

Varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen hy- vät käytännöt

**Malli arviointitiedon hyödyntämiseksi varhaiskasvatuksen laadun
kehittämiseksi**

LAB-ammattikorkeakoulu

Sosionomi (YAMK), Lapsi- ja perhepalveluiden kehittäminen

2021

Heidi Kiviranta

Tiivistelmä

Tekijä(t) Kiviranta, Heidi	Julkaisun laji Opinnäytetyö, YAMK	Valmistumisaika 2021
	Sivumäärä 72 sivua , 1 liite sivu	
Työn nimi Varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen hyvät käytännöt Malli arviointitiedon hyödyntämiseksi varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi		
Tutkinto Sosionomi (YAMK)		
Toimeksiantajan nimi, titteli ja organisaatio		
Tiivistelmä <p>Varhaiskasvatusta normittavat asiakirjat edellyttävät, että varhaiskasvatuksen laatua arvioidaan. Arviointia toteutetaan eri tasoilla eri tavoin. Arvioinnin tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä. Kehittämisessä käytetään arvioinnin kautta saatua arviointitietoa. Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa malli arviointitiedon hyödyntämiseksi varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi.</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin tutkimuksellisenä kehittämishankkeena Vantaan kaupungin varhaiskasvatukselle. Tarkoituksena oli mallin avulla edistää varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä Vantaan varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä. Tutkimuksellisenä menetelmänä käytettiin triangulaatiota eli eri menetelmien yhdistämistä. Aineistonhankinnassa käytettiin varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien teemahaastatteluita sekä toiminnallisista kehittämismenetelmistä virtuaalista ideariittä. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin rakennetta.</p> <p>Johtopäätöksenä kehittämishankkeen tulosten perusteella syntyi malli arviointitiedon hyödyntämiseksi Vantaan varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi. Malli kuvaa varhaiskasvatuksen laadun sekä arviointitiedon hyödyntämisen elementtejä. Mallin laadun arvioinnin elementeiksi nousivat varhaiskasvatusta normittavat asiakirjat, sitoutunut ja ammattitaitoinen henkilökunta sekä yhteisen näkemyksen muodostaminen. Arvioinnin hyödyntämiseen elementeiksi muodustuivat hallintoon ja johtajaan liittyvät tekijät, jaettu johtajuus sekä arviointitiedon sitominen rakenteisiin.</p>		
Asiasanat varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen kehittäminen, varhaiskasvatuksen arviointi		

Abstract

Author(s)	Type of Publication	Published
Kiviranta, Heidi	Master's thesis	2021
	Number of Pages	
72 pages, appendices 1		
Title of Publication		
<p>Good Practices for Developing the Quality of Early Childhood Education</p> <p>A model for utilizing data in developing the quality of early childhood education</p>		
Name of Degree		
Master of Social Services, Development of Child and Family Services		
Name, title and organization of the client		
Abstract		
<p>Documents standardizing early childhood education require that the quality of early childhood education be assessed. Evaluation is carried out in different ways at different levels. The purpose of the evaluation is to support the development of early childhood education. The information obtained through the evaluation will be utilized in the development of early childhood education. The aim was to produce a model for utilizing assessment data to develop the quality of early childhood education.</p> <p>Thesis was implemented as a research development project for early childhood education in the city of Vantaa. The purpose was to use model to promote the development of the quality of early childhood education in Vantaa's early childhood education units.</p> <p>Triangulation, i.e. the combination of different methods, was used as the research method. Thematic interviews with early childhood education teachers and directors of day care centers, as well as virtual brainstorming on functional development methods were used in the data acquisition. The data-based content analysis structure was utilized in the data analysis phase.</p> <p>As a conclusion, based on the results of the development project, a model was created for utilizing evaluation data to develop the quality of early childhood education in Vantaa. The model describes the element of quality of early childhood education and the utilization of assessment information. Documents, which standardize early childhood education, committed and professional staff and the formation of a common vision became elements in assessing the quality of the model. Administrative and management factors, distributed leadership and the linking of evaluation data-based structures became the elements of the evaluation.</p>		
Keywords		
early childhood education, development of early childhood education, evaluation of early childhood education		

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Kehittämishankkeen tausta	2
2.1	Vantaan varhaiskasvatus	2
2.2	Laadun arvioinnin keskeiset työkalut Vantaan varhaiskasvatuksessa	3
2.3	Kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite	5
3	Varhaiskasvatuksen laatu	6
3.1	Varhaiskasvatuksen laatua määrittävät lait ja asiakirjat	6
3.2	Laadun rakenne- ja prosessitekijät.....	9
3.3	Varhaiskasvatuksen laadun arviointi	14
4	Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen eri positioissa	18
4.1	Toimintayksikön johtajan moninainen rooli.....	18
4.2	Varhaiskasvatuksen opettaja tiimin pedagogisena johtajana	21
5	Tutkimus- ja kehittämismenetelmät	23
5.1	Toimintatutkimus lähestymistapana	23
5.2	Aineiston keruumenetelmät.....	24
6	Kehittämishankkeen toteutus.....	27
6.1	Kehittämishankkeen aikataulu.....	27
6.2	Aineiston hankinta	29
6.3	Aineiston analyysi.....	32
7	Kehittämishankkeen tulokset	38
7.1	Varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluiden tulokset.....	38
7.2	Päiväkodin johtajien haastatteluiden tulokset.....	42
7.3	Virtuaalisen ideariihen tulokset.....	46
8	Johtopäätökset ja malli	49
9	Yhteenveto.....	57
9.1	Kehittämishankkeen arviointi.....	57
9.2	Kehittämishankkeen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	59
9.3	Hyödynnettävyys ja jatkokehittämisehdotukset	63
	Lähteet	66

Liitteet

Liite 1. Malli arviointitiedon hyödyntämiseksi varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi

1 Johdanto

Varhaiskasvatus on viime vuosien aikana kokenut suuria muutoksia. Varhaiskasvatusta ohjaava varhaiskasvatustalaki on uudistunut ja varhaiskasvatusta normittavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat nähneet päivänvalon. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet laatii ja päättää opetushallitus, ensimmäiset perusteet astuivat voimaan syksyllä 2016. Vuotta myöhemmin, syksyllä 2017 paikalliset valtakunnallisten perusteiden pohjalta laaditut varhaiskasvatussuunnitelmat astuivat voimaan. Uudistusten myötä vaatimukset varhaiskasvatuksen tasolle ovat nousseet ja varhaiskasvatuksen merkitys osana oppimisen polkua on tunnustettu. Varhaiskasvatuksen perusteiden tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Uudistuneet varhaiskasvatuksen perusteet edellyttävät, että varhaiskasvatuksen laatua arvioidaan. Eri tasoilla arviointia tuotetaan eri tavoin. Kansallisella tasolla arviointi on muodollaan ulkoista arviointia. Itsearviointia toteutetaan paikallisella tasolla sekä yksiköissä pedagogisen toiminnan tasolla. (Rintakorpi 2021.) Arvioinnin tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä (Mikkola ym. 2017, 7–8; Kangas ym. 2021, 172). Arviointimenetelmät ovat varhaiskasvatuksen järjestäjien ja palveluntuottajien itse valittavissa (Vlasov ym. 2018, 19). Vantaalla on laadittu Vantaan varhaiskasvatuksen laadun arviointimalli, joka kuvaa varhaiskasvatuksen laadun arviointia ja kehittämistä Vantaan varhaiskasvatuksessa organisaation eri tasoilla (Vantaan kaupunki 2020a).

Kehittämishanke sai alkunsa Vantaan varhaiskasvatuksen tarpeesta saada tietoa siitä, miten arviointitietoa hyödynnetään varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä laadun kehittämisen näkökulmasta. Tietoa arviointitiedon hyödyntämisestä varhaiskasvatuksen kehittämisessä oli varsin niukasti (Halme 2020). Varhaiskasvatuksessa laadun arviointi on vielä tuore ilmiö, eikä kokemusta laadun arvioinnista tai arvioinnin kautta saadun tiedon hyödyntämisestä laadun kehittämiseksi vielä juurikaan ole (Rintakorpi 2021; Vantaan kaupunki 2020a).

Hanketta lähdettiin suunnittelemaan yhteistyössä Vantaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa. Tavoitteena kehittämishankkeessa oli tuottaa malli, miten arviointitietoa voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Tarkoituksena oli edistää varhaiskasvatuksen laatua arviointitietoa hyödyntämällä. Mallia lähdetään työstämään yhdessä Vantaan varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien kanssa. Kehittämishankkeen tavoitteisiin ja tarpeisiin vastaa toimintatutkimus, jonka aineiston keruumenetelminä käytetään teemahaastatteluita sekä kehittämismenetelmänä virtuaalista ideariihettä.

2 Kehittämishankkeen tausta

2.1 Vantaan varhaiskasvatus

Vuonna 2019 Vantaalla oli varhaiskasvatusikäisiä (10 kk- 6 v) lapsia yhteensä 16 636, joista alle 3-vuotiaita oli 5 703 ja 3–6-vuotiaita 10 933. Varhaiskasvatus-ikäisistä lapsista Vantaalla varhaiskasvatuksen palveluiden piirissä oli 75,3 % ja kotihoidon tuen piirissä 19,6 % lapsista. (Forssell 2020.) Vantaalla varhaiskasvatuspalveluita järjestetään sekä kunnallisesti että yksityisesti. Kunnallisia varhaiskasvatuspalveluita järjestetään päiväkodeissa, ryhmäperhepäiväkodeissa, perhepäivähoitona sekä avoimena varhaiskasvatustoimintana, joka käsittää kerhotoiminnan, avoimet päiväkodit sekä asukaspuistot. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 18.)

Varhaiskasvatuspalveluihin osallistuneista kunnallisissa päiväkodeissa oli 62,4 % ja kunnallisessa perhepäivähoitossa 1,9 %. Kunnallisissa kerhoissa oli 2,2 % varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsista. Vieraskielisten lasten osuus varhaiskasvatusikäisistä lapsista oli vuonna 2019 Vantaalla 28,5 % ja heistä 20,1 % osallistui kunnallisiin varhaiskasvatuspalveluihin. Tukea tarvitsevien lasten osuus kunnan järjestämässä varhaiskasvatuksessa olevista lapsista oli Vantaalla vuonna 2019 10,5 % (Forssell 2020, 16,28,55.) Kunnallisissa palveluissa Vantaalla päiväkodeissa työskenteli vuonna 2018 yhteensä 1 960 henkilöä (Forssell 2020, 104). Vantaalla päiväkodeissa työskentelee varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi lastenhoitajia, varhaiskasvatuksen erityisopettajia, varhaiskasvatuksen resurssierityisopettajia, taidepedagogeja, kehityksen ja oppimisen tuen lasten-hoitajia sekä avustajia (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 38). Vantaalla perhepäivähoitossa työskenteli 66 henkilöä ja johtamisen ja tukemisen henkilöstöä yhteensä oli 173,8. (Forssell 2020, 102,108).

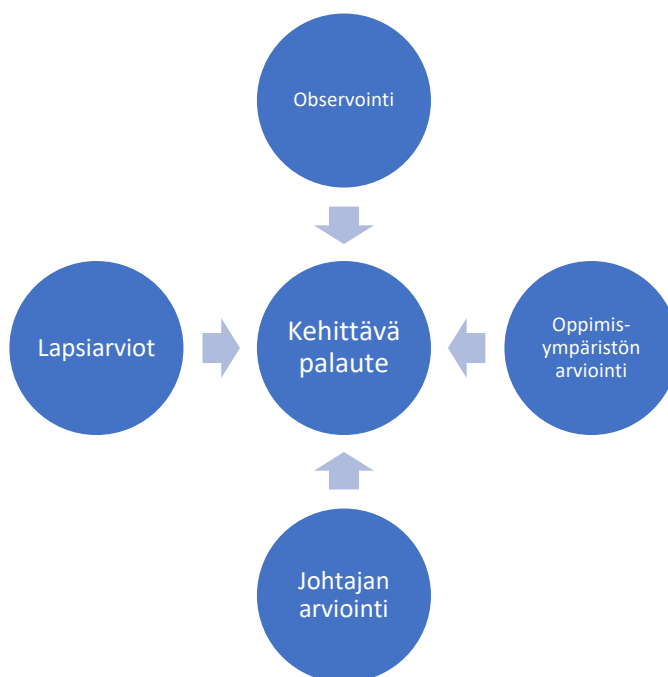
Kunnallisen palveluiden lisäksi Vantaalla järjestetään yksityistä varhaiskasvatusta. Vantaalla yksityistä varhaiskasvatusta järjestetään päiväkodeissa, ryhmäperhepäiväkodeissa sekä perhepäivähoitona (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 18). Varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden piirissä oli 14,8 % lapsista (Forssell 2020, 30). Yksityisten päivä-kotien ja ryhmäperhepäiväkotien ohjauksesta ja valvonnasta vastaavat varhaiskasvatuspäällikkö ja varhaiskasvatuksen asiantuntija. Yksityisten perhepäivähoitajien ohjauksesta ja valvonnasta vastaavat sovitut, alueen päiväkodin johtajat. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 18.)

2.2 Laadun arvioinnin keskeiset työkalut Vantaan varhaiskasvatuksessa

Uudistuneet varhaiskasvatuksen perusteet edellyttävät, että varhaiskasvatuksen toimintayksiköt arvioivat varhaiskasvatuksen laatuaan. Lainsäädäntö jättää arviointimenetelmät varhaiskasvatuksen järjestäjien itse määriteltäviksi. (Vlasov ym. 2018, 18.) Vantaalla on laadittu Vantaan varhaiskasvatuksen laadun arviointimalli, joka kuvaa varhaiskasvatuksen laadun arviointia ja kehittämistä Vantaan varhaiskasvatuksessa organisaation eri tasoilla. Vantaalla laadun arviointia toteutetaan monimenetelmäisesti. Arvioinnin työkaluina toimivat Karvin asettamat laatukriteerit, Karvin toteuttamat ulkoiset arvioinnit, Kehittävä palaute, asiakaskyselyt ja –palautteet sekä henkilöstökyselyt, osaamisen arviointi, toimintaympäristöanalyysi, keskeiset tilasto- ja toimintatiedot sekä muut selvitykset ja arvioinnit. Vantaan varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin viitekehyksessä näkyvät erilaiset dokumentit, kuten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, ryhmän toimintasuunnitelma sekä toimintayksikön toimintasuunnitelma, jotka ovat tärkeitä asiakirjoja puhuttaessa varhaiskasvatuksen laadusta ja kehittämisestä. Viitekehyksessä näkyy johtamisen rakenteina työyksikön johtoryhmätyöskentely sekä varhaiskasvatuksen johtoryhmätyöskentely. Keskeisiä arviointiin linkittyviä asiakirjoja ovat kuntavasu, kaupunkistrategia, tulokortti ja johtajakortti. (Vantaan kaupunki 2020a.)

Kehittävä palaute-menetelmä

Vantaalla on keväällä 2020 valmistunut Vantaan varhaiskasvatuksen laadun arvioinninmalli (Halme 2020). Reunamo Education Research on yritys, joka tarjoaa valmista konseptia, jonka avulla varhaiskasvatuksen lakisääteistä arviointia voidaan toteuttaa (Reunamo Education Research 2020a). Konseptin nimi on Kehittävä palaute ja se on Vantaalla yksi osa vantaalaisen varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin kokonaisuutta. Kehittävän palautteen avulla voidaan selvittää, mitä varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu ja mitkä tekijät kannattelevat laadukasta varhaiskasvatusta. Menetelmässä aineistoa kerätään usealla eri mittarilla. Tietoa saadaan lasten arjesta, kokemuksista, oppimisympäristöstä ja johtajuudesta. Tietoa kokoaa ja analysoi valtakunnallisesti usean suomalaisen kunnan ja eri maiden kanssa yhteistyötä tekevä Reunamo Education Research. Tietoa kerätään monimenetelmäisesti. Menetelmät ovat observointi, oppimisympäristön arviointi, johtajan arviointi sekä lapsiarviot. Observoijina toimivat observoijiksi koulutetut Vantaan varhaiskasvatuksessa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat. Oppimisympäristön arviointilomakkeen ja lapsiarviot täyttävät observoitavan ryhmän varhaiskasvatuksen opettajat ja johtaja suorittaa arvioinnin johtaja-arvioinnin kautta. (Åkerfelt & Kiisto 2020.) Kuvioon 1 on koottu Kehittävän palautteen menetelmät.



KUVIO 1: Kehittävä Palaute-menetelmässä tietoa kerätään monimenetelmäisesti

Kehittävä palaute ja sen tuottama kaupunkitasoinen arviointi tukevat tavoitteiden asettamista ja toimintakulttuurin kehittämistä. Menetelmä tarjoaa täten tukea ja työkaluja pedagogiseen johtamiseen. Aineiston analyysin perusteella kehittämiskohteet on helppo havaita. Analysoitu tieto antaa esimiehelle työkaluja henkilökunnan ammatillisen kasvun tunnistamiseen ja tukemiseen. Esimiehelle Kehittävä palaute tarjoaa tietoisuutta ja ymmärrystä johtajuuden vaikutuksesta varhaiskasvatuksen laatuun. (Reunamo Education Research 2020b.) Kehittävän palautteen pohjana on observointi. Vantaalla observointeja on toteutettu vuosien 2017–2019 aikana yhteensä 15 000 kappaletta. Observointi on perustunut satunnaisotantaan, joka antaa hyvän pohjan kokonaiskuvan luomiseen. Observoitavia lapsia on ollut analyysin tekoon mennessä 731, joista maahanmuuttajataustaisia lapsia 30 % ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia 8 %. Observointeja tukevat lapsiarviot, oppimisympäristön arviot sekä johtamisen arvioinnit. (Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportti 2020.)

Arviointiraportti

Vantaa tuottaa vuosittain Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportin. Arviointiraporttia varten arviointitietoa on kerätty monimenetelmäisesti ja arviointiraporttiin arviointitietoa on kerätty laajasti eri lähteistä. Keskeisenä tietolähteenä on käytetty edellä mainitun Kehittävä palaute-menetelmän kautta saatuja Vantaa -kohtaisia tuloksia. Lisäksi palveluyksiköiden laajennetuista johtoryhmistä on kerätty arviointitietoa alueellisista mahdollisuuksista ja

uhista. Arviointiraportti sisältää myös muita keskeisiä kysely, tilasto- ja seurantatietoja lasten, huoltajien ja henkilöstön näkökulmasta sekä toimintaympäristön ja palveluverkon osalta kuvattuna. Arviointiraportin tavoitteena on vahvistaa ja systematisoida tiedolla johtamista sekä lisätä arviointitiedon läpivirtausta kaikilla tasoilla tapahtuvassa johtamistyössä. (Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportti 2020.)

2.3 Kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite

Kehittämistyö toteutetaan tutkimuksellisenä kehittämishankkeena. Kehittämistyö määritellään toiminnaksi, jossa tavoitteena on tutkimustuloksia hyödyntäen luoda uusia tai entistä parempia palveluita, välineitä tai menetelmiä (Toikko & Rantanen 2009, 21). Tutkimuksellisessa kehittämisessä pyrkimyksenä on ratkaista käytännön työelämästä nousseita ongelmia tai uudistaa sen käytäntöjä, sekä luoda samalla uutta tietoa (Ojasalo ym. 2015, 18).

Kehittämishankkeen **tarkoituksena** on Vantaan varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen arviointitietoa hyödyntämällä. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän uudistukset ovat tuoneet mukanaan vaatimuksen varhaiskasvatuksen arvioinnin tekemisestä. Arvioinnin tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä (Mikkola ym. 2017, 7–8; Kangas ym. 2021, 172). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 61) mukaan varhaiskasvatuksen toiminnan arvioinnin on oltava suunnitelmallista ja säännöllistä. Systemaattisen arvioinnin edellytyksenä on, että varhaiskasvatuksen järjestäjällä on toimiva arviointijärjestelmä (Repo ym. 2019, 26). Arviointi mahdollistaa varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen sekä toiminnan vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tunnistamisen. (Kangas ym. 2021, 172).

Kehittämishankkeen **tavoitteena** on tuottaa malli arviointitiedon hyödyntämiseksi varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi Vantaan varhaiskasvatuksessa. Tutkimusongelmana on kysymys, kuinka kerättyä arviointitietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Tutkimushankkeessa etsitään vastauksia siihen, mitkä tekijät tukevat arviointitiedon hyödyntämistä laadun kehittämisessä.

3 Varhaiskasvatuksen laatu

3.1 Varhaiskasvatuksen laatua määrittävät lait ja asiakirjat

Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jonka yksi keskeinen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä syrjäytymistä. Tiedot ja taidot, joita lapsi varhaiskasvatuksessa oppii vahvistaa lapsen osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea huoltajia heidän kasvatustyösssänsä ja mahdollistaa heidän yhteiskuntaelämäänsä osallistuminen työn tai opiskelun muodossa. Velvoitteet, jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen järjestämistä perustuvat Suomen perustuslakiin, varhaiskasvatuslakiin, varhaiskasvatuksesta annettuun valtioneuvoston asetukseen sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat varhaiskasvatuslaissa määritellyt varhaiskasvatuksen tavoitteet ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 8-15.)

Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 3§) määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteeksi

- 1) edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia;*
- 2) tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista;*
- 3) toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset;*
- 4) varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö;*
- 5) turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä;*
- 6) antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa;*

7) tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmetyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä;

8) kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen;

9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin;

10) toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä.

Varhaiskasvatuksen tavoitteellisen toiminnan perustan luovat arvoperusta sekä oppimiskäsitys. Perustaa ovat myös niihin pohjaava toimintakulttuuri, moninaiset oppimisympäristöt, yhteistyö sekä työtavat. Olennainen osa perustaa ovat pedagoginen dokumentointi sekä arviointi ja kehittäminen. Toiminnan suunnittelun lähtökohtana toimivat lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet sekä lasten kasvuympäristöön liittyvät heille merkitykselliset asiat. Yhtä lailla toiminnan suunnittelun lähtökohtana ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvatut oppimisen alueet. Osaltaan toiminnan suunnittelua ohjaavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36–37.) Tätä varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kokonaisuutta on jäsennetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36.)

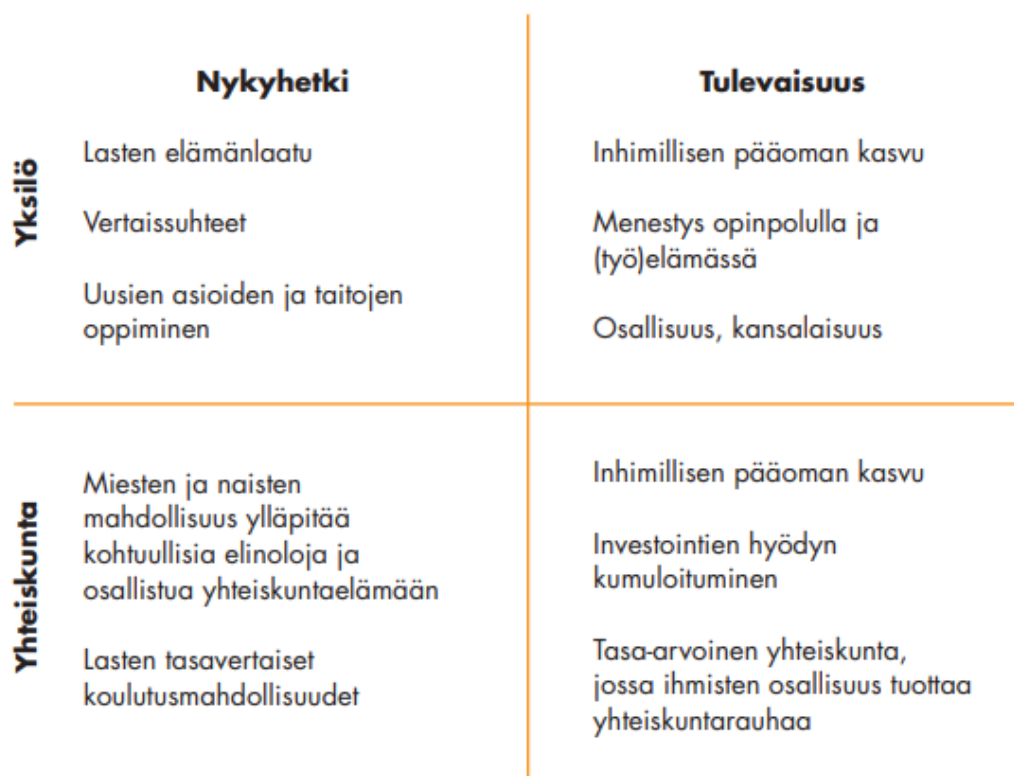
Hujalan ym. (2020, 321 - 323) mukaan näkemys hyvästä varhaiskasvatuksesta on aina edellytyksenä varhaiskasvatuksen laadun määrittelylle. Ylipäätään laadulla tarkoitetaan vaatimustenmukaisuutta (Rintakorpi 2021). Kun puhutaan suomalaisesta varhaiskasvatuksen laadusta, keskeiset vaatimukset sille nousevat varhaiskasvatusta ohjaavasta lainsäädännöstä, varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ja sekä kotimaisesta että kansainvälisestä asiantuntija- ja tutkimustiedosta. Nämä poliittiset, lainsäädännölliset ja tutkimustietoon pohjautuvat tiedot ovat keskenään erilaisia, toisiaan täydentäviä ja ne ohjaavat varhaiskasvatuksen kehittämistä. (Vlasov. ym. 2018, 14, 39.)

Varhaiskasvatuksen vaikutukset

Varhaiskasvatuksen on todettu olevan monin tavoin vaikuttavaa. Varhaiskasvatuksen vaikutukset ulottuvat varhaiskasvatusta käyttävien lasten ja heidän perheiden lisäksi laajemminkin yhteiskuntaan. Huomionarvoista kuitenkin on, että varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset voivat käydä toteen vain silloin kun tarjottu varhaiskasvatus on riittävän laadukasta. (Karila 2016, 21.) Varhaiskasvatuksen laatu vaikuttaa siihen, millainen vaikutus varhaiskasvatuksella on lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Kangas ym. 2021, 172).

Lasten kehitys on moniulotteista ja siihen vaikuttaa monien tekijöiden yhteisvaikutukset. Selkeitä syy-seuraussuhteita ei täten voida osoittaa, vaan niiden sijaan puhutaan seuraamuksista. (Melhuish ym. 2015, 7.) Varhaiskasvatuksen vaikuttavuudella on erilaisia ulottuvuuksia ja nämä moninaiset ulottuvuudet tuovat esille sitä, miten varhaiskasvatuksen laadun arvioinnilla ja kehittämisellä on merkitystä sekä yksilöiden että yhteiskunnan kannalta. Laatutyön merkitys ulottuu erilaisille aikajännteille; se tukee laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista tässä hetkessä, mutta samalla se auttaa myös pitkälle tulevaisuuteen ulottuvien seuraamusten ja vaikutusten toteutumista. (Repo ym. 2019, 17.) Sen lisäksi, että varhaiskasvatusta pidetään investointina tulevaisuuteen, tulee tunnistaa sen vaikutus lasten ja perheiden elämään tässä ja nyt. Yksilön tasolla varhaiskasvatuksella on merkittävä vaikutus lasten elämänlaatuun ja vertaissuhteisiin. Varhaiskasvatus mahdollistaa lapsille osallistumisen itselle mielekkääseen ja pedagogisesti rakennettuun toimintaan. Lapset tulee nähdä arvokkaina omana itsenään, ei vain investointina tulevaisuuteen (Alanen 2009, 17.) Yhteiskunnan tasolla varhaiskasvatus mahdollistaa lapsen huoltajien osallistumisen yhteiskuntaelämään työn ja/tai koulutuksen muodossa ja niiden kautta perheen elinoloista huolehtimisen. Yhteiskunnan tasolla varhaiskasvatus mahdollistaa lasten tasavertaiset koulutusmahdollisuudet. Tarkastellessa varhaiskasvatuksen vaikutuksia tulevaisuuden näkökulmasta,

vaikutukset näkyvät positiivisena suuntautumisena oppimiseen. Varhaiskasvatuksessa lapsille muodostuu inhimillistä pääomaa, jonka hyödyt näkyvät myöhemmissä opinnoissa sekä rakennettaessa mielekästä elämää. (Karila 2016, 10 - 11.) Kuviossa 3 on kuvattu näitä varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden ulottuvuuksia, jotka tuovat esille sitä, kuinka varhaiskasvatuksen laadun arvioinnilla ja kehittämisellä on merkitystä eri aikajän-teillä sekä yksilöiden että yhteiskunnan näkökulmasta.



KUVIO 3. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden ulottuvuudet (Karila 2016, 10 - 11)

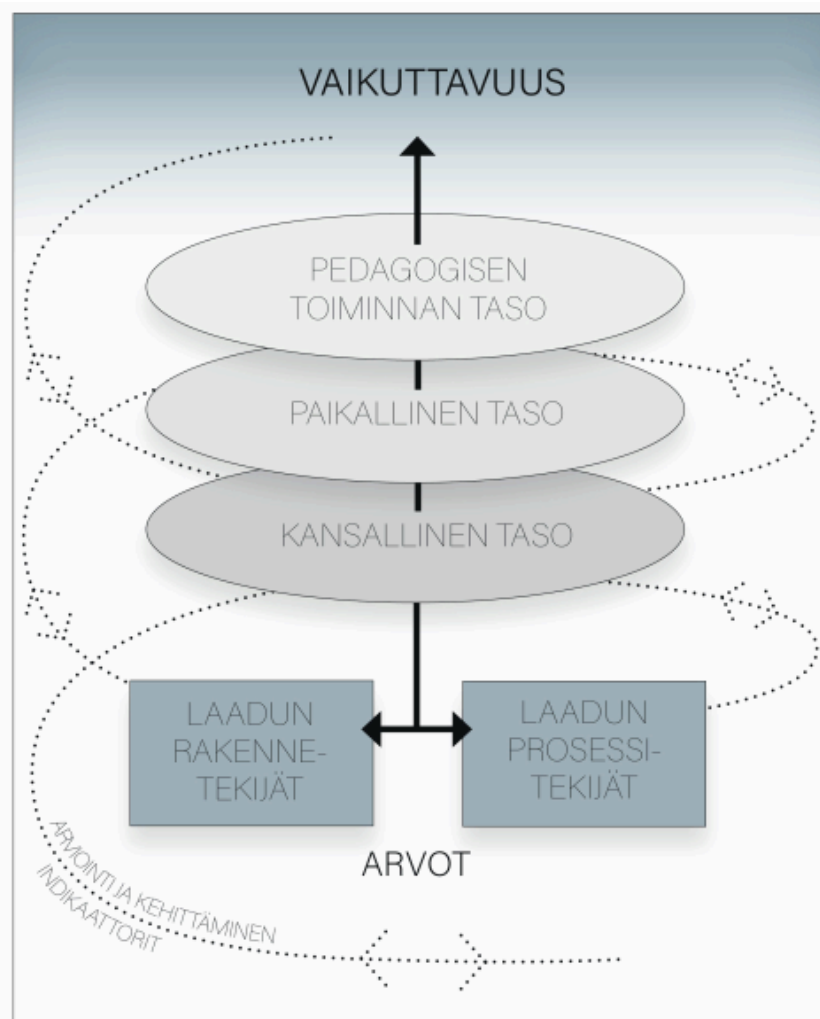
3.2 Laadun rakenne- ja prosessitekijät

Alilan (2013, 17) mukaan laatu käsitteenä on suhteellinen, sillä se on aina sidoksissa aikaan, ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä niiden tuottamiin merkityksiin. Laatu on käsitteenä dynaaminen ja se saa erilaisia merkityksiä suhteessa siihen, kuka laatua määrittelee ja mistä näkökulmasta sitä katsotaan (Hujala ym. 2012, 300; Alila 2013, 17,39). Rintakorpi (2021) toteaa, että laadun määrittely on vaikeaa, mutta välttämätöntä. Näkemys hyvästä varhaiskasvatuksesta on aina edellytyksenä varhaiskasvatuksen laadun määrittelylle. Määriteltäessä kansallista varhaiskasvatuksen laatua on tärkeää tarkastella tekijöitä, joita varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeinä ja tavoiteltavina, eli sitä, millaisiin yhteiskunnallisiin arvoihin käsitys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta Suomessa perustuu (Hujala ym. 2020, 322). Parrilan (2006) mukaan laatu liittyy tietyn asian arvon määrittämiseen, siihen mitä

pidetään tärkeänä ja mitä vähemmän tärkeänä (Alila 2013, 39). Suomesta on kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin mukaan uupunut kansallinen käsitys varhaiskasvatuksen laadun tekijöistä sekä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä. (Vlasov & Repo 2017.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa laadusta on puhuttu jo useiden vuosien ajan, mutta laadun käsitteellinen analyysi ja teoreettinen jäsenitys on ollut niukkaa, eikä sitä ole sidottu yleisiin laatuteorioihin (Alila 2013, 44). Tähän tarpeeseen on vastannut Karvi, joka on vuodesta 2015 lähtien arvioinut Suomessa varhaiskasvatuksen laatua. Karvi on laatinut varhaiskasvatuksen laadun teoreettisen jäsenityksen ja määrittänyt varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit. Lisäksi Karvi kehittää digitaalista arviointijärjestelmää varhaiskasvatuksen järjestäjien ja palveluntuottajien tueksi, sekä tukee järjestäjiä ja palveluntuottajia itsearviointissa kouluttamalla ja opastamalla. (Rintakorpi 2021.) Karvin tehtävänä on vastata muun muassa varhaiskasvatuksen arvioinnista. Arvioinnit tuottavat tietoa ja kehittämissuosituksia, joita voidaan käyttää päätöksentekoon ja kehittämistyöhön niin paikallisella, alueellisella kuin valtakunnallisella tasolla. (Karvi 2020.) Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin edellytyksenä on, että arviointiin osallistuvilla on jaettu käsitys siitä mitä laadulla tarkoitetaan (Vlasov ym. 2018, 39).

Karvin asiantuntijaryhmän laatiman teoreettisen jäsenityksen pohjalla ovat olleet suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun keskeiset vaatimukset asettavat asiakirjat kuten varhaiskasvatusta ohjaava lainsäädäntö, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä kotimainen että kansainvälinen asiantuntija- ja tutkimustieto. Karvin jäsentämän mallinnuksen mukaan varhaiskasvatuksen laatu koostuu *rakennetekijöistä* ja *prosessitekijöistä* (Repo ym. 2019, 17.) Mallin laatuajattelun taustalla vaikuttavat varhaiskasvatuksen arvot. Laadun määrittelyn perustan luovat arvot, jotka tekevät näkyväksi sitä, mitä varhaiskasvatuksessa tavoitellaan ja miksi jotakin asiaa pidetään tärkeänä. Arvot todentuvat edelleen toimintaa tukevien rakenteiden sekä laatua säätelevien prosessien kautta. Mallin mukaan laadun rakenne- ja prosessitekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja todentuvat kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla. (Karvi 2019, 6-7.) Kuviossa 4 kuvataan Karvin tuottama varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli.



KUVIO 4. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli (Karvi 2019, 6.)

Laadun *rakennetekijät* ovat tekijöitä, jotka liittyvät varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja joita määrittävät lait, asetukset ja valtakunnalliset asiakirjat. Rakennetekijät ovat siten luonteeltaan varsin muuttumattomia ja liittyvät siihen, kuka varhaiskasvatustoiminnasta vastaa, missä se tapahtuu ja millaiset puitteet toiminnalle luodaan. Laadun rakennetekijöihin liittyy muun muassa varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmä, henkilöstö rakenne ja varhaiskasvatukselle varatut resurssit, varhaiskasvatuksen työaikarakenteet, lapsiryhmän koko ja rakenne sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt. Laadun rakennetekijät luovat näin reunaehdoja laadun prosessitekijöille eli pedagogiselle toiminnalle. (Repo ym. 2019, 19.)

Laadun *prosessitekijät* ovat tekijöitä, joilla on suora yhteys lasten kokemuksiin ja ne kuvaavat sitä, kuinka varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan. Laadun prosessitekijöitä ovat muun muassa henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus, pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen, pedagoginen toi-

minta ja oppimisympäristöt, johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla, vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri, henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö sekä henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus. (Repo ym. 2019, 19–20.)

Laadun rakennetekijät luovat reunaehdoja laadun prosessitekijöille, mutta myös laadun prosessitekijät asettavat vaatimuksia rakenteille. Tulee muistaa, että parhaimmistaan fasilitteit kuten mittavat resurssit, pienet ryhmät tai varhaiskasvatustyksikön hulpea oppimisympäristö eivät takaa laadukasta varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Laadun eri tekijöitä tuleekin tarkastella suhteessa toisiinsa ja rinnakkain. Varhaiskasvatuksen johtaminen ja kehittäminen ilmiönä sisältyy sekä rakenne-, että prosessitekijöihin. Rakennetekijöissä se paikantuu varhaiskasvatuksen henkilöstön ja johtamisen kokonaisuuteen ja prosessitekijöissä varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan. (Karvi 2019 5-7.) Kuviossa 5 esitetään laadun johtamisen ja kehittämisen asemoituminen laadun rakenne- ja prosessitekijöissä.



KUVIO 5. Kehittämisen ja johtamisen asemoituminen laadun rakenne- ja prosessitekijöissä.

Laadun rakennetekijänä johtamisjärjestelmä

Tutkimuksen valossa tiedämme, että keskeinen laadun rakennetekijä on paikallisella tasolla toimiva ja tarkoituksenmukainen *johtamisjärjestelmä*, sillä sen avulla voidaan menestyksellä viedä eteenpäin organisaation kehittämistä ja muutoksia (Heikka 2014, 63). Kuntien ja yksityisten toimijoiden omat strategiat ja johtajuus luovat tärkeitä rakenteita eri tasoilla toiminnansuunnittelulle, toteuttamiselle sekä lisäksi myös pedagogiikan arvioinnin prosessille ja kehittämiselle. Varhaiskasvatuksen laatua lisäävän, vaikuttavan ja toimivan johtajuuden on todettu kiinnittyvän organisaation selkeästi määritettyyn ja yhteisesti jaettuun perustehtävään, tavoitteisiin ja johtamisstrategiaan. (Vlasov ym. 2018, 46.)

Laadun rakennetekijänä arvioinnin ja kehittämisen rakenteet

Yksi varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijä on *varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen rakenteet*. Tarkoituksenmukaiset arvioinnin ja kehittämisen rakenteet, joiden varaan päätöksenteko ja kehittäminen rakentuvat luovat edellytykset jatkuvasti parantaa pedagogista toimintaa ja kehittämistä. Arviointi ja sitä kautta tuotettu systemaattinen tieto toiminnasta ovat keskeisessä osassa puhuttaessa johtamisesta ja johtamisjärjestelmästä. Varhaiskasvatuksen järjestäjien laadunhallintajärjestelmät ovat näin keskeinen osa arvioinnin ja kehittämisen rakenteita sekä pohja systemaattisen arvioinnin toteuttamiselle. (Vlasov ym. 2018, 47, 50.) Indikaattoriksi varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen rakenteille kansallisella tasolla on määritelty, että kansallinen arviointijärjestelmä on kokonaisuus, joka tuottaa relevanttia ja kattavaa arviointitietoa. Arvioinnin tulee olla suunnitelmallista ja tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä ja varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista eri tasoilla. Paikallisella tasolla varhaiskasvatuksen järjestäjillä ja yksityisillä palveluntuottajilla tulee olla arviointijärjestelmä, joka toimii varhaiskasvatuspalveluiden ja pedagogiikan kehittämisen pohjana. Indikaattorissa on määritelty, että arviointiin ja kehittämiseen osallistuvat kaikki varhaiskasvatuksen osapuolet lapsista ja huoltajista organisaation eri tasojen toimijoihin ja päätöksentekijöihin saakka. (Karvi 2019, 27.)

Paikallisella tasolla varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmän indikaattorina toimii selkeä varhaiskasvatuksen päätöksenteko- ja johtamisjärjestelmä, johtamisen rakenteet sekä menettelytavat. Johtamisjärjestelmän tulee tukea henkilöstön pedagogista työtä ja siten tukea lasten hyvinvointia ja varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Varhaiskasvatuksen johtamisen tulee perustua arviointi-, seuranta-, ja ennakoitietoon sekä asiantuntija- ja tutkimustietoon. Henkilöillä, jotka vastaavat varhaiskasvatuksen johtamisesta, tulee olla riittävä asiantuntemus varhaiskasvatuksesta sekä riittävä johtamistaito. (Karvi 2019, 27.)

Laadun prosessitekijänä pedagoginen toiminta

Yksi laadun prosessitekijöistä on varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta ja pedagogisen toiminnan laatuun vaikuttaa merkittäväällä tavalla johtaminen sekä ammatillisuuden todentava, käytännöksi muuntava organisaation toimintakulttuuri (Repo ym. 2019, 17–20).

Johtajuudessa olennaista on selkeästi määritelty perustehtävä sekä perustehtävän ymmärtämisen perusteella yhteisesti rakentuneen pedagogisen näkemyksen siirtäminen käytäntöön, varhaiskasvatuksen korkealaatuiseksi pedagogiseksi toiminnaksi. Johtajan tehtävänä on siis pedagogisten prosessien tukeminen. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu hyvän johtajuuden ja pätevän henkilökunnan välisessä rakentavassa ja vastavuoroisessa

vuorovaikutuksessa, ja siten se tukee laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Toimintakulttuuri on johtamisen tulos ja se muodostaa kehykset varhaiskasvatuksen laadulle ja sen kehittämiseksi. (Hujala ym. 2013, 54.)

Pedagogiikan johtamisessa myös ryhmätasolla johtamisen prosessit ovat merkittävässä roolissa. Ryhmän pedagogiikasta, sen suunnittelusta, arvioinnista ja toteutumisesta vastaa pedagogisen koulutuksen saanut varhaiskasvatuksen opettaja. Opettajajohtajuus on viimeaikaisissa tutkimuksissa ymmärretty jaettuna pedagogisena johtajuutena, joka toimii henkilöstön ammatillisen kehittymisen ja pedagogiikan ja organisaation muutoksen edistäjänä. Tämä voi toteutua vain silloin kun vallitsevia toimintatapoja arvioidaan ja tarvittaessa muutetaan ja toimintakulttuuria kehitetään. Jotta opettajajohtajuus voi toteutua tulee organisaatiossa olla toimivat rakenteet sekä tahtotilaa jaetulle johtajuudelle. Yksilötasolla opettajajohtajuus vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta asennetta johtaa ja kehittää ryhmän pedagogiikkaa. (Hujala ym. 2020, 305 - 307.)

Indikaattoriksi prosessitekijöihin johtamiselle pedagogisen toiminnan tasolla on määritelty, että varhaiskasvatusyksikköä johtava henkilö vastaa yksiköiden pedagogiikan tavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta johtamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä ja hän mahdollistaa henkilöstön työssäoppimisen. Pedagogiikkaa johdetaan opettajien tuella ja siten, että siihen osallistuu koko henkilöstö. Toinen indikaattori määrittelee, että vastuu ryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan tavoitteiden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajalla, mutta pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen osallistuu koko henkilöstö. (Karvi 2019, 45.)

3.3 Varhaiskasvatuksen laadun arviointi

Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä on kokenut viime vuosien aikana uudistuksia, ja yksi sen mukanaan tuomista muutoksista on vaatimus arvioinnin tekemisestä. Varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata lain tarkoituksen toteutuminen, sekä tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä (Mikkola ym. 2017, 7–8). Arvioinnin avulla kehitetään varhaiskasvatuksen laatua, tunnistetaan toiminnan vahvuuksia, nostetaan esiin kehittämistarpeita ja kehitetään toimintaa (Kangas ym. 2021, 172). Atjonen (2016) totesi, että ”*kuumetta ei voi mitata vatupassilla.*” Erilaiset asiat vaativatkin erilaista arviointia ja toisaalta erilaiset arviointimenetelmät tuottavat erilaista tietoa (Rintakorpi 2021.) Varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja eri toimintamuotoja, niin kunnallisia kuin yksityisiäkin koskee velvoite suorittaa suunnitelmallista ja säännöllistä itsearviointia koskien omaa toimintaansa, sen vahvuuksia ja kehittämistarpeita. Itsearviointiin lisäksi varhaiskasvatuksen järjestäjien ja palveluntuottajien tulee osallistua toiminnan ulkoiseen arviointiin. Ulkoinen arviointi on määrätty Karvin tehtä-

väksi. Lisäksi kansallista ohjausta ja valvontaa toteuttavat lain säätämien tehtävien mukaisesti muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, Valvira sekä aluehallintovirastot. Arviointimenetelmät ovat varhaiskasvatuksen järjestäjien ja palveluntuottajien itse valittavissa. Sillä vaikka lainsäädäntö velvoittaa järjestäjät ja palveluntuottajat systemaattiseen toiminnan arviointiin, jättää se paikallisella tasolla ratkaistavaksi sen, kuinka arviointia toteutetaan. Järjestäjien päätettäväksi on jätetty myös se, miten lasten huoltajat ja lapset saavat osallistua ja vaikuttaa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, kunhan heille sellainen mahdollisuus annetaan. Arvioinnin luotettavuuden edellytys on läpinäkyvyys, jonka vuoksi lainsäädäntö määrittää, että kaikkien opetuksen ja koulutuksen järjestäjien tulee julkistaa arvioinnin keskeiset tulokset. (Vlasov ym. 2018, 18 - 22.) Varhaiskasvatuksen arviointia on perinteisesti toteutettu subjektiivisten havaintojen ja näkemysten pohjalta. Jos arviointi pohjautuu vain subjektiivisiin näkemyksiin, jäädään tasolle, jossa jokainen näkemys on yhtä pätevä arvio, eikä toimintaa voida kehittää systemaattisesti ja suunnitelmallisesti. Toiminnalle tulee määrittää ennalta tavoiteltava laatutaso tai toimintatapa. (Vlasov ja Repo 2017.)

Varhaiskasvatuksen poikkeuksellinen arviointi

Albert Einstein totesi aikoinaan: *“Kaikkea, millä on väliä, ei voi mitata, eikä kaikella, minkä voi mitata, ole väliä.”* (Rintakorpi 2021, kirjoittajan suomennos). Varhaiskasvatuksen arviointi on luonteeltaan poikkeuksellista ja se eroaa esimerkiksi perusopetuksen arvioinnista, jossa arvioinnin painopisteenä toimivat lasten oppimistulokset. Lait ja asiakirjat, jotka ohjaavat varhaiskasvatusta, eivät määritä lapsen oppimiselle tavoitteita, vaan niiden tarkoitus on ohjata varhaiskasvatuksen toteuttamista siten, että se tukee lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksessa arviointi kohdistuu siten ensisijaisesti toimintaympäristöön ja sen luomiin edellytyksiin lapsen oppimiselle, kehitykselle ja hyvinvoinnille. Tarkastellessa arviointia tästä näkökulmasta, on arvioinnin kohteena varhaiskasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, ilmapiiri, oppimisympäristö sekä henkilöstön tekemät pedagogiset valinnat. (Mikkola ym. 2017, 8.) Vlasov ym. (2018, 25) kuvaavat, että pedagogisen toiminnan tasolla arvioinnin kohteena ei koskaan ole lasten ominaisuudet, kehitystaso tai oppimistulokset, vaan henkilöstön toiminta, pedagoginen toiminta, oppimisympäristö sekä toimintakulttuuri. Arvioinnin kohteena ei ole lapsi tai heidän oppimistulokset, vaan arviointi kohdistuu pedagogiseen toimintaan ja toiminnan edellytyksiin. Toiminnan toteutumisen tasolla arvioinnin kohteena on henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus, ilmapiiri, oppimisympäristö sekä henkilöstön pedagogiset valinnat. Näin arviointi tukee varhaiskasvatuksen kehittämistä ja edistää edellytyksiä lasten hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatuksessa laadun määrittelyn olennainen osa on pedagoginen ulottuvuus (Alila 2013, 59–60).

Varmuuteen siitä, että toiminnan tavoitteet saavutetaan, voidaan päästä vain arvioimalla (Ahonen ja Roos 2019, 49). Suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden erottamaton kumppani on arviointi. Arvioinnin keskeisin tehtävä on konkretisoida ja havainnollistaa pedagogista toimintaa. Pedagogisen toiminnan arviointi lähtee liikkeelle varhaiskasvatuksen tavoitteista ja lapsiryhmän tarpeista. Lapsiryhmätyöskentelyssä keskeinen arvioinnin työkalu on pedagoginen dokumentointi. (Rintakorpi 2021.) Arviointi on pedagoginen prosessi, jonka johdosta vastaavat ammattilaiset, mutta jota toteutetaan yhdessä lasten, henkilöstön ja huoltajien kanssa. Pedagogisen toiminnan tasolla arvioinnissa korostuu itsearviointi. Itsearvioinnin tarkoituksena on auttaa henkilöstöä refleктоimaan omaa toimintaansa suhteessa varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. (Hujala ym. 2020, 294 – 297.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 61) määrittävät, että varhaiskasvatuksen toiminnan arvioinnin tulee olla suunnitelmallista ja säännöllistä. Systemaattinen arviointi edellyttää, että varhaiskasvatuksen järjestäjällä on toimiva arviointijärjestelmä. Arvioinnin avulla tunnistetaan toiminnan vahvuuksia nostaten samalla esiin kehittämistarpeita. Arvioinnilla edistetään varhaiskasvatuksen laatua ja kehitetään toimintaa.

Pedagogisen toiminnan tasolla toimintakulttuurin arvioinnille ja arviointia seuraavalle kehittämiselle edellytyksenä ovat systemaattiset, toimivat ja tarkoituksenmukaiset johtamisrakenteet sekä laadunhallintajärjestelmä. Pedagogisen toiminnan tasolla toiminnansuunnittelun, toteutuksen, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen lähtökohtana toimii paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, joka pohjaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja Karvin laatimat laadun indikaattorit. Pedagogisen toiminnan tasolla johtajan vastuulla on pitää huolta siitä, että varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen arvot ja tavoitteet muuntuvat pedagogisiksi käytännöiksi. (Vlasov ym. 2018, 24–25.) Toiminnan suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus ovat elementtejä, jotka toteutuessaan muuttuvat kasvatuksen pedagogiikaksi (Rintakorpi 2021). Tämän edellytyksenä on paitsi pedagogiikan johtaminen, myös myönteisten työskentely olosuhteiden luomista ja ylläpitämistä, henkilöstön ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämistä ja kehittämistä sekä toiminnan kokonaisvaltaista organisointia. Pedagogiikan toteutumisen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä vastaa varhaiskasvatuksen opettaja, mutta vastuu laadukkaan pedagogiikan toteuttamisesta on kaikilla. Pedagogisen toiminnan tasolla varhaiskasvatuksen laatua parannetaan ja kehitetään arvioinnissa nousevien kehittämiskohteiden avulla. (Vlasov ym. 2018, 24–25.)

Kehittävä arviointi

Varhaiskasvatuksessa pyritään rakentamaan arviointikulttuuria, joka ei perustu kontrolliin tai tilivelvollisuuteen vaan toimijoiden väliseen avoimeen keskusteluun. Kehittävä arviointi

on luonteeltaan luottamukseen perustuvaa ja sen tarkoituksena on tuottaa tietoa toiminnan kehittämistä varten. Arvioinnissa ei siten tarkastella vain asioiden nykyistä tilaa, vaan tarkoituksena on löytää vahvuuksia ja kehittämistarpeita. (Repo ym. 2019, 26.) Varhaiskasvatuksen kentällä arviointitietoa tuotetaan yhdessä ja eri tasoilla. Näin eri näkökulmista ja erilaisin aineistoin tuotettu tieto muodostaa kokonaisuudessa perustan varhaiskasvatuksen systemaattiselle kehittämistyölle. Arviointia tuotetaan kansallisella tasolla ulkoisena arviointina, paikallisella tasolla itsearviointina sekä yksiköissä pedagogisen toiminnan tasolla itsearviointina. Tietoa ja tuloksia, joita arvioinnilla saadaan, käytetään niin järjestäjien, yksityisten palveludentuottajien, henkilöstön, kuntalaisten ja poliittisten päätöksentekijöiden toimesta. (Vlasov ym. 2018, 20.)

Arviointipohjainen kehittäminen lähtee toiminnan arvioinnista, jolloin ensin tehdään arviointitiedon analyysi. Analyysin jälkeen määritellään kehittämiskohteet ja arvioidaan kehittämistarpeiden kiireellisyys. Mikäli kehittämiskohde ei ole kiireellinen, jää se odottamaan, mutta jos se on kiireellinen, lähdetään täsmentämään kehittämiskohdetta. Kehittämistä lähdetään toteuttamaan pienin askelin, määrittämällä missä ollaan nyt ja mitä haluamme saavuttaa, eli nykytilan analyysi ja kuvaus sekä tavoitetilan kuvaus. Näiden väliin jää ero nykytilan ja tavoitetilan, jota lähdetään pienin kehittämissaskelin kuroma kiinni. (Mattila 2014.)

Paananen väitöstutkimuksessa todetaan, tiedon tuottamisen ja sen hyödyntämisen olevan varhaiskasvatuksen arkeen liittyvissä asioissa suositeltavaa. Toisaalta tiedolla ohjaamisen sovellukset ja niiden yksinkertainen liittäminen seurauksiin, ei aina tuota aiottuja tuloksia. Seurauksia voivat olla esimerkiksi palkkiot ja rangaistukset ja silloin kun arviointiin liittyy jokin seuraus, kuten esimerkiksi tulospalkkio saattaa käydä niin, että asia, joka on tarkoitettu indikaattoriksi lakkaa indikoimasta ja muuttuu itseisarvoksi. On siten tarpeen tehdä arviointia myös siitä mitä tällaiset ei-aiotut seuraukset ovat ja onko kannatettavaa sitoa henkilöstön palkitsemista yksinkertaisiin mittareihin. On kannatettavaa luoda toiminnan arviointiin monipuolisempia tapoja. (Paananen 2017, 78–80.) Arvioinnin kautta saadusta tiedosta johtopäätöksiä tulisi olla mukana tulkitsemassa myös henkilöstön (Moss ym. 2013).

4 Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen eri positioissa

4.1 Toimintayksikön johtajan moninainen rooli

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys puhuttaessa varhaiskasvatuksen laadusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28; Kangas ym. 2021, 168). Toimintakulttuuri, joka tukee varhaiskasvatustyön tavoitteita, luo hyvät edellytykset lasten kehitykselle, oppimiselle, osallisuudelle, turvallisuudelle, hyvinvoinnille sekä kestäväälle elämäntavalle. Toimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen ja laatuun keskeisesti vaikuttava tekijä on johtaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.) Toimintakulttuuriin vaikuttavat johtamisrakenteet ja -käytännöt sekä toiminnan organisointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi (Kangas ym. 2021, 172).

Varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajan voidaan määritellä lukeutuvan keskijohdon henkilöstöön. Keskijohtoon kuuluvan henkilön rooli on dualistinen, hän on samaan aikaan sekä johtaja että alainen. Rooliensa puitteissa häneltä odotetaan sekä ylemmän tason päätösten toimeenpanoa että työntekijöiden aloitteiden huomioon ottamista. (Vesala 2014, 174.) Niirasen (2014) mukaan keskijohtoon kuuluvalla samaan positioon liittyy sekä henkilöstön lähijohtamista, että keskijohdon työnkuvalle tyypillistä käytettävissä olevien resurssien ja tulostavoitteiden välistä vastuuta. (Hjelt & Karila 2021, 100.) Keskijohtoon kuuluvalla on tutkimuksien mukaan merkittävä rooli suhteessa koko organisaation toimintakulttuuriin. Keskijohtoon kuuluvan henkilön on nähty säätelevän toimijoiden valtasuhteita, vaikutusmahdollisuuksia ja käytännössä säätelevän lähes kaikkea arjen toimintaa. (Mäki 2017, 33.) Keskijohtoon suunnataan paljon odotuksia ja vastuuta laadukkaaseen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. Johtajuudella on keskeinen rooli varhaiskasvatuksen laadun tukemisessa ja ylläpitämisessä. Johtajuuden ulottuvuuksista voidaan nähdä kolme laajaa ulottuvuutta, jotka ovat toiminnot, roolit ja johtamisrakenteet, tekijät, jotka voivat tukea tai estää johtajuutta sekä työolot ja ammatillinen kehitys. Nämä vaikuttavat positiivisesti prosessin laatuun ja siten edistävät lasten oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. (Douglass 2019, 24.) Soukaisen (2019, 111–112) mukaan johtaminen on monitasoista. Ensin varhaiskasvatuksen johtajan on johdettava itseään, ja tämän jälkeen varhaiskasvatuksen yksikköä.

Kun puhutaan varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöistä, on yksi keskeinen tekijä paikallisella tasolla toimiva ja tarkoituksenmukainen johtamisjärjestelmä. Johtamisjärjestelmän avulla organisaation kehitystä ja muutosta voidaan vielä eteenpäin. Tutkimuksesta tiedämme, että toimiva ja vaikuttava johtajuus nostaa varhaiskasvatuksen laatua ja liittyy selkeästi määriteltyyn ja yhteisesti jaettuun perustehtävään, tavoitteisiin ja johtamisstrategiaan. Tärkeitä rakenteita toiminnan suunnittelulle, toteuttamisella ja pedagogiikan arvioinnin

prosesseille ja kehittämiselle organisaation eri tasoilla, rakentavat varhaiskasvatuksen järjestäjien omat strategiat ja johtajuus. Toimivat ja tarkoituksenmukaiset arvioinnin ja kehittämisen rakenteet ovat edellytys varhaiskasvatuksen pedagogiselle kehittämiselle ja toiminnan jatkuvalla parantamiselle. Arviointi ja sen tuottama säännönmukainen arviointitieto on olennainen osa johtamista ja johtamisjärjestelmää. (Vlasov ym. 2018, 46–47.)

Pedagogisen toiminnan tasolla johtaja ja johtajuus vaikuttavat rakenteena siihen, minkälaista varhaiskasvatustoimintaa varhaiskasvatustoyksiköissä toteutetaan. Omalta osaltaan tavoitteellista varhaiskasvatustoimintaa edistävät sellaiset johtajaan liitetyt ominaisuudet, kuin tavoitesuuntautuneisuus ja visio, hyvät yhteistyötaidot suhteessa henkilöstöön sekä kyky olla vastavuoroisessa kommunikaatiossa lasten huoltajien kanssa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että laadun ja johtajan koulutustason välillä on yhteys, varhaiskasvatuksen laatu korreloi johtajan koulutustason kanssa: Mitä korkeampi koulutustaso johtajalla on, sitä korkeampitasoiseksi yksikön toiminta niin rakenteellisten, että varhaiskasvatuksen pedagogisten prosessien osa-alueilla arvioitiin. (Vlasov ym. 2018, 46–47.) Soukaisen (2019, 111–112) mukaan varhaiskasvatuksen johtamisen laatu näkyy lasten arjessa. Soukainen on tutkinut, kuinka suomalaiset varhaiskasvatuksen johtajat näkevät oman työnsä ja kuinka se vaikuttaa työyhteisöön ja lasten arkeen. Tulokset ovat positiivisia; päiväkodin johtaja voi omilla teoillaan vaikuttaa lasten hyvinvointiin. Tämän edellytyksenä on, että johtaja ymmärtää varhaiskasvatuksen ytimen, parantaa työyksikön työntekoa ja rakenteita sekä kehittää varhaiskasvatusta yhteistyössä yksikön henkilökunnan ja lasten kanssa. Hjeltin & Karilan (2021, 98) mukaan yksi hyvän laadun edellytys on laadukasta työtä mahdollistava toimiva johtajuus.

Varhaiskasvatuksen johtamisesta puhuttaessa sen lähtökohtana on edistää jokaisen lapsen hyvinvointia ja oppimista. Toimintakulttuurin kehittämisen edellytyksenä on pedagogiikan johtaminen. Pedagogiikan johtaminen käsitetään varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi johtamiseksi, arvioinniksi ja kehittämiseksi pitäen sisällään kaikki toimenpiteet, joilla luodaan edellytyksiä henkilön hyvälle työolosuhteille, ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle ja kehittämiselle sekä pedagogiselle toiminnalle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.)

Pedagoginen johtajuus on Fonsénin tutkimuksen mukaan arvovalinta. Pedagoginen johtajuus läpäisee kaiken johtamistoiminnan, se näkyy arvovalintana kaikessa päätöksen teossa kattaen kaikki johtamistoiminnan osa-alueet henkilöstöjohtamisesta rekrytointiin, osaamisen johtamisesta palvelujohtamiseen sekä hoidon, kasvatuksen- ja opetustoiminnan johtamisen. Pedagoginen johtajuus on sitä, että hallinnointia, hankintoja, lapsiryhmien muodostamista, ihmissuhteista huolehtimista ja lapsen kasvun, kehityksen ja oppimista johdetaan

pedagogisten arvojen ohjaamina. (Fonsén 2014, 99.) Soukaisen (2019, 111–112) mukaan pedagogiikan johtaminen tulee nähdä laajana kokonaisuutena, ja hänen mukaansa kaikki johtajan tekemät toimet liittyvät pedagogiikan johtamiseen.

Johtajan toiminta voi olla uskottavaa vain silloin, kun hänen toimintansa heijastelee hänen tärkeänä pitämiänsä arvoja. Johtaja, joka toimii arvopohjaisesti sanojensa takana seisoen, on vakuuttava ja häneen luotetaan. Sergiovannin (1992) mukaan sydämen, pään ja käsien tulisi toimia samaisen arvopohjan mukaan. (Fonsén 2020.) Pedagogista johtajuutta on kuvattu vastuuna tuoda keskusteluun pedagoginen näkökulma. Pedagoginen johtajuus on vastuuta toiminnan ammatillisuudesta ja varhaiskasvatuksen laadusta. Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu jatkuvan keskustelun ylläpitäminen toiminnan periaatteista sekä toiminnan arviointia, kehittämistä ja ammatillisuuden ylläpitämistä (Fonsén 2014, 101). Heikan (2014, 63) mukaan johtajuuden ydinkäsitykseksi voitaisiin kiteyttää vastuu vaikuttaa muiden tavoitteelliseen työhön. Johtajuus voidaan ymmärtää vastuun ottamisena tavoitteelliseen työhön vaikuttamiseen.

Yksi pedagogisen johtajuuden menetelmistä on henkilöstön työhyvinvoinnista huolehtiminen. Työntekijät nähdään varhaiskasvatuksessa työyhteisön tärkeimpänä voimavarana ja työn ilon löytäminen sekä positiivisen yhteisöllisyyden rakentuminen ovat olennainen osa henkilöstön hyvinvointia. Hyvä vuorovaikutus ja ilmapiiri työyhteisössä luovat puitteet hyvälle varhaiskasvatukselle ja hyvinvoiva henkilöstö jaksaa olla innostunut työstään. Pedagoginen johtaja voi käyttää työhyvinvoinnin ja osaamisen lisäämisen keinoina koko työyhteisön koulutusta, sekä järjestämällä työhyvinvointi-iltoja ja sekä hankkimalla sijaisia tarvittaessa. Työhyvinvointia tukee henkilöstön osaamisen ja onnistumisen tunne työssä, ja työyhteisön yhteisöllisyyttä lisäävät yhteinen päämäärä sekä yhteiset kehittämisen kohteet. Tärkeää on myös se, että johtaja pitää huolta omasta jaksamisestaan, sillä siten johtaja tukee välillisesti koko työyhteisön hyvinvointia. (Fonsén 2014, 117.) Halttusen (2016,15) mukaan johtajaa tarvitaan tukemaan henkilöstön työntekoa ja hyvinvointia. Douglasin (2019) mukaan hyvää johtamista on työolosuhteiden sääntely ja tarvittava ammatillisen tuen tarjoaminen.

Johtajilta vaaditaan oman pedagogisen kompetenssin ylläpitämistä. Pedagoginen johtaja pitää huolen omasta sekä henkilökunnan osaamisesta ja tarjoaa oman osaamisensa työyhteisön käyttöön. Johtaja vastaa siitä, että toiminnassa toimitaan lain ja kunnan asiakirjojen linjausten mukaisesti ja pitämällä yllä tietoisuutta näistä vaatimuksista. Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu runsaasti hallinnollisia tehtäviä, joiden asianmukainen ja ajantasainen hoitaminen kuvastuu työyksikön arkeen, sillä huolehtimalla organisaation toiminnan ehdoista luodaan kasvualustaa pedagogiselle johtamiselle. (Fonsén 2014, 118–119.)

4.2 Varhaiskasvatuksen opettaja tiimin pedagogisena johtajana

Pedagogista johtajuutta toteuttavat varhaiskasvatuksessa johtajan lisäksi muutkin toimijat. Eri toimijat kantavat pedagogista johtajuutta oman positionsa määrittämänä siten, että hyvä pedagoginen johtajuus ja laatu ilmenee viime kädessä kasvattajan kontaktissa lapsen kanssa (Fonsén 2014, 184–185). Varhaiskasvatuksessa johtajuutta toteuttaa myös varhaiskasvatuksen opettaja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) nostavat ja vahvistavat varhaiskasvatuksen opettajan roolia tiiminsä pedagogisena johtajana. (Hujala ym. 2020, 306.) Opettajajohtajuus on osa jaettua johtajuutta ja sillä viitataan ensisijaisesti opettajan vastuuseen oman kasvattajatiimin toteuttamasta pedagogiikasta mutta laajemmin myös vastuuseen yksikön pedagogiikasta ja sen kehittämisestä, arvioinnista ja yhteisestä oppimisesta (Parrila 2018). Opettajajohtajien keskeisempiä tehtäviä ovat tiimin jäsenten tukeminen ja ohjaaminen pedagogiikan toteuttamisessa, roolimallina oleminen sekä käytäntöjen perusteleva kasvatustiimin jäsenille (Hognestadt & Boe 2014, 5). Opettajan tehtävänä on jakaa omaa asiantuntijuuttaan tiimissä, siten, että hän konkretisoi ohjaavien asiakirjojen teemoja arjen tai yksittäisen lapsen tasolle saakka (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 183). Opettajajohtajuuteen sisältyy muun muassa opettajan vastuu siitä, että varhaiskasvatussuunnitelman työstämisessä rakentunut tiimin yhteinen näkemys pedagogiikasta tulee todeksi varhaiskasvatuksen arjessa (Hujala ym. 2020, 294). Parrila (2018) on jäsentänyt pedagogisen johtamisen prosessia. Hänen mukaansa pedagogisen johtamisen prosessin perustana on yhteisen vision kirkastaminen, joka pitää sisällään perustehtävän, arvot ja tavoitteet. Vision kirkastamista seuraa vision konkretisointi arkityötä ohjaavaksi periaatteeksi, joka sisältää vasuprosessin ja toimintakulttuurin johtamisen. Vision konkretisoinnin jälkeen kehitetään ja otetaan käyttöön arviointimenetelmät, joilla tämänhetkistä osaamista ja toimintaa voidaan arvioida. Arviointia seuraava arviointiperustainen kehittäminen pitää sisällään henkilö-, tiimi- ja yksikkökohtaiset kehittämissuunnitelmat. Viimeisenä osana on oppimis- ja kehittämisprosessien ylläpito, jolla tarkoitetaan tiimien ja yksilöiden oppimisen ohjausta ja tukemista.

Johtajalla on tärkeä rooli olla tukemassa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta ja määrittämässä työyhteisössä ammattiryhmien tehtäviä tämän mukaisesti. Johtaminen tulee toteuttaa siten, että toimintakulttuuriset tavat eivät ole määrittämässä ihmisten ja toiminnan johtamista, vaan työnkuvat, roolit ja päiväjärjestys suunnitellaan perustehtävää ja vasua tukien siten, että sen perustana on kunkin ammattiryhmän ammatillinen osaaminen. (Fonsén 2020.) Fairmanin & Mackenzien (2015) mukaan opettajat ovat ammatillisen asenteen malleja ja oman ammattitaitonsa perusteella he voivat valmentaa organisaation muita jäseniä. Opettajajohtajuus on johtajuutta, joka tukee organisaatiota tavoittamaan asetetut tavoitteet ja sitä toteuttaa virallisessa johtajuusasemassa olevan henkilöstön lisäksi

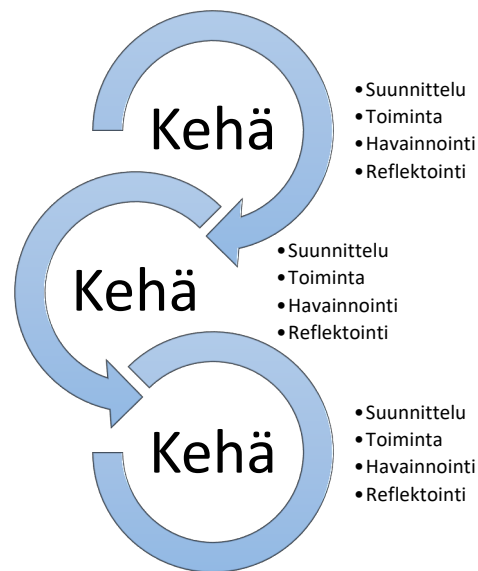
koko henkilöstö. Opettajan johtamisen tarkoituksena on parantaa lasten oppimista kehittämällä organisaatio, joka siirtyy kohti tavoitteitaan vaikuttamalla muihin ja osallistamalla päätöksentekoon organisaation jäsenenä. (Fairman & Mackenzie 2015.)

Varhaiskasvatuksen opettaja on tiimin pedagogiikan asiantuntijajohtaja, ja tämän roolin puitteissa hän vastaa koko lapsiryhmän osalta toiminnan pedagogisesta tasosta. Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyötä varten varhaiskasvatuksen opettajan työajasta osa on kohdistettu erityisesti tätä työtä varten. Pedagogisen toiminnan johtamisessa suunnittelu-, arviointi ja kehittäminen ovat perusprosesseja. (Fonsén 2020.) Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöhön kuuluu muun muassa lapsiryhmän varhaiskasvatus- ja esiopetustoiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä, oppimisympäristön suunnittelua, arviointia ja kehittämistä, lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien laatimista sekä huoltajien tapaamisiin valmistautumista, lasten suunnitelmien arviointia ja kehittämistä suhteessa toteutettuun varhaiskasvatustoimintaan sekä omien ja työyhteisön pedagogisten valintojen jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatuksen opettajan työajasta on näihin lapsiryhmän ulkopuolisiin tehtäviin varattu erityismääräyksellä noin 13 % työajasta. (Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset 2019.)

5 Tutkimus- ja kehittämismenetelmät

5.1 Toimintatutkimus lähestymistapana

Lähestymistapana toimintatutkimus on osallistavaa tutkimusta, jossa samaan aikaan pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmaa ja saamaan aikaan muutosta. Toimintatutkimuksellisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten asioiden pitäisi olla, sen sijaan, että keskityttäisiin siihen, miten asiat ovat. Tavoitteena on asioiden kuvaamisen sijaan nykyisen todellisuuden muuttaminen. Toimintatutkimuksen ominaispiirteitä ovat käytännölläisyys, ongelmakeskeisyys, tutkittavien ja tutkijan aktiivinen rooli muutoksessa toimijoina sekä tutkittavan ja tutkijan välinen yhteistyö. Toimintatutkimuksessa kaikki osallistujat ovat tasa-arvoisia riippumatta siitä mikä heidän asemansa kehitettävässä organisaatiossa on. Toimintatutkimuksen prosessia voidaan kuvata spiraalina, jossa vuorottelevat suunnittelu, toiminta ja toiminnan arviointi. (Ojasalo ym. 2015, 58, 61.) Kuviossa 6 kuvataan toimintatutkimuksen spiraalimaista etenemistä.



KUVIO 6 Toimintatutkimuksen eteneminen spiraalimaisesti (mukaillen Toikko & Rantanen 2009, 67)

Spiraalimallissa kehittämistoiminnan tehtävät muodostavat kehän. Kehässä perusteluvaihetta seuraavat organisointi, toteutus ja arviointi. Ensimmäisen kehän jälkeen prosessi jatkuu, jolloin seurauksena on uusia kehiä, ja näin spiraali sisältää useita peräkkäin toteutettuja kehiä. Spiraalimallissa ensimmäinen kehä muodostaa ikään kuin vasta lähtökohdan kehittämiselle. Prosessin aikana kehittämistoiminnan perusteluita, organisointia, toteutusta ja arviointia koetellaan ja uudet kehät täydentävät aina edellisiä. Näin kehittämistoiminta

täsmenyy prosessin aikana. (Toikko & Rantanen 2009, 66-67.) Toimintatutkimus on luonteeltaan kehittävä ja osallistava. Toimintatutkimukseen valittavien menetelmien tulee olla osallistavia (Ojasalo ym. 2015, 58, 61).

Lähestymistavan valinnassa ei tarvitse mustavalkoisesti valita vain yhtä lähestymistapaa, vaan kustakin lähestymistavasta voidaan luovasti poimia elementit, jotka parhaiten soveltuvat omaan kehittämistyöhön. Usein yhdessä kehittämistyössä onkin piirteitä useista lähestymistavoista. Omaan kehitystyöhön valitut elementit tulee perustella. (Ojasalo ym. 2015, 51–52.) Luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on holistista tiedonhankintaa, jolloin aineiston hankinnassa suositaan menetelmiä, jotka tuovat esiin tutkimukseen osallistuvien ihmisten mielipiteet ja näkökulmat. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko valitaan satunnaisotannan sijaan tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2003, 153–155.)

5.2 Aineiston keruumenetelmät

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan yleensä tekstimuotoista aineistoa, jota ei voida tai haluta muuttaa numeromuotoon. Usein aineisto on tutkijan keräämää haastatteluaineistoa, joka on tallennettu esimerkiksi digitaaliseen muotoon, jonka jälkeen se on purettu eli litte-roitu. (Rantala 2018, 109.) Tässä kehittämishankkeessa aineiston keruumenetelminä toimivat teemahaastattelut. Tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa halutaan hyödyntää useamman ihmisen ideoita, joten kehittämismenetelmäksi hankkeeseen valittiin virtuaalinen ideariihi.

Yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä on niin tutkimus- kuin kehittämistyössä haastattelu. Haastattelu sopii hyvin erilaisiin kehittämistehtäviin, sillä siten saadaan nopeasti kerättyä syvällistäkin tietoa kehittämisen kohteesta. Haastattelun keinoin on mahdollista saada kerätyksi myös uusia näkökulmia, silloin kun kehittämiskohde on vähän tutkittu. Kehittämistyössä haastattelu on kannattavaa yhdistää muihin aineistonkeruumenetelmiin, sillä usein ne tukevat hyvin toisiaan. (Ojasalo ym. 2015, 106.) Haastattelumuotona **teemahaastattelu** sijoittuu avoimen- ja lomakehaastattelun välimaastoon (Hirsjärvi ym. 2015, 208). Haastattelu voidaan nähdä keskusteluna, jolle on ennakkoon asetettu tavoite, siten se on keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on siten hänen johdattelemansa. Parhaimmillaan haastattelu toimii väylänä, jolla tutkija välillisesti pääsee kiinni tutkittavan ajatuksiin, mieltymyksiin, mielihaluihin, odotuksiin ja kokemuksiin. (Puusa 2020, 103.)

Haastattelun metodisena etuna toimii se, että haastateltaviksi voidaan valita sellaiset henkilöt, joiden tiedetään omaavan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tietoa tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Tällöin kyse on tarkoituksenmukaisesta, harkinnanvaraisesta

näytteestä. Haastattelu on joustava tiedonkeruumenetelmä, jossa joustavuus perustuu siihen, että tiedonkeruutilanteessa haastattelija voi suunnata tiedonhankintaa tutkimuskysymyksen kannalta olennaiseen suuntaan sekä siihen, että haastattelija voi pyytää haastateltavaa selittämään tai tarkentamaan sanomaansa. (Puusa 2020, 106–107.) Esittämällä avoimia kysymyksiä on tavoitteena saada esitettyihin kysymyksiin mahdollisimman monipuolisia ja laajoja vastauksia. Teemahaastattelu elää tilanteen mukaan ja siinä voidaan tarvittaessa toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä tai kysyä täydentäviä kysymyksiä. (Kananen 2012, 61,106.) Teemahaastattelu etenee ennalta päätettyjen teemojen, sekä niitä koskevien tarkentavien kysymysten varassa. Haastateltavaa kannustetaan puhumaan valitusta aiheesta varsin vapaasti. (Puusa 2020, 113.)

Keskeistä haastattelussa on pyrkiä saamaan halutusta aiheesta tietoa mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti. Jotta tämä tavoite saavutettaisiin, on perusteltua antaa haastattelun aiheet ja valmiit haastattelukysymykset haastateltaville valmiiksi ennakoon. Huomionarvoista on, että ennakoon annetut haastattelun aiheet ja kysymykset voivat myös suunnata, rajata tai jopa kahlita tutkittavien ajatuksia ennakoon ja siten vaikuttaa haastattelun sisältöön epäedullisesti. (Puusa 2020, 107.) Ensimmäiseen yhteydenottoon koskien haastattelupyynnöjä ovat luontevia tapoja sosiaalinen media tai sähköposti. Itsensä ja tutkimuksen esittelyn lisäksi ensimmäisessä yhteydenotossa voi viitata mitä kautta henkilö on löydetty ja miksi juuri häntä pyydetään haastateltavaksi. Haastateltavan näkökulmasta osallistuminen kannattaa toteuttaa mahdollisimman vaivattomiksi. Joskus esimerkiksi maantieteelliset etäisyydet vaativat haastatteluja toteutettavan etä- tai verkkoyhteyden kautta. Etäyhteyttä käytettäessä on varauduttava yhteydenkatkoihin sekä jopa ohjelmien kaatumiseen. Erilaiset virtuaaliset haastattelumuodot kuten haastattelu reaaliaikaisessa pikaviestipalvelussa ovat hyvä vaihtoehto tapaamisille. (Eskola ym. 2018, 31- 36.)

Teemahaastattelussa perusoletuksena on, että tutkimukseen osallistuneet ovat käyneet läpi tai kokeneet tietyn asian tai prosessin. Tutkijan suhteen vaatimuksena on, että hän on selvittänyt tutkittavasta kohteesta olennaiset tekijät, kuten siihen liittyvät rakenteet ja prosessit aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen perehtymällä. Näin tutkija syventää ymmärrystä ilmiön kokonaisuudesta. Tutkijalla tulee olla riittävä ymmärrys ilmiön keskeisistä elementeistä. Teemahaastattelussa oletuksena on, että haastattelija ja haastateltava puhuvat ikään kuin samaa kieltä, jolloin haastattelija ymmärtää kontekstia. (Puusa 2020, 112–113.) Hyvässä tutkimuksessa teemat johdetaan käyttäen luovaa ideointia, aihepiirin tuntemusta sekä aikaisempia tutkimuksia ja aiheeseen sopivaa teoriaa. (Eskola & Vastamäki 2015, 35.)

Kehittämismenetelmäksi työpajaan valittiin virtuaalinen ideariih. Virtuaalinen ideariih tai aivoriih mahdollistaa yhteisen ideoinnin silloin kun työskentely tapahtuu virtuaalisesti. (Dzindolet ym. 2012, 38.) Aivoriih on menetelmä, jolla tuotetaan ideoita ryhmässä. Aivoriihityöskentelyssä osallistujajoukko pyrkii ideoimaan uusia lähestymistapoja tai ratkaisua johonkin ongelmaan. (Ojasalo ym. 2015, 161) Virtuaalisen ideariihen avulla työpajaan osallistujat voivat tuottaa lyhyessä ajassa paljon ideoita. Virtuaalinen ideariih toimii virtuaalifasilitoinnin työkaluna, jossa ideoita tuotetaan virtuaaliselle alustalle. Virtuaaliseen ideariiheen valmistautuminen on tärkeää. Työskentely helpottuu, jos käytettävät työkalut ovat fasilitaattorille tuttuja. (Dzindolet ym. 2012, 38-43.) Fasilitaattorin vastuulla on vastata ryhmäprosessin etenemisestä ja ohjata ryhmän toimintaa kohti asetettua tavoitetta. Fasilitaattori itse ei tuota ideoita tai muuten vastata toiminnan sisällöstä. Hänen vastuullaan on vastata prosessin etenemisestä toimien neutraalina osapuolena antaen tilaa osallistujien ideoille ja ratkaisuille. (Kantojärvi 2012, 30.) Virtuaalinen ideariih sopii 5–12 henkilön joukolle. Työskentelyn toteuttamiseen tarvitaan kokoustyökalu, jolla osallistujat pääsevät osallistumaan virtuaalityöskentelyyn. Lisäksi ideoiden kokoamiseksi tarvitaan yhteinen virtuaalinen tila, kuten esimerkiksi Padlet, Flinga tai Goodle Jamboard. (Dzindolet ym. 2012, 47.)

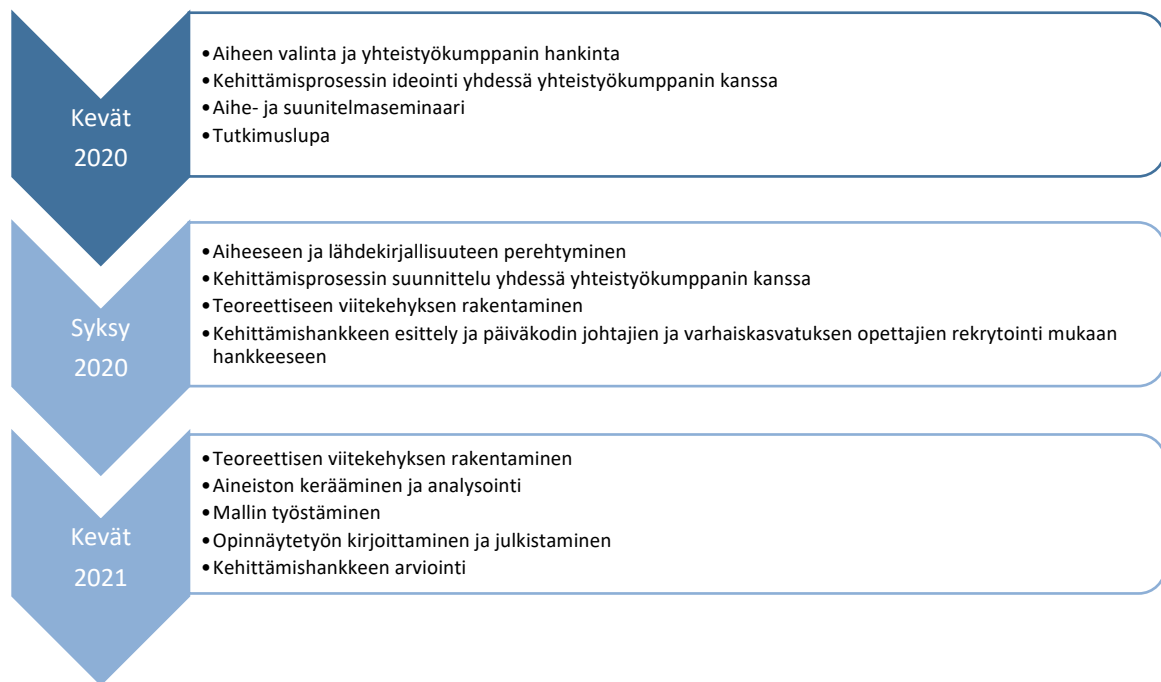


Kuva 1. Virtuaalista ideariihityöskentelyä

6 Kehittämishankkeen toteutus

6.1 Kehittämishankkeen aikataulu

Opinnäytetyöprosessi käynnistyi keväällä 2020 aiheen valinnalla ja yhteistyökumppanin hankinnalla. Aiheeseen ja lähdekirjallisuuteen perehdyttiin syksyn 2020 aikana ja aineisto kerättiin kevään 2021 aikana. Kuviossa 7 esitetään kehittämishankkeen aikataulu



KUVIO 7. Kehittämishankkeen aikataulu

Kehittämishanke on edennyt sykleittäin. Aineiston hankinnat ovat toteutuneet limittäin ja aineistoa on analysoitu ja työstetty kehittämishankkeen edetessä. Kehittämishankkeen aikana tapahtunut aineiston analysointi ja työstäminen ovat mahdollistaneet kehittämishankkeen aikaisen pohdinnan siitä millaista aineistoa seuraavassa vaiheessa tarvitaan suhteessa kehittämishankkeen tavoitteeseen ja tarkoitukseen.

Kuviossa 8 esitetään kehittämishankkeen syklistä etenemistä.



KUVIO 8. Kehittämishankkeen eteneminen vaiheittainen eteneminen

6.2 Aineiston hankinta

Tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa käytettiin eri menetelmiä ja niistä jokaisella oli oma tehtävänsä suhteessa kehittämistehtävään. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat tiiminsä pedagogisia johtajia ja heidän teemahaastatteluillansa haluttiin selvittää sitä, miten he varhaiskasvatuksen laadun, laadun arvioinnin ja kehittämisen kokonaisuuden käsittävät ja miten heidän mielestään laatua voidaan kehittää. Päiväkodin johtajien teemahaastatteluilla haluttiin selvittää miten he hyödyntävät arviointitietoa osana tiedolla johtamisen kokonaisuutta. Aineistonkeruussa hyödynnettiin etäyhteyksiä. Kehittämishankkeen aikana koronaepidemia on ollut Suomessa pahimmillaan, joka on tuonut kehittämishankkeeseen ja suunniteltuihin osallistaviin kehittämismenetelmiin omat haasteensa. Kehittämismenetelmänä käytettiin virtuaalista ideariihettä.

Varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastattelut

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat tiiminsä pedagogisia johtajia. Teemahaastateltaviksi valittiin sellaisia henkilöitä, joilla tiedettiin olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä eli varhaiskasvatuksesta ja sen laadusta sekä laadun kehittämisen prosessista. Varhaiskasvatuksen opettajilla on kokemusta tiiminsä pedagogisesta johtamisesta sekä muun muassa johtoryhmyöskentelyn ansiosta varhaiskasvatuksen laadusta ja sen kehittämisestä.

Vantaalla yksikkötasolla päiväkodin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisestä ja arvioinnista vastaa päiväkodin johtaja ja tiimitasolla varhaiskasvatuksen opettaja. Vantalaisissa päiväkodeissa käytössä olevien johtoryhmien puheenjohtajina toimivat päiväkodin johtajat ja niihin osallistuvat yksikön varhaiskasvatuksen opettajat. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 38.) Haastateltavat rekrytoitiin mukaan kehittämishankkeeseen esittelemällä kehittämishanketta erilaisissa foorumeissa, työstämällä mainos kehittämishankkeesta ja lähettämällä se sähköpostitse varhaiskasvatuksen opettajille. Sähköpostin liitteeksi liitettiin mainos kehittämishankkeesta. Mainoksessa esiteltiin tutkimushanke sekä sen tekijä. Sähköpostiviestissä viitattiin, mitä kautta henkilö on löydetty ja miksi juuri häntä pyydetään haastateltavaksi. Osa haastateltavista löydettiin osoittamalla pyyntöjä sosiaalisissa verkostoissa.

Varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluja toteutettiin yhteensä kolme. Haastateltavat olivat Vantaan kaupungin eri varhaiskasvatusyksiköissä työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Osalle heistä Kehittävä palaute-menetelmä oli tuttu sillä, heillä oli omakohtaista kokemusta observoijana toimimisesta. Haastattelut toteutettiin verkossa etäyhteyksin vallitsevat epidemiatilanteen vuoksi. Etäyhteyksinä käytettiin Teams-sovellusta sekä pikaviestin Whatsappia. Teams-sovellus valikoitui teemahaastattelun muodoksi etäyhteyden

vuoksi. Pikaviestin Whatsapp valikoitui teemahaastattelun muodoksi haastateltavien toiveesta sekä etäyhteyksien ja mahdollisimman matalan kynnyksen vuoksi. Teemahaastatteluiden teemat johdettiin käyttäen luovaa ideointia, aihepiirin tuntemusta sekä aikaisempien tutkimuksien ja aiheen teorian tuottamaa tietoa. Teoriaan perehtymisen pohjalta syntyi käsitys ilmiöstä; jotta voi puhua laadun arvioinnista tai kehittämisestä, pitää ensin jäsentää, mitä laadulla varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkoitetaan. Näin haastattelun teemoiksi valittiin varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen, sekä arviointitiedon merkitys johtamisessa ja kehittämisessä. Teemahaastatteluilla haluttiin selvittää mistä varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat, kun he puhuvat varhaiskasvatuksen laadusta sekä miten varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä arviointi asemoituu suhteessa laatuun ja kehittämiseen ja miten heille näyttäytyy arviointitiedolla johtaminen. Haastatteluissa haettiin vastausta kysymykseen, miten arviointitietoa hyödynnetään toimintayksiköissä varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Teemahaastattelun teemat lähetettiin haastateltaville heidän toiveestaan ennen teemahaastattelun toteuttamista. Ensimmäisille haastateltaville annettiin laajat teemat, joita tarkennettiin haastatteluiden edetessä muutamalla kysymyksellä. Tarkentavia kysymyksiä haastateltaville esitettiin tarpeen mukaan. Kahden ensimmäisen haastattelun analyysin pohjalta seuraaviin haastatteluihin tehtiin tarkennuksia. Rantalan (2018, 116) mukaan onkin hyvä, jos uudet ideat voi ottaa huomioon lisäaineiston hankinnassa. Kuviossa 9 kuvataan teemahaastattelun teemat.



KUVIO 9. Teemahaastattelun teemat

Päiväkodin johtajien haastattelut

Haastateltavat päiväkodin johtajat rekrytoitiin mukaan kehittämishankkeeseen lähestymällä heitä sähköpostitse. Kehittämishanketta esiteltiin heille työstämällä siitä mainos, joka lähetettiin valituille päiväkodin johtajille sähköpostitse. Mainoksessa esiteltiin kehittämishankkeen tekijä sekä kehittämishanke. Sähköpostiviestissä viitattiin, mitä kautta henkilö on löydetty ja miksi juuri häntä pyydetään haastateltavaksi. Haastattelut toteutettiin verkossa etäyhteyksin vallitsevat epidemiatilanteen vuoksi. Etäyhteyksinä käytettiin Teams-sovellusta. Päiväkodin johtajien haastatteluja toteutettiin yhteensä kaksi.

Teemahaastatteluiden teemat johdettiin samoin kuin varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluiden teemat; käyttäen luovaa ideointia, aihepiirin tuntemusta sekä aikaisempien tutkimuksien ja aiheen teorian tuottamaa tietoa. Teemoiksi haastatteluun valittiin varhaiskasvatuksen laatu ja sen johtaminen, sekä arviointitiedon merkitys johtamisessa ja kehittämisessä. Lisäksi päiväkodin johtajille esitettiin kaksi tarkentavaa kysymystä siitä, miten Kehittävän palautteen tuottamaa arviointitietoa on hyödynnetty toimintayksikön toiminnan kehittämisessä ja johtamisessa osana tiedolla johtamisen kokonaisuutta sekä miten arviointitieto näkyy toimintasuunnitelmilla ja yksikön pedagogisissa keskustelurakenteissa. Haastatteluilla haettiin vastausta kysymykseen, miten arviointitietoa hyödynnetään varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Teemat olivat kaikille päiväkodin johtajille samat ja teemat lähetettiin heille ennen haastatteluiden toteutumista sähköpostitse. Haastateltaville esitettiin tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan. Päiväkodin johtajien teemahaastatteluilla saatiin selville, miten he hyödyntävät arviointitietoa osana tiedolla johtamisen kokonaisuutta.

Virtuaalinen ideariihi

Virtuaaliseen ideariiheeseen rekrytoitiin päiväkodin johtajia ja varhaiskasvatuksen opettajia lähettämällä heille sähköpostia, jossa heidät kutsuttiin mukaan Teamsin kautta toteutettavaan virtuaaliseen ideariiheeseen. Virtuaalisen ideariihen valmistelu aloitettiin valitsemalla kokoustyökaluksi Teams ja virtuaaliseksi valkotauluksi valittiin Padlet.

Virtuaaliseen ideariiheeseen osallistui fasilitaattorin lisäksi neljä henkilöä, yksi päiväkodin johtaja sekä kolme varhaiskasvatuksen opettajaa. Työkalun käyttö ohjeistettiin aluksi osallistujille, jonka jälkeen suoritettiin pieni harjoitus, jossa jokainen pääsi kokeilemaan Padlet-työkalun käyttöä.

Virtuaalinen ideariihi aloitettiin virittäytymisellä. Virtuaalisen ideoinnin pohjustuksena toimi nykytilan läpikäyminen, kehittämishankkeen tekijä kertoi työstä ja tutkimuskysymyksestä. Ideointivaiheessa tavoitteena on tuottaa paljon ideoita. Ennen aloittamista fasilitaattori käy läpi ideoinnin periaatteet. Virtuaalisen ideariihen periaatteena on, että tähdätään ideoiden

suureen määrään, eikä ideoiden tarvitse olla valmiita tai suuria, vaan kaikki ideat ovat hyviä, ideoita ei kritisoida. Toisten ideoita saa jatkaa tai jalostaa eteenpäin. Ideointivaiheessa osallistujat lähtivät tuottamaan Padlettiin ajatuksiaan siitä mitkä tekijät parantaisivat arviointitiedolla kehittämistä Vantaan varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä. Tehtävä ohjeistettiin sanallisesti työpajan alussa, sekä kirjaamalla ohjeistus Padlettiin. Ohjeistukseksi annettiin: Ehdota hyviä käytäntöjä, joilla arvioinnin kautta saatua tietoa voitaisiin hyödyntää laadun kehittämisessä. Ideoiden esittämisen jälkeen ideat käytiin fasilitaattorin toimesta läpi Padletissa. Fasilitaattorina varmistin, että kaikki ymmärsivät esitetyt ideat samoin ja jos ideasta puuttui otsikko, lisättiin se fasilitaattorin toimesta. Samaan teemaan liittyvät ideat yhdisteltiin ja ryhmiteltiin siirtämällä samaan teemaan liittyvät ideat vierekkäin.

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi tarkoittaa sitä, kun kerättyä aineistoa käsitellään analyysimenetelmillä. Aineisto sellaisenaan ei ole tutkimuksen tulos, vaan vasta analysoinnin kautta tutkimukselle löydetään tulos (Kananen 2014, 105,150–151.) Käytännössä laadullisen aineiston analysointi tarkoittaa sitä, että aineisto luetaan yhä uudelleen ja uudelleen ja tekstiä pohditaan, vertaillaan, tulkitaan ja teoretisoidaan (Rantala 2018, 110).

Kehittämishankkeessa aineiston analyysiä tehtiin toimintatutkimukselliselle lähestymistavalle tyypillisesti jo kehittämishankkeen aikana. Toimintatutkimus on luonteeltaan spiraalinen siten, että siinä vuorottelevat suunnittelu, toiminta ja arviointi (Ojasalo ym. 2015, 61). Kiviniemen (2018, 82) mukaan aineiston analyysiä kannattaakin tehdä jo tutkimusprosessin edetessä sen sijaan, että odotettaisiin että koko aineisto on koossa. Silloin aineiston analyysi antaa suuntaa ja kuljettaa tutkimusta oikeaan ja tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Näin tarkoituksena on tutkimustehtävän täsmentäminen ja ohjata seuraavaa aineistonkeruuta ja siten kohdistaa tutkimusta siihen suuntaan, johon sen arvioidaan olevan tarkoituksenmukaisinta.

Kehittämishankkeessa aineisto analysoitiin käyttäen sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu monenlaisiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 76). Sisällönanalyysin näkökulma voi olla aineistolähtöinen, teoriaohjaava tai teorialähtöinen. Sisällönanalyysin näkökulman tarkentaminen ei ole aina tarpeellista, sillä sisällönanalyysi toimii sellaisenaan yksittäisenäkin metodina. Sisällönanalyysi tuottaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tiiviin ja yleisessä muodossa olevan kuvauksen. Sisällönanalyysin avulla aineistosta löydetään merkityssuhteita ja kokonaisuuksia. Sisällönanalyysin avulla aineisto saadaan kirjallisesti tiiviiseen ja selkeään muotoon. (Vilkkä 2015.) Aineiston ana-

lysoinnissa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysin rakennetta. Sisällönanalyysissä aineisto jaetaan osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleenlaiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75).

Teemahaastatteluissa kerätty aineisto litteroitiin. Jos laadullisen tutkimuksen tekeminen kuvataan mäkinä, on **litterointi** eli aineiston purkaminen nauhoilta tietokoneelle ylämäki (Rantala 2018, 185–186). Aineistolähtöinen aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla haastatteluin saatu tieto tekstimuotoon ja siitä pyrittiin löytämään vastauksia tutkimuksen kysymyksiin. Litterointi tarkoittaa aineiston, esimerkiksi haastatteluiden muuttamista tekstiksi. (Kananen 2014, 105.) Teemahaastattelut litteroitiin heti kunkin haastattelun jälkeen Word-tekstiedostoon. Teksti pystyttiin litteroimaan tarkasti, sillä haastattelut nauhoitettiin. Työpajan aineisto oli valmiiksi kirjallisella muodossa virtuaalisella valkotaululla, Padletissa. Työpajan aineisto litteroitiin työpajan jälkeen Word tekstiedostoon. Teksti litteroitiin proposiotasolla, joka tarkoittaa ranskalaisia viivoja. Kananen (2014b, 106) mukaan proposiotason litteroinnilla tarkoitetaan sitä, kun haastattelusta kirjataan sanatarkan kirjaamisen sijaan ylös vain vastausten pääsisältö.

Litteroinnin jälkeen seuraa Rantalan (2018, 186) mukaan matkan jyrkin ylämäki, aineiston analysointi. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pitää sisällään kolme osaa, jotka ovat redusointi eli aineiston pelkistäminen, klusterointi eli aineiston ryhmittely, sekä abstrahointia eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi ym. 2009, 108). Litteroinnin jälkeen aineistoa **luokiteltiin**. Luokittelua voidaan kutsua myös koodaamiseksi. Laadullisessa tutkimuksessa koodiksi valitaan usein sana tai lyhyt fraasi. Koodi esittää sen ydinsisällön tiivistettynä. Koodi on tutkijan luoma käsite, joka kuvaa aineiston tiettyä osaa ja sen avulla voidaan esittää aineiston ydinsisältöä tiivistettynä. Tulkitsevan luonteensa vuoksi jo koodaaminen on aineiston analyysiä. Oma aineistoaan tutkija katsoo analyysilinssien läpi, jossa se mitä aineistosta havaitaan ja miten sitä tulkitaan, riippuu siitä, mitä suotimia käytetään. (Rantala 2018, 110–111.) Kananen (2014, 150–151) mukaan luokittelun aikana aineisto muuttaa muotoaan, joka onkin sen tarkoitus. Luokittelun avulla tutkija pystyy paremmin hahmottamaan aineiston pääsisällöt.

Aineistoa luokiteltiin pelkistämällä eli reduceimalla vastausta sen ydinsisällön avulla. Redusoinnissa aineistoa pelkistetään niin, että aineistosta karsitaan tutkimustehtävän kannalta epäolennaisuudet pois. Muodoltaan redusointi voi olla tiedon tiivistämistä tai osiin pilkkomista. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75-79.) Kehittämishankkeessa redusoinnissa vastaukset, jotka vastasivat sisällöltään toisiaan, yhdistettiin tiiviimpien ilmaisujen alle.

Redusointia seurasi aineiston **ryhmittely** eli klusterointi. Aineiston klusteroinnissa koodattu alkuperäisaineisto käydään läpi samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia etsien. Käsitteet, jotka tarkoittavat samaa, ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi siten, että luokka nimetään käsitteellä, joka kuvaa luokan sisältöä. Klusterointi tiivistä aineistoa, sillä aineistosta nousevat yksittäiset ilmaukset tiivistettiin yläkäsitteiden alle.

Klusterointi on jo osa abstrahointiprosessia. Aineiston abstrahoinnissa eli **käsitteellistämisessä** erotetaan tieto, joka on tutkimuksen kannalta oleellista ja sen pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75-79.)

Taulukossa 1 esitetään esimerkki varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluiden analysoinnista.

TAULUKKO 1 Esimerkki varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastattelun analysoinnista

Aineisto	Luokittelu	Käsitteellistäminen= Päätelmät
<i>"Sit sun pitää sitä toimintaa niinkun arvioida ja sit päättää mitä sillä tiedolla tehdä"</i>	Arviointi ja tiedon hyödyntämien	Pedagoginen dokumentointi
<i>"Sun pitää arvioida ja sit tärkeintä siinä on se prosessi..."</i>		
<i>"Arviointi kohdistuu oman ryhmän toiminnan painopisteisiin ja tavoitteisiin"</i>	Arvioinnin kohdistaminen	
<i>"...havainnointi ja sen tiedon hyödyntäminen toiminnan ja tuen suunnittelussa"</i>	Havainnointi ja tiedon hyödyntäminen	
<i>"Sun pitää koko ajan tehdä niitä havaintoja, eikä ne sit saa jäädä vaan siihen, vaan sun pitää käyttää niitä sit"</i>		

<i>pohjana, kun sä suunnittelet sitä toimintaan...”</i>		
---	--	--

Analysointia tehtäessä aineistoa käytiin läpi yhä uudelleen. Analysoinnin eri vaiheissa litte-roituihin teksteihin palattiin, jotta voitiin varmistua siitä, että asia on varmasti ymmärretty oikein ja että konteksti pysyy oikeana. Kahden ensimmäisen varhaiskasvatuksen opettajan haastattelun analysoinnin jälkeen oli vuorossa päiväkodin johtajien haastattelut. Haastatte-luissa voitiin ottaa jo uudet ideat huomioon. Päiväkodin johtajien haastatteluissa teemoiksi nostettiin lisäksi muutamia tarkentavia kysymyksiä johtamisen ja kehittämisen näkökul-mista. Taulukossa 2 kuvataan esimerkki päiväkodin johtajien teemahaastatteluiden analy-soinnista.

TAULUKKO 2. Esimerkki päiväkodin johtajan teemahaastattelun analysoinnista

Aineisto	Luokittelu	Käsitteelistäminen= Päätel-mät
<i>”Vantaalla on iso koneisto, se tuo tasalaatuisuutta”</i>	Laadun ohjaaminen	Hallinnon tuki ja valinnat sekä hallinnon tarjoamat työkalut johtamiseen
<i>”Hallinnon valinnat suh-teessa arviointiraporttiin (koulutukset yms.)”</i>		
<i>”Arviointiraportti, siinä ylätä-solla jo tehty nostot”</i>	Työkaluja johtamiseen	
<i>”Uusissa toimintayksikön toimintasuunnitelmissa arvi-ointitieto näkyi vahvasti”</i>		

Kehittämishankkeen tavoitteena oli luoda malli arviointitiedon hyödyntämiseksi Vantaan varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Työpajassa menetelmänä käytettiin virtuaa-lista ideariihä. Ideariihen ideat olivat valmiiksi kirjallisessa, napakassa muodossa. Padle-tissa samaan teemaan liittyvät ideat ryhmiteltiin sijoittamalla ne vierekkäin. Työpajan tuot-taman aineiston analysoinnin jälkeen koko aineiston analysoitiin. Esimerkki teemojen syn-tymisestä kuvataan taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Esimerkki koko aineiston analysoinnista

Aineisto	Luokittelu	Käsitteellistäminen=Päätelmät
”siinä on jo esimiehille jäsennelty valmiiksi ja nostettu jo ylemmällä tasolla strategisesti et hei nää on ne mihin ois tärkeä tarttua.”	Hallinnon tekemät nostot	Hallintoon liittyvät tekijät
”... ja arviointiraportti on hyviä työkaluja johtamiseen”.	Työkalut arviointitiedon hyödyntämiseksi	
”...se sanotettiin selkeästi siinä uudessa toimintayksikön toimintasuunnitelmapohjassa, se auttaa prosessissa monia paljon”.		
”... niin et se näkyisi erityisesti hallinnossa valintoina; koulutuksiin satsattaisiin,	Koulutuksien suuntaaminen arviointitiedon pohjalta	
”Johtajan aikaa vie yksikön moninaiset tarpeet, jolloin pedagogiselle johtamiselle ei jää aikaa.”	Aikaa pedagogiselle johtamiselle	Johtajaan liittyvät tekijät
” ...että he johtaa myös pedagogiikka...”		
”...vaaditaan johtajalta rohkeutta tehdä valintoja...”	Tiedon suodattaminen yksikön tarpeen mukaan	
”Pitää päättää se tieto mikä on oleellista”		
”Tiettyjä juttuja on jätetty tietoisesti pois...kaikkea ei voi ottaa...”		

<p><i>"...se miten sen saa esimiehenä pureskeltua motivoivaksi ja innostavaksi informaatioksi..."</i></p>	<p>Tiedon tuominen henkilökunnalle</p>	
<p><i>"Miten tuot sen tiedon, mitä pitää kehittää?"</i></p>		
<p><i>"Laadun kehittäminen ja johtaminen on kaikkien vastuulla..."</i></p>	<p>Kaikkien vastuu</p>	<p>Jaettu johtajuus</p>
<p><i>"Mukaan työstämiseen pitää ottaa kaikki mukaan."</i></p>		
<p><i>"...innokasta opettajakuntaa, ettei oo hirveästi tarvinnut "tuuppia" et sieltä on lähtenyt ideoita käyntiin."</i></p>		
<p><i>"Ideoin tuossa sellaista, että me laitettaisi, kokeillaan ainakin meidän päiväkodissa, johtoryhmätyöskentelyyn laitetaan sinne asialistelle sellainen kohta, että pedagoginen kehittäminen ja arviointi"</i></p>	<p>Johtoryhmätyöskentely</p>	<p>Arviointitiedon sitominen rakenteisiin</p>
<p><i>"se pitää tulla osaksi sitä esimerkiksi johtoryhmää..."</i></p>		
<p><i>"näin asioita tulee vuoden aikana puhuttua, niitä tulee peilattua, koska arki vie mennessään."</i></p>	<p>Arvioinnin vuosikello</p>	

7 Kehittämishankkeen tulokset

7.1 Varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluiden tulokset

Varhaiskasvatuksen opettajat lähtivät teemahaastattelussa pohtimaan varhaiskasvatuksen laatua ja sitä mitä se pitää sisällään ja mistä se koostuu. Kaikissa haastatteluissa pohdinnassa nousi esille ensimmäisten asioiden joukossa **varhaiskasvatusta ohjaavat ja normittavat asiakirjat**. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksen mukaan varhaiskasvatuksen laadun taustalla vaikuttaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetuksen perusteet sekä varhaiskasvatusta ohjaavat ja velvoittavat lait ja asetukset. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksen mukaan varhaiskasvatuksen laadun edellytys on, että varhaiskasvatusta ohjaavat ja normittavat asiakirjat tunnetaan ja niiden mukaiseen toimintaan sitoudutaan.

”Tietenkin siellä taustalla on vasun perusteet, esiopetuksen opetuksen perusteet, plus lait ja asetukset...”

”...työhön ja vasuun sitoutuminen...”

Ohjaavien ja normittavien asiakirjojen lisäksi laadusta puhuttaessa vahvasti esiin nousi pedagogiikka. **Asiakirjat muodostavat tiiviin liiton pedagogiikan kanssa**. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan pedagogiikan tulee pohjautua näihin varhaiskasvatusta normittaviin asiakirjoihin. Asiakirjat määrittävät varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen opettaja omalla ammattitaidollaan luo pedagogiikkaa, joka pohjautuu näihin asiakirjoihin. Haastattelut varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä sitä, että toiminta on sellaista, että sen pystyy tilanteessa kuin tilanteessa perustelevaan. Kaikelle mitä varhaiskasvatuksessa päivän aikana tapahtuu, on pedagoginen peruste. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tärkeänä toiminnan läpinäkyvyyden ja he kuvasivatkin, että vaikka kuka tulisi paikalle millä hetkellä hyvänsä toiminnan tulee kestää päivävalo ja sille tulee olla pedagoginen peruste.

”Työ on perusteltua, sä pystyt perustelevaan sen missä tahansa tilanteessa ja perustelet sen nimenomaan pedagogiikalla ja niillä asiakirjoilla eikä niin että kun tää on mukavaa”

”Miten se pedagogiikka keskustelee suunnitelmien ja asiakirjojen kanssa...”

”...ja se, että toimintoja ei vain tehdä koska kuuluu suorittaa, vaan taustalla on pedagogiikka ja kaiken pystyy perustelevaan. Miksi tehdään tällaisia valintoja, mikä ollut taustalla, ei vain suoriteta.”

Pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen liittyy vahvasti arviointi. Lapsiryhmätasolla pedagoginen dokumentointi on keskeinen arvioinnin työkalu. Arviointi koettiin vaikeaksi, mutta laadun ja kehittämisen kannalta välttämättömäksi. Itsearviointiin lisäksi haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien mukaan tulee tehdä jatkuvaa toiminnan arviointia. Heidän mukaansa opettajan roolissa tulee jatkuvasti tehdä havaintoja ja hyödyntää niitä toiminnan ja tuen suunnittelussa. Arvioinnin koettiin antavan tietoa niin vahvuuksista kuin kehittämistarpeistakin. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan arviointi tulee kohdistaa erityisesti oman ryhmän toiminnan painopisteisiin sekä tavoitteisiin. Haastateltavat opettajat puhuivat näin pedagogisesta dokumentoinnista, vaikka itse käsite ei noussutkaan haastattelussa esille.

”Sun pitää koko ajan tehdä niitä havaintoja, eikä ne sit saa jäädä vaan siihen, vaan sun pitää käyttää niitä sit pohjana, kun sä suunnittelet sitä toimintaan...”

”Arviointi antaa sit tietoa niistä teidän vahvuuksista ja kehittämistarpeista”

Pedagogisen dokumentoinnin lisäksi arviointia tehdään muilla tavoin. Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat kaipasivat arviointiin systemaattisuutta, jatkuvuutta ja johdonmukaisuutta. **Arvioinnin tuloksista varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että arvioinnin kautta saatujen tulosten pitäisi jalkautua kentälle, tiimitasolle saakka.** Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esille Kehittävän palautteen kautta saatuja tuloksia ja niiden jalkautumista kentälle. Heidän kokemuksen mukaan arvioinnin kautta saatu tieto ei ole aina saavuttanut henkilökuntaa.

”...arvioinnin tulokset tai johtopäätökset, tarvitaan systemaattisemmat tavat toimia, ettei se jää vaan sanahelinäksi tai paperille...”

”...observojien kanssa on puhuttu, että tulokset ei jalkaudu sinne kentälle”

Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat näkivät, että toimintayksikön varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on suuri merkitys varhaiskasvatuksen laatuun, arviointiin ja kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen opettajien puheissa nousi esille dynaaminen käsitys heidän työstänsä; ammattitaito on jotakin mitä pitää kehittää jatkuvasti. Ammattitaito ei ole jotain mitä on esimerkiksi koulutuksen kautta saavutettu, vaan kyseessä on ammatti, joka vaatii jatkuvaa kehittymistä. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee työstää ammattitaitoaan jatkuvasti esimerkiksi refleктоimalla. Aineistossa esiin nousi myös varhaiskasvatuksen opettajien sitoutuminen omaan työhönsä. Tätä kuvaa hyvin yhden varhaiskasvatuksen opettajan lause: *”Teen kaikkeni, annan parhaani”*.

”Arviointi ja kehittäminen pitäisi olla jatkuvaa ainakin pään sisällä käydä reflektiota...”

”Ja sit sulla pitää olla halu kehittää ja kehittyä...”

Puhuttaessa varhaiskasvatuksen laadun kehittämisestä nousee haastatteluissa merkittävään rooliin toimintayksikön johtaja. Varhaiskasvatuksen opettajat nostavat esille, kuinka johtajaan liittyvät tekijät ovat suoraan yhteydessä laadun kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat johtajan toimenkuvan sirpalemaisuuuden, mutta laadun kehittämisen edellytys on, että johtaja tarkastelee omaa työaikaansa ja sen käyttöä ja pitää huolta siitä, että aikaa jää myös pedagogiikan johtamiselle. Pedagogiikan johtaminen käsitettiin yhteiseksi keskusteluksi, jossa rakennetaan yhteistä näkemystä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat, että keskustelulle ja kehittämisprosessille varattaisiin riittävästi aikaa ja rakenteet, joissa sitä voitaisiin viedä systemaattisesti eteenpäin. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että esimerkiksi kehittämisen kohteiksi nostettuihin asioihin pitäisi palata yhä uudelleen. Samaa asiaa pitäisi myös toistaa erilaisissa keskustelufoorumeissa, jotta se tulisi koko henkilökunnalle tutuksi ja tärkeäksi. Erityisesti yhdessä haastattelussa haastateltava nosti esille, että hänen kokemuksensa mukaan ne kehittämishankkeet, jotka tulevat ylemmältä taholta esimerkiksi projektina toimintayksikölle, juurtuvat toimintaan parhaiten.

”...ei yhden työllän aikana vaan prosessi vaatii aikaa ja keskustelua.”

”Se pitää olla systemaattista, et otetaan sitä esille pedapalaverissa, työiloissa ja tiimitasolla.”

”...joku mistä tulee sitten jotain tuloksia meille, niin sitä keskustelua kyllä käydään, mutta usein se niin kun jää se dokumentointi tai se työstäminen niinku jää tekemättä...”

Haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien mukaan arviointi ja kehittäminen pitäisi saada osaksi rakenteita. Haastateltavista varhaiskasvatuksen opettajista yksi oli yhdessä päiväkodin johtajan kanssa ideoinut, miten kehittäminen saataisiin osaksi rakenteita. Heidän toimintayksikössään pedagoginen kehittäminen ja arviointi oli nostettu johtoryhmä-

työskentelyyn siten, että se oli lisätty asialistalle muiden asialistalle olevien kohteiden lisäksi. Näin pedagoginen kehittäminen ja arviointi tulevat käsiteltyä jokaisessa johtoryhmän kokoontumisessa.

”Ideoin tuossa sellaista, että me laitettaisi, kokeillaan ainakin meidän päiväkodissa, johtoryhmätyöskentelyyn laitetaan sinne asialistalle sellainen kohta, että pedagoginen kehittäminen ja arviointi”

Haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien mukaan olisi tärkeää, että mukaan yhteistä käsitystä työstämään otetaan koko henkilökunta. Työyksiköstä pitäisi löytyä rakenteet, jotka mahdollistavat yhteisen keskustelun, siten, että siihen osallistuvat kaikki henkilökunnan jäsenet. Haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien mukaan sen lisäksi että yhteinen käsitys muodostetaan tiimin ja toimintayksikön henkilöstön kesken, tulisi sitä muodostaa yhdessä kaupunkitasolle saakka. Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma on asiakirja, jossa käsitystä on muodostettu yhdessä ja sen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseen toiminnan toteuttamiseen jokaisen tulisikin osallistua. Jokaisella varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenellä tulisi olla vastuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja kunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toiminnan toteuttamisesta ja siihen sitoutumisesta.

”Oikeasti pitäisi lähteä prosessimuotoisesti keskustelemaan ja määrittelemään laatua yksikössä, tiimitasolla, kaupunkitasolla...”

”Mukaan työstämiseen pitää ottaa kaikki mukaan.”

”Laadun kehittäminen ja johtaminen on kaikkien vastuulla...”

”...että jokainen työntekijä osallistuu...”

Varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluissa esille nousevat näin neljä teemaa. Teemat muodostuivat varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluiden analysoinnin perusteella. Teemoista ensimmäinen on varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ja niihin pohjautuva pedagogiikka. Pedagogiikkaan liittyy vahvasti arviointi, joka on teemoista toinen. Arvioinnin haluttiin olevan systemaattista. Arviointitiedon, joka erilaisten arviointien kautta saavutetaan, toivottiin tuotavan tiedoksi tiimitasolle saakka. Teemoista kolmas on ammattitaitoinen ja sitoutunut henkilökunta. Teemoista neljäs oli johtaminen. Johtamiselta odotettiin rakenteita, joissa voidaan käydä yhteistä keskustelua koko henkilöstön kanssa. Keskuste-

luissa on tärkeä muodostaa yhteinen käsitys varhaiskasvatuksen laadusta. Laadun määrittelyn tulisi olla koko organisaation läpäisevää. Kuviossa 4 kuvataan varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluiden tuloksia varhaiskasvatuksen laadusta.



KUVIO 9. Varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluiden tuloksia varhaiskasvatuksen laadusta

7.2 Päiväkodin johtajien haastatteluiden tulokset

Päiväkodin johtajien haastatteluissa nousi yhtenä merkittävänä tekijänä Vantaan kaupungin suuri organisaatio ja varhaiskasvatuksen hallinto. Koettiin, että kun takana on suuri organisaatio, pystyy se tarjoamaan päiväkodin johtajille eri lailla tukea ja työkaluja varhaiskasvatuksen kehittämiseen ja johtamiseen, kun mihin pienempien kuntien tai kaupunkien organisaatioilla on mahdollisuus. Suuremman organisaation ja erityisesti varhaiskasvatuksen hallinnon ja kehittämisspalveluiden koettiin pystyvän ohjaamaan varhaiskasvatuksen laatua ja tuomaan siihen tasalaatuisuutta.

”...näin iso koneisto ohjaa sitä varhaiskasvatuksen laatua ehdottomasti, jos sitä järjestelmällisesti otetaan käyttöön...”

Haastatellut johtajat kertoivat siitä, kuinka Vantaalla tuotetaan erilaista tietoa ja työkaluja varhaiskasvatuksen johtamisen ja kehittämisen tueksi. Haastatellut johtajat olivat ottaneet nämä työkalut käyttöönsä, työyksikkönsä johtamisen työkaluiksi. Esimerkiksi arviointiraportti oli yksi tällainen työkalu, joka oli otettu käyttöön ja koettu merkitykselliseksi. Arviointiraportin nähtiin helpottavan johtajan omaa työtä.

”Arviointiraportista mä oon valtavan iloinen, siinä on jo esimiehille jäsennelty valmiiksi ja nostettu jo ylemmällä tasolla strategisesti et hei nää on ne mihin ois tärkeä tarttua.”

”... ja arviointiraportti on hyviä työkaluja johtamiseen”.

Toinen hallinnon ja kehittämispalveluiden työstämä työkalu johtamiseen on toimintayksikön toimintasuunnitelma. Toimintayksikön toimintasuunnitelma ja sen sisältämä ohjeistus lomakkeen täyttämiseen nousee esiin kaikissa haastatteluissa positiivisessa yhteydessä. Johtajat kertoivat, että toimintasuunnitelmaa on vasta ikään uudistettu ja se saa kiitosta sillä sen sisältämä ohjeistus on johtajien mielestä selkeä ja siten se auttaa hahmottamaan prosessia.

”...se sanotettiin selkeästi siinä uudessa toimintayksikön toimintasuunnitelmapohjassa, se auttaa prosessissa monia paljon”.

”...et esimiehen näkökulmasta uusissa toimintasuunnitelmissa et sinne voidaan kirjata kehittämistavoitteita, jotka on oleellisia meidän päiväkodeissa...”

Johtajat nostavat haastatteluissa esille arviointitiedon merkityksen. On tärkeää, että on saatavilla arviointitietoa, jonka pohjalta kehittämistä voidaan lähteä toteuttamaan. Johtajien mielestä on tärkeää, että arviointitieto näkyy yksikön tasolla siten, että sitä nostetaan yksikössä esille. Erityisen tärkeänä johtajat näkevät kuitenkin arviointitiedon hyödyntämisen ylemmällä tasolla. Johtajien mukaan ylemmällä tasolla kehittämiskohteisiin voidaan vaikuttaa laajemmin. Arviointitietoa toivottaisiin otettavan huomioon, esimerkiksi kun varhaiskasvatuksen hallinnossa ja kehittämispalveluissa mietitään mitä koulutusta henkilöstölle järjestetään. Hallinnolta ja kehittämispalveluiden toivottiin myös tuottavan erilaisia välineitä tai keinoja, miten yksiköissä voitaisiin kehitettävää asiaa lähteä työstämään.

”... niin et se näkyisi erityisesti hallinnossa valintoina; koulutukseen satsattaisiin, välineitä sen tekemiseen tai keinoja siihen, että se saataisiin haltuun...”

Johtajien haastatteluissa nousee vahvasti esiin päiväkodin johtajan rooli tiedon suodattajana. Päiväkodin johtajat kuvasivat, kuinka heille tulee valtava määrä erilaista tietoa, tieto koostuu erilaisista asiakirjoista, raporteista ja muusta infosta. Päiväkodin johtajat kokivat, että koska tietoa tulee niin paljon, kaikkea sitä ei voi viedä eteenpäin tiimeille, vaan päiväkodin johtajalla on merkittävä rooli suodattaa tietoa. Päiväkodin johtajat suodattavat tietoa siten, että he valitsevat valtavasta tietomäärästä oman yksikön näkökulmasta tarkoituksenmukaisen tiedon.

”...vaaditaan johtajalta rohkeutta tehdä valintoja...”

”Tiettyjä juttuja on jätetty tietoisesti pois...kaikkea ei voi ottaa...”

Tiedon suodattamisen lisäksi päiväkodin johtajien pitää löytää sopiva keino tuoda valittu tieto henkilökunnalle. Päiväkodin johtajat kantoivat huolta siitä, kuinka “väärin” tuotuna tieto voi lisätä henkilökunnan negatiivista suhtautumista tietoon. Haasteena on, kuinka

arviointitieto saadaan tuotua henkilökunnalle positiivisesti siten, että se ei tunnu lisäkuormitukselta tai ylhäältä päin määrättyltä, irralliselta tiedolta, joltain mitä pitää vielä kaiken muun lisäksi tehdä, vaan joltain sellaiselta, joka tuo omaan työhön innostusta. Innostuksen lisäksi päiväkodin johtajat toivoivat osaavansa tuoda tiedon henkilökunnalle siten, että se toisi varmuutta omaan työhön ja loisi vahvan perustan työlle.

”miten sä saat motivoitua henkilökunnan, et hei nyt pitäisi vaikka kehittää tätä ääneen lukemista...”

”...se miten sen saa esimiehenä pureskeltua motivoivaksi ja innostavaksi informaatioksi, joka tuo lisäboostia työhön, että saisi markkinoitua työtä tukevana ja et siihen olisi helppo nojata, hei tämmöistä faktaa, et kun teet näitä asioita, niin sä teet oikeita asioita...”

Päiväkodin johtajat nostivat esiin, että työstettäessä esimerkiksi toimintayksikön toimintasuunnitelmaa, on kaupungin tuottama tieto, jota on nostettu esimerkiksi arviointiraportille yksi osa toimintasuunnitelmalle nostettavia tavoitteita. Arviointiraportin kautta saadun tiedon lisäksi merkittävää arviointitietoa saadaan lapsiryhmistä. Lapsiryhmissä jokaiselle lapselle pidetään oma varhaiskasvatuskeskustelu, jossa nostetaan toiminnalle tavoitteita. Tavoitteet pohjautuvat eri menetelmien kautta saatuihin tietoihin lapsen kasvusta, kehityksestä, tarpeista ja mielenkiinnon kohteista. Nämä tavoitteet kootaan koontilomakkeelle ja ne toimivat pohjana lapsiryhmän toimintasuunnitelmalle. Toimintayksikön lapsiryhmien toimintasuunnitelmilta taas nostetaan tavoitteita toimintayksikön toimintasuunnitelmalle. Lisäksi tavoitteita toimintasuunnitelmille nostetaan kaupungin tuottamista tulokorteista.

”Meidän toimintasuunnitelmilla on nostoja lapsiryhmistä, sitä mikä siellä on just noussut niistä lapsiryhmien toimintasuunnitelmista, jotka taas on noussut sieltä lasten vasuista ja sit muutama nosto resurssiviisauden tiekartasta ja sit muutama sieltä arviointiraportilta.”

”Me on nostettu oman päiväkodin toimintasuunnitelmille ja on myös Vantaatasoisia hankkeita ja niitä on nostetut sinne, mutta on siellä paljon muutakin siellä toimintasuunnitelmilla”.

Päiväkodin johtajien haastatteluissa esille nousee yksikön henkilökunta. Päiväkodin johtajat nostavat esiin henkilökunnan suhtautumisen merkityksen varhaiskasvatuksen johtamiselle ja kehittämiselle. Silloin kun yksikössä on henkilökunta, joka innostuu ja talossa on “tekemisen meininki” nähdään henkilökunta suurena voimavarana yksikölle ja johtajalle. Toisaalta tunnistettiin myös eri yksiköiden väliset erot henkilökunnan suhteen ja sen merkitys varhaiskasvatukseen laatuun ja kehittämistyöhön. Erityisesti huolta kannettiin niistä yksiköistä, joissa muodollisesti pätevää henkilökuntaa ei ole saatavilla.

”...innokasta opettajakuntaa, ettei oo hirveästi tarvinnut ”tuuppia” et sieltä on lähtenyt ideoita käyntiin.”

”on isoja eroja, ota arviointitietoa haltuun yksikössä, jossa ei ole lastentarhanopettajia ja nostapa laatua, kyllä siinä johtaja aika yksin silloin on...”

Merkittävänä tekijänä arviointitiedon suodattamisen ja tiedon tuomisen lisäksi on arviointitiedon sitominen yksikön pedagogisiin keskustelurakenteisiin. Kaikki päiväkodin johtajat nostivat esiin säännöllisyyden ja systemaattisuuden merkityksen arvioinnissa ja kehittämisessä. Tärkeää olisi sitoa kehittäminen osaksi pedagogisia keskustelurakenteita. Eräässä yksikössä arviointi oli jaettu vastuualueeksi muutamalle varhaiskasvatuksen opettajalle, jotka olivat yhdessä keksineet yksikölle arvioinnin vuosikellon, jossa arviointiraportin asioita nostetaan yhteiseen pedagogiseen keskusteluun säännöllisesti ja systemaattisesti.

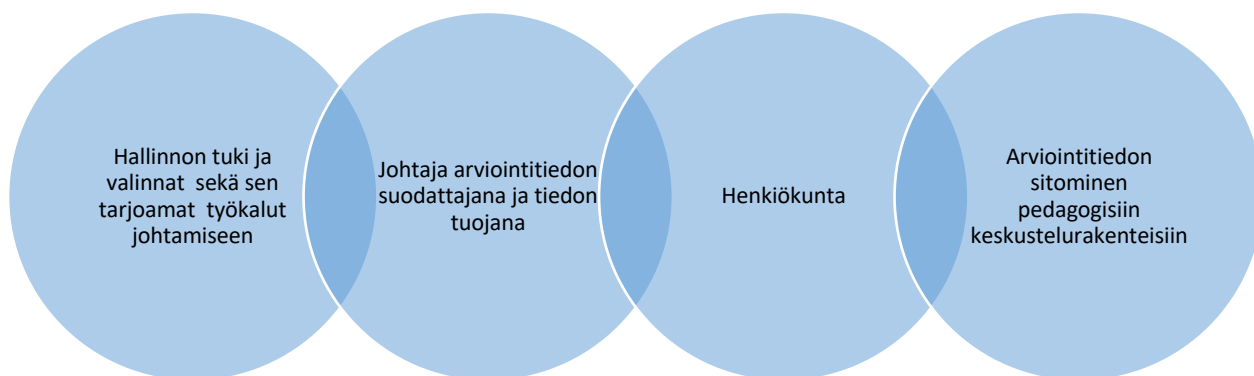
”...on ollut puheissa ja on koko ajan...”

”se pitää tulla osaksi sitä esimerkiksi johtoryhmää...”

”näin asioita tulee vuoden aikana puhuttua, niitä tulee peilattua, koska arki vie mennessään.”

Päiväkodin johtajien haastatteluissa nousi näin neljä merkittävää tekijää liittyen varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen. Ensimmäinen teema oli varhaiskasvatuksen hallinto ja sen antama tuki ja työkalut johtamiseen. Toiseksi teemaksi nousi johtajan merkitys arviointitiedon suodattajana ja tuojana omaan toimintayksikköön. Kolmas teema liittyi toimintayksikön henkilökunnan merkitykseen ja neljäs teema liittyi arviointitiedon sitomiseen rakenteisiin. Päiväkodin johtajat kokivat, että on tärkeää, että arviointitieto sidotaan pedagogisiin keskustelurakenteisiin.

Kuviossa 7 kuvataan päiväkodin johtajien teemahaastatteluissa nousseita tuloksia varhaiskasvatuksen kehittämisestä.



KUVIO 10. Päiväkodin johtajien teemahaastatteluiden tuloksia laadun kehittämisestä

7.3 Virtuaalisen ideariihen tulokset

Virtuaalisessa ideariihessä osallistujat lähtivät ehdottamaan hyviä käytäntöjä, joilla arvioinnin kautta saatua tietoa voitaisiin hyödyntää laadun kehittämisessä.

Työpajan ideoinnissa nousi esille pedagogisen johtajuuden merkitys. Osallistujat toivoivat, että johtajalla olisi aikaa pedagogiselle johtajuudelle.

”johtaja varaisi aikaa pedagogiselle johtamiselle”

Johtajalla nähtiin olevan merkittävä osa arviointitiedolla kehittämisessä. Johtaja saa ylemmältä taholta paljon tietoa ja aineistossa johtaja nähdään ikään kuin oman yksikön portinvartijana tiedon suhteen. Osallistujat kuvaavat johtajan tehtäväksi päättää, mikä tieto on oman yksikön kannalta relevanttia. Osallistujat kokivat, että johtajan tulee pitää huoli siitä, että yksikkö ei lähde kaikkeen mukaan. ”Kaikella” tässä yhteydessä tarkoitettiin erilaisiin hankkeisiin osallistumista. Lisäksi ”kaikella” tarkoitettiin, että vaikka erilaisista ohjaavista asiakirjoista nousisi teemoja joihin toimintayksiköitä kehoitetaan tarttumaan, on johtajan tehtävä tehdä valintaa sen mukaan, mihin kaikkeen keskitytään ja mitä nostetaan kehittämisen prioriteettilistalla kärkeen.

”johtajan pitää ”suojella” omaa yksikköään niin, että hän ei lähde kaikkeen mukaan”

Toisaalta osallistujat nostavat esiin myös sen, että erilaista arviointitietoa pitää tulkita oman yksikön näkökulmasta käsin ja yhdessä rakentaa näkemystä siitä mitä jokin tietty arviointitieto tarkoittaa oman yksikön kontekstissa.

”...ja pitää miettiä mitä ne meidän yksikössä tarkoittaa...”

Ideissa korostuu myös yhteisen keskustelun merkitys. Yhteistä näkemystä rakennetaan yhteisissä keskusteluissa ja osallistujat kaipasivat aikaa kunnolliselle yhteiselle keskustelulle.

”pitäisi varata aikaa keskusteluille”

Yhteiselle keskustelulle paikkana nähdään johtoryhmä, joka koostuu päiväkodin johtajasta sekä yksikön varhaiskasvatuksen opettajista. Johtoryhmän lisäksi keskustelua kaivataan koko yksikön tasolla siten, että keskusteluun voi osallistua kaikki yksikön jäsenet koulutustaustasta tai ammattinimikkeestä riippumatta. Tällaisille keskusteluille paikaksi ehdotetaan pedatiimejä tai pedapalavereja.

”keskustelut niin, että mukana on kaikki avustajista opettajiin”

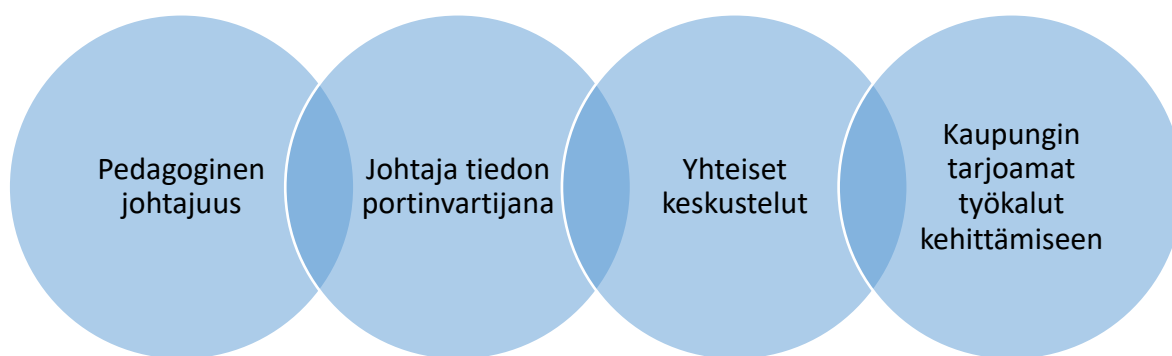
Osallistujat näkevät, että kehittämistyössä kannattaa hyödyntää niitä työkaluja, joita kaupunki tarjoaa. Tällaisiksi työkaluiksi koetaan esimerkiksi toimintasuunnitelmat, niin lapsiryhmän tasolta kuin toimintayksikön tasolta, sekä erilaiset kaupungin tuottamat materiaalit. Materiaaleista mainittiin muun muassa kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja, resurssiviisauden tiekartta kuin arviointiraportti. Osallistujien mukaan kehittäminen tulisi nähdä koko organisaation yhteisenä asiana.

”pitää osata hyödyntää ne jutut, mitä kaupungilta tulee, esim. toimintasuunnitelmat”

”kehittämisen pitää olla koko organisaation yhteinen asia...”

Työpajassa nousi näin neljä merkittävää tekijää liittyen varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen. Ensimmäinen tekijä oli pedagoginen johtajuus, jota päiväkodin johtajalta odotettiin. Tekijöistä toinen oli johtaja tiedon portinvartijana ja tiedon tulkitsijana. Johtajan tulee ottaa tiedosta vain oman yksikön kannalta merkityksellinen tieto ja huolehtia siitä, ettei kaikkeen mahdolliseen lähdetä mukaan. Viimeinen tekijä oli kaupungin tuottamien työkalujen hyödyttäminen laadun kehittämisessä. Kuviossa 11 on kuvattu visuaalisessa muodossa työpajan tulokset.

KUVIO 11. Työpajan tuloksia laadun kehittämisestä



8 Johtopäätökset ja malli

Kehittämishanke lähti liikkeelle yhteistyössä Vantaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa. Kehittämishankkeen aihe koettiin tarpeelliseksi, sillä vahaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat kuntia arvioimaan toimintaansa (Mikkola ym. 2017, 7–8). Vantaalla oli kehittämishankkeen aloituksen aikoihin valmistumassa Vantaan varhaiskasvatuksen arviointimalli. Tietoa siitä, miten arviointitietoa toimintayksiköissä hyödynnetään laadun kehittämisen näkökulmasta ei juurikaan ollut. (Halme 2020.) Kehittämishankkeen aikana tutkimusongelmaksi nousi kysymys, miten arviointitietoa voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksen kehittämisessä Vantaan varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin edellytyksenä on, että arviointiin osallistuvilla on jaettu käsitys siitä mitä laadulla tarkoitetaan (Vlasov ym. 2018, 39). Kehittämishankkeen tuloksena syntyivät laadun elementit, jotka ovat niitä tekijöitä, jotka edesauttavat varhaiskasvatuksen laadun toteutumista ja siten lasten hyvinvointia.

Asiakirjat

Kehittämishankkeen aineiston mukaan asiakirjat luovat perustan laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Henkilökunta, joka tuntee asiakirjat ja sitoutuu niiden mukaisen pedagogiikan toteuttamiseen, on olennainen osa laadukasta varhaiskasvatusta. Olennaista on se, miten pedagogiikka keskustelelee suunnitelmien ja asiakirjojen kanssa. Fonsén ym. (2018, 171–175) ovat nostaneet esille työtä ohjaavien asiakirjojen ja arjen välisen yhteyden. He painottavat arvioinnin merkitystä, jotta niiden välinen yhteys voidaan todentaa. Myös Heikka (2017, 53) on kehottanut kiinnittämään huomiota samaan asiaan. Hänen mukaansa tiimipalavereissa tulisi käyttää aikaa arvioidakseen toteutettua toimintaa rehellisesti. Näin voidaan varmistua siitä, että toiminta vastaa sitä tasoa, jonka varhaiskasvatusta määrittelevät asiakirjat vaativat.

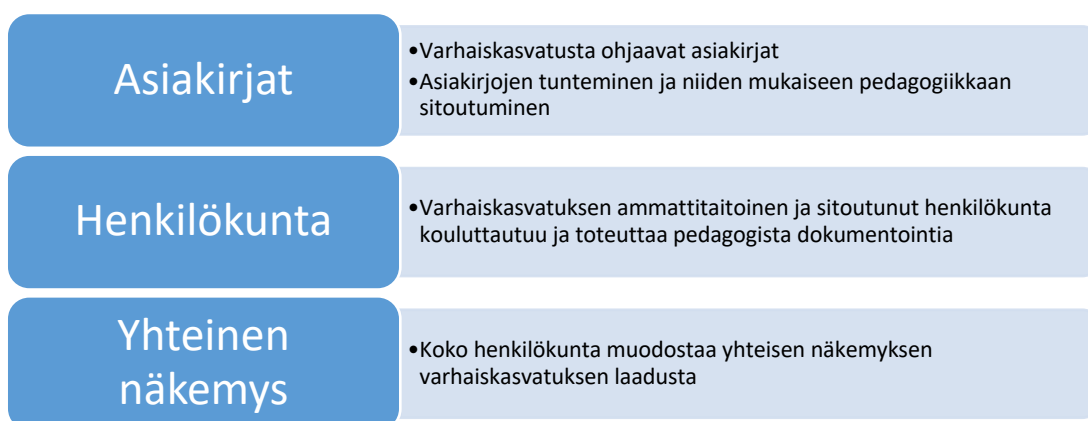
Henkilökunta

Laadukkaan varhaiskasvatuksen kulmakivi on koulutettu henkilökunta. Varhaiskasvatuksen laatua on lähdetty nostamaan koulutetumman henkilöstön myötä. Vuonna 2030 vähintään kahdella kolmas osalla päiväkodeissa työskentelevillä tulee olla korkeakoulututkinto; varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Koulutettu ja osaava henkilökunta ymmärtää lapsen kehitystä, ja kykenee organisoimaan pedagogisia tilanteita sekä sensitiiviseen pedagogiseen ohjaukseen ja vuorovaikutukseen (Karila 2016, 43). Aineistosta nouseva toinen keskeinen laadun elementti on koulutettu, ammattitaitoinen henkilökunta. Henkilökunta nähdään aineistossa dynaamisena ja sitoutuneena. Henkilökunta

toteuttaa jatkuvaa pedagogista dokumentointia ja pitää huolta jatkuvasta kouluttautumisestaan. Tiedetään, että laadusta puhuttaessa mikään yksittäinen tekijä ei ole ratkaiseva, vaan merkityksellistä on laatutekijöiden kokonaisuus. (Karila 2016, 43). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan: ” *varhaiskasvatuksen laatu muodostuu monesta eri tekijästä, joista henkilöstön koulutus ja osaaminen ovat kiistatta keskeisiä*”. Varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka omaa vahvaa ja erilaista osaamista, voi luoda parhaimmat edellytykset lasten opinpolun ensiaskeleille.

Yhteinen näkemys

Fonsénin (2014, 195) mukaan jokaisen tulee sitoutua yhdessä sovittuihin asioihin oman tehtävänsä puolesta. Parrila & Fonsén (2017, 59) ovat todenneet, että pedagogisen johtajuuden perusta on varhaiskasvatuksen perustehtävän selkiyttäminen, sillä sen myötä saavutetaan yhteinen ymmärrys siitä mitä tavoitellaan ja minkälainen arvopohja työn taustalla vaikuttaa. Henkilökuntaan liittyen olennaista on, että kaikkien henkilöstön jäsenten kesken muodostetaan yhteinen näkemys siitä mitä laadukkaalla varhaiskasvatuksella tarkoitetaan, mihin arvoihin se pohjautuu ja miten sitä omassa toimintayksikössä toteutetaan. Aineistosta nouseva viimeisin laadun elementti on yhteinen näkemys laadusta, joka muodostuu yhteisten keskusteluiden kautta. Aineiston mukaan yhteisiin keskusteluihin tulisi osallistua kaikkien toimijoiden kaupunkitasolta yksilötasolle saakka. Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportin (2020) mukaan yksiköissä tarvitaan aikaa keskustelulle siitä, mihin ollaan menossa tai mihin halutaan kehittyä. Kangas ym. (2021, 168) muistuttavat, että toimintakulttuuriin vaikuttavat kaikki yhteisön jäsenet ja siten vastavuoroinen vuorovaikutus, joka toteutuu lasten kanssa ja kesken, henkilöstön ja perheiden sekä muiden toimijoiden kanssa on merkityksellistä. Soukainen (2019, 103) nostaa esiin, että vastuu pedagogiikasta on koko kasvattajatiimillä. Nämä aineistossa esiin nousseet laadun elementit on koottu kuvioon 12.



KUVIO 12. Varhaiskasvatuksen laadun elementit

Laadun elementtien lisäksi aineistosta nousee vastaus kysymykseen, kuinka arviointitietoa voidaan hyödyntää laadun kehittämisessä. Vastaukseksi kysymykseen nousee neljä teemaa, jotka on nimetty arviointitiedon hyödyntämisen elementeiksi.

Hallintoon liittyvät tekijät

Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma (2019, 38) linjaa, että Vantaan kunnallisessa varhaiskasvatuksessa toimintakulttuuria arvioidaan ja kehitetään usealla tasolla. Yksikkötasolla päiväkodin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisestä ja arvioinnista vastaa päiväkodin johtaja ja tiimitasolla varhaiskasvatuksen opettaja. Vantaalaisissa päiväkodeissa käytössä olevien johtoryhmien puheenjohtajina toimivat päiväkodin johtajat ja niihin osallistuvat yksikön varhaiskasvatuksen opettajat. Työyhteisötasolla tehdään nostoja toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvistä tavoitteista. Tavoitteita arvioidaan ja päivitetään vähintään kaksi kertaa vuodessa varhaiskasvatuksen toimintayksikön toimintasuunnitelmassa.

Aineiston perusteella laadun kehittämisen tulee olla koko organisaation läpäisevää. Aineistossa nousee esiin Vantaan suuri organisaatio ja varhaiskasvatuksen hallinto ja kehittämispalvelut. Haastatellut päiväkodin johtajat kokivat, että varhaiskasvatuksen hallinto tarjoaa tukea ja työkaluja johtamistyöhön. Hallinto voi omilla toimillaan auttaa arviointitiedon jalkautumista toimintayksiköihin ja sitä kautta lapsiryhmiin. Hallinto voi omilla valinnoillaan esimerkiksi suunnata koulutuksia siten, että ne vastaavat arviointitiedon kautta tunnistettuun tarpeeseen. Arviointiraportti tuo johtajille tietoa, joka on jo ”valmiiksi pureskeltua”, jolloin johtajan on helpompi ottaa tietoa haltuun. Toimintasuunnitelma ohjaa toimintayksikön työtä ja sen pohja ja ohjeistus koettiin toimiviksi työkaluiksi. Vantaan suuren organisaation koettiin mahdollistavan tasalaatuisuuden, kun esimerkiksi arviointiraportti ja toimintasuunnitelma ovat sellaisia työkaluja, jotka ovat kaikkien yksiköiden käytössä. Aineistosta nousi esille, että hankkeet, jotka tulevat toimintayksikölle ylemmältä taholta esimerkiksi kehittämishankkeen muodossa, juurtuvat toimintaan paremmin.

Johtamiseen liittyvät tekijät

Fonsénin (2014, 119–120) mukaan yksi pedagogisen johtajuuden menetelmistä on ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle. Karila (2016, 40) painottaa resursointia pedagogiseen johtamiseen. Heikka (2014, 64) tuo esille, että ajan puute tuo haasteen pedagogiikan kehittämiselle, sillä se estää systemaattista arviointia ja keskusteluja johtajien ja opettajien välillä. Heikan ja Hujalan (2011) tutkimuksessa kävi ilmi, että hallintoon liittyvät työt vievät johtajan aikaa. Fonsénin (2014, 119–120) tutkimuksen mukaan moni johtaja kokee, että pedagogiselle johtamiselle ei jää aikaa, sillä erilaiset kokoukset, paperityöt, hallinnolliset tehtävät, sijaisten hankkiminen, hoitopaikkojen järjestely ja kuntaorganisaation muutokset

vievät aikaa pedagogiselta johtamiselta ja tästä moni johtaja kokee syyllisyyttä ja riittämättömyyden tunnetta. Johtajan työtä leimaa keskeytykset, jolloin johtajat voivat kokea ajan käytön hallitsemattomana ja hajanaisena, eikä aikaa jää suunnitteluun, asioiden valmisteluun ja visiointiin. Vlasovin ja Hujalan (2016) tutkimuksessa päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen muutostrendeistä Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä nousi esiin, että varhaiskasvatukselle ja sen johtajuudelle asetetut tavoitteet ja odotukset ovat kasvaneet kaikissa maissa. (Hujala ym. 2020, 304). Soukaisen (2019) mukaan pedagogiikan johtaminen läpäisee kaiken toiminnan ja hän pohtiikin, että jos päiväkodin johtaja kokee, ettei hänellä ole riittävästi aikaa pedagogisille asioille, niin onko hän miettinyt, kuinka määrittelee pedagogiikan johtamisen.

Aineistosta nousee esiin johtajan arvovalintojen merkitys. Johtajan tulee varata aikaa pedagogiikan johtamiselle. Varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat johtajalta pedagogiikan johtamista. Pedagogiikan johtamisella tarkoitettiin aikaa yhteiselle keskustelulle. Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportissa (2020) uhkana nousee esiin päiväkodin johtajan työajan riittämättömyys. Johtajan aikaa vievät yksikön moninaiset tarpeet, jolloin pedagogiselle johtamiselle ei jää aikaa. Kuitenkin Kehittävän palautteen tulosten mukaan johtajan keskittyminen pedagogiseen johtamiseen ja henkilöstöön näkyy suoraan lasten vahvemmissa oppimisprosesseissa. (Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportti 2020.) Näin ollen johtajan työssä pedagogiikan johtaminen tulee nostaa prioriteetilistan kärkeen ja sille tulee resursoida riittävästi aikaa.

Aineistossa nousee esiin päiväkodin johtajan rooli tiedon tulkitsijana ja suodattajana. Päiväkodin johtajat kuvasivat tiedon valtavaa määrää, josta johtajan tehtävänä on suodattaa oman toimintayksikön kannalta olennainen tieto. Työpajassa johtajaa kuvattiin tiedon portinvartijana, jonka tehtävänä on päättää, mikä tieto on oman yksikön kannalta relevanttia ja pitää huoli siitä, että yksikkö valitsee ne kohteet, joihin se lähtee mukaan.

Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportin (2020) mukaan päiväkodin johtajat kohtaavat arjessa tiedon tulvan, jolloin asioiden johtaminen päivittäiseen työhön nousee haasteeksi. Päiväkodin johtajalla tulee olla rohkeutta keskittyä oman yksikön kannalta olennaiseen esimerkiksi siten, että kehittämiskohteita on rajattu määrä. Aineistossa nousee esiin valintojen merkitys; päiväkodin johtaja valitsee valtavasta tiedon määrästä sen tiedon, joka on juuri sillä hetkellä oman toimintayksikön kannalta olennaista. Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluiden pohjalta voidaan todeta, että haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat ovat panneet merkille, että esimerkiksi Kehittävän palautteen kautta saatu arviointitieto ei aina tavoita tiimitasoa. Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa nousee esille toive

siitä, että arviointitieto entistä paremmin tavoittaisi tiimitason. Näin olleen aineistosta nousee esille ristiriita, varhaiskasvatuksen opettajat haluavat, että arviointitieto tavoittaa tiimitason, mutta päiväkodin johtaja näkee, että kaikkea tietoa ei ole tarpeen valuttaa tiimitasolle saakka. Voidaankin suositella, että johtajan roolia tiedon suodattajana ja tulkitsijana avataisiin toimintayksiköissä yhteisissä keskusteluissa. Johtajan roolissa tärkeässä osassa on vuorovaikutus henkilöstön kanssa. Se miten arviointitieto tuodaan toimintayksikköön vaikuttaa siihen, miten se otetaan osaksi toimintaa.

Jaettu johtajuus

Uuden varhaiskasvatuslain (540/2018, 2§) mukaan kasvattajan työn ytimessä on lasten ja perheiden kohtaaminen, joka edellyttää kasvattajalta aitoa läsnäoloa, herkkyyttä ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Kasvattajan tulee ymmärtää arjen merkitys lapsen elämässä ja hyödyntää arjen tilanteet tukien, innostaen ja ohjaten lapsia tarkoituksenmukaisella tavalla. Toimintakulttuurin kehittäminen ja kehittämisen ylläpitäminen vaativat kaikkia työyhteisön jäseniä koskevia yhteisiä pedagogisia keskusteluja ja rakenteita, jotka tukevat keskusteluiden järjestämistä. Oman työn jatkuva reflektointi niin tiimissä kuin työyhteisössä on edellytyksenä ammatillisen tietoisuuden ylläpitämiselle. Henkilöstön tulee tiedostaa erilaiset vastuualueensa ja arvostaa ja hyödyntää moniammatillista osaamista.

Käsite jaettu johtajuus nousi esille Fonsénin tutkimuksessa ja sillä tarkoitettiin sitä, että jokaisella työntekijällä on vastuu ja oikeus osallisuuteen pedagogiikan suunnitteluun ja sen toteuttamiseen. Johtajuus jakaantuu organisaation eri tasoille vastuunkantona oman perustehtävän toteuttamisen laadusta, jolloin se ei kuitenkaan sulje pois johtajan kokonaisvastuuta. Jaettu johtajuus on myös yhteisiin arvoihin sitoutumista ja osa organisaation kulttuuria. (Fonsén 2014, 139.) Ammatinimikkeestä riippumatta vastuu laadukkaan pedagogiikan toteuttamisesta on kaikilla (Vlasov ym. 2018, 25). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin vaikuttavat kaikki yhteisön jäsenet ja toisaalta toimintakulttuuri vaikuttaa jokaiseen yksikön jäseneseen, riippumatta siitä, tunnistetaanko tämän merkitys vai ei. (Kangas ym. 2021, 172.)

Aineistosta esiin nousee jaetun johtajuuden merkitys. Jaettu johtajuus voidaan nähdä kaikkien organisaation toimijoiden jaettuna vastuuna, joka käsittää vastuun organisaation perustehtävästä, tavoitteista ja linjauksista. Jaetussa johtajuudessa kukin kantaa vastuuta oman positionsa mukaisessa laajuudessa. Kunnan tasolla vastuuta kantavat lautakunta ja virkamiesjohto, yksikkötasolla päiväkodin johtaja ja tiimin, lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen tasolla lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja ryhmän ja yksittäisen lapsen tasolla. Heidän kaikkien vastuulla on laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen. Jaettu johtajuus edel-

lyttää yhteisesti keskusteltuja arvoja, tavoitteita ja sopimuksia. Yhteisen refleктоivan toiminnan tarkastelun ja oppimisen avulla toteutuu sitoutuminen, joka onkin jaetun oppimisen idea. (Fonsén 2014, 184–185.)

Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportissa (2020) mahdollisuutena johtajan työajan riittävyteen nähdään jaetun johtajuuden hyödyntäminen (Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportti 2020.) Jotta jaettu pedagoginen johtajuus voi toteutua varhaiskasvatuksen kontekstissa, tulisi toimintakulttuuriin luoda rakenteet pedagogisille keskusteluille (Heikka 2017, 51; Fonsén ym. 2018, 174). Pelkistetysti opettajuusjohtajuus on johtajuutta, joka tukee organisaatiota saavuttamaan asetetut tavoitteet, ja sitä toteuttavat virallisessa johtajuusasemassa olevien lisäksi koko henkilöstö (Kangas ym. 2021, 306).

Jaetulla johtajuudella tarkoitetaan aineistossa koko toimintayksikön henkilökuntaa. Varhaiskasvatuksen henkilökunta on yksikön voimavara. Ammattitaitoinen ja sitoutunut henkilökunta voi jakaa johtajuutta. Aineistossa jaettu johtajuus nousee esille varhaiskasvatuksen opettajien roolissa. Opettajat ovat osa toimintayksikön johtoryhmää ja ovat siten vaikuttamassa toimintayksikön asioihin. Opettajan roolissa olennaista on pitää yllä pedagogista keskustelua tiimissä ja käyttää pedagogista dokumentointia suuntaamaan työtä lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee opettajajohtajuuden haltuunottoon koulutusta, sillä Mistryn ja Soodin (2012) mukaan niillä varhaiskasvatuksen opettajilla, joilla oli taustalla johtajuusopintoja, olivat valmiimpia ottamaan johtajuutta, kuin niillä, joilta ne puuttuivat. Koulutus yksistään ei riitä, vaan opettajajohtajuus tarvitsee toteutuakseen toimivat pedagogisen johtajuuden rakenteet ja kulttuurin. (Hujala ym. 2020, 306.)

Yhteisen keskustelun kautta rakennetaan yhteistä näkemystä varhaiskasvatusta ohjaavista arvoista ja varhaiskasvatuksen laadusta ja sitä jokainen työyhteisön jäsen oman positionsa kautta toteuttaa. Jaettua johtajuutta on myös sitoutuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseen toimintaan ja yksikössä yhteisesti sovittuihin asioihin.

Arviointitiedon sitominen rakenteisiin

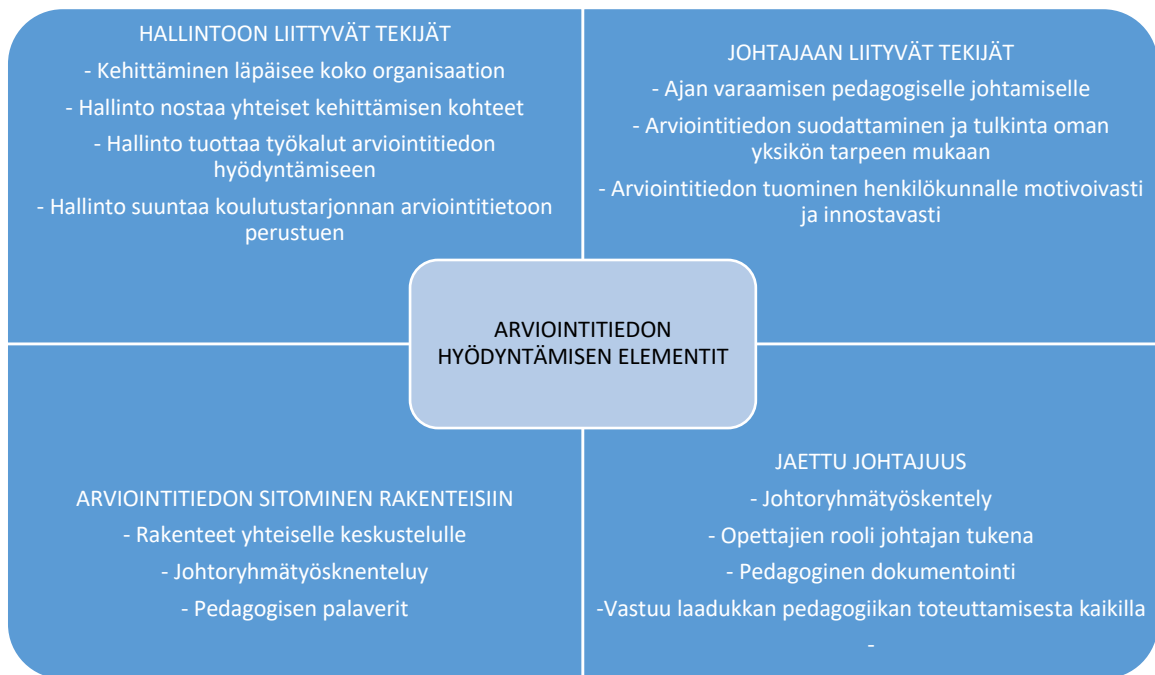
Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportin (2020) mukaan johtoryhmätyöskentely tuo yksikön johtamiseen jäämäkkyyttä ja se nähdään varhaiskasvatuksen arvioinnin, kehittämisen ja johtamisen keskeisenä mahdollisuutena. Johtoryhmätyöskentely sitouttaa henkilöstöä toimintaan pitäen yllä kehittävää puhetta yksikössä.

Kehittämishankkeen aineiston perusteella johtoryhmätyöskentely on keskeinen osa yhteisen näkemyksen mahdollistavaa pedagogista keskustelurakennetta. Aineiston perusteella keskeistä laadun kehittämistyössä on sen sitominen pedagogisiin keskustelurakenteisiin. Kehittämisen ja arvioinnin tulee olla systemaattista, jatkuvaa ja johdonmukaista ja kun se

sidotaan osaksi rakenteita, takaa se näiden toteutumisen. Hyvänä esimerkkinä yhdessä toimintayksikössä pedagoginen kehittäminen ja arviointi oli nostettu omaksi kohdakseen johtoryhmän asialistalle. Näin teema tulee osaksi jokaista johtoryhmän kokousta ja se takaa sen, että keskustelua aiheesta pidetään yllä jatkuvasti.

Fonsénin (2014, 103) tutkimuksessa tuli esille, että keskusteluilla on suuri rooli pedagogisessa johtamisessa. Keskustelulle tulee luoda keskustelukulttuuri ja –rakenteet. Yhteisen kasvatuksellisen näkemyksen muodostaminen on tärkeä tehtävä. Fonsénin ja Soukaisen (2020, 213, 219) mukaan yhteiseen keskusteluun osallistuminen on huomattava osa jaettava pedagogista johtajuutta. Arvokeskustelun herättäminen yksikössä on tärkeää, silloin pedagoginen johtaja haastaa henkilöstön pohtimaan toiminnan tarkoituspäätä, kasvatustilofilofiaa, tiedostamaan pedagogisten valintojen merkityksen sekä lapsen näkökulman. Keskustelun herättämisen lisäksi on tärkeää luoda rakenteet pedagogisille keskusteluille. (Fonsén 2014, 111–113.) Pedagogista johtajuutta on kuvattu vastuunkantona pedagogisen näkökulman tuomisesta keskusteluun. Pedagoginen johtajuus on vastuuta toiminnan ammatillisuudesta ja varhaiskasvatuksen laadusta ja se on jatkuvaa keskustelun ylläpitämistä toiminnan periaatteista, toiminnan arviointia, kehittämistä ja ammatillisuuden ylläpitämistä (Fonsén 2014, 101).

Osa johtajista kokee hyvän päiväkodin johtamisen itsessään olevan pedagogista johtajuutta. Haasteena pedagogiselle johtamiselle nähdään se, että vaikka pedagogista keskustelua on suunniteltu ja resursoitu, sen toteutuminen saattaa jäädä arjen jalkoihin. Palaverissa ajan pedagogiselta pohdinnalta vievät kiireelliset käytännön asiat ja palavereja ei pystytä pitämään suunnitellun säännöllisesti. Johtajan työnkuvaan kuuluu alituinen oman työn suunnittelu ja toteutuneen työn arviointi. Työssäjaksamisen näkökulmasta tämä prosessinhallinta on tärkeää. Asioita pitää priorisoida siten, että tehdään asioista, jotka ovat olennaisia johtamisen kannalta. Priorisoinnissa saattaa olla ristiriitaa omien intressien ja organisaation ylemmältä tasolta tulevien vaatimusten kanssa. (Fonsén 2014, 119–120.) Kuvioon 13 on koottu visuaalisessa muodossa aineistosta nousseet arviointitiedon hyödyntämisen elementit.



KUVIO 13. Arviointitiedon hyödyntämisen elementit

9 Yhteenveto

9.1 Kehittämishankkeen arviointi

Hyvään tutkimustapaan kuuluu omien valintojen arvioiva tarkastelu, tuntemus niistä säännöistä, jotka tutkimusta ohjaavat sekä luotettavuuskriteerien omaksuminen (Aaltio & Puusa 2020, 177). Kehittämishankkeen luonteeseen kuuluu itsereflektio, jossa prosessia tarkastellaan ja arvioidaan ikään kuin ulkopuolelta (Puusa & Julkunen 2020, 195–198).

Tutkimuksellisen kehittämishankkeen luonteeseen arviointi kuuluu olennaisena osana jo kehittämishankkeen edetessä. Kehittämishankkeen aikana arvioinnin tehtävänä on suunnata kehittämistyötä ja toimia palautteena kehittämistyöhön osallistuneille. (Ojasalo ym. 2015, 47–48). Kehittämishanketta arvioidessa pelkkien tuloksen sijaan arvioinnin kohteena on koko prosessi. Prosessissa arvioinnin kohteena on syvälinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Tärkeitä arviointikohteita ovat myös aineistonhankinnan ja analyysimenetelmien soveltuvuus tutkimukseen, eettisyys sekä käytettävyys. (Puusa & Julkunen 2020, 195–198.) Loppuarvioinnin tehtävänä on mitata kehittämistyön onnistumista (Ojasalo ym. 2015, 47–48). Kehittämishankkeen laatua arvioidessa suhteutetaan hankkeen tulokset tavoitteisiin (Puusa & Julkunen 2020, 195–198). Mallintamisen onnistumista mitataan usein tulosten hyödyllisyydellä (Luukkonen ym. 2012, 15).

Kehittämishankkeen tavoitteena oli tuottaa malli arviointitiedon hyödyntämiseksi laadun kehittämiseksi Vantaan varhaiskasvatuksessa. Kehittämishanke käynnistyi perehtymällä kehittämishankkeeseen liittyvään teoretiseen tietoon. Teoretietiedon pohjalta muodostettiin kehittämishankkeen teoreettinen viitekehys. Ojasalon ym. (2015, 24) mukaan lähdeaineistoon perehtyminen ennen kehittämishankkeen toteuttamista on tärkeä vaihe kehittämishankkeen aloittamisessa. Kehittämishanke eteni toimintatutkimuksen syklisen rakenteen mukaan. Teoreettisen viitekehyyksen rakentamisen jälkeen vuorossa oli teemahaastatteluiden suunnittelu. Kehittämishanke toteutettiin ajanjaksolla, jolloin koronaepidemia oli Suomessa pahimmillaan ja sen vaikutukset näkyvät kehittämishankkeessa. Osallistavat kehittämismenetelmät jäivät suunniteltua vähemmälle ja kehittämishankkeeseen osallistujien rekrytointi oli haastavaa. Erityisesti päiväkodin johtajien työajan täytti erilaiset koronaepidemiasta johtuvat haasteet. Syksyllä 2020 varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa yhdessä päätettiin, että päiväkodin johtajien lisäksi mukaan kehittämishankkeeseen rekrytoidaan varhaiskasvatuksen opettajia. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat tiimensä pedagogisia johtajia ja toimintayksikön johtoryhmän jäseniä. Näin ollen voidaan todeta, että heillä on näkemystä siitä, miten arviointitietoa on toimintayksiköissä tähän mennessä hyödynnetty. Toisaalta

heiltä voisi löytyä ideoita siitä, miten sitä voitaisiin heidän näkökulmastansa entistä paremmin hyödyntää. Mukaan kehittämishankkeen teemahaastatteluihin saatiin rekrytoitua kolme varhaiskasvatuksen opettajaa ja kaksi päiväkodin johtajaa.

Teemahaastattelut seurasivat toisiaan siten, että haastatteluiden toteuttamisen jälkeen ne analysoitiin ja analysoinnin kautta saavutettua tietoa hyödynnettiin suunniteltaessa seuraavaa haastattelua. Työpaja toteutui teemahaastatteluiden jälkeen virtuaalisena ideariihenä. Teemahaastattelut toteutettiin etäyhteyksin, jolloin erotuksena kasvokkain toteutettuun haastatteluun voidaan pitää sitä, että haastattelijat ei samalla tavalla näe haastateltavan ilmeitä ja eleitä. Videoyhteydellä toteutetuissa haastatteluissa eleet ja ilmeet ovat nähtävissä, vaikka eroa kasvokkaiseen kohtaamiseen on. Haastattelut toteutettiin alkuvuodesta 2021, jolloin takana oli jo lähes vuosi Covid-19 epidemian määrittämää ”uutta arkea”, joka on pakottanut henkilöt käyttämään etäyhteyksiä erilaisissa tilanteissa. Voidaan arvella, että henkilöt ovat harjaantuneet etäyhteyksin toteutettaviin tilaisuuksiin, joten se, ei ollut heille niin uutta kuin se olisi vuotta aiemmin vielä ollut. Teemahaastatteluun saatiin kerättyä laaja aineisto, josta löytyi tutkimuskysymyksen kannalta olennainen tieto. Teemahaastatteluiden voidaan arvioida olleen hyvä menetelmä aineiston keräämiseen. Teemahaastatteluja toteutettiin sekä päiväkodin johtajille, että varhaiskasvatuksen opettajille, tämän voidaan arvioida lisänneen aineiston syvyyttä. Päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen opettajat omaavat molemmat kokemusta varhaiskasvatuksen laadusta ja arviointitiedosta ja sen hyödyntämisestä laadun kehittämisessä ja ovat siten aineiston hankinnan kannalta oikeita henkilöitä. Päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen opettajat katsovat kehittämishankkeen keskiössä olevaa ilmiötä eri näkökulmista, jolloin näkemykset täydentävät toisiaan.

Tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa halutaan hyödyntää useamman ihmisen ajatuksia ja ideoita. Vallitsevissa olosuhteissa, joissa tiukat kokoontumisrajoitukset olivat voimassa, oli virtuaalinen ideariihi hyvä vaihtoehto. Virtuaalisessa ideariihessä useammat henkilöt pääsivät jakamaan keskenään ajatuksiaan ja ideoitaan reaaliajassa.

Kehittämishankkeeseen osallistuvat henkilöt työskentelivät Vantaan varhaiskasvatuksessa käytännön työelämässä. Työpajaan osallistui päiväkodin johtaja sekä kolme varhaiskasvatuksen opettajaa. Kehittämishankkeeseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Osallistujia voidaan arvioida olevan varsin vähän, mutta toisaalta osallistujia voidaan kuvailla innostuneiksi. Mukaan lähteneet osallistujat kokivat aiheen mielenkiintoisena ja lähtivät siihen sitoutuneesti mukaan. Haastattelut ja työpaja pidettiin vuoden 2021 alkupuoliskolla varsin tiiviissä aikaikkunassa. Tämä mahdollisti syvällisemmän ”sukeltamisen” kehittämishankkeen pariin. Opinnäytetyöntekijän oma kokemus varhaiskasvatuksen opettajana

toimimisesta sekä kehittämishankkeen tekemisen hetkellä varhaiskasvatuksen kehittäjäopettajana toimiminen ovat tuoneet opinnäytetyöntekijän lähelle kehittämisen kohteena olevaa ilmiötä. Kehittäjäopettajan tehtävän ja kehittämiskohteen tematiikka ovat lähellä toisiaan. Nämä tekijät ovat lisänneet opinnäytetyöntekijän syvempää ymmärrystä kehittämishankkeen aiheesta. Eri toimijoiden osallistuminen kehittämishankkeeseen eli triangulaatio on lisännyt kehittämishankkeen luotettavuutta. Eri aineistonkeruumenetelmissä on noussut esiin keskenään samoja teemoja. Prosessissa opinnäytetyön tekijälle on syntynyt perusteellinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä ja se on helpottanut mallin muodostamista.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään tutkimuksen kohdeilmiötä eli varhaiskasvatuksen laatua, arviointia ja kehittämistä eri positioissa. Ilmiö on laaja ja sen rajaamiseen on täytynyt kiinnittää huomiota. Varhaiskasvatuksen laatu on otettu osaksi teoreettista viitekehystä, sillä kehittämishankkeen kysymykseen vastauksen löytämiseksi tulee ensin saada käsitys siitä mistä laadukas varhaiskasvatus koostuu. Arviointitiedon hyödyntäminen varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä vaatii ensin näkemyksen hyvästä laadusta. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin edellytyksenä on, että arviointiin osallistuvilla on jaettu käsitys siitä mitä laadulla tarkoitetaan (Vlasov ym. 2018, 39). Teoreettiseen viitekehykseen pohdittiin myös pedagogisen dokumentoinnin avaamista, mutta koska se ei nouse aineistosta esille haastateltujen puheissa lainkaan on se päätetty rajata teoreettisen viitekehysten ulkopuolelle. Analysointivaiheessa opinnäytetyön tekijä käsitteellisti pedagogisen dokumentoinnin päätelmäksi haastateltujen nostamassa esiin siihen liittyviä asioita, vaikka itse käsite jäikin haastatteluissa nostamatta esiin.

Kehittämishankkeessa lähdettiin tuottamaan mallia siitä, kuinka arvioinnin kautta saatua tietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Malli, joka kehittämishankkeen lopputuloksena syntyi, muodostuu laadun ja arviointitiedon hyödyntämisen elementeistä. Malli nostaa esille niitä näkökulmia, jotka on hyvä huomioida, jotta arviointitieto ei jää irralliseksi tiedoksi, vaan se kytkeytyy kehittämisen prosessiin ja siten vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun toimintayksikössä. Voidaan arvioida, että malli on hyödynnettävissä varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Se antaa konkreettisia ehdotuksia siitä, miten arviointitietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Malli on tuotettu visuaaliseen muotoon, jolloin se on helposti hahmotettavissa.

9.2 Kehittämishankkeen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Eettiset kysymykset nousevat pintaan jo kehittämiskohteen valinnan hetkellä. Kehittämiskohteen valintaa tehdessä on pohdittava, kenen ehdoilla kehittämistehtävä valitaan, ja mikä on se syy, että kehittämistyöhön ylipäänsä lähdetään. Pohdintaa tulee tehdä myös siitä,

kuka päättää lopullisen aiheen. (Ojasalo ym. 2015, 49.) Vilkan (2015) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää, että tutkimushankkeissa suunnittelu, toteutus ja raportointi toteutetaan laadukkaasti. Tutkimusetiikassa tutkimuslähtöistä kehittämistyötä koskevat niin yrittäjämaailman eettiset säännöt kuin tieteellisen tutkimuksen normit. Kehittämistyötä tulee tehdä rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Kehittämistyön seurausten on oltava käytäntöä hyödyttäviä ja tavoitteiden korkean moraalin mukaisia. (Ojasalo ym. 2015, 48) Vilkan (2015) mukaan hyvien tieteellisten käytäntöjen eli tutkimusetiikan noudattaminen kuuluu tutkimukselliseen kehittämistyöhönkin.

Kehittämishankkeen suunnittelu toteutettiin yhteistyössä Vantaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa. Kehittämishankkeen suunnitteluvaiheeseen kului aikaa. Yhteistä pohdintaa käytiin varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa siitä, keitä kehittämishankkeeseen on tarkoituksenmukaista rekrytoida mukaan. Päiväkodin johtajien kuormittunut työtilanne tunnistettiin ja yhteistyössä asiantuntijoiden kanssa päädyttiin siihen, että mukaan rekrytoidaan sekä varhaiskasvatuksen opettajia että päiväkodin johtajia. Varhaiskasvatuksen opettajista osalla oli kokemusta observoijana toimimisesta.

Yksi hyvän tieteellisen käytännön keskeinen lähtökohta on, että tarvittavat tutkimusluvut on hankittu (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Kehittämishankkeelle haettiin tutkimus lupa Vantaan varhaiskasvatuksesta. Tutkimuslupa kehittämishankkeelle saatiin toukuussa 2020.

Hirsjärven ym. (2015, 102) mukaan laadittaessa tutkimuksen teoreettista viitekehystä on lähdekritiikki yksi tärkeimmistä luotettavuuden mittareista. Lähdemateriaalia arvioitaessa voidaan tarkastella lähteen uskottavuutta ja ikää. Tuomen ja Sarajärven (2009, 149) mukaan hyvän tutkimuksen määritelmänä toimivat tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus sekä käytetyt lähteet. Teoreettista viitekehystä rakennettaessa on lähteinä pyritty käyttämään mahdollisimman tuoretta materiaalia, yli kymmenen vuotta vanhoja ja toissijaisia lähteitä on pyritty välttämään. Materiaaleissa on pyritty käyttämään alan tieteellisiä tutkimuksia kuten väitöskirjoja. Kotimaisten lähteiden lisäksi teoreettista viitekehystä rakennettaessa on käytetty kansainvälisiä teoksia. Raporttia kirjoitettaessa lähdeviitteet on pyritty merkitsemään tarkasti LAB-ammattikorkeakoulun lähdeviittausohjeita noudattaen. Tämä mahdollistaa sisältöjen tarkastamisen alkuperäisistä lähteistä. Yksittäisten lähteiden osalta on koronaepidemia tuottamien olosuhteiden pakottamana käytetty Ellibs-verkkokirjastosta lainattuja teoksia. Tämä on tuonut haasteen lähdeviitteisiin, sillä teoksista puuttuu sivunumerot. Kyseessä on kuitenkin vain yksittäiset teokset, joten sen vaikutus luotettavuuteen arvioitiin pieneksi ja näiden lähteiden osalta on lähdeluetteloon merkitty tieto e-kirjan sivunumerottomuudesta.

Tutkimusetiikkaan liittyy teoreettisen toistettavuuden periaate, joka tarkoittaa lukijan mahdollisuutta seurata kehittämishankkeen kulkua. Sisällön on oltava ymmärrettävää, joka vaatii raportoijalta tarkkaa, täsmällistä ja rehellistä kirjaamista. (Vilkka 2015.) Kehittämishankkeen raportoinnissa on pyritty selkeyteen, jolloin teksti olisi mahdollisimman helposti ymmärrettävää ja siten luotettavaa.

Tutkimuksen eettinen kestävyys liittyy tutkimuksen luotettavuuteen ja laatuun ja on toinen hyvän tutkimuksen kriteeri. Tutkimuksen eettinen kestävyys pitää sisällään myös tutkimussuunnitelman laadun, tutkimusasetelman sopivuuden sekä raportoinnin toteuttamisen tavan. Tieteellisen kehittämistoimintaan ja yleiseen luotettavuuden mittaamiseen liittyy käsite validiteetti. Validiteetti ilmaisee sitä, miten hyvin tutkimuksessa käytetty mittaumenetelmä mittaa sitä mitä ilmiössä on tarkoitus mitata eli sitä, että tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat olleet olennaiset asiat ja tutkimus on huolellisesti suunniteltu ja analysoitu. (Kananen 2014, 147.)

Kehittämishankkeessa lähdettiin etsimään vastausta kysymykseen siitä, miten arviointitietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä Vantaan varhaiskasvatuksessa. Kysymykseen lähdettiin etsimään vastausta teemahaastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia ja päiväkodin johtajia. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat tiimensä pedagogisia johtajia ja toimintayksikön johtoryhmän jäseniä. Heillä on tietoa ja näkemystä siitä, miten arviointitietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Päiväkodin johtajat ovat yksikön johtajia ja heillä on näin kokemusta johtamisesta ja vastuu lasten hyvinvoinnista, jota laadukas varhaiskasvatus tuottaa. Teemahaastatteluiden lisäksi aineistoa kerättiin tutkimuksellisen kehittämishankkeen luonteen mukaisesti osallistavalla menetelmällä, joka tässä hankkeessa oli virtuaalinen ideariihi. Analysoidusta aineistosta löytyi vastaus etsittyyn kysymykseen.

Tutkimuksen avoimuuden ja kontrolloitavuuden vaatimukset liittyvät tutkimuksen salassapito- ja vaitiolovelvollisuuksiin. Tutkimuksen kohteena olevilla henkilöillä pitää olla tieto siitä, mihin heidän antamiaan tietoja käytetään. (Vilkka 2015.) Tutkimuksen ja kehittämisen kohteena olevien henkilöiden tulee olla tietoisia siitä, mitä kehittäjä on tekemässä, mikä on toiminnan kohde ja tavoitteet ja mikä rooli kyseisillä henkilöillä on kehittämishankkeessa. Eriyisesti tutkimuslähtöisessä kehittämistyössä haasteena on tutkimukseen suostuttelun/ pakottamisen raja. Siinä, missä tieteellisessä tutkimuksessa kohderyhmältä kysytään suostumusta tutkimukseen osallistumiseen, on kehittämistyössä oletuksena, että yrityksen henkilökunta osallistuu oman organisaationsa toimintojen kehittämiseen. (Ojasalo ym. 2015, 48–49.) Tutkimukseen osallistuneen henkilöllisyyteen liittyviä tietoja, joista tutkimuksen kohde

olisi tulkittavissa, ei saa paljastaa (Vilkka 2015). Kehittämishankkeeseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen ja osallistujille kerrottiin kehittämishankkeesta sekä heidän roolistaan siinä. Kehittämishankkeesta työstettiin mainos, jossa hanketta avattiin. Mainos lähetettiin rekrytointiviestin liitteenä päiväkodin johtajille ja varhaiskasvatuksen opettajille.

Tiedonhankinta- ja arviointimenetelmien eettisyys tulee varmistaa ja kerätyn tiedon luottamuksellisuus tulee säilyttää (Ojasalo ym. 2015, 48–49). Tutkimusaineisto tulee säilyttää asianmukaisella tavalla (Vilkka 2015). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkijan on toimittava aineiston käsittelyssä huolellisesti. Kehittämishankkeen aikana kerätty aineisto on tallennettu osin puhelimeen ja osin tietokoneelle. Aineisto poistetaan puhelimesta ja tietokoneelta tämän raportin julkaisemisen jälkeen.

Triangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaistettuna erilaisten menetelmien, tietolähteiden, tutkijoiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Kyse on siitä, että tutkimuksessa yhdistetään useita menetelmiä ja lähestymistapoja. Triangulaatio liitetään usein monimenetelmällisyyteen. Triangulaatiolla voidaan päästä parempaan ja kokonaisvaltaisempaan tulkinnaan, kun käytetään monia eri menetelmiä. (Aaltio & Puusa 2020, 185.)

Tuomen & Sarajärven (2018, 104-107) mukaan tutkijoiden käyttämät erilaiset tutkimusmenetelmät tai näkökulmat voivat aikaansaada sen, että samanaikaisesti voimassa voi olla samaa ilmiötä koskevia ristiriitaisia tutkimustuloksia. Triangulaation avulla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Aaltion & Puusan (2020, 185) mukaan triangulaatiosta voidaan erottaa neljä päätyyppiä, jotka ovat aineistotriangulaatio, joka tarkoittaa, että yhdessä tutkimuksessa käytetään lukuisia eri aineistoja, kuten haastattelut, tilastot, uudet tai arkistoaineistot tai että käytetään eri tiedon kohteita kuten yrityksen omistajia, johtoa tai myyntihenkilöstöä. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä ja on mukana osassa tutkimusta kuten esimerkiksi aineiston hankinnassa tai analyysissä tai koko tutkimusprosessissa. Teoriatrangualaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimusaineiston tulkinnaassa hyödynnetään useita teoreettisia näkökulmia, esimerkiksi tutkien samaa tapausta käyttäen erilaisia teoreettisia näkökulmia tai paradigmoja. Menetelmätriangualaatio tarkoittaa, että tutkimusaineiston hankinnassa käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä kuten esimerkiksi kyselyä ja haastattelua.

Kehittämishankkeessa käytettiin erilaisia, toisiaan täydentäviä menetelmiä. Aineistoa kerättiin niin varhaiskasvatuksen opettajien kuin päiväkodin johtajien teemahaastatteluilla sekä työpajassa virtuaalisella ideariihellä.

9.3 Hyödynnettävyys ja jatkokehittämissuositukset

Mallintamisen onnistumista mitataan usein tulosten hyödyllisyydellä. Mallintamisen onnistumista voidaan mitata hyödynnettävyydellä, mikäli malli on hyödynnettävissä kohdeorganisaatiossa, voidaan mallintaminen katsoa onnistuneeksi. (Luukkonen ym. 2012, 15.) Kehittämishankkeen tuloksena syntynyt malli on hyödynnettävissä Vantaan varhaiskasvatuksen lisäksi laajemminkin. Malli antaa konkreettisia ehdotuksia siitä, miten arviointitietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä.

Vaatus varhaiskasvatuksen arvioinnista on vielä tuore. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän uudistuksen myötä on tullut vaatus arvioinnin tekemisestä. Varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä (Mikkola ym. 2017, 7–8.) Kehittämishankkeeseen päiväkodin johtajien rekrytointi oli haastavaa. Voidaanko sitä pitää jo itsessään kehittämishankkeen yhtenä tuloksena, joka kertoo siitä, että arviointitieto ei vielä ole jalkautunut kentälle johtamisen ja kehittämisen työkaluna? Toisaalta kehittämishanke tehtiin aikana, jolloin koronaepidemia oli Suomessa pahimmillaan, eikä sen vaikutuksia kehittämishankkeeseen osallistumiseen voida poissulkea. Toisaalta tutkimushankkeessa huomattiin, että ne päiväkodin johtajat, jotka lähtivät mukaan, suhtautuivat aiheeseen innostuneesti ja kokivat sen tärkeäksi. Olisikin kiinnostavaa tutkia, miten arviointitietoon ja sillä johtamiseen varhaiskasvatuksessa suhtaudutaan ja miten suhtautuminen heijastuu varhaiskasvatustyöskentelyn arkeen.

Johtajan työn sirpaleisuus tunnustetaan ja pedagoginen johtaminen vaatii vahvistamista. Jaetulla johtajuudella tarkoitetaan sitä, kun kukin kantaa vastuuta oman positionsa mukaisessa laajuudessa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen on kaikkien vastuulla. Jaetun johtajuuden edellytyksenä on yhteisesti keskustellut arvot, tavoitteet ja sopimukset. Yhteisen reflektioivan toiminnan tarkastelun ja oppimisen avulla toteutuu sitoutuminen, joka on jaetun oppimisen idea. (Fonsén 2014, 184–185.) Jatkotutkimuksen aiheeksi nähdään tutkimus, siitä millaisia johtamista tukevia rakenteita varhaiskasvatustyöskentelössä on muodostettu? Vantaalla yksi johtajuuden mahdollisuuksista on johtoryhmätyöskentely. Miten johtoryhmätyöskentely tukee johtajaa johtamistyössään erityisesti pedagogiikan kehittämisen näkökulmasta?

Vantaalla varhaiskasvatuksen toteutuksen ja arvioinnin pohjalla lapsiryhmissä on Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma sekä toimintayksikön toimintasuunnitelma sekä lapsiryhmän toimintasuunnitelma. Lapsiryhmän henkilöstö suunnittelee ja arvioi varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista ryhmän toimintasuunnitelmassa toimintavuoden aikana jatkuvasti. Toimintasuunnitelma on luonteeltaan kehkeytyvä. Keskustelua toimintasuunnitelman jatku-

vasti päivittyvistä tavoitteista käydään päiväkodin johtajan kanssa ja/tai päiväkodin johtoryhmässä vähintään kahdesti toimintavuoden aikana. Varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi jatkuvasti omaa osaamistaan ja kehittymistarpeitaan. Vantaalla johtoryhmätyöskentely huolehtii varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista ja arvioinnista. Varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi omaa osaamistaan ja kehittymistarpeitaan säännöllisesti itsearviointin lisäksi sekä yksilönä, että tiiminä yhdessä päiväkodin johtajan kanssa. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 9–10.) Kiinnostavana jatkotutkimuksen aiheena nähdään myös tutkimusarviointitiedon liikkumisesta yksikön eri tasoilla, miten tiimeissä tuotettua ja käsiteltyä arviointitietoa on käsitelty yksikkötasolla.

Vantaalle on palkattu koulutuksellisen tasa-arvon kehittämisohjelmassa kaksitoista varhaiskasvatuksen kehittäjäopettajaa. Kehittäjäopettajan työnkuvaan kuuluu koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen ja työn keskeisiä osa-alueita ja sisältöjä ovat muun muassa yhteistyössä päiväkodin johtajan kanssa kehittää toimintayksikön pedagogista kehittämistä, suunnittelua ja arviointia sekä toimia varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja laadun asiantuntijana. (Vantaan kaupunki 2020b) Olisi kiinnostavaa tutkia, miten kehittäjäopettajien jalkautuminen toimintayksiköihin on vaikuttanut varhaiskasvatuksen laatuun. Johtajan ja henkilökunnan kokemuksen lisäksi kiinnostavia näkökulmia olisivat lasten ja huoltajien kokemukset. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 12) mukaan lasten huoltajien ja lasten on saatava osallistua ja vaikuttaa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Toisaalta takana on poikkeuksellinen vuosi Covid-19 pandemia vuoksi. Koronakriisi on vaikuttanut merkittävästi lasten ja nuorten hyvinvointiin sekä heidän oikeuksien toteutumiseen. Koronakriisi vaikuttaa jokaisen lapsen ja nuoren elämään, mutta vaikutusten kesto ja laajuus vaihtelevat. Uhkana nähdään, että kriisi lisää lasten ja nuorten eriarvoistumista. (Valtioneuvosto 2021, 14.) Jatkotutkimuksen aiheeksi ehdotetaankin tutkimusta Covid-19 epidemian vaikutuksista lapsiin ja varhaiskasvatukseen. Valtioneuvoston COVID-19 tiedepaneelin raportin (2020) mukaan voidaan olettaa, että Covid-19 epidemialla on negatiivisia vaikutuksia lasten hyvinvointiin, terveyteen ja oppimiseen niin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä. Seurauksien voidaan olettaa riippuvan siitä, miten lasten ja heidän perheiden tukemisessa onnistutaan. Olisi kiinnostavaa tutkia, sitä miten Covid-19 pandemian aikana varhaiskasvatuksen laatuun on lasten tasolla kiinnitetty huomiota? Olisi kiinnostavaa tutkia, onko Covid-19 pandemia noussut esille esimerkiksi johtoryhmätyöskentelyssä ja miten lasten tarpeisiin on lähdetty vastamaan. Toisaalta olisi kiinnostavaa tutkia, miten pandemian aikaisia seurauksia on lähdetty puskuroidaan.

Viimeisenä jatkotutkimusehdotuksena esitetään pedagogisen dokumentoinnin merkitystä johtajuuden tukemisessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 37) on yhdeksi tärkeimmistä arvioinnin menetelmiksi nostettu pedagoginen dokumentointi. Pedagogisen dokumentoinnin rooli tiedon tuottamisessa pedagogisen johtajuuden tukemiseksi olisi mielenkiintoinen tutkimuksen aihe. Miten pedagoginen dokumentointi ohjaa lapsiryhmien toimintaa tai toisaalta, miten se ohjaa toimintayksikön toimintakulttuurin kehittymistä?

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Ahonen, L. & Roos, P. 2019. Iloa ja oivalluksia. Hämeenkyrö: Kasvusto; Nokia: Piia Roos Oy.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 7–30.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Douglass, A. 2019. Leadership for Quality Early Childhood Education and Care OECD Education Working Paper No. 211. Viitattu 29.3.2021. Saatavissa <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282019%2919&docLanguage=En>
- Dzindolet, M., Paulus, P. & Glazer, C. 2012. Brainstroming in Virtual Teams. Teoksessa Silva, C. Online Research Methods in Urban and Planning Studies: Design and Outcomes, 138-156.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Fairman, J. & Mackenzie, S. 2014. How teacher leaders influence others and understand their leadership. Viitattu 13.3.2021. Saatavissa https://www.researchgate.net/publication/272122569_How_teacher_leaders_influence_others_and_understand_their_leadership
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.

Fonsén, E. 2020. Varhaiskasvatuksessa johtajalla tulee olla pedagogiset silmälasit. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto. Viitattu 3.2.2021. Saatavissa <https://www.vol.fi/uutiset/varhaiskasvatuksessa-johtajalla-tulee-olla-pedagogiset-silmalasin/>

Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen, M. & Riekkola, A. 2018. Osallisuutta edistävän toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen – Case Yliskylä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka. (toim.) 2018. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 168–187.

Fonsén, E. & Soukainen, U. 2020. Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early childhood education journal* 2020, 48 (2), 213–222. Viitattu 3.5.2021. Saatavissa <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>

Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational research*, 61 (2), 181-196. Viitattu 16.4.2021. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>

Forsell, M. 2020. Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2019. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 4/2020. Viitattu 12.3.2021. Saatavissa https://hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/20_06_24_Kuusikko_varhaiskasvatus_2019.pdf

Halme, K. 2020. VS: YAMK-opinnäytetyö kehittävästä palautteesta. [sähköposti. Vastaanottaja Kiviranta, H. Lähetetty 20.2.2020.

Halttunen, L. 2016. Distributing leadership in a day care setting. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti - JECER*. Volume 5, Issue 1, 2-18. Viitattu 21.4.2021. Saatavissa <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/02/Halttunen-issue5-1.pdf>

Heikka, J. 2014. *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Academic Dissertation. University of Tampere, School of Education. Tampere: University of Tampere.

Heikka, J. 2017. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén. (toim.) 2017. *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.

Heikka, J. & Hujala, E. 2011. Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *Journal European Early Childhood Education Research Journal* 21 (4), 568-580.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. 6.–9. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. 20. painos. Helsinki: Tammi.

Hjelt, H. & Karila, K. 2021. Varhaiskasvatuksen johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 10. Issue 2. 2021, 97–119. Viitattu 29.3.2021 . Saatavissa https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2021/03/Hjelt-Karila-Issue10-2.pdf?fbclid=IwAR05zuq66qt0xmhf69JDikq22gmP-WIA_k3EMY3mYnLAXTH3hilcubXohcY

Hognestadt, K. & Boe, M. 2014. Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. Viitattu 13.2.2021. Saatavissa https://www.researchgate.net/publication/276901364_Knowledge_Development_through_Hybrid_Leadership_Practices/link/57c5f14f08ae7642019b1659/download

Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. 2012. Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3–4), 299–314.

Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. 2013. *Contextually Defined Leadership*. Tampere University Press. Viitattu 5.5.2021. Saatavissa https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95543/contextually_defined_leadership_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2020. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja L. (toim.) 2020. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 294-309.

Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja –sarja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2014b. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kangas, J., Lastikka, A-L. & Karlsson, L. 2021. Voimauttava varhaiskasvatus. Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi. Helsinki: Otava.

Kantojärvi, P. 2012. Fasilitointi luo uutta. Helsinki: Talentum Media Oy.

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen raportit 2016:6. Viitattu: 7.5.2021. Saatavissa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

Karvi. 2019. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. 2019. Viitattu 7.1.2021. Saatavissa https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_T1319.pdf

Karvi. 2020. Arviointitietoa ja tukea varhaiskasvatuksen ja koulutuksen kehittämiseen. Viitattu 1.3.2021. Saatavissa <https://karvi.fi/karvi/>

Kiviniemi, K. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toimi.) Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Luukkonen, I., Mykkänen, J., Itälä, T., Savolainen, S. & Tamminen, M. 2012. Toiminnan ja prosessien mallintaminen Tasot, näkökulmat ja esimerkit. Viitattu 26.3.2020. Saatavissa <https://www.uef.fi/documents/677096/736588/SOLEA-Luukkonen-ym-Prosessien-ja-toiminnan-kuvaaminen.pdf/b8e58ae0-2e53-48d0-97ef-512ee74b526e>

Mattila, V. 2014. Pienin askelin – snadein stepein-väline oman työn kehittämiseen arjessa– jatkuvan parantamisen toimintatapa. Viitattu 22.2.2021. Saatavissa http://www.socca.fi/files/3463/Snedit_stepit_diat_2014_Virpi_Mattila.pdf

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P. & Broekhuisen, M. 2015. A Rewiew of Reasearch on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Development. Viitattu 10.3.2021. Saatavissa https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_1_review_of_effects_of_ecec.pdf

Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. 2017 Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila. Julkaisut 22:2017. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 30.4.2021. Saatavissa https://karvi.fi/app/uploads/2017/10/KARVI_2217.pdf

Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. 2013. Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. Routledge. Viitattu 12.3.2021. Saatavissa

https://www.researchgate.net/publication/227383645_Beyond_Quality_in_Early_Childhood_Education_and_Care_-_Languages_of_Evaluation

Mäki, A. 2017. Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tihentymä. Tutkimus johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä asiantuntijaorganisaatioissa. Akateeminen väitöskirja. Liiketaloustiede. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2015. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Uusi varhaiskasvatuslaki: lapsen etu keskiöön, henkilöstön osaamiseen panostetaan. Viitattu 19.4.2021. Saatavissa <https://minedu.fi/-/uusi-varhaiskasvatuslaki-lapsen-etu-keskioon-henkiloston-osaamiseen-panostetaan>

Paananen, M. 2017. Imaginaries of Early Childhood Education Societal roles of early childhood education in a transnational era of accountability. Academic dissertation. Helsinki Studies in Education. Helsinki: University of Helsinki.

Parrila, S. & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Parrila, S. 2018. Tiimin pedagoginen johtaminen. Luento Vantaan lastentarhanopettajille 19.4.2018.

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 189-201.

Rantala, I. 2018. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–133.

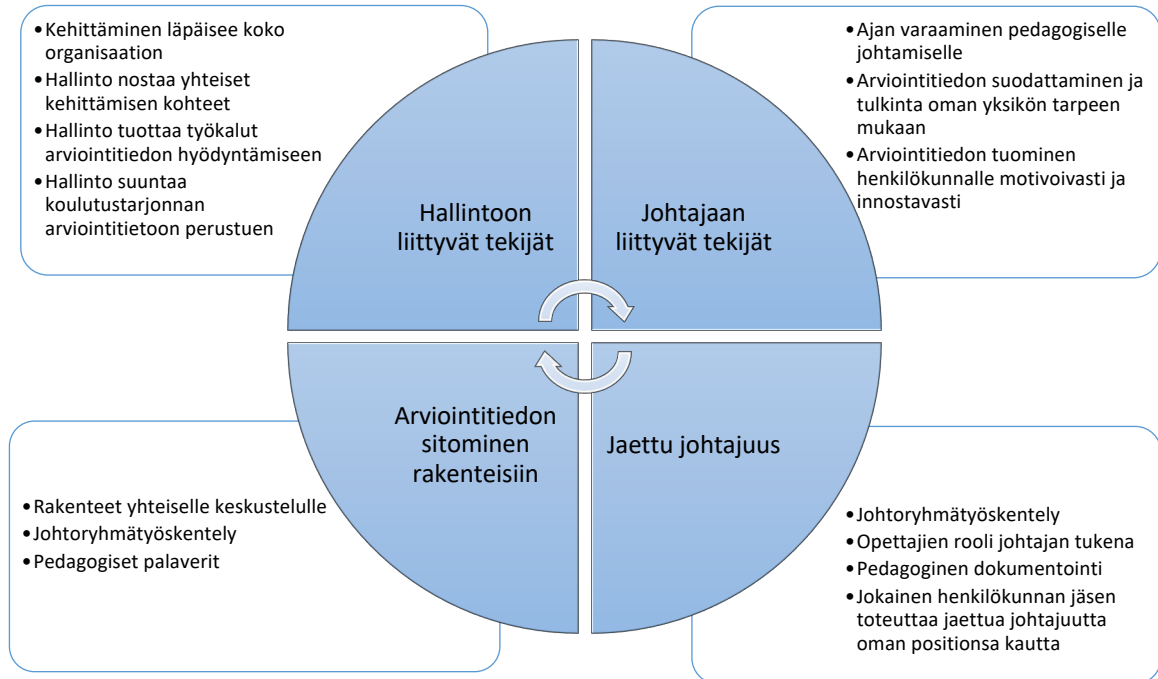
Reunamo Education Research. 2020a. Perustehtävä. Viitattu 11.3.2020. Saatavissa <https://www.reunamoedu.fi/kehittava-palautte/perustehtava/>

Reunamo Education Research. 2020b. Tulosten hyödyntäminen. Viitattu 26.3.2020. Saatavissa <https://www.reunamoedu.fi/kehittava-palautte/kehittavan-palautteen-tulosten-hyodyntaminen/>

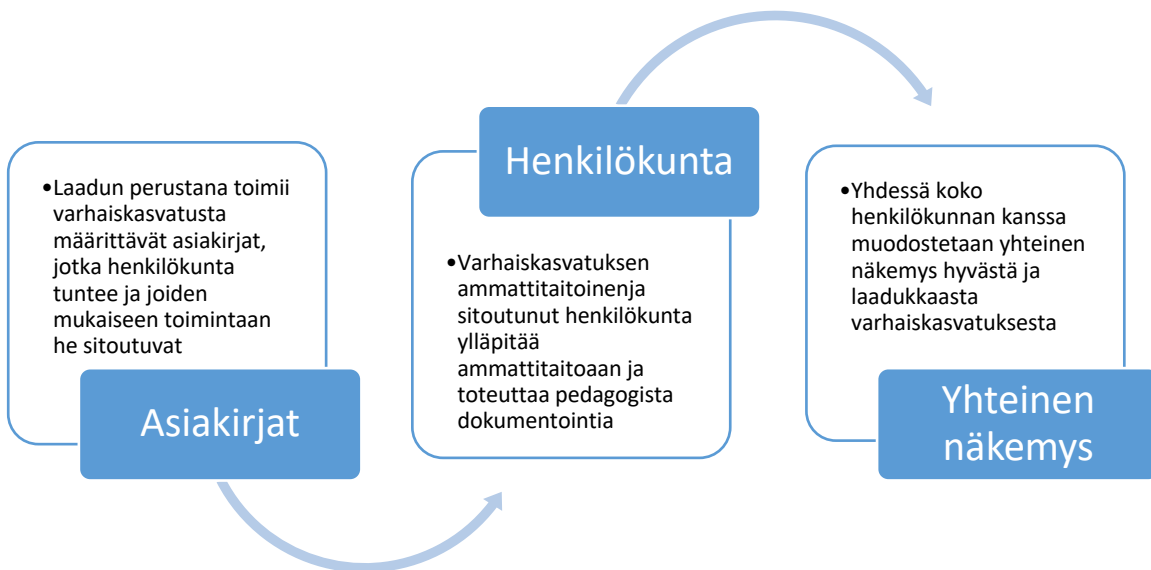
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. Viitattu 12.4.2020. Saatavissa https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Rintakorpi, K. 2021. Arviointi- ja kehittämistyö varhaiskasvatuksessa. Luento Laurean täydennyskoulutuksessa 02/2021.
- Saaranen- Kauppinen & Puusniekka. 2020a. Triangulaatio. KvaliMOTV. Viitattu 5.2.2021. Saatavissa https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html
- Saaranen- Kauppinen & Puusniekka. 2020b. Valmiit aineistot. KvaliMOTV. Viitattu 10.3.2021. Saatavissa https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_6.html
- Soukainen, U. 2019. How do early childhood education directors in Finland see themselves? Selected findings based on the orientation project. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake. (toim.) 2019. Leadership in early education in times of change, 99–114. Viitattu 12.4.2021. Saatavissa <https://www.jstor.org/stable/j.ctvmd84fc.11>
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 20.4.2021. Saatavissa https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Valtioneuvosto. 2021. Lapset, nuoret ja koronakriisi. Lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:2. Viitattu 7.5.2021. Saatavissa https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162647/VN_2021_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valtioneuvoston COVID19-tiedepaneelin raportti. 2020. COVID-19-kriisin haitallisten vaikutusten ehkäiseminen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. Tiedepaneelin vastaukset valmisteluryhmän kysymyksiin. Viitattu 27.4.2021. Saatavissa https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/21411573/VNK_Tiedepaneelin_raportti_200601.pdf/b3c837ba-02a1-693b-ccf5-fbdada481c01/VNK_Tiedepaneelin_raportti_200601.pdf
- Vantaan varhaiskasvatuksen arviointiraportti. 2020. Vantaan kaupunki. Viitattu 8.3.2021. Saatavissa Vantaan kaupungin sisäisiltä intrasivuilta.

- Vantaan kaupunki. 2020a. Vantaan varhaiskasvatuksen arviointi paikallisella ja pedagogisella tasolla. Viitattu 9.3.2021. Saatavissa Vantaan kaupungin sisäisiltä intrasivuilta.
- Vantaan kaupunki. 2020b. Varhaiskasvatuksen kehittäjäopettaja työn keskeisiä osa-alueita ja sisältöjä. Viitattu 12.3.2021. Saatavissa Vantaan kaupungin sisäisiltä intrasivuilta.
- Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma. 2019. Vantaan kaupunki. Viitattu 11.3.2020. Saatavissa https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/146338_Vantaan_varhaiskasvatussuunnitelma_2019.pdf
- Varhaiskasvatuksen johtaminen. 2020. Vantaan kaupunki. Viitattu 8.3.2021. Saatavissa Vantaan kaupungin sisäisiltä intrasivuilta.
- Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset. 2019. OAJ. Viitattu 16.4.2021. Saatavissa https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoikaesite_1_2019.pdf
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. Viitattu 12.2.2021. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446131536>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Wenström, S. 2020. Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vesala P. 2014 Caught in the middle? Narrative identity construction of middle management in strategic change. Acta Universitatis Tamperensis 2000. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivunumeroinen e-kirja.
- Vlasov, J. & Repo, L. 2017. 10 kysymystä Karville varhaiskasvatuksen kansallisen laadunarvioinnin kehittämisestä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 9.5.2021. Saatavissa <https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Varhaiskasvatuksen-arvioinnin-esittely.pdf>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisut 24:2018. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Åkerfelt, T-L. & Kiisto, E. 2020. Kehittävä palaute. Viitattu 11.3.2020. Saatavissa Vantaan kaupungin sisäisiltä intrasivuilta.

Liite 1. Malli arviointitiedon hyödyntämiseksi varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi



ARVIOINTITIEDON HYÖDYNTÄMISEN NELJÄ ELEMENTTIÄ,
JOIDEN HUOMIOIMISELLA VARHAISKASVATUKSEN LAATUA VOIDAAN KEHITTÄÄ



VARHAISKASVATUKSEN LAADUN KOLME KESKEISTÄ ELEMENTTIÄ

