohjeista ja esimerkeistä, uudesta arvio ja havainnot lapsesta päivähoidosta neljävuotisneuvolaan lomakkeesta sekä muista lomakepohjista. Kuviossa 8. toimintamalli esitellään prosessimaisena ja johdonmukaisesti etenevänä kokonaisuutena.



Kuvio 8. Toimintamallin eteneminen

Toimintamallin vaiheet kuvataan etenemisjärjestyksessä. Toimintamallissa jokainen vaihe on ohjeistettu sanallisesti. Pidemmän ohjeistuksen lisäksi on erillinen sivun mittainen ”muistilista neljä vuotta täyttävien toimintamalliin”, josta voi helposti tarkastaa, mitä, miten ja milloin pitää tehdä.

Teoriaosuudessa syvennetään toimintamallin keskeistä teemaa, joka on lasten havainnointi ja arviointi varhaiskasvatuksessa. Siinä käsitellään havainnoinnin merkitystä ja tavoitteita varhaiskasvatuksessa. Lisäksi kuvataan mitä havainnointi on, miten ja milloin sitä tehdään. Toimintamallissa on esimerkkejä ha-

vainnoista ja niistä tehdyistä tulkinnoista. Toinen teorialuku käsittelee arviointia varhaiskasvatuksessa. Siinä avataan näkökulmaa, miksi lapsia arvioidaan ja mihin se perustuu varhaiskasvatuksessa. Luvussa käsitellään myös arviointia osana kasvatuskumppanuutta ja sen yleisiä eettisiä periaatteita. Kolmas luku on esimerkkejä ja vinkkejä havainnointiin varhaiskasvatuksen arjessa ja sen eri tilanteissa. Neljäs luku on kehityspsykologiaan perustuva kuvaus lapsesta neljän vuoden iässä.

Toimintamallissa sekä arvio ja havainnot lapsesta päivähoidosta neljävuotisneuvolaan lomakkeessa kehityksen osa-alueet on jaoteltu seuraavien yläotsikoiden alle; oman toiminnan ohjaus arjen tilanteissa, sosiaaliset taidot ja tunne-elämä, leikki ja leikki-aidot, puheen ja kielen kehitys, motoriset taidot sekä keskittyminen ja työskentelytaidot. Lomakkeessa jokaisen osa-alueen yhteydessä on väittämiä, joihin vastataan valitsemalla kolmesta vaihtoehdosta sopivin. Vastausvaihtoehdot ovat osa-alueesta riippuen kyllä-harjoittelee-ei osaa tai kyllä-vaihtelee-ei. Puheen ja kielen kehitys sekä motoriset taidot osa-alueissa neuvola vastaa samoihin väittämiin kuin päivähoito. Lapsesta kirjataan kaikista kehityksen osa-alueista sanallisia havaintoja, kuvataan vahvuuksia ja/tai tuen tarvetta.

Lomakkeeseen liitetään lapsen vapaa piirustus ja lapsen itse kertoma aikuisen kirjaama kertomus piirustuksesta. Sen tarkoitus on antaa monipuolista lisäinformaatiota lapsen kehityksestä. Lomakkeeseen liitettävään lapsen piirroksen ja kertomukseen, on erillinen ohjeistus ja kaksi malliesimerkkiä. Valmiina lomakepohjina ovat kutsu neljävuotiaan lapsen huoltajille varhaiskasvatuskeskusteluun ja kaksi lapsen toiminnan havainnointi- ja dokumentointilomaketta. joihin molempiin on täytöesimerkit.

Kehityksen osa-alueet on jaoteltu neljävuotiaan kehityksen teoreettisessa kuvauksessa samalla tavoin kuin arvio ja havainnot päivähoidosta neljävuotisneuvolaan lomakkeessa. Näin toimintamallin kirjallisesta osasta on selkeä ja helppo saada tukea havainnointiin ja lomakkeen täyttämiseen. Täytetty lomake käydään läpi yhdessä huoltajien kanssa varhaiskasvatuskeskustelussa.

Toimintamalli on jaettu kaikkiin päivähoiton lapsiryhmiin kirjallisena kappaleena ja mahdollisuuksien mukaan myös sähköisenä versiona. Päivähoidon henkilöstö perehdytettiin ja opastettiin toimintamallin käyttämiseen ja materiaaleihin neljässä eri tilaisuudessa. Perehdytyksien jälkeen toimintamalli otettiin käyttöön koko päivähoitossa lokakuussa 2015.

9.6 Kehittämishankkeen arviointi

Kehittämishankkeessa syntyvää tuotosta, toimintamallia on arvioitu koko prosessin ajan pääosin refleктоimalla. Arviointia ja palautetta olen saanut kehittämishankkeen työryhmän jäseniltä yhteisissä kokoontumisissa sekä henkilökohtaisesti keskustelemalla. Arviointia ja palautetta pyysin erikseen muutamia kertoja ja erityisesti ennen toimintamallin lopullista versiota. Tässä vaiheessa saamaani arviointia oli mahdollista hyödyntää toimintamallin lopulliseen versioon.

Vaikka kehittämishanke on päättynyt, on sovittu, että toimintamalliin liittyvää palautetta saa antaa jatkuvasti. Keväällä 2016 tehdään arviointia ja pyydetään palautetta. Sen perusteella toimintamallia ja siihen sisältyviä lomakkeita kehitetään ja tarpeen mukaan. Olen luvannut olla kehittämisessä käytettävissä.

10 LOPUKSI

Kehittämishankeprosessi on ollut itselleni opettavainen ja tärkeä kokemus. Hanketta aloitettaessa tahti oli verkkainen. Ideoinnille ja suunnittelulle oli riittävästi aikaa. Itselläni oli ajatus, että haluan opintojen alussa keskittyä opintojaksoihin ja paneutua perusteellisemmin kehittämishankkeeseen myöhemmin. Kehittämistehtävän valikoituminen ja muotoutuminen vei aikaa. Kehittämistehtävän selkiintyessä hankkeen eteenpäin vieminen lähti etenemään luontevammin ja sujuvammin. Kehittämistehtävää, joka koetaan tärkeäksi, on helpompi työstää ja saada muita toimijoita sitoutumaan ja motivoitumaan.

Kehittämishankkeen vaiheet ovat olleet sisällöltään ja työskentelytavoiltaan erilaisia. Alkupään vaiheisiin kuului paljon ideointia ja aiheen perustelua sekä rajauksia vaativaa työtä. Alussa kehittämishankkeen työstäminen oli jaksottaista ja siinä oli välillä taukoja opintoihin ja työelämän rytmitykseen liittyen. Hankkeen edetessä toteutusvaiheeseen suunnitelmat olivat selkeät. Hankkeen eteneminen perustui pääosin omien, mutta myös muiden toimijoiden aikatauluihin. Kehittämishankkeen läpiviemiseen on tarvittu pitkäjänteisyyttä ja tahtotilaa viedä sitä sitkeästi eteenpäin ja saada se työstettyä valmiiksi.

Kehittämishankkeen aikana olen kokenut ammatillisen osaamiseni vahvistuneen. Olen syventynyt moniin omaa työtäni läheisesti koskeviin aiheisiin. Olen saanut myös kokonaiskäsityksen varhaiskasvatuksen kentän toimimisesta. Lisäksi kehittämishanke on antanut uskoa omaan kykyihini ja mahdollisuuksiini toimia erilaisissa yhteisöissä.

Kehittämishankkeen aikana Someron päivähoitossa on ollut meneillään useita laajoja kehittämiseen liittyviä prosesseja. Kehittämisen ollessa meneillään monella eri saralla voi se olla välillä myös raskasta. Tämä kehittämishanke perustui pääosin omaan työpanokseeni, joten siitä ei aiheutunut kohtuuttomasti lisätyötä muille mukana olleille.

Tästä prosessista on saanut hyvän kuvan, millaista on erilaisten hankkeiden ja projektien parissa työskenteleminen. Lisäksi oman haasteensa on asettanut se,

että olen työstänyt kehittämishankkeen oman työni ja muun elämän ohella. On vaatinut ponnistelua saada ajatukset kokoon ja työstettyä hanketta johdonmukaisesti eteenpäin. Kokonaisuus on kuitenkin opettanut minulle paljon hanke-muotoisesta työskentelytavasta ja myös itsestäni.

LÄHTEET

- Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M-T., Tuunainen, P. & Viherä-Toivonen, A. 2008. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5 vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Lasten päivähoito. Oppaita ja työkirjoja 2008:3.
- Anttila, R., Eronen, S., Kallio, M., Kanninen, K., Kauppinen, L., Paavilainen, P. & Salo, S. 2005. Persoona 2. Kehityspsykologia. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Dunderfelt, T. 2004. Elämänkaaripsykologia. Kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus; Määräykset ja ohjeet 2014:94. Viitattu 9.6.2015.
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Eduskunta 2015. Tietoa eduskunnasta. Varhaiskasvatustilasto. Viitattu 10.6.2015.
https://www.eduskunta.fi/FI/tietoaeduskunnasta/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/LATI/Sivut/varhaiskasvatustilasto.aspx
- Hakkarainen, P. 2008. Kehitys arkikäsitteenä ja tieteessä. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen R. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja – kehitykseen. Helsinki; WSOY Opimateriaalit.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lastenpäivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. HE 341/2014.
<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140341#idp4239712>
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arviointista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Multiprint Oy.
- Heikka J., Hujala E., Turja L. & Fonsen E. 2012. Varhaispedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen: avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoikkala, L. 2015b. Lastentarhanopettajien palaveri 9.3.2015. Painamaton moniste.
- Hoikkala, L. 2015a. Varhaiskasvatustilaston iltapalaveri 12.3.2015. Painamaton moniste.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Turja, L. 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget´n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Juva; PS-kustannus.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Elämää varten. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki; Gummerus.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Karila K., 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tallinna: Tallinna Raamatutrukikoda.
- Kivijärvi, T. 2009. Lapsihavainnointi. Luentomateriaali.
- Koivunen. P-L. & Lehtinen, T. 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Kohti varhaiskasvatuslakia. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Viitattu 10.6.2015. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>.
- Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa Karila, K., Alasuutari M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttunen, H. 2006. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Vastapaino.
- Kronqvist, E-L & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimaterialit.
- Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Lammi-Taskula, J. & Varsa H. 2001. Vanhemmuuden aika. Vanhemmuuden tukemisen käytännöt ja haasteet osana neuvoloiden ja päiväkotien työtä. Aiheita 7. Helsinki:Stakes
- Lecklin, O. 2006. Laatu yrityksen menestystekijänä.5. painos. Helsinki; Talentum oyj.
- Lyytinen, P. Lyytinen, H. 2003. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim). Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Vantaa: Dark Oy.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Morrow, L. 2014. Literacy Development in the Early Years. Helping Children Read and Write. Seventh Edition. Edinburgh Gate: Pearson New International Edition.
- Mäki, P., Wikström K., Hakulinen-Viitanen T. & Laatikainen T. (toim.) 2011. Terveystarkastukset lastenneuvolassa & kouluterveydenhuollossa. Menetelmäkäsikirja. Terveys- ja hyvinvoinnin laitos. Opas 14. Viitattu 15.1.2015. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80364/c0383a69-f643-4d70-bc03-09c6f86cd89b.pdf?sequence=1>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. PS-kustannus; Jyväskylä.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015: Lakimuutoksen keskeinen sisältö. Viitattu 12.6.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Vaka1_liite.pdf

Opetus- ja kulttuuri ministeriö 2015. Varhaiskasvatustuksen ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015. Viitattu 10.6.2015. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/05/varhaiskasvatus.html>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Kohti varhaiskasvatustusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Viitattu 12.6.2015. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>.

Pihlaja, P., Viitala, R. 2005. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1-2 painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) 2007. Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Raportteja 53. Helsinki: Tykes & Työministeriö.

Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Puheenvuoroja 72. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Seppänen- Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) 2006. Kehittämistyön risteyksissä. Helsinki: Stakes.

Someron kaupunki 2015. Lasten päivähoito. Viitattu 24.2.2015. http://www.somero.fi/lapset_ja_nuoret/lasten_paivahoito/

Someron kaupunki 2015. Somero 2025 - strategia. Viitattu 24.2.2015. http://www.somero-opisto.fi/UserFiles/somero/File/Kuntaorganisaatio/Somero_2020-strategia.pdf

Sosiaalialan AMK-verkosto. Sivistyspoliittinen ministerityöryhmä 2014. Mitä on varhaiskasvatus? Viitattu 11.6.2015. <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/0/Varhaiskasvatus+eduskunta+4+12+2014.pdf/486ed302-be94-4080-8510-bc6a6e83e8ea>.

Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2014. Lasten päivähoito 2013. Tilastoraportteja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 1.6.2015. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125389/Tr33_14.pdf?sequence=5

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015, Ajankohtaista lainsäädännössä. Varhaiskasvatustalaki. https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/lait_ja_oppaat/ajankohtaista_lainsaadannossa

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Lastenneuvolakäsikirja. <http://www.thl.fi/fi/web/lastenneuvolakasikirja/maaraaikaistarkastukset/terveydenhoitaja/4-v>.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus sisällönanalyysi. Helsinki; Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Tynjälä P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki; Kirjayhtymä.

Törrönen T. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala E., Karila K., Kinon J., Niiranen. & Ojala M. (toim.) Varhaiskasvatustuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä; Atena.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatustuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Viitattu 25.2.2015. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatus.pdf?sequence=1>

Varhaiskasvatustalaki 19.1.1973/36.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. 56. 6. painos. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus: Oppaita.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma Someron kaupungissa. 2013. Moniste.

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