



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

VARHAISKASVATUKSEN LAADUN ARVIOINNIN PERUSTEET JA SUOSITUKSET

Janniina Vlasov
Jenni Salminen
Laura Repo
Kirsti Karila
Susanna Kinnunen
Virpi Mattila
Thomas Nukarinen
Sanna Parrila
Hanna Sulonen

VARHAISKASVATUKSEN LAADUN ARVIOINNIN PERUSTEET JA SUOSITUKSET

Janniina Vlasov
Jenni Salminen
Laura Repo
Kirsti Karila
Susanna Kinnunen
Virpi Mattila
Thomas Nukarinen
Sanna Parrila
Hanna Sulonen



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 24:2018

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)
TAITTO Juvenes Print

ISBN 978-952-206-471-4 nid.
ISBN 978-952-206-472-1 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)
ISSN 2342-4176

PAINATUS Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisun nimi

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset

Tekijät

Janniina Vlasov, Jenni Salminen, Laura Repo, Kirsti Karila, Susanna Kinnunen, Virpi Mattila, Thomas Nukarinen, Sanna Parrila ja Hanna Sulonen

Kuviot

Hilla Kirves

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja on osa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämistehtävää. Asiakirja luo perustan varhaiskasvatuksen rakenteen ja sisällön arvioimiseksi sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Asiakirjan tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja yksityisiä palveluntuottajia laadunhallintaan liittyvän itsearvioinnin toteuttamisessa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti sekä tarjota välineitä varhaiskasvatuksen rakenteelliselle ja sisällölliselle arvioinnille. Asiakirja sisältää tutkimuskoonnin siitä, mistä varhaiskasvatuksen laatu muodostuu sekä tutkimuksesta johdetut suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun *indikaattorit*.

Asiakirjan johdannossa esitellään varhaiskasvatuksen arviointia linjaavia yleisiä periaatteita ja määritellään arviointivastuut eri tasoilla. Toisessa luvussa konkretisoidaan sitä, mitä systemaattisella arvioinnilla tarkoitetaan erityisesti varhaiskasvatuksessa, sekä avataan kehittävän arvioinnin periaatteet. Kolmannessa luvussa esitellään asiantuntijaryhmän työprosessissa muodostettu laadun arvioinnin ja kehittämisen malli ja esitellään tutkimuskoonnit siitä, mistä varhaiskasvatuksen laatu suomalaisessa kontekstissa koostuu. Mallissa laatu nähdään rakentuvan rakenteellisista ja prosesseihin liittyvistä tekijöistä, joiden tulee todentua kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasoilla, tuottaakseen vaikuttavaa varhaiskasvatusta. Laadun rakennetekijät ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, joita määrittävät ja säätelevät esimerkiksi lait, asetukset ja muut valtakunnalliset asiakirjat, ja ne ovat sen vuoksi suhteellisen pysyviä. Prosessitekijöillä tarkoitetaan varhaispedagogiikan ydintoimintoja ja yksikön pedagogista toimintakulttuuria, joilla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Laadun prosessitekijät kuvaavat, miten varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan.

Lopuksi esitellään varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit, jotka on jaettu laadun rakennetekijöihin ja prosessitekijöihin. Varhaiskasvatukseen laaditut kansalliset laadun indikaattorit luovat pohjan sille, mihin asioihin arviointi tulisi kohdistaa, jotta varhaiskasvatuksen laatu olisi

korkeatasoista. Indikaattorit eivät vielä ole arviointiväline, vaan ne antavat tutkimusperustaisen pohjan sille, mistä laatu muodostuu niin kansallisella, paikallisella kuin pedagogisen toiminnan tasoilla. Varhaiskasvatuksen järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien tulee laatia indikaattorien pohjalta yksityiskohtaisempia kriteerejä, joiden avulla toimintaa on mahdollista arvioida. Myöhemmässä vaiheessa Karvi tulee tarjoamaan välineitä indikaattorien operationalisoimiseksi arvioitavaan muotoon.

Utgivare

Nationella centret för utbildningsutvärdering

Publikation

Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet

Författare

Janniina Vlasov, Jenni Salminen, Laura Repo, Kirsti Karila, Susanna Kinnunen, Virpi Mattila, Thomas Nukarinen, Sanna Parrila och Hanna Sulonen

Figurer

Hilla Kirves

Dokumentet Grunder och rekommendationer för utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet hör till det uppdrag som Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) har i fråga om att utveckla utvärderingen av småbarnspedagogiken. Dokumentet skapar en grund för utvärdering av strukturer och innehåll på både nationell och lokal nivå. Syftet med dokumentet är att på ett systematiskt och målinriktat sätt ge anordnarna av småbarnspedagogik och tjänsteproducenterna stöd i självvärdering och kvalitetsledning och att ge dem verktyg för en strukturell och innehållsmässig utvärdering av småbarnspedagogiken. Dokumentet innehåller en sammanställning av forskningen kring vad småbarnspedagogikens kvalitet består av samt forskningsbaserade *indikatorer* som beskriver den finländska småbarnspedagogikens kvalitet.

I dokumentets inledning ges en presentation av de allmänna principer som styr utvärderingen av småbarnspedagogiken och en redogörelse för utvärderingsansvaret på olika nivåer. I det andra kapitlet beskrivs på ett konkret sätt vad systematisk utvärdering innebär, särskilt inom småbarnspedagogiken, och principerna i fråga om utvecklande utvärdering förklaras. Det tredje kapitlet presenterar en modell för utvärdering och utveckling av kvaliteten och ger en sammanställning av forskningen kring vad småbarnspedagogikens kvalitet består av i den finländska kontexten. I modellen, som tagits fram i en expertgrupps arbetsprocess, är kvalitet uppbyggd av strukturella faktorer och processfaktorer, och dessa faktorer ska förverkligas på alla verksamhetsnivåer för att småbarnspedagogiken ska vara verkningsfull. De strukturella faktorerna anknyter till anordnandet av småbarnspedagogiken och definieras och regleras till exempel av lagar, förordningar och andra nationella dokument, vilket betyder att de är relativt permanenta. Med processfaktorer avses småbarnspedagogikens kärnaktiviteter och enheternas pedagogiska verksamhetskultur – faktorer som är direkt kopplade till barnens erfarenheter. Med kvalitetens processfaktorer beskrivs hur man arbetar för att nå målen för småbarnspedagogiken och hur man genomför innehållen i praktiken.

I slutet av dokumentet presenteras småbarnspedagogikens kvalitetsindikatorer, som är uppdelade i strukturfaktorer och processfaktorer. De nationella kvalitetsindikatorerna för småbarnspedagogiken skapar en grund för beslut om vilka frågor utvärderingen ska fokusera på för att småbarnspedagogikens kvalitet ska vara högklassig. Indikatorerna är inte ett utvärderingsverktyg utan ger en forskningsbaserad grund för det som kvaliteten bygger på, såväl på nationell och lokal som på pedagogisk nivå. Anordnarna av småbarnspedagogik och de privata tjänsteproducenterna ska utifrån indikatorerna ta fram mer detaljerade kriterier med vilka de kan utvärdera verksamheten. I ett senare skede kommer NCU att tillhandahålla verktyg med vilka indikatorerna kan operationaliseras så att de blir användbara vid utvärdering.

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre

Title of publication

Guidelines and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care

Authors

Janniina Vlasov, Jenni Salminen, Laura Repo, Kirsti Karila, Susanna Kinnunen, Virpi Mattila, Thomas Nukarinen, Sanna Parrila and Hanna Sulonen

Charts

Hilla Kirves

The document ‘Guidelines and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care (ECEC)’ is part of the Finnish Education Evaluation Centre FINEEC’s task of developing the evaluation of ECEC. The purpose of the document is to support ECEC providers and private-sector service providers in the systematic and goal-oriented implementation of self-assessment related to quality management. Additionally, the document forms a foundation for the evaluation of the structure and content of ECEC both on the national and at the local level. The document contains a review of research related to the quality of ECEC and presents the quality *indicators* drawn up for ECEC. The introduction chapter presents the general principles outlining the evaluation of ECEC and defines the evaluation responsibilities at different levels. The second chapter explains in more concrete terms what systematic evaluation means especially in the ECEC context and describes the principles of enhancement-led evaluation. The third chapter presents a model for the evaluation and development of quality, created in a work process by a group of experts, and presents a research review on what the quality of ECEC consists of in the Finnish context. According to the model, quality is built of structural factors and factors related to early education processes, which should be realised at all levels of operation to produce effective early childhood education and care. The structural factors of quality are factors related to the provision of ECEC. They are defined and governed by acts, decrees and other national documents, which is why they are relatively permanent. Process factors mean the core functions of early childhood pedagogy and the pedagogical operating culture of ECEC centres, both of which have a direct link to the child’s experiences. The process factors of quality describe how the objectives set and the content determined for ECEC are implemented in practice.

In the final chapter of the document, the indicators for the quality of ECEC are introduced based on a division into structural and process factors. The national quality indicators lay a basis for matters that the evaluation should be focused on to ensure the high quality of ECEC. The indicators are not an assessment tool as such. Instead, they lay a research-based basis for what quality consists of at national and local levels and at the level of pedagogical activities. ECEC providers and private-sector service providers should use these indicators to draw up more detailed criteria to be used in evaluating the activities. FINEEC will at a later stage provide tools for operationalising the indicators into a form that can be assessed.

Tiivistelmä	3
Sammandrag	5
Abstract	7
Varhaiskasvatuksen laadun arviointiin liittyvät keskeiset käsitteet	11
1 Johdanto	13
1.1 Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin kansallinen kehittäminen	14
1.2 Varhaiskasvatuksen tehtävä ja tavoitteet	17
1.3 Arviointia ohjaavat säädökset, määräykset ja suositukset	18
1.4 Varhaiskasvatuksen arviointi kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla	20
2 Arvioinnin periaatteet varhaiskasvatuksessa	27
2.1 Varhaiskasvatuksen systemaattinen arviointi	27
2.2 Arviointi osana laadunhallintaa	31
2.3 Kehittävä arviointi varhaiskasvatuksessa	34
3 Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli	39
3.1 Varhaiskasvatuksen laadun arviointia ohjaavia arvoja	41
3.2 Tutkimuskoonti laadun rakennetekijöistä	42
3.3 Tutkimuskoonti laadun prosessitekijöistä	51
3.4 Varhaiskasvatuksen vaikuttavuus	64
4 Varhaiskasvatuksen laadun tekijät ja niitä kuvaavat indikaattorit	67
4.1 Varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijät ja niitä kuvaavat indikaattorit	69
4.2 Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät ja niitä kuvaavat indikaattorit	74
Lähteet	77

Varhaiskasvatuksen laadun arviointiin liittyvät keskeiset käsitteet

Tässä avataan asiakirjassa kuvattuja varhaiskasvatuksen arviointiin liittyviä käsitteitä. Samoja käsitteitä voidaan toisaalla käyttää eri tavoin ja hieman eri merkityksessä riippuen tarkaste-lijasta, metodologiasta tai tieteenalasta. Pelkästään arvioinnille voidaan antaa hyvin erilaisia määritelmiä ja jokaisella arviointisuuntauksella on oma määritelmänsä. Tässä asiakirjassa käsitteitä käytetään kuitenkin seuraavalla tavalla:

Laadun rakennetekijät ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, joita määrittävät ja säätelevät esimerkiksi lait, asetukset ja muut valtakunnalliset asiakirjat. Rakenteisiin liittyvät laatutekijät ovat tämän vuoksi suhteellisen pysyviä. Laadun rakennetekijät liittyvät siihen *kuka* vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, *missä* varhaiskasvatustoiminta tapahtuu ja *millaiset* puitteet toiminnalle luodaan. Näin ollen ne luovat reunaehjoja pedagogiselle toiminnalle eli laadun prosessitekijöille.

Laadun prosessitekijät ovat varhaispedagogiikan ydintoimintoja ja yksikön pedagogista toimintakulttuuria kuvaavia tekijöitä, joilla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Laadun prosessitekijät kuvaavat *miten* varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan. Laadun rakenne- ja prosessitekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja todentuvat varhaiskasvatuksessa sen eri tasoilla.

Arviointi tarkoittaa toiminnan tai asian peilaamista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Se on toimintaa koskevan tiedon järjestelmällistä keruuta, analysointia ja tulkintaa. Arvioinnilla pyritään vastaamaan siihen, onko asetetut tavoitteet saavutettu ja saatu aikaan se, mitä on tavoiteltu sekä onko tarvittavia muutoksia toimintaan tehty. Arviointi on myös arvottamista: asetettujen kriteerien ja tavoitteiden perusteella arvioija päättelee, onko toiminta hyvää vai huonoa.

Itsearviointi on arvioinnin muoto, jonka kautta tietoa toiminnasta, toimintakulttuurista sekä vallitsevista arvoista tuotetaan ensisijaisesti varhaiskasvatusorganisaation sisäiseen käyttöön. Itsearviointi auttaa järjestäjiä ja yksityisiä palveluntuottajia tunnistamaan kehittämiskohteita sekä olemassa olevia vahvuuksia, joita voidaan edelleen hyödyntää systemaattisen kehittämisen tukena. Tuotetun arviointitiedon tulee kuvata toimintaa mahdollisimman todenmukaisesti ja konkreettisesti.

Kehittävä arviointi on varhaiskasvatuksen arviointia ohjaava toimintaperiaate niin kansallisella, paikallisella kuin pedagogisen toiminnan tasolla. Se korostaa sitä, että arviointia tehdään oman toiminnan kehittämistä varten, ei ulkopuolista arvioitsijaa tai muuta tahoa varten. Kehittävälle arvioinnille on tunnusomaista, että se pohjautuu toimijoiden väliseen luottamukseen. Keskeistä arviointiprosessissa on toiminnan suuntautuminen tulevaisuuteen ja siihen liitetään toteavan, menneeseen katsovan arvioinnin sijaan oppimisen mahdollisuus. Tässä asiakirjassa kehittävää arviointia avataan neljän keskeisen periaatteen avulla, jotka ovat osallisuus, monimenetelmäisyys, mukautuvuus sekä läpinäkyvyys.

Laadunhallinta on varhaiskasvatuksen johtamista, suunnittelua, arviointia sekä toiminnan jatkuvaa parantamista asetettujen laatutavoitteiden saavuttamiseksi. Laadunhallinnalla tarkoitetaan sellaisia strategisia toimenpiteitä, joilla järjestäjä ohjaa organisaationsa laatutyötä. Laadunhallintaan kuuluvat laadun suunnittelu ja ohjaus, laadunvarmistus ja laadun parantaminen. Laadunhallintajärjestelmän avulla varmistetaan muun muassa se, että lapsiryhmistä kerätty arviointitieto saavuttaa koko organisaation aina ylimpään johtoon ja päätöksentekijöihin saakka. Tämän systemaattisesti kerätyn tiedon avulla organisaatio kehittää toimintaansa edelleen.

Indikaattori on konkreettinen ja todennettavissa oleva kuvaus laadukkaan varhaiskasvatuksen olennaisista ja tavoiteltavista ominaisuuksista. Indikaattori on tavoitetaso ja siten mittaamisen perusta, jonka avulla moninaista tietoa voidaan tiivistää helpommin hallittavaan ja ymmärrettävään muotoon. Varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit luovat pohjan kansallisesti yhtenäisille toimintatavoille ja periaatteille, joiden mukaisesti varhaiskasvatuksen arviointia ja sitä seuraavaa kehittämistä voidaan toteuttaa.

Kriteeri tarkoittaa tässä asiakirjassa arviointiperustetta. Se on indikaattoria tarkemmin määrittävä tai niitä erotteleva ominaisuus. Laadukriteeri on laadun määrittämisen perusteeksi valittu ominaisuus. Kriteerit ovat selkeitä, käytäntöä kuvailevia väittämiä tai kysymyksiä. Arvioitavaa toimintaa verrataan kriteereihin, jonka perusteella voidaan edelleen tehdä päätelmiä siitä, miten hyvin kriteerit toteutuvat toiminnassa, toisin sanoen, millä tasolla toiminta sillä hetkellä toteutuu. Kriteerien avulla indikaattorien toteutumista arjessa voidaan konkreettisesti arvioida joko laadullisesti tai määrällisesti.

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset on tarkoitettu varhaiskasvatuksen järjestäjille ja yksityisille palveluntuottajille varhaiskasvatusta koskevan itsearvioinnin ja laadunhallinnan tueksi. Järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien itsearviointi on osa kansallista varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen kokonaisuutta, jonka tehtävänä on lisätä varhaiskasvatuksen laatua, tukea toiminnan jatkuvaa parantamista ja kehittämistä sekä edistää varhaiskasvatukselle asetettujen tehtävien ja tavoitteiden toteutumista. Itsearviointi auttaa järjestäjiä ja yksityisiä palveluntuottajia tunnistamaan kehittämiskohteita sekä olemassa olevia vahvuuksia, joita voidaan edelleen hyödyntää systemaattisen kehittämisen tukena. Asiakirjaa voidaan hyödyntää myös strategiseen johtamiseen laadunhallinnan työvälineenä.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja on osa varhaiskasvatuksen kansallista ohjausjärjestelmää ja tukee sen kokonaisuutta. Asiakirja luo perustan varhaiskasvatuksen rakenteen ja sisällön arvioimiseksi sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Asiakirjan tarkoituksena on selkiyttää varhaiskasvatuksen arviointia osana järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien laadunhallintaa ja siten edistää yhdenvertaisten edellytysten toteutumista varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle¹. Monipuolisella arvioinnilla pyritään lisäksi tuottamaan ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen kansallisen ja paikallisen kehittämisen sekä päätöksenteon pohjaksi.

Varhaiskasvatuslain mukaan kunnat vastaavat alueensa varhaiskasvatuksen järjestämisestä siten, että palvelu täyttää lain edellytykset ja vastaa kuntalaisten varhaiskasvatukseen liittyviin tarpeisiin. Kansallinen ohjausjärjestelmä tarjoaa kunnille runsaasti autonomiaa ja samalla myös vastuuta siitä, että laadukkaat palvelut ovat kaikkien kuntalaisten saatavilla. Kunnat voivat esimerkiksi päättää siitä, järjestetäänkö toiminta kunnallisina ja/tai yksityisinä palveluina, sekä siitä, millaisia toimintamuotoja palvelut sisältävät. Kunnilla on myös mahdollisuus päättää, rajataanko lasten oikeutta kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen vai ei. Samoin kunnat voivat päättää joiltain osin 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmien lasten ja aikuisten suhdeluista. Järjestäjän tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa itsearviointia osana laajempaa laadunhallintaa kaikissa varhaiskasvatuksen toimintamuodoissa.

¹ varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016

Tässä asiakirjassa järjestäjällä tarkoitetaan kuntaa tai kuntayhtymää. Yksityisellä palveluntuottajalla tarkoitetaan muuta varhaiskasvatuspalvelun tuottajaa kuin kunta tai kuntayhtymä riippumatta siitä, toimiiko yksityinen taho palveluntuottajana vai järjestäjänä eli tuotetaanko toimintaa ostopalveluna, rahoitetaanko yksityisen palveluntuottajan toimintaa palvelusetelillä vai onko rahoitusmuotona yksityisen hoidon tuki. Huoltajalla tarkoitetaan lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa.

Asiakirja pohjautuu 1.9.2018 voimaan astuneeseen varhaiskasvatuslakiin². Se antaa valmiuksia erityisesti päiväkodeissa toteutettavaan varhaiskasvatuksen laadun arviointiin, mutta esiteltyjä arvioinnin perusteita sekä laadun indikaattoreita voidaan hyödyntää soveltuvin osin myös esiopetuksen, perhepäivähoidon ja avoimen varhaiskasvatuksen arvioinnissa.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen erilaiset toimintamuodot haastavat laadun arvioinnin. Esiopetusta lukuun ottamatta eri toimintamuotoja ohjaavat varhaiskasvatuslaissa määritellyt varhaiskasvatuksen tavoitteet sekä sama velvoittava opetussuunnitelma. Kuitenkin esimerkiksi henkilöstön koulutuskelpoisuusvaatimukset ja oppimisympäristöt poikkeavat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa toisistaan. Ongelmallista on se, kuinka varhaiskasvatuslain tavoitteet voidaan yhtäläisesti saavuttaa toisistaan poikkeavissa toimintamuodoissa. Tämä eri toimintamuotoihin liittyvä problematiikka on tiedostettu, mutta toistaiseksi sitä ei ole kyetty ratkaisemaan. Koska vastuu varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja arvioinnista on järjestäjillä, tulee paikallisella tasolla ratkaista se, millä tavoin arviointia toteutetaan eri toimintamuodoissa. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja toimii järjestäjän tukena kaikissa toimintamuodoissa.

1.1 Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin kansallinen kehittäminen

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteiden ja suositusten laatimisesta vastaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Karvin varhaiskasvatuksen arviointiin liittyvä kehittämistehtävä pohjautuu opetus- ja kulttuuriministeriön yleissivistävän koulutuksen ja varhaiskasvatuksen osaston esitykseen³, jonka mukaisesti Karvin tehtäväksi asetettiin pitkäjänteisen varhaiskasvatuksen arviointisuunnitelman laatiminen sekä kansallisen varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittäminen. Karvin tehtävistä ja organisoinnista säädetään laissa⁴ ja asetuksessa⁵. Karvin varhaiskasvatuksen arviointiin liittyvät tehtävät määritellään tarkemmin asiakirjan luvussa 1.4.

Keskeisimmät vaatimukset suomalaiselle varhaiskasvatuksen laadulle nousevat varhaiskasvatusta ohjaavasta lainsäädännöstä, varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä kansallisesta ja kansainvälisestä asiantuntija- ja tutkimustiedosta. Nämä varhaiskasvatuksen kehittämistä ohjaavat poliittiset, lainsäädännölliset ja tutkimustietoon pohjaavat tiedot ovat erilaisia, mutta toisiaan täydentäviä. Näiden pohjalta tämän asiakirjan laatinut asiantuntijaryhmä on jäsentänyt mallin suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun tekijöistä (luku 3). Laadun arvioinnin ja kehittämisen

² varhaiskasvatuslaki 540/2018

³ esitys annettiin 27.11.2015

⁴ laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013; laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 §:n muuttamisesta 582/2015

⁵ Valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1317/2013

mallin laadinnassa on hyödynnetty varhaiskasvatuksen laatua koskevaa tutkimusta ja kansainvälisiä suosituksia. Toimintansa aikana asiantuntijaryhmä tutustui erilaisiin laadun arvioinnin malleihin ja niitä ohjaaviin teorioihin sekä taustaoletuksiin. Tässä asiakirjassa kuvattu laadun arvioinnin ja kehittämisen malli ei sitoudu mihinkään yksittäiseen teoriaan vaan yhdistelee useampaa teoriaa muodostaen niistä suomalaiseseen varhaiskasvatukseen perustellusti sopivan jäsenyyksen.

Asiantuntijaryhmän kokoaman laadun arvioinnin ja kehittämisen mallin yhtenä lähtökohtana on ollut yhteiseurooppalaisessa CARE-hankkeessa laadittu varhaiskasvatuksen laadun viitekehys⁶. Siinä laatua lähestytään monipuolisesti ja systeemisen teorian ohjaamana laatutekijöiden ja niitä kuvaavien ominaisuuksien eli indikaattoreiden kautta. Eurooppalaisten indikaattorien soveltuvuutta suomalaiseen kontekstiin on asiantuntijaryhmässä arvioitu kriittisesti, ja niitä on hyödynnetty työn pohjana. Indikaattorien tarkempaa jaottelua on ohjannut EU:n jäsenvaltioista koostuvan työryhmän laatima varhaiskasvatuksen laadun teoreettinen viitekehys⁷, jossa laatua lähestytään rakenteisiin ja varhaiskasvatuksen pedagogisiin prosesseihin liittyvien tekijöiden avulla.

Suomalaiseen varhaiskasvatukseen sopivuuden varmistamiseksi laatutekijöiden ja niitä kuvaavien indikaattorien määrittelyssä on hyödynnetty Oulun yliopistossa 1990-luvun lopussa laadittua kansallista varhaiskasvatuksen laadun arviointimallia⁸ sekä siitä myöhemmin päivitettyä versiota⁹. Ajankohtaista näkökulmaa laadun arvioinnin ja kehittämisen malliin on tuonut varhaiskasvatustilanteita selvittäneessä VakaVai-hankkeessa¹⁰ laadittu jäsenyys varhaiskasvatuksen laadusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa laatua on perinteisesti pidetty tärkeänä ja sitä on korostettu, mutta sen yksiselitteinen määrittely on ollut haasteellista. Laatu on käsitteenä suhteellinen, sillä se on aina sidoksissa paitsi aikaan myös ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä niiden tuottamiin merkityksiin¹¹.

Yleisesti ottaen laadulla tarkoitetaan vaatimustenmukaisuutta. Kansallista varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä on olennaista tarkastella tekijöitä, joita varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeinä ja tavoiteltavina, toisin sanoen millaisiin yhteiskunnallisiin arvoihin käsitys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta Suomessa perustuu. Asiakirjassa esitellään kansallinen varhaiskasvatuksen arvopohja, jonka nähdään ohjaavan laadun arviointia. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjassa laadun määritelmä nähdään rakentuvan yhteisessä demokraattisessa neuvottelussa, johon vaikuttavat yhteiskunnassa vallitsevat arvot sekä eri osapuolten määrittelyyn tuomat moninaiset merkitykset¹².

Kansalliset varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit kuvaavat tiivistetyssä muodossa laadukasta ja tavoiteltavaa varhaiskasvatusta ja antavat näin suuntaviivoja kansallisesti yhtenäiselle arvioinnille. Laadun indikaattorit on johdettu varhaiskasvatustilanteista, varhaiskasvatussuunnitelman perusteista

6 Moser ym. 2017

7 European Quality Framework for Early Childhood and Care 2014

8 Hujala ym. 1999

9 Hujala & Fonsen 2010; 2011

10 Puroila & Kinnunen 2017

11 Alila 2013; Pence & Moss 1994

12 Pence & Moss 1994, Hujala ym. 1999; Parrila 2002; Dahlberg, Moss & Pence 2007; Hujala, Fonsén & Elo 2012; Alila 2013

sekä kansallisesta ja kansainvälisestä tutkimuksesta varhaiskasvatuksen laadun keskeisistä tekijöistä. Asiakirjassa esiteltyä tutkimuskoontia varten asiantuntijaryhmä on tarkastellut ja analysoinut varhaiskasvatuksen laatuun liittyvää tutkimuskirjallisuutta sekä tehnyt valintoja siten, että tutkimusten tuloksia voidaan peilata suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja sen laatutekijöihin ja niitä kuvaaviin indikaattoreihin.

Varhaiskasvatuksen järjestäjä ja yksityinen palveluntuottaja voivat laatia indikaattorien pohjalta tarkemmat arviointikriteerit sekä arviointiin tarvittavat työkalut. Karvi tulee jatkossa laatimaan tämän asiakirjan pohjalta arviointikriteerejä, joista edelleen muodostetaan työkaluja arvioinnin tueksi.



Varhaiskasvatuksen laadun moniääniseen määrittelyyn vaikuttavat samanaikaisesti useat eri tahot ja näkökulmat: lapset, huoltajat, varhaiskasvatuksen henkilöstö, tutkijat, lainsäädännöstä sekä kansallisesta ohjauksesta päättävät poliittiset päättäjät sekä koko yhteiskunta vallitsevine arvoineen.

Asiantuntijaryhmän tulkinta varhaiskasvatuksen laadusta, sen arvioinnista ja arvioinnin tukena käytettävistä työvälineistä on kehittämisorientoitunut. Lähestymistapa kuvastaa varhaiskasvatuksen tutkimustietoon perustuvaa tämänhetkistä tulkintaa ja ymmärrystä laadusta ja sen arvioinnista. Asiakirjassa laadun arvioinnin ja kehittämisen mallia ei siksi esitetä pysyvänä, yksiselitteisenä totuutena vaan lähtökohtana tavoiteltaville, hyvää varhaiskasvatusta määritteleville tekijöille ja niitä kuvaaville indikaattoreille. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä on vahvassa muutoksessa, minkä vuoksi on välttämätöntä, että asiakirjaa arvioidaan ja päivitetään sen käyttöönoton jälkeen. Koska suomalaiseen varhaiskasvatukseen laaditaan laadun arvioinnin periaatteita sekä indikaattoreita ensimmäistä kertaa, tulee erityinen painopiste olemaan laadun indikaattorien käyttökelpoisuuden ja toimivuuden arvioinnissa sekä siinä, miten jaettu näkemys tavoiteltavista asioista on. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti sekä laadun arvioinnin ja kehittämisen mallia että indikaattoreita tullaan tarvittavin osin muokkaamaan ja kehittämään edelleen eteenpäin.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteiden ja suositusten laatiminen on osa laajempaa suomalaisen varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämistä. Perusteasiakirja toimii pohjana Karvin tulevien vuosien aikana rakennettavalle kansalliselle laadunarviointijärjestelmälle. Järjestelmän tarkoituksena on tukea järjestäjiä ja palveluntuottajia lakisäateisessä itsearviointitehtävässä sekä tuottaa tietoa kansallisia arviointeja varten.



Kansallisella ohjauksella luodaan toiminnalle kehykset, joita täydennetään tutkimuksesta nousevalla tiedolla siitä, mitä pidetään laadukkaana ja tavoiteltavana toimintana. Tässä asiakirjassa esitellään suomalaisen varhaiskasvatuksen laatutekijät sekä niitä kuvaavat indikaattorit.

Varhaiskasvatuksen järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien itsearvioinnin ja laadunhallinnan tuen lisäksi yhtenäisellä arviointijärjestelmällä pyritään yhtenäiseen ja kumuloituvaan seurantatiedon tuotantoon. Kansallisella laadun arviointijärjestelmällä pyritään myös arviointien luotettavuuden lisäämiseen.

Arviointitietoa tuotetaan monipuolisesti varhaiskasvatuksen kehittämisen tueksi kaikille tasoille lapsiryhmistä aina kansalliselle tasolle asti. Järjestelmän kehittämistyössä tullaan kuulemaan sekä käyttäjiä että sidosryhmiä, jotta järjestelmän hyödyllisyys ja käyttöönottettavuus voidaan varmistaa.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja on laadittu Karvin nimittämässä asiantuntijaryhmässä. Työryhmää ei nimitetty edustuksellisesti, vaan ryhmän jäsenet valittiin työhistorian ja asiantuntemuksen perusteella. Ryhmään kuuluivat Kirsti Karila, professori, Tampereen yliopisto; Susanna Kinnunen, tutkijatohtori, Oulun yliopisto; Virpi Mattila, varhaiskasvatuksen johtaja, Espoon kaupunki; Thomas Nukarinen, varhaiskasvatuksen vastaava, Liperin kunta; Sanna Parrila, kehitysjohtaja, Ediva Oy; Jenni Salminen, tutkijatohtori, Jyväskylän yliopisto; Hanna Sulonen, suunnittelija, Tampereen kaupunki (syksy 2017), opetuksen ylitarkastaja, Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto, opetus- ja kulttuuritoimen vastuualue (kevät 2018); Laura Repo, arviointineuvos, Karvi, ryhmän puheenjohtaja sekä Janniina Vlasov, arviointiasiantuntija, Karvi. Lisäksi Karvin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toimeenpanon arviointiryhmän jäsenet, professori Marja-Kristiina Lerkkanen Jyväskylän yliopistosta ja tutkijatohtori Maiju Paananen Tampereen yliopistosta, ovat kommentoineet ja työstäneet asiakirjaa. Valmistelutyössä kuultiin lisäksi keskeisiä sidosryhmiä, kuten kuntien ja yksityisten varhaiskasvatuksen edustajia.

1.2 Varhaiskasvatuksen tehtävä ja tavoitteet

Varhaiskasvatusta koskevaan kansalliseen ohjausjärjestelmään on kohdistunut viime vuosina suuria muutoksia. Uudistunut varhaiskasvatuslaki ja velvoittavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä nyt aikaisempaa tarkemmin ja tavoitteellisemmin.

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja tärkeä vaihe lapsen kasvun ja oppimisen polulla¹³. Varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.¹⁴ Varhaiskasvatuksessa ja sen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa sekä kehittämisessä tulee ensisijaisesti huomioida lapsen etu¹⁵.

13 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8

14 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2 §

15 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 4 §

Institutionaalista varhaiskasvatusta järjestävät kunnat, kuntayhtymät sekä muut palveluntuottajat, ja sitä voidaan tarjota päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimena varhaiskasvatuksena. Avoimella varhaiskasvatuspalvelulla tarkoitetaan yleensä kunnan, yksityisen tai kolmannen sektorin järjestämää toimintaa, esimerkiksi kerho- ja leikkitoimintaa, leikkipuistotoimintaa ja avoimia päiväkoteja.

Varhaiskasvatuslaissa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen tavoitteista¹⁶. Lain mukaan varhaiskasvatuksen tehtävä on

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 ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä
8. kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen
9. varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin
10. toimia yhdessä lapsen sekä vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä.

1.3 Arviointia ohjaavat säädökset, määräykset ja suositukset

Yksi varhaiskasvatusta koskevan ohjausjärjestelmän uudistamisen tuomista muutoksista koskee arviointia. Kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja toimintamuotoja koskee itsearviointivertaisuus, jolla tarkoitetaan järjestäjän tekemää suunnitelmallista ja säännöllistä arviointia omasta toiminnastaan, sen vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Myös yksityiset palveluntuottajat ovat veloitettuja arvioimaan omaa toimintaansa.

¹⁶ varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §

Lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa opetuksen ja koulutuksen kansallisen ohjausjärjestelmän arviointi muodostaa eheän kokonaisuuden. Varhaiskasvatusta¹⁷, perusopetusta¹⁸, lukiokoulutusta¹⁹ sekä ammatillista koulutustusta²⁰ koskeva lainsäädäntö pohjautuu pääsääntöisesti samoille arvioinnin periaatteille.



Varhaiskasvatustlain²⁰ 24 pykälässä arvioinnista määrätään seuraavasti:

Varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä ja edistää lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä. Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan tulee arvioida antamaansa varhaiskasvatusta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin.

Arviointien keskeiset tulokset tulee julkistaa.

Itsearviointitehtävän lisäksi varhaiskasvatuksen järjestäjien ja palveluntuottajien tulee osallistua toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. Varhaiskasvatusta, kuten kaikkea kansallista koulutusta, koskeva ulkoinen arviointi on määrätty Karvin tehtäväksi²². Lisäksi kansallista ohjausta ja valvontaa toteuttavat muut keskeiset varhaiskasvatusta ohjaavat tahot heille laissa säädettyjen tehtävien mukaisesti. Keskeisimpiä tahoja ovat opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, Valvira sekä aluehallintovirastot.

Lainsäädäntö²³ velvoittaa siis järjestäjät ja palveluntuottajat arvioimaan toimintaansa, mutta ei yksityiskohtaisesti määritä, millä tavoin arviointia tulee toteuttaa. Järjestäjien on arvioitava toimintaansa systemaattisesti, mutta arviointimenetelmät he voivat itse valita.

Uudistuneen lainsäädännön myötä niin lapselle kuin tämän vanhemmille tai muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsen varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin²⁴. Se, millä tavoin huoltajat ja lapset saavat mahdollisuuden osallistua, ovat järjestäjän päätettävissä.

Oleellista arvioinnin luotettavuuden kannalta on sen läpinäkyvyys. Tähän liittyen kaikkia opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä koskevan lainsäädännön mukaan arviointien keskeiset tulokset tulee julkistaa. Laki ei kuitenkaan anna tarkkoja ohjeita siihen, miten, missä ja millä laajuudella arvioinnit tulee julkistaa.

17 varhaiskasvatustlaki 540/2018, 24 §

18 perusopetuslaki 628/1998, 21 §

19 lukiolaki 629/1998, 16 §

20 laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 126 §

21 varhaiskasvatustlaki 540/2018, 24 §

22 laki kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013; laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 §:n muuttamisesta 582/2015

23 varhaiskasvatustlaki 540/2018

24 varhaiskasvatustlaki 540/2018, 20 §

Arvioinnin laajuudesta ja tavoitteista riippuen tuloksista tiedotetaan alueellisesti ja/tai yksikön sisällä. Myös lasten ja heidän huoltajiensa tulee saada tietoa arviointituloksista. Lisäksi varhaiskasvatuksen asioista vastaavat kuntien poliittiset ja hallinnolliset päätöksentekuelimet tarvitsevat säännöllisesti arviointitietoa päätöstensä tueksi.

Varhaiskasvatuslain mukaisesti kunta voi järjestää varhaiskasvatukseen liittyvät tehtävät hoitamalla toiminnan itse tai hankkimalla palveluja lain määrittelemiltä tahoilta. Hankittaessa palveluja toiselta palveluntuottajalta kunnan tai kuntayhtymän on varhaiskasvatuksen järjestäjänä varmistuttava siitä, että hankittavat palvelut vastaavat sitä tasoa, jota edellytetään vastaavalta kunnalliselta toiminnalta²⁵.

Yksityinen varhaiskasvatuksen palveluntuottaja vastaa toimintansa laadusta ja siitä, että asiakkaalle järjestettävä palvelukokonaisuus täyttää sille asetetut vaatimukset. Yksityisen palveluntuottajan on laadittava omavalvontasuunnitelma varhaiskasvatus toiminnan asianmukaisuuden varmistamiseksi²⁶. Palveluntuottajan on pidettävä omavalvontasuunnitelma julkisesti nähtävänä ja seurattava sen toteutumista.²⁷ Omavalvonnassa korostuu vastuu toiminnan laadukkuudesta ja sen tavoitteellisuudesta. Omavalvontasuunnitelmaan on kirjattava, miten yksikössä kerätään palvelujen sisältöön, riittävyteen ja asiakasturvallisuuteen liittyvää palautetta, miten sitä käsitellään ja miten palautetta hyödynnetään toiminnan kehittämisessä. Lisäksi omavalvontasuunnitelmaan kirjataan kuvaus menettelystä, miten korjaavat toimenpiteet toteutetaan²⁸. Yksityisellä palveluntuottajalla tulee olla nimettyä johtaja (päiväkoti) tai vastuuhenkilö (perhepäivähoito), joka vastaa siitä, että varhaiskasvatuksen järjestämispaikka ja siellä toteutettava varhaiskasvatus täyttävät niille asetetut vaatimukset²⁹.

1.4 Varhaiskasvatuksen arviointi kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla

Varhaiskasvatuksessa arviointitietoa tuotetaan yhdessä ja monella eri tasolla. Arviointiin liittyvät tehtävät ja vastuut ovat erilaisia riippuen siitä, tehdäänkö arviointia *kansallisella tasolla* ulkoisena arviointina vai *paikallisella tasolla* itsearviointina tai yksiköissä *pedagogisen toiminnan tasolla* itsearviointina. Arvioinnilla tuotetaan tietoa ja tuloksia sekä järjestäjien, yksityisten palveluntuottajien, henkilöstön, kuntalaisten että poliittisten päätöksentekijöiden käyttöön. Eri näkökulmista ja erilaisin aineistoin tuotettu tieto muodostaa kokonaisuutena varhaiskasvatuksen systemaattisen kehittämistyön pohjan.

25 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 5 §

26 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 48 §

27 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 48 §

28 Valvira, määräys dnro 3344/05.00.00.01/2014. Yksityisten sosiaalipalvelujen ja julkisten vanhuspalvelujen omavalvontasuunnitelman sisältöä, laatimista ja seuranta koskeva määräys

29 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 45 §

Arviointi kansallisella tasolla

Kansallisella tasolla varhaiskasvatusta ohjataan lainsäädännöllä, varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla, resurssiohjauksella, arvioinnilla sekä informaatio-ohjauksella. Lisäksi varhaiskasvatusta ohjataan asiantuntija- ja tutkimustiedon kautta. Kansallisella varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmällä on keskeinen rooli, joka vaikuttaa yleisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja todentuu varhaiskasvatuksen järjestäjien ja toteuttajien arjessa. Kansallisella ohjausjärjestelmällä pyritään varmistamaan varhaiskasvatuksen tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja laatua ylläpitävät edellytykset. Tavoitteena on taata koko maassa yhtenäinen koulutuksellinen jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja siitä eteenpäin.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus vastaa varhaiskasvatuksen kansallisista arvioinneista sekä arvioinnin kehittamisestä³⁰. Karvi toteuttaa ulkoisia arviointeja varhaiskasvatuksen järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien toiminnasta. Varhaiskasvatuksessa toteutetaan pääsääntöisesti teema-, tila- ja järjestelmäarviointeja, jotka pureutuvat yhteiskunnallisesti ajankohtaisiin ja kriittisiin teemoihin, koulutusjärjestelmän osaan tai tilaan. Ulkoisten arviointien avulla tuotetaan luotettavaa tietoa kansallisen varhaiskasvatuksen tilasta. Tätä tietoa voidaan edelleen hyödyntää kansallisen, paikallisen ja pedagogisen toiminnan tasojen kehittämisen tukena. Kansallista arviointitietoa hyödynnetään myös kansainvälisissä vertailuissa.

Kansallisten ulkoisten arviointien lisäksi Karvin tehtävänä on tukea varhaiskasvatuksen järjestäjien itsearviointia³¹. Käsillä oleva asiakirja sekä varhaiskasvatuksen kansallisen laadunarviointijärjestelmän luominen ovat keskeinen osa edellä kuvattuja tehtäviä ja alku varhaiskasvatuksen arvioinnin kokonaisvaltaisessa kehittämisessä.

Karvin toiminta pohjautuu arvioinnin riippumattomuuden ja kehittävän arvioinnin periaatteille³². Riippumattomuudella tarkoitetaan sitä, että erilaiset edunvalvontaan liittyvät intressit eivät saa vaikuttaa arviointien kulkuun ja tuloksiin. Kehittävässä arvioinnissa korostuvat osallisuuden ja vaikuttavuuden periaatteet. Siinä painotetaan toteuttajan ja arviointiin osallistuvan välistä luottamusta sekä varhaiskasvatuksen järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien vastuuta toimintansa laadun kehittämisestä. Kehittävän arvioinnin teoreettinen viitekehys sekä kytkennät varhaiskasvatuksen eri tasoille ja käytäntöön avataan tarkemmin luvussa 2.3.

Karvin arvioinnit toteutetaan nelivuositain vahvistetun arviointisuunnitelman mukaisesti³³. Suunnitelma pitää sisällään myös varhaiskasvatuksen kansallisen arvioinnin kohteet. Varhaiskasvatuksen arviointikohteiden suunnittelun ja valinnan yhteydessä kuullaan erilaisia sidosryhmiä, jotta arviointiteemojen ajankohtaisuus varhaiskasvatuksen kehittämiselle sekä niiden yhteiskunnallinen merkityksellisyys voidaan varmistaa mahdollisimman hyvin.

30 Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013; laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 §:n muuttamisesta 582/2015

31 Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013, 2 §

32 valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1317/2013, 1 §

33 Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013, 5 §; valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1317/2013, 2 §

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

- osallistuu varhaiskasvatuksen kehittämiseen tuottamalla riippumatonta arviointitietoa
- toteuttaa varhaiskasvatuksen ulkoisia arviointeja kansallisen arviointisuunnitelman mukaisesti
- tukee varhaiskasvatuksen järjestäjiä heidän lakisääteisessä itsearviointitehtävässään
- kehittää varhaiskasvatuksen arviointia, arviointimenetelmiä ja arviointimetodologiaa.

Arviointi paikallisella tasolla

Paikallisella tasolla varhaiskasvatuksen järjestäjien sekä yksityisten palveluntuottajien tulee arvioida palvelujen järjestämisen kokonaisuutta ja paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia sekä niiden toteutumista. Lisäksi järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien tulee osallistua toimintansa ulkopuoliseen arviointiin.³⁴

Suunnan varhaiskasvatuksen järjestämiselle ja toteuttamiselle antaa paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Paikallinen suunnitelma on paitsi ohjaava normi ja velvoite, myös strateginen ja pedagoginen asiakirja, jota tulee arvioida ja kehittää³⁵. Paikalliset suunnitelmat laaditaan siten, että ne määrittelevät, ohjaavat ja tukevat varhaiskasvatuksen järjestämistä niin kunnan omissa kuin yksityisesti tuotetuissa palveluissa³⁶.

Paikalliset suunnitelmat konkretisoivat varhaiskasvatukselle asetetut kansalliset tavoitteet, paikalliset erityispiirteet, mahdolliset erityispainotukset sekä lasten tarpeet. Suunnitelmat luovat pohjan päivittäiselle toiminnalle, antavat suuntaa kehittämiselle ja siten linjaavat sekä järjestäjän että pedagogisen toiminnan tehtäviä. Paikallisten suunnitelmien kautta varhaiskasvatuksen tavoitteet tulevat näkyviksi, jolloin arviointia on mahdollista tehdä niitä vasten.

Paikallisella tasolla arviointia toteutetaan itsearviointina, jolla tarkoitetaan järjestäjän tai yksityisen palveluntuottajan eri tavoin keräämää ja tuottamaa tietoa tuottamistaan palveluista, arviointitiedon käsittelyä, siitä tehtäviä johtopäätöksiä ja lopulta toiminnan kehittämistä ja muuttamista. Sillä tähdätään paitsi toiminnan, myös palvelujärjestelmän, palvelujen kokonaisuuden sekä palveluverkon kehittämiseen, jotta voidaan varmistaa toiminnan jatkuva parantaminen.



Itsearviointi on osa varhaiskasvatuksen järjestäjän tai yksityisen palveluntuottajan laadunhallintaa, toisin sanoen osa johtamisjärjestelmää ja yksi johtamisen välineistä. Itsearviointi on arvioinnin muoto, jonka kautta tietoa toiminnasta, toimintakulttuurista sekä vallitsevista arvoista tuotetaan ensisijaisesti varhaiskasvatusorganisaation sisäiseen käyttöön.

34 Varhaiskasvatuslaki 540/2018

35 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s.9

36 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 9

Itsearviointi on olennainen osa oppivaa organisaatiota. Organisaatiolla, joka kykenee kriittisesti ja ennakkoluulottomasti arvioimaan ja analysoimaan vallitsevia toimintatapojaan, on mahdollisuuksia niitä muuttaa³⁷. Organisaation kehittymisen kannalta olennaista on, että kun arviointitietoa tuotetaan ensisijaisesti itselle ja oman toiminnan kehittämiseen, sen tulee kuvata toimintaa todenmukaisesti ja konkreettisesti.

Laadun arviointi ja toiminnan kehittäminen sekä jatkuva parantaminen edellyttävät siis varhaiskasvatuksen järjestäjiltä ja yksityisiltä palveluntuottajilta toimivaa laadunhallintajärjestelmää. Laadunhallintajärjestelmän avulla varmistetaan muun muassa se, että lapsiryhmistä kerätty arviointitieto saavuttaa koko organisaation aina poliittisiin päätöksentekijöihin saakka. Laadunhallintajärjestelmän luominen ja arviointikulttuurin vakiinnuttaminen edellyttävät suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä ja tavoitteellisuutta. Laadun arviointi voidaan liittää osaksi järjestäjän olemassa olevia hallinnollisia prosesseja, jolloin arviointi nivoutuu osaksi olemassa olevia käytäntöjä ja rakenteita. Laadunhallintaa voidaan edistää esimerkiksi vastuunjako selkiyttämällä ja tehtäväkokonaisuuksia määrittelemällä.

Varhaiskasvatuksen järjestäjä tai yksityinen palveluntuottaja

- luo toimivat laadunhallinnan ja arvioinnin rakenteet
- seuraa ja arvioi säännöllisesti ja systemaattisesti järjestämänsä varhaiskasvatusta, varhaiskasvatussuunnitelmia ja niiden toteutumista eri toimintamuodoissa
- päättää järjestäjä- ja yksikkötason arviointimenetelmät ja julkaisutavat
- varmistaa lasten ja huoltajien osallisuuden arviointiprosessissa
- hyödyntää arvioinnissa saatuja tietoja palvelujen johtamisessa ja kehittämisessä
- osallistuu ulkoiseen arviointiin.

Arviointi pedagogisen toiminnan tasolla

Pedagogisen toiminnan tasolla viitataan tässä asiakirjassa lapsiryhmissä toteutettavaan varhaiskasvatukseen kaikissa toimintamuodoissa. Pedagogisen toiminnan tasolla arvioinnin kohteena on henkilöstön toiminta ja lapsen kohtaama varhaiskasvatuksen laatu. Arvioinnin kohteena eivät siten ole lasten ominaisuudet, kehitystaso tai oppimistulokset. Arviointi on ammattilaisten johtama pedagoginen prosessi, joka toteutetaan yhdessä lasten, henkilöstön ja huoltajien kesken.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, joka todentuu henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, varhaiskasvatusyhteisön toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä henkilöstön ammatillisissa työkäytännöissä³⁸. Pedagogiikka on kiinteästi sidoksissa varhaiskasvatuksessa vallitseviin kulttuurisiin arvoihin ja oppimiskäsitykseen, ja sen saamat painotukset

³⁷ Virtanen 2007, 177–178.

³⁸ mukaellen Alila & Ukkonen-Mikkola 2018

vaihtelevat eri aikoina³⁹. Se, mitä kulloinkin pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksessa, sen tavoitteissa ja tehtävissä tai esimerkiksi siinä, kuinka lapset oppivat, heijastuu pedagogiikkaan ja käsityksiin sen laadusta. Siksi pedagogiikkaa tulee jatkuvasti arvioida ja kehittää.

Pedagogisen toiminnan tasolla arviointia toteutetaan pääasiallisesti itsearviointina. Itsearvioinnin yhtenä tarkoituksena on auttaa henkilöstöä tarkastelemaan omaa pedagogista toimintaansa varhaiskasvatusta ohjaavien tavoitteiden suuntaisesti.



Tavoitteellinen itsearviointi edellyttää henkilöstöltä reflektiivistä työtapaa eli kykyä tulla tietoiseksi omasta toiminnastaan ja toiminnan kehittämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilöstön tulee pystyä pedagogisesti perustelevaan kaikki toimintatapaansa sekä tarvittaessa muuttamaan toimintaansa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa linjataan, että ”toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää pedagogiikan johtamista, joka on varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä⁴⁰. Pedagogisen toiminnan tasolla edellytykset toimintakulttuurin arvioinnille ja sitä seuraavalle kehittämiselle luodaan systemaattisilla, toimivilla ja tarkoituksenmukaisilla johtamisrakenteilla sekä laadunhallintajärjestelmällä.

Pedagogisen toiminnan tasolla toiminnan suunnittelun, toteutuksen, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen lähtökohdan muodostavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuva paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja edelleen tässä asiakirjassa esitellyt laadun indikaattorit.

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat henkilöstön ja huoltajien kesken laadittuja suunnitelmia siitä, kuinka lasten yksilöllistä oppimista, kehittymistä ja hyvinvointia tuetaan, edistetään ja seurataan varhaiskasvatuksessa osana lapsiryhmää. Suunnitelmia laadittaessa tulee huomioida, että ne eivät ole vain lapsen oppimista ja kehitystä seuraavia suunnitelmia, vaan sopimuksia niistä pedagogisista toimenpiteistä, joihin henkilöstö suunnitelmissa sitoutuu. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmia koskevan vuosittaisen arvioinnin yhteydessä lapsi, huoltaja ja henkilöstö pohtivat, miten yhdessä kirjatut toiminnan tavoitteet ja sopimukset ovat toteutuneet.

Lasten osallisuus ja oikeus saada olla mukana vaikuttamassa omaan elämään liittyvissä asioissa, muodostavat perustan henkilöstön pedagogiselle toiminnalle. Tavoitteellisen pedagogiikan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin tulee jättää tilaa myös lasten aloitteille sekä heidän uteliaisuudestaan nouseville oppimisen ja tutkimisen kohteille. Myös varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa lapsen mielipide on selvítettävä ja otettava huomioon⁴¹.

39 Karila 2013

40 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, s. 19

41 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23 §



Pedagogisen toiminnan tasolla johtaja vastaa siitä, että ohjainten asiakirjojen arvot ja tavoitteet muuntuvat pedagogisiksi käytännöiksi. Tämä edellyttää paitsi pedagogiikan johtamista, myös hyvien työolosuhteiden luomista ja ylläpitämistä, henkilöstön ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämistä ja kehittämistä sekä toiminnan kokonaisvaltaista organisointia.⁴¹

Ryhmätasolla kokonaisvastuu lasten varhaiskasvatussuunnitelmaprosessista, eli pedagogiikan toteutumisen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä, on varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoisella henkilöllä.⁴² Vastuu laadukkaan pedagogiikan toteuttamisesta on kaikilla, ammattinimikkeestä tai varhaiskasvatuksen toimintamuodosta riippumatta.

Pedagogisen toiminnan tasolla

- itsearvioinnilla tarkoitetaan henkilöstön ja esimiesten tavoitteellista, suunnitelmallista ja jatkuvaa arviointia
- mahdollistetaan lasten ja huoltajien osallisuus arviointiprosessissa
- arviointi kohdistuu pedagogiseen toimintaan ja oppimisympäristöihin
- tavoitteet arvioinnille nousevat ohjausjärjestelmästä, asiantuntija- ja tutkimustiedosta sekä näiden pohjalta johdetuista varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreista
- arvioidaan paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja kansallisen suunnitelman toteutumista sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista yhdessä huoltajien ja lasten kanssa
- varhaiskasvatuksen laatua parannetaan ja kehitetään arvioinnissa nousevien kehittämis-kohteiden avulla.

42 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19

43 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23 §

Arvioinnin periaatteet varhaiskasvatuksessa

Ennen laadun arvioinnin ja kehittämisen mallin esittelyä (luku 3) tarkastellaan systemaattisen laadun arvioinnin lähtökohtia. Tässä luvussa avataan arvioinnin periaatteita, joita voidaan hyödyntää paikallisella tasolla osana laadunhallintaa sekä pedagogisen toiminnan tason arvioinnissa. Luvun tarkoitus on auttaa arviointimallin ja asiakirjan lopussa olevien laadun indikaattorien hyödyntämistä arvioinnin ja kehittämisen tukena. Arvioinnissa käytetään kehittävän arvioinnin periaatteita ja avataan sitä, miten kehittävä arviointi soveltuu osaksi varhaiskasvatuksen järjestäjien itsearviointia.

Varhaiskasvatuksen arviointi poikkeaa joiltakin osin muiden koulutussektoreiden arvioinneista. Arvioinnissa tulee huomioida pienten lasten parissa tapahtuvan kasvatustoiminnan omaleimaisuus, sillä varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat eivät määritä tavoitteita *lapsen* oppimiselle tai osaamiselle, vaan ne keskittyvät ohjaamaan varhaiskasvatuksen toteuttamista lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia tukevalla tavalla⁴⁴. Näin arviointi kohdistuu varhaiskasvatuksen henkilöstön toimintaan. Siten arviointi korostaa reflektiivistä työtettä sekä oman toiminnan kriittistä tarkastelua. Voidaan siis ajatella, että varhaiskasvatuksen arviointi on pedagogiikan toteutumisen kokonaisvaltaisen kehittämisen ja ohjaamisen työväline.

2.1 Varhaiskasvatuksen systemaattinen arviointi

Arviointitietoa kerätään toiminnan kehittämiseksi ja parantamiseksi. Tästä syystä arviointitietoa tulee kerätä eri tavoin ja eri menetelmin. Arvioinniksi kutsutaan sellaista toiminnan (tai asian) tarkastelua, jossa toimintaa (tai asiaa) peilataan asetettuja tavoitteita vasten. Arviointi edellyttää siis arvioitavan asian ominaisuuksien ja sille asetettujen tavoitteiden määrittämistä.

44 Varhaiskasvatuslaki 540/2018; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016



Varhaiskasvatuksessa arvioidaan *henkilöstön toimintaa*, jolloin systemaattisen arvioinnin ensimmäinen askel on asettaa toiminnalle tavoitteet.

Varhaiskasvatuksessa arvioidaan *henkilöstön toimintaa*, jolloin systemaattisen arvioinnin ensimmäinen askel on asettaa toiminnalle tavoitteet. Varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat kansallisesti määriteltäviä, ja ne perustuvat varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Tavoitteiden sisältöön vaikuttaa varhaiskasvatuksen kotimainen sekä kansainvälinen tutkimus, ja ne täydentyvät paikallisissa suunnitelmissa. Varhaiskasvatuksen järjestäjien, yksityisten palveluntuottajien ja henkilöstön vastuulla on arvioida, toteutuvatko nämä tavoitteet toiminnassa.

Kun toiminnan tavoitteet on määritetty, niitä voidaan kuvailla tarkemmin *indikaattorien (laadun kuvaavien ominaisuuksien)* avulla. Indikaattorit konkretisoivat tavoitteet arvioitavaan muotoon. Niiden avulla moninaista tietoa voidaan tiivistää helpommin hallittavaan ja ymmärrettävään muotoon. Indikaattorit tarjoavat mahdollisuuden tarkoituksenmukaisella tavalla yhteneviin toimintatapoihin ja periaatteisiin.

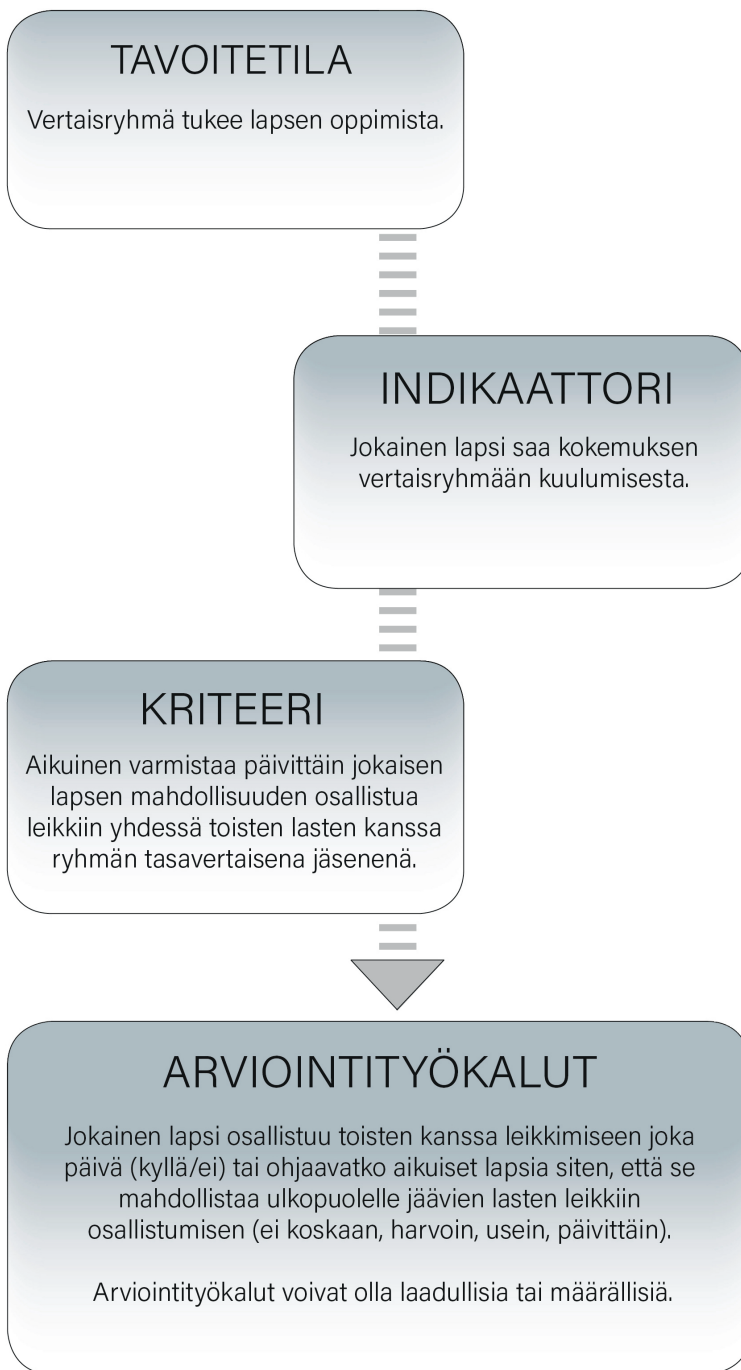
Systemaattisen arviointitiedon kerääminen edellyttää, että indikaattorit käsitteellistetään vielä arviointiperusteiksi, *kriteereiksi*. Kriteerit ovat selkeitä, käytäntöä kuvaavia väittämiä tai kysymyksiä. Arvioitavaa toimintaa verrataan kriteereihin, jonka perusteella voidaan edelleen tehdä päätelmiä siitä, miten hyvin kriteerit toteutuvat toiminnassa, toisin sanoen millä tasolla toiminta sillä hetkellä toteutuu. Kriteerin tulee näin ollen kuvailla tavoiteltavaa asiaa joko laadullisesti tai määrällisesti. Yksinkertaisimmillaan arviointiperusteisiin voidaan vastata, että ne joko toteutuvat tai eivät toteudu. Kriteeriksi kutsutaan myös sellaista tunnusmerkkiä tai tunnuslukua (arviointiperustetta), jonka avulla voidaan kuvata esimerkiksi toiminnan tasoa (puutteellinen, hyvä, erinomainen).



Tähän asiakirjaan on koottu varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit, joiden pohjalta varhaiskasvatuksen järjestäjät ja yksityiset palveluntuottajat laativat tarkemmat arviointikriteerit. Karvi tuottaa lisäksi arviointityökaluja sekä digitaalisen arviointijärjestelmän järjestäjien itsearviointiin tueksi.

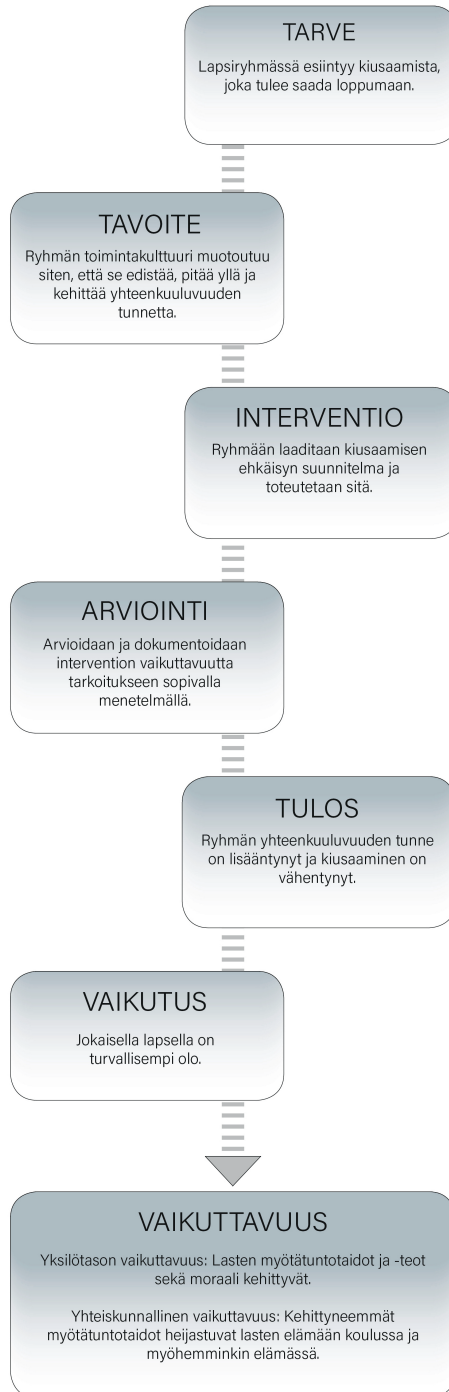
Arviointiperusteiden eli kriteerien määrittelyn pohjalta kootaan arviointityökaluja, jonka avulla varsinainen arviointi toteutetaan. Arvioinnilla kerätään tietoa monipuolisesti siitä, onko asetetut tavoitteet saavutettu. Erilaisia arviointimenetelmiä voivat olla toiminnan tarpeista ja tavoitteista riippuen esimerkiksi erilaiset kyselyt, systemaattinen havainnointi tai pedagogiseen dokumentointiin liittyvät prosessit.

Kuviossa 1 esitellään systemaattisen arvioinnin rakenne esimerkin avulla, jossa tavoite on nostettu varhaiskasvatussuunnitelman perusteista. Kuviossa havainnollistetaan tavoitetilän, indikaattorin ja kriteerin välisiä eroja sekä esitellään yksi tapa muodostaa kriteereistä edelleen arviointityökalu, jonka avulla arviointi on mahdollista toteuttaa.



KUVIO 1. Esimerkki systemaattisen arvioinnin etenemisestä.

Systemaattinen arviointi voi lähteä liikkeelle myös *tarpeesta*, jolloin sen eteneminen voidaan kuvata seuraavan *esimerkin* avulla:



KUVIO 2. Esimerkki tarvelähtöisen arvioinnin etenemisestä.

On kuitenkin hyvä muistaa, että laadun ajassa ja kulttuurissa muotoutuvan luonteen vuoksi indikaattorien ja kriteerien ulkopuolelle voi jäädä sellaisia asioita, joiden arvioiminen on lapsen kohtaamaan laadun kannalta välttämätöntä. Suomalainen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä painottaa lapsen edun ja lasten oikeuksien ensisijaisuutta. Monipuolisesti toteutetun arvioinnin avulla varmistetaan, että huomio kiinnittyy riittävässä määrin lapsen kokemukseen tilanteesta, riippumatta siitä, millaisilla kriteereillä toimintaa arvioidaan. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti arviointia tulisi toteuttaa usealla erilaisella menetelmällä ja useasta näkökulmasta ja pitämällä kirkaana mielessä lasten kohtaaman laadun merkityksen ensisijaisuus.



Laadun indikaattorien ja kriteerien ulkopuolelle voi jäädä sellaisia asioita, joiden arvioiminen on lapsen kohtaamaan laadun kannalta välttämätöntä. Monipuolisesti toteutetun arvioinnin avulla varmistetaan, että huomio kiinnittyy riittävässä määrin lapsen kokemukseen tilanteesta, riippumatta siitä, millaisilla kriteereillä toimintaa arvioidaan.

Arvioinnin onnistumiseksi olennaista on, mitä arvioinnin jälkeen seuraa, sekä edelleen, mitä arviointitiedolla tehdään. Arviointi on aina arvon antamista jollekin. Arviointia tulee siis tarkastella myös eettisestä näkökulmasta. Sekä laatua kuvaavien indikaattorien että kriteerien määrittelyssä tulee huomioida, että ne ovat aina arvovalintoja. Sen vuoksi on tärkeää, että arvioinnin tarkoituksista, tavoitteista ja arvioinnin tulosten pohjalta tehtävistä johtopäätöksistä käydään yhteistä keskustelua monesta eri näkökulmasta.

Eettisesti kestävä arviointi on oikeudenmukaista ja läpinäkyvää sekä menetelmiltään ja tuloksiltaan luotettavaa⁴⁵. Arvioinnin tulee haastaa toiminnan laadun parantamiseen. Arvioinnin perimmäinen tavoite on siis kannustaa kehittämään, kehittämään ja yrittämään parhaansa.

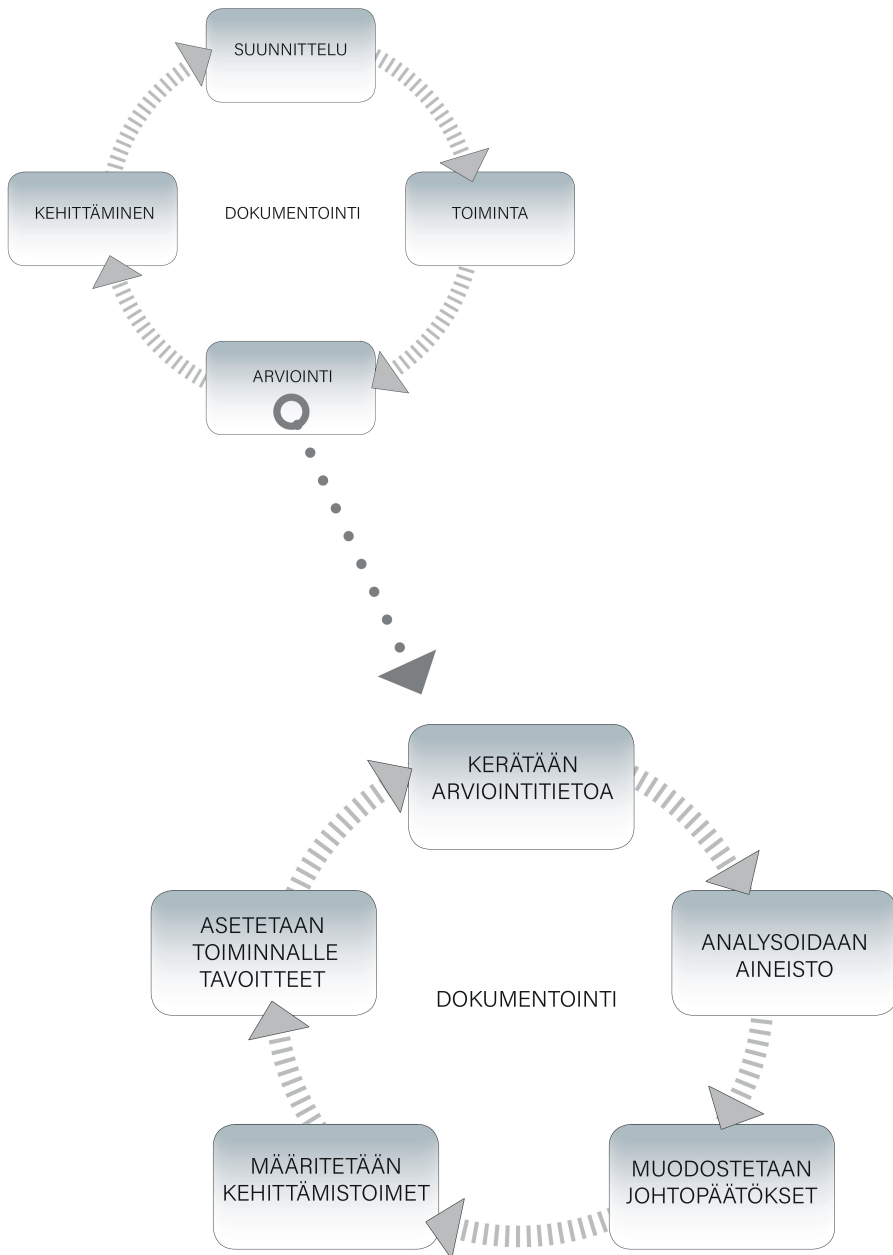
2.2 Arviointi osana laadunhallintaa

Varhaiskasvatuksen arvioinnin tulee olla osa järjestäjän tai yksityisen palveluntuottajan laajempaa laadunhallintajärjestelmää. Toiminnan kehittämisen tulee siis olla yhteydessä järjestäjän ja yksityisen palveluntuottajan strategiaan, arvoihin, visioon ja toiminta-ajatukseen. Sen vuoksi järjestäjän laadunhallintaa ohjaavia perusteita tulee myös arvioida säännöllisesti. Tällaista toiminnan kokonaiskehittämistä kutsutaan laadunhallinnaksi.

Jotta eri tasoilta kerättyä arviointitietoa voidaan hyödyntää osana laadunhallintaa, sille tulee olla rakenteet. Tällöin olennaiseksi muodostuu, miten yksiköistä ja ryhmistä kerättyä tietoa hyödynnetään oikea-aikaisesti kehittämistyön lähtökohtana. Oleellista on selvittää muuan muassa sitä, miten ja millaisissa rakenteissa ja millaisessa muodossa arviointitieto kulkee lapsiryhmistä kunnan tai organisaation päätöksentekijöille saakka. Toisaalta tarvitaan tietoa siitä, kuinka arviointi auttaa organisaation johtamista sekä kunnallisella että yksityisellä sektorilla.

⁴⁵ Atjonen 2007, 33–36

Varhaiskasvatuksen arviointiin ja kehittämiseen liittyy jatkuvan parantamisen periaate eli kehittämisen prosessimaisuus. Toimiva laadunhallinta edellyttää, että toiminnalle on asetettu selkeät tavoitteet, joihin sitoudutaan kaikilla toiminnan tasoilla. Prosessissa suunnittelu, toiminta, arviointi ja kehittäminen seuraavat toisiaan kehämäisenä prosessina. Kuviossa 3 kuvataan jatkuvan kehittämisen prosessimaisuutta, jota soveltaen varhaiskasvatuksen kehittäminen on suunnitelmallinen ja vaiheittainen prosessi. Kuviossa avataan tämän lisäksi vielä arvioinnin tarkemmat vaiheet.



KUVIO 3. Jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin toimintaprosessin kuvaus

Systemaattiseen arviointiin kuuluvat olennaisesti myös arviointitiedon kokoaminen, tiedon luotettava analysointi sekä siitä tehdyt johtopäätökset. Jos arviointia tehdään kattavasti toiminnan eri tasoilla, sen kokoaminen yhteen antaa hyvän käsityksen toiminnan nykytilasta. Nykytilaa analysoimalla kartoitetaan, mikä on toiminnan taso tai asioiden tila, toisin sanoen missä ovat toteutetun varhaiskasvatuksen vahvuudet tai kehittämiskohteet. Nykytilaa peilataan kansallisesti asetettuihin vaatimuksiin ja tavoitteisiin sekä paikallisesti säädettyihin strategioihin ja varhaiskasvatussuunnitelmiin. Näin voidaan suunnata katse tulevaisuuteen ja päästään käsiksi niihin seikkoihin, joita toiminnassa on syytä tarkastella tarkemmin.



Arvioinnin avulla varhaiskasvatuksen organisointia ja pedagogiikkaa voidaan vahvistaa ja samalla sitä tehdään näkyväksi. Systemaattinen arviointi edellyttää sitä, että tiedon keräämiseen, tallentamiseen, analysointiin ja levittämiseen käytetyt menetelmät ovat luotettavia, uskottavia ja avoimia⁴⁵. Systemaattista arviointitietoa voidaan tuottaa monenlaisilla eri menetelmillä.

Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja yksityisen palveluntuottajan tueksi on laadittu kysymyksiä, joiden avulla laadunhallinnan kokonaisuutta voidaan jäsentää:

1. Onko järjestäjän / yksityisen palveluntuottajan laadunhallinta suunnitelmallista ja tavoitteellista?
2. Kuinka järjestäjä / yksityinen palveluntuottaja vastaa laadunhallinnan kokonaisuudesta sekä arvioinnista sen osana?
3. Onko arviointitiedon välittäminen ja raportointi järjestäjän / tuottajan ja yksiköiden välillä sujuvaa?
4. Kuinka järjestäjä / yksityinen palveluntuottaja organisoii arviointi-, seuranta- ja ennakointitiedon keräyksen ja dokumentoinnin?
5. Kuinka järjestäjä / yksityinen palveluntuottaja vastaa siitä, että arviointiprosessista ja -tuloksista viestitään kaikille asianosaisille, kuten lapsille ja heidän huoltajilleen?
6. Kuinka arviointitietoa hyödynnetään paikallisessa päätöksenteossa ja resurssien suuntaamisessa?
7. Kuinka arviointitietoa hyödynnetään johtamisen tukena organisaation eri tasoilla?
8. Kuinka arviointitietoa hyödynnetään varhaiskasvatuksen laadun parantamisessa ja kehittämisessä pedagogisen toiminnan tasolla?
9. Kuinka järjestäjä / yksityinen palveluntuottaja seuraa arviointitiedon pohjalta toteutetun kehittämisen vaikuttavuutta?
10. Onko laadun arviointi luonteva osa kaikkien työtä?

2.3 Kehittävä arviointi varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen kansallista arviointia Suomessa ohjaa kehittävän arvioinnin viitekehys⁴⁷. Tässä luvussa avataan kehittävän arvioinnin keskeiset periaatteet, jotka soveltuvat hyvin myös paikallisen ja pedagogisen toiminnan tasojen arviointiin. Kehittävä arviointi on filosofinen kehys, jonka avulla niin arvioinnin lähtökohtia kuin koko prosessia voidaan tarkastella syvemmin. Kehittävän arvioinnin mukaan arviointi edellyttää yhteistä keskustelua arvioinnin tavoitteista, toteuttamisesta ja tuloksista sekä toiminnan ydinkohdista tietoisiksi tulemista.

Kehittävä arvioinnille on tunnusomaista, että se pohjautuu toimijoiden väliseen luottamukseen⁴⁸. Varhaiskasvatuksessa luottamukseen perustuvalla arvioinnilla pyritään rakentamaan arviointikulttuuria, jossa kontrolliin tai tilivelvollisuuteen perustuvien menetelmien sijaan arviointi pohjautuu avoimeen keskusteluun ja dialogiin⁴⁹. Arvioinnin tehtävänä on tukea varhaiskasvatuksen työyhteisöjen ja siellä toimivan henkilöstön sitoutumista ja motivoitumista työhön sekä auttaa heitä kehittämään työkäytäntöjään.



Kehittävän arvioinnin periaatteet korostavat sitä, että arviointia tehdään oman toiminnan kehittämiseksi, ei ulkopuolista arvioitsijaa tai muuta tahoa varten.

Kehittävän arvioinnin lähtökohta on se, että arviointi nähdään luontevana osana varhaiskasvatuksen jokapäiväistä toimintaa ja lopputuloksia tärkeämpänä pidetään itse arviointiprosessia sekä sitä seuraavaa kehittämistä⁵⁰. Kun arviointitietoa hyödynnetään aktiivisesti toiminnan ja työtapojen kehittämisessä, voidaan kehittämisprosessin etenemiseen ja suuntaan vaikuttaa aktiivisesti toiminnan kaikissa vaiheissa. Tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen arviointikulttuuria, jossa henkilöstöllä on aktiivinen rooli pedagogiikan toteutumisen arvioinnissa ja jossa arviointi nivoutuu osaksi tavoitteellista varhaiskasvatusta ja arkipäivän työtapoja.



Varhaiskasvatuksen kehittävä arviointi korostaa toiminnan suuntautumista tulevaisuuteen. Tällöin arviointiin liitetään toteavan, menneeseen katsovan arvioinnin sijaan oppimisen mahdollisuus⁵⁰. Oleellista on siis pohtia laadukkaasti toiminnan tavoitteita ja sitä, mitä huomenna voisimme tehdä toisin.

47 Valtioneuvoston asetus kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1317/2013

48 Räisänen 2005

49 Atjonen & Räisänen 2005

50 Räisänen 2005

51 Atjonen 2015; Räisänen 2005

Kehittävässä arvioinnissa on keskeistä, että sitä tehdään yhteistyössä eri toimijoiden kanssa kohti yhdessä määriteltyjä tavoitteita. Varhaiskasvatuksessa tällä tarkoitetaan eri tasoilla toimivan henkilöstön osallisuutta arviointiprosessissa, toimijoiden välistä avoimuutta ja vuorovaikutusta sekä arvioinnilla saavutettujen tulosten hyödynnettävyyttä kehittämistyön tukena⁵². Tarkoituksena on ensisijaisesti tuottaa sellaista arviointitietoa, jota varhaiskasvatuksen henkilöstö, järjestäjät ja yksityiset palveluntuottajat voivat hyödyntää kehittäessään toimintaansa.

Vaikka kehittävällä arvioinnilla ei pyritä yleistettävyyteen, voidaan kansallisesti yhtenevillä laadunarvioinnin periaatteilla tuottaa vertailukelpoista arviointitietoa. Kehittävässä arvioinnissa ei tehdä vertailuun perustuvaa järjestykseen asettamista⁵³, vaan tietoa organisaation toiminnasta tuotetaan ensisijaisesti varhaiskasvatuksen järjestäjän itsensä käyttöön.



Arviointi auttaa järjestäjiä ja palveluntuottajia tunnistamaan toiminnastaan paitsi kehittämiskohteita, myös sellaisia hyviä käytäntöjä, jotka edistävät varhaiskasvatuksen kehittämistä. Kehittävässä arvioinnissa korostuu vertaisoppiminen, vertaisarviointi sekä hyvien käytäntöjen avoin jakaminen ja hyödyntäminen.

Tässä asiakirjassa esitelty ja varhaiskasvatukseen sovellettu kehittävän arvioinnin viitekehys pohjautuu neljälle periaatteelle⁵⁴, joita ovat *osallisuus*, *monimenetelmällisyys*, *mukautuvuus* sekä *läpinäkyvyys*. Näiden periaatteiden kautta määritellään, mitä kehittävällä arvioinnilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen kontekstissa sekä kuvataan arvioinnin toteuttamiseen liittyviä käytäntöjä varhaiskasvatuksen eri tasoilla.



Kehittävän arvioinnin neljä keskeistä periaatetta ovat osallisuus, monimenetelmällisyys, mukautuvuus sekä läpinäkyvyys.

Osallisuus. Osallisuuden periaate on kehittävässä arvioinnissa keskeisessä asemassa⁵⁵. Osallisuus edellyttää yhteistä keskustelua siitä, millaisia asioita arvioidaan, sekä siitä, miten arvioinnista saatavaa tietoa tulisi tulkita. Varhaiskasvatuksen parissa työskentelevän henkilöstön, varhaiskasvatuksen viranhaltijoiden, huoltajien ja soveltuvin osin myös lasten tulee voida tosiasiallisesti osallistua arvioitavista asioista päättämiseen, arviointitiedon tulkintaan ja tulkinnan pohjalta tehtävien toimenpide-ehdotusten laatimiseen. Arvioinnissa on tärkeää ottaa huomioon lasten elämän kokonaisuus ja siksi tehdä yhteistyötä monialaisten yhteistyöverkostojen kanssa. Esimerkiksi perusopetuksen tai sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstöä voidaan ottaa mukaan varhaiskasvatusta koskevaan arviointiin.

52 Räsänen 2005

53 Räsänen 2005

54 Periaatteet on johdettu Päivi Atjosen (2015, s.100) laatimien kehittävän arvioinnin periaatteiden pohjalta.

55 Atjonen 2015; Räsänen 2005; Patton 1997

Se, millä tavalla osallisuus arviointiprosessin eri vaiheissa toteutuu kunkin kohdalla, vaihtelee esimerkiksi arvioinnin tehtävistä ja tavoitteista riippuen. Jo arviointiprosessin suunnitteluvaiheessa on keskeistä tunnistaa kaikki arvioinnin kannalta oleelliset tahot ja sidosryhmät sekä määrittellä heidän tehtävänsä ja vastuunsa osana tätä prosessia⁵⁶. Osallisuuden kautta pyritään arviointiprosessin kokonais kuvan selkiyttämiseen, jotta arvioinnin tavoitteet ja tarkoitus olisivat kaikille mahdollisimman selkeät.

Osallisuuden periaatteen tavoitteena on varmistaa, että varhaiskasvatuksen arvioinnin kohteiden määrittelemisessä, arviointitiedon tulkinnessa ja tulkinnan pohjalta tehtävien toimenpideehtotuksien laatimisessa saadaan käyttöön monipuolinen ja laaja ymmärrys arvioitavasta ilmiöstä. Yhdessä suunniteltu ja toteutettu arviointiprosessi vahvistaa arviointiin osallistuvien tunnetta osallisuudesta ja toimijuudesta sekä edistää kehittämiseen sitoutumista. Osallisuuden periaatteenä on pyrkimys arviointi- ja sitä seuraavan kehittämisprosessin demokratisointiin, jolloin varhaiskasvatuksen arvioinnista ja sen pohjalle rakentuvasta päätöksenteosta tulee läpinäkyvämpää.

Monimenetelmäisyys. Kehittävä arviointi ei ole yksittäinen menetelmä tai työskentelytapa vaan laajempi viitekehys, joka hyödyntää arviointitoiminnassa useita erilaisia, toisiaan tukevia menetelmiä⁵⁷. Varhaiskasvatuksen eri tasoilla arviointimenetelmät valitaan siten, että ne vastaavat parhaiten kutakin tilannetta, arvioitavaa kohdetta tai ilmiötä sekä vallitsevia olosuhteita. Monipuolisten menetelmien avulla voidaan toteuttaa mahdollisimman laaja-alaista arviointia, jolloin myös varhaiskasvatuksen kannalta keskeiset, mutta vaikeammin arvioitavat asiat voidaan tavoittaa. Arvioinnissa käytetyt menetelmät voivat olla sekä määrällisiä että laadullisia.

Varhaiskasvatuksen järjestäjä voi kerätä määrällistä arviointitietoa organisaatioaan koskevista yleisemmistä ilmiöistä esimerkiksi kyselylomakkeilla. Kun halutaan tietoa esimerkiksi yksittäisen lapsen kokemuksista, tulee menetelmä sovitaa sekä tarkoitukseen että lapselle ominaisille tavoille toimia. Sopivia arviointimenetelmiä voivat tällöin olla esimerkiksi havainnointi tai lapsihaastattelun erilaiset variaatiot sekä luovat, taidelähtöiset menetelmät.

Kehittävän arvioinnin ohella varhaiskasvatuksen arvioinnissa voidaan toteuttaa lisäksi summatiivista arviointia tilanteen edellyttämällä tavalla. Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan sellaista arviointia, jossa prosessin sijaan keskitytään arvioimaan lopputulosta. Se, millaista arviointia kulloinkin tulee tehdä, riippuu arvioinnille asetetuista tavoitteista ja tehtävistä.

Kehittävä arviointi tai toiminnan laadun valvontaan liittyvä arviointi eivät ole toisiaan poissulkevia vaan ne täydentävät toisiaan. Summatiivinen arviointi voi liittyä esimerkiksi kohdennettuun ja tarkoin määriteltyyn kehittämishankkeeseen. Tällöin arviointia tehdään yleensä kehittämishankkeen alussa ja lopussa ja näin saadaan tietoa kehittämistyön vaikutuksista tai siitä, saavutettiinkö hankkeelle ennalta asetetut tavoitteet. Myönteisten muutosten ohella on yhtä tärkeää kartoittaa, millaisia mahdollisia odottamattomia ja ennakoimattomia seurauksia kehittämistyöllä oli.

56 Moitus & Saari 2004

57 Atjonen 2015; Räisänen 2005

Mukautuvuus. Mukautuvuuden periaate korostaa arvioinnin kontekstisensitiivisyyttä⁵⁸. Tällä tarkoitetaan sitä, että varhaiskasvatuksen kehittämistä tukevan arvioinnin tavoitteet määritellään ja räätälöidään aina järjestäjäkohtaisesti sen hetkisellem tilanteelle keskeiseksi tunnistettujen arvioinnin kohteiden mukaisesti. Arvioinnin keskiössä on arviointiprosessin aikana tapahtuva yhteisöllinen oppiminen ja oppimisen avulla syntyvä uusi ajattelu, joka johtaa toiminnan kehittämiseen tuotetun arviointitiedon avulla⁵⁹. Tavoitteena on tunnistaa varhaiskasvatuksen vahvuudet ja korjata toiminnan epäkohdat.

Arvioinnin mukautuvaan luonteeseen liittyy oleellisesti prosessimaisuus. Tämä tarkoittaa aktiivista vuorovaikutusta käytännön toiminnan ja sen arvioinnin välillä, jolloin kerätty arviointitieto saadaan välittömästi organisaation käyttöön ja arviointitietoa voidaan hyödyntää toiminnan parantamiseksi jo arviointiprosessin aikana. Kun arviointia mukautetaan kohteen tarpeisiin prosessin eri vaiheissa, tuotetulla arviointitiedolla voidaan olettaa olevan välittömiä vaikutuksia esimerkiksi työkäytäntöjen kehittämiseen⁶⁰.

Läpinäkyvyys. Kehittävässä arvioinnissa korostetaan arviointitoiminnan läpinäkyvyyttä⁶¹. Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa uudenlaisia ja luovia näkökulmia, joiden avulla varhaiskasvatuksen arkeen juurtuneita vanhoja tottumuksia ja vakiintuneita käytäntöjä voidaan kriittisesti arvioida ja joiden perusteella kehittämistä voidaan suunnata sellaisiin asioihin tai prosesseihin, joita tulee parantaa. Monipuolisilla arviointimenetelmillä ja yhteistyössä erilaisten toimijoiden kanssa arvioinnilla pyritään näkökulmien laajentamiseen sekä tiedon reflektointiin. Tällaisella laaja-alaisella arvioinnilla voidaan tehdä läpinäkyviksi esimerkiksi pedagogiseen toimintaan, varhaiskasvatuksen organisointiin tai työkäytäntöihin liittyviä vahvuuksia, mutta myös epäkohtia.

Jotta arviointia voidaan tehdä luotettavasti, tulee myös itse varhaiskasvatustoiminnan olla läpinäkyvää. Tällä tarkoitetaan sekä järjestelmän toiminnan että pedagogisen toiminnan läpinäkyvyyttä. Huoltajien ja erilaisten sidosryhmien ottaminen mukaan arviointiin haastaa varhaiskasvatuksen johtoa ja henkilöstöä viestimään toiminnastaan entistä tehokkaammin ja laajemmin. Arvioinnin tulee aina perustua tietoon, jonka pohjalta päätelmiä tehdään, ja sen vuoksi esimerkiksi varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvistä periaatteista sekä pedagogisesta toiminnasta tulee tehdä näkyviä.

58 Atjonen 2015

59 Räisänen 2005

60 Atjonen 2015

61 Atjonen 2015

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli

Edellä on esitelty varhaiskasvatuksen arvioinnin yleisiä periaatteita, sen systemaattisuutta ja kehittämisorientoituneisuutta. Jotta varhaiskasvatuksen laatua voidaan yhdessä arvioida, tulee arviointiin osallistuvilla olla jaettu käsitys siitä, mitä laadulla tarkoitetaan. Tässä luvussa kuvataan asiakirjaa valmistelleen asiantuntijaryhmän työprosessissa muodostunut laadun arvioinnin ja kehittämisen malli kuvion 4 mukaisesti. Malli on ohjannut laadun arvioinnin perusteiden kuvaimista ja varhaiskasvatuksen laatua määrittävien indikaattorien rakentamista.

Laatuajattelun taustalla läpäisyperiaatteena vaikuttavat varhaiskasvatuksen *arvot*. Arvot luovat perustan laadun määrittelylle ja kertovat siitä, *mitä* varhaiskasvatuksessa tavoitellaan ja *miksi* jotakin asiaa pidetään tärkeänä. Ne todentuvat edelleen toimintaa tukevien *rakenteiden* sekä laatua säätelevien *prosessien* kautta. Laadun rakenne- ja prosessitekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja todentuvat kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla.

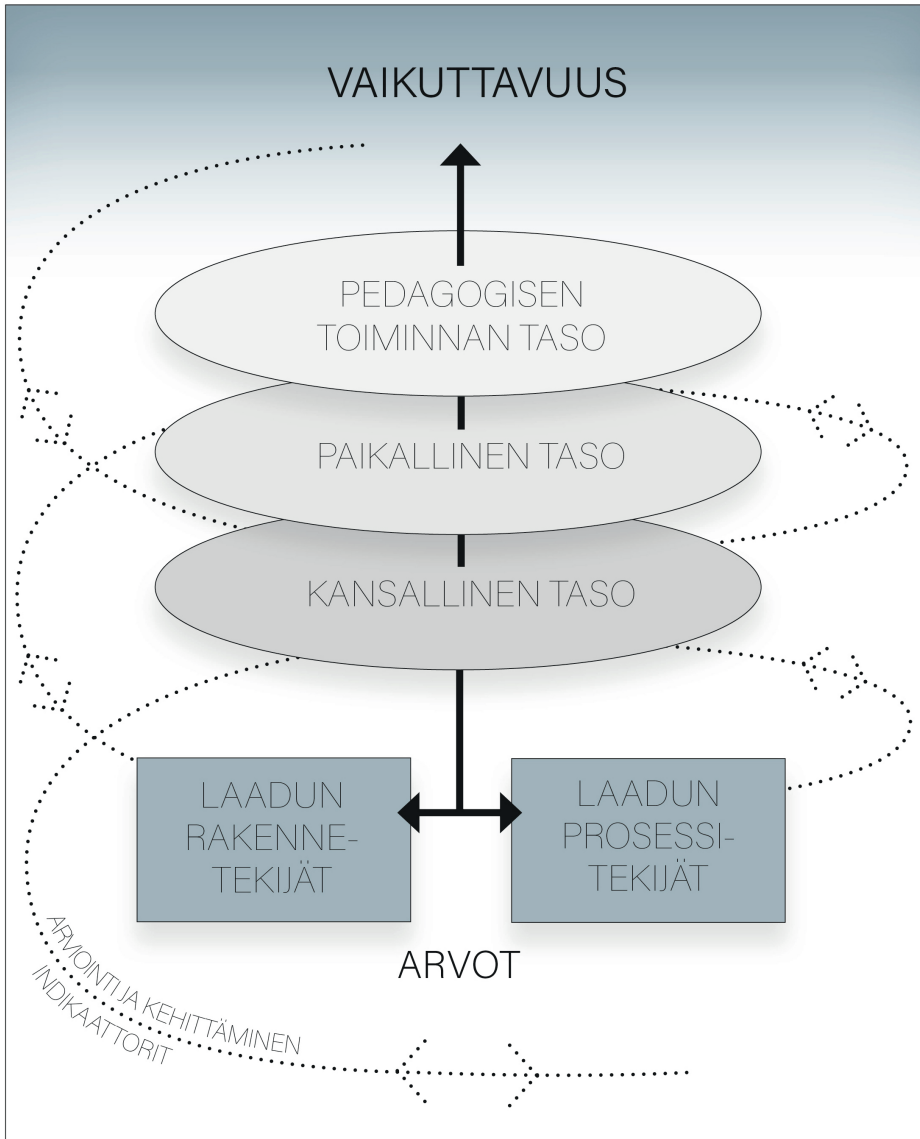
Laadun rakennetekijät ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, joita määrittävät ja säätelevät esimerkiksi lait, asetukset ja muut valtakunnalliset asiakirjat. Rakenteisiin liittyvät tekijät ovat tämän vuoksi suhteellisen pysyviä. Ne liittyvät siihen, *kuka* vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, *missä* varhaiskasvatustoiminta tapahtuu ja *millaiset* puitteet toiminnalle luodaan. Näin ollen ne luovat reunaehdoja pedagogiselle toiminnalle.

Varhaiskasvatustoimintaan liittyvillä *laadun prosessitekijöillä* tarkoitetaan varhaispedagogiikan ydintoimintoja ja yksikön pedagogista toimintakulttuuria, joilla on edelleen suora yhteys lapsen kokemuksiin. Laadun prosessitekijät kuvaavat, *miten* varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan. Prosessitekijät muodostuvat tavoitteellista ja pedagogista toimintaa jäsentävistä toimintatavoista sekä ohjaavista periaatteista, jotka edelleen todentuvat yksilöiden ja kontekstien välisessä vuorovaikutuksessa.

Näillä laadun eri tekijöillä sekä kolmella tasolla (*kansallinen, paikallinen ja pedagogisen toiminnan taso*), joilla varhaiskasvatusta säädellään, on yhteys siihen, millaista varhaiskasvatusta käytännössä tarjotaan ja toteutetaan – toisin sanoen millaista *vaikuttavuutta* laadukkaalla varhaiskasvatuksella

on. Vaikuttavuutta ovat esimerkiksi varhaiskasvatuksen hyödyt lapsille, huoltajille, järjestäjille ja edelleen koko yhteiskunnalle.

Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti laadunhallinnan kokonaisuudessa korostuu *arvioinnin ja kehittämisen prosessimaisuus*. Tähän liittyy oleellisesti toiminnan systemaattisen arvioinnin ja jatkuvan parantamisen sekä kehittämisen näkökulma, joka toteutuu palvelujen järjestäjän ja tuottajan laadunhallinnan rakenteissa.



KUVIO 4. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli.

3.1 Varhaiskasvatuksen laadun arviointia ohjaavia arvoja

Arvot kertovat siitä, mitä hyvän varhaiskasvatuksen tulisi tavoitella. Siten ne muodostavat perustan kansalliselle laadun määrittelylle. Arvot ohjaavat kaikkea toimintaa ja ilmaisevat käsitystä hyvästä varhaiskasvatuksesta, jopa hyvästä elämästä ja hyvästä yhteiskunnasta. Arvo saattaa käsitteenä olla vaikea ja jäsentymätön, minkä vuoksi se tulee määritellä ja yhteys käytännön toimintaan tulee osoittaa⁶². Varhaiskasvatuksen arvot tehdään näkyviksi ja konkreettisiksi toimintaa ohjaaviksi päämääriksi varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreina, joiden avulla edelleen varmistetaan arvojen operationalisoituminen toiminnaksi. Varhaiskasvatuksen arvopohja ilmenee siten toimintaa ohjaavana päämääränä kansalliselta tasolta aina pedagogisen toiminnan tasolle saakka.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin arvoperusta myötäilee suomalaisen yhteiskunnan yleistä arvoperustaa, mutta kohdentaa huomion erityisesti varhaiskasvatusta⁶³ sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa⁶⁴ määriteltyihin varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin kannalta keskeisiin arvoihin. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä perustuu Suomen perustuslain⁶⁵ lisäksi kansainvälisiin sopimuksiin, kuten YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen⁶⁶ ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen⁶⁷.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus antaa varhaiskasvatukselle oikeudellisen perustan ja edelleen velvoittavat yleisperiaatteet, joissa korostuvat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen oikeus kulttuuriin, leikkiin ja taiteisiin, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus ja lapsen syrjintäkielto. Jokaisella lapsella on siten oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä⁶⁸.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeisiä tavoitteita on edistää yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta, luoda edellytyksiä avoimelle demokratialle ja hyvinvoinnille sekä ehkäistä lasten syrjäytymistä. Suomalainen varhaiskasvatus korostaa lapsen edun vaalimista ja painottaa kaikkien lasten oikeutta saada tukea kokonaisvaltaiselle kasvulle, oppimiselle ja hyvinvoinnille⁶⁹. Varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä keskiöön nousee näkemys *lapsuuden itseisarvosta*, jonka mukaan jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään⁷⁰. Nämä arvot perustuvat lapsen oikeuksiin ja niitä ilmennetään muun muassa yhteisön täysimääräisen jäsenyyden sekä inklusion periaatteiden näkökulmista.

62 Johansson, Emilson & Puroila 2018

63 Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 2 §, 3§ ja 4 §

64 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19

65 Suomen perustuslaki 731/1999

66 YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989

67 YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2007

68 YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19

69 varhaiskasvatustalaki 540/2018, 4 § ja 12 §

70 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19

Varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten kasvua ihmisyyteen⁷¹, ja tätä pyrkimystä kuvataan erityisesti sivistyksellisillä arvoilla, kuten pyrkimyksellä totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. *Sivistykselliset arvot* ilmenevät tavoissa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön, kulttuuriin ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein, ja ne ovat asioita, joissa lapset tarvitsevat tukea ja yksilöllistä ohjausta⁷². Varhaiskasvatuksessa kiusaamista, väkivaltaa tai häirintää ei hyväksytä missään muodossa eikä keneltäkään⁷³.

Edellä mainittujen lisäksi varhaiskasvatuksen keskeisimpiä arvoja ovat *yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus*. Varhaiskasvatuksessa kaikkien lasten yhtäläiset mahdollisuudet kehittää taitojaan ja tehdä valintoja esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta tulee taata. Luottamukseen, kunnioitukseen ja avoimuuteen perustuva yhteistyö perheiden kanssa edellyttää lisäksi perheiden monimuotoisuuden tunnistamista ja tunnustamista.⁷⁴

Lisäksi varhaiskasvatuksessa korostuvat *kestävään elämäntapaan* ja sen sosiaaliseen, kulttuuriseen, taloudelliseen ja ekologiseen ulottuvuuteen liittyvät arvot. Varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen kasvua kohti ekososiaalista sivistystä siten, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiseksi.⁷⁵

Seuraavassa luvussa esitellään niitä laadun rakenteellisia ja laadun prosesseihin liittyviä tekijöitä ja mekanismeja, joilla tiedetään tutkimuksen valossa olevan vaikutusta edellä kuvattujen arvojen ja lainsäädännön välittämien tavoitteiden saavuttamiseen.

3.2 Tutkimuskoonti laadun rakennetekijöistä

Varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöillä viitataan suhteellisen pysyviin ja kansallisella tasolla säänneltyihin ominaisuuksiin, jotka yhtäältä luovat pohjan sekä reunaehdot varhaiskasvatukselle sen kaikilla tasoilla. Toisaalta laadun prosessitekijät tuottavat vaatimuksia rakennetekijöiden sisältöihin. Laadun rakenteellisilla tekijöillä voidaan siten joko edistää tai estää varhaiskasvatuksen ydinprosessien toteutumista.

Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä ja tavoitteet

Kansallinen *lainsäädäntö* luo lähtökohdat varhaiskasvatukselle asettamalla sille tavoitteet ja useita velvoittavia rakenteellisia reunaehtoja, jotka suodattuvat kansalliselta tasolta paikallistason ohjauksen ja päätöksenteon kautta vaikuttaen aina lapsen kokemukseen pedagogisen toiminnan tasolla⁷⁶.

71 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19

72 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19

73 varhaiskasvatustalaki 540/2018, 10 §; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19

74 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19

75 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19–20

76 European Quality Framework for Early Childhood and Care 2014

Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö heijastaa laajemmin yhteiskunnan vallitsevia näkemyksiä ja arvoja suhteessa lasten kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon, ja se reagoi myös yhteiskunnallisiin muutoksiin, esimerkiksi taloudelliseen tilanteeseen tai yhteisön kasvavaan diversiteettiin⁷⁷. Näillä on edelleen vaikutusta varhaiskasvatuksen järjestämiseen sekä siihen, mihin suuntaan sitä ohjataan ja kehitetään.

Yhdenvertaisuutta osaltaan varmistavina laadun rakennetekijöinä voidaan pitää *palvelujen riittävyyttä, saatavuutta, saavutettavuutta⁷⁸ sekä inklusiivisuutta⁷⁹*. Näiden tekijöiden tarkoituksena on taata lapsille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua ja hyötyä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta⁸⁰. Yhdenvertaisuuden vaatimus pitää myös sisällään tavoitteen purkaa sellaisia hierarkioita, joilla erontekoja yksilöiden välillä mahdollisesti tuotetaan.

Korkealaatuiseen varhaiskasvatukseen osallistumisella on osoitettu olevan yhteys lasten kognitiiviseen kehitykseen ja myöhempään koulumenestykseen⁸¹, samoin sosiaalisten taitojen ja itsesääätelytaitojen kehitykseen⁸². Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostetaan ensisijaisesti lapsen oikeutta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja hyvän lapsuuden merkitykseen tässä ja nyt⁸³.

Riittävyyden, saatavuuden, saavutettavuuden ja inklusiivisuuden käytännön toteuttamisessa keskeisessä roolissa ovat paikallista varhaiskasvatusta ohjaavaa strategia ja johtamisjärjestelmä sekä poliittinen päätöksentekojärjestelmä. Toimivien ja suunniteltujen rakenteiden avulla varmistetaan kansallisen tason säädösten ja asetusten siirtäminen varhaiskasvatuksen päivittäiseen toteuttamiseen⁸⁴.

Lisäksi oikea-aikaisella ja kattavalla varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmään liittyvällä ja *huoltajille suunnatulla ohjauksella ja neuvonnalla* voidaan tukea lasten pääsyä varhaiskasvatukseen ja edistää siten palveluiden yhdenvertaista saavutettavuutta⁸⁵. Kansalliselta tasolta tarkasteltuna varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän ja toimintamuotojen moninaisuus sekä paikalliset variaatiot aiheuttavat haasteen lasten yhdenvertaisille mahdollisuuksille hakeutua ja päästä varhaiskasvatukseen⁸⁶. Tämä lisää edelleen ohjauksen ja palveluneuvonnan tarvetta.

Palvelujen monimuotoisuus asettaa haasteita ja vaatimuksia myös *varhaiskasvatuspalvelujen ohjaukselle⁸⁷ sekä yksityisen varhaiskasvatuksen ohjaukselle ja valvonnalle⁸⁸*. Esimerkiksi CARE-hankkeen tulokset osoittavat, että valvontaa voivat haastaa kansallisten standardien tai säädösten puute,

77 Bronfenbrenner 1979; Litjens & Taguma 2010

78 Pitkänen ym. 2017

79 Eerola-Pennanen & Turja 2017; Viitala 2014

80 Halmetoja 2016; Karila 2012; Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014

81 Sylva ym. 2004; Sylva 2014; Hall ym. 2013

82 Andersson 1992

83 varhaiskasvatustalaki 540/2018, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016

84 Tomasevski 2001; Pitkänen ym. 2017

85 Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017

86 Karila ym. 2017

87 Puroila & Kinnunen 2017

88 Repo ym. 2018

paikallistasolle hajautettu valvontavastuu tai eriävät käsitykset valvonnan tarpeellisuudesta⁸⁹. Korkealaatuinen, yhdenvertaisesti saavutettava varhaiskasvatus voidaan taata, jos palvelujen tuottamista ja toteuttamista koskevaa ohjausta, neuvontaa ja valvontaa toteutetaan säännöllisesti ja kattavasti varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoissa niin julkisella kuin yksityisellä sektorilla⁹⁰. Karvin varhaiskasvatussuunnitelmien toimeenpanoa koskevan arvioinnin mukaan erityisesti kunnallisten järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien välistä vastuunjako tulisi kuitenkin selkiyttää⁹¹. Arvioinnin mukaan yksityisiä palveluja koskeva ohjausvelvoite toteutuu vaihtelevasti.

Varhaiskasvatuksen saavutettavuus ja saatavuus asettavat rakenteelliset reunaehdot myös lasten erilaisille *siirtymille* varhaiskasvatusjärjestelmässä ja sen jälkeen. Se, missä määrin palvelujen organisoinnissa, palveluohjauksessa ja esimerkiksi lähipalveluiden mahdollistamisessa nähdään lapsen kasvu jatkumona, vaikuttaa siihen, millaisia vertikaalisia ja horisontaalisia siirtymiä lapsen varhaiskasvatuspolulla esiintyy⁹². Palvelujen riittävyys, saatavuus ja saavutettavuus vaikuttavat välillisesti sekä lapsen vertikaalisten siirtymien (esim. kotoa varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen) että horisontaalisten siirtymien (esim. päiväkodin ryhmien tai eri palvelumuotojen välillä) määrään ja laatuun. Jos siirtymät eivät muodosta johdonmukaista jatkumoa tai jos niitä ei ole huolellisesti valmisteltu, varhaiskasvatuksen myönteiset vaikutukset esimerkiksi lasten kehitykseen voivat vähentyä tai jopa hävitä myöhemmin koulussa⁹³.

Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että mitä korkeampilaatuista varhaiskasvatus ja sitä seuraava perusopetus ovat, sitä myönteisempi yhteisvaikutus niillä on lasten kokonaisvaltaiseen kehitykseen⁹⁴. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadulla tarkoitetaan tässä kokonaisvaltaista oppimisympäristön laatua, johon sisältyvät sekä fyysisen ympäristön ominaisuudet, kuten tilat, varustelu ja muut resurssit, että myös vuorovaikutukseen ja pedagogiseen toimintaan liittyvät tekijät. Järjestelmän inklusiivisuus on myös tärkeä osa siirtymien sujuvuutta. Siirtymien sujuvuus on erityisen merkityksellistä silloin kun perheen sosioekonominen tilanne, kulttuurinen tai kielellinen tausta sitä edellyttää⁹⁵.

Inklusiivisuuden kehyksessä tulkitaan myös lasten kehityksen ja oppimisen tuen tarpeita, joista uudistetuissa normittavissa asiakirjoissa käytetään termiä yksilöllisen tuen tarve. Inklusion periaatteiden mukaisesti lasten yksilöllisen tuen tarpeisiin vastataan monimuotoisesti siten, että tuki tuodaan lapsen ensisijaiseen toimintaympäristöön, eikä lasta siirretä toisaalle⁹⁶. Tällöin kaikille lapsille taataan yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä ja oppia yhdessä ja toisiltaan osana yhteisöä ja välttyä ulossulkemiselta.⁹⁷ Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset, joilla on yksilöllisen tuen tarvetta, hyötyvät yleisesti inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Tämä ilmenee muun muassa

89 Resa ym. 2016

90 OECD 2011

91 Repo ym. 2018

92 Kagan 1991; Ackesjö 2013; OECD 2017; Alila 2017

93 Magnuson ym. 2007; Barnett & Hustedt 2005

94 Sammons ym. 2008

95 LoCasale-Crouch ym. 2008; Peters 2010

96 Alijoki & Pihlaja 2011; Turja 2017; Pihlaja & Neitola 2017

97 Pihlaja & Neitola 2017

lasten vertaisoppimisena positiivisissa vuorovaikutussuhteissa sekä sosiaalisten taitojen että leikkitaitojen kehittämisessä⁹⁸. Inklusiivisella varhaiskasvatuksella on havaittu olevan positiivista asenteellista ja suvaitsevaisuutta edistävää vaikutusta myös niihin lapsiin, joilla ei ole havaittua yksilöllisen tuen tarvetta.

Tutkimuksen mukaan yksilöllisen tuen tarpeen määrittelyssä, tunnistamisessa sekä näiden pohjalta tapahtuvassa resurssien suuntaamisessa esiintyy kuitenkin runsaasti vaihtelua järjestäjien välillä⁹⁹, mikä aiheuttaa edelleen vaihtelua henkilöstön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadussa sekä mahdollisuuksissa tarjota monipuolista pedagogista tukea¹⁰⁰. Kehityksen ja oppimisen tuki rakenteellisena ja inklusiivisena periaatteena vaatii siis täsmennystä niin kansallisella, paikallisella kuin pedagogisen toiminnan tasolla.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma eli varhaiskasvatussuunnitelma on keskeinen laadun rakennetekijä. Varhaiskasvatustuki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältävät ne arvot, tavoitteet ja periaatteet, jotka ohjaavat velvoittaen varhaiskasvatusta eri tasoilla ja eri ikäryhmissä. Opetussuunnitelma sisältää kuvauksen niistä toiminnan sisällöistä, jotka tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä.

Opetussuunnitelmalla on varhaiskasvatusjärjestelmässä keskeinen rooli myös varhaiskasvatuksen laadulle¹⁰¹, sillä opetussuunnitelma ohjaa varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toteuttamista yhteisen tavoitteenasettelun kautta¹⁰². Opetussuunnitelma on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa monitasoinen asiakirja: Kansallisen tason asiakirja läpäisee raameina ja rakenteena paikallisen tason sekä mahdollisia yksikkötason opetussuunnitelmia ja määrittää lapsen varhaiskasvatussuunnitelman keskeiset sisällöt ja näkökulmat. Opetussuunnitelmien hyödyntämisellä pedagogikassa on tutkimusten mukaan myönteinen vaikutus lasten kehitykseen ja oppimiseen¹⁰³ sekä siirtymien sujuvuuteen¹⁰⁴. Esimerkiksi esi- ja perusopetuksen yhteinen opetussuunnitelma ja kirjallisen informaation, kuten lasten esiopetuksen opetussuunnitelmien, siirtäminen esiopetuksesta kouluun ennustavat lasten nopeampaa taitojen kehitystä koulussa¹⁰⁵. Opetussuunnitelman laajemmilla, kansallisesti määritellyillä sisällöllisillä suuntauksilla on merkitystä sekä toiminnan suunnittelulle että lasten kehitykselle. Esimerkiksi kokonaisvaltaisen ja oppimisen osa-alueet tasapainoisesti yhdistävän opetussuunnitelman ja korkealaatuisen pedagogisen toiminnan välillä on havaittu yhteys¹⁰⁶. Lasten varhaiskasvatussuunnitelma on myös asiakirjana merkityksellinen osa kansallista opetussuunnitelmaohjauksen rakenteellista kokonaisuutta¹⁰⁷.

98 Centre for Education Statistics and Evaluation 2014

99 Pihlaja & Neitola 2017; Alijoki & Pihlaja 2011

100 Eerola-Pennanen & Turja 2017; Repo ym. 2018

101 OECD 2017, 150–151

102 Brodin & Renblad 2015

103 Bierman ym. 2008

104 Ahtola ym. 2012

105 Ahtola ym. 2011

106 Slot ym. 2016

107 Alasuutari & Karila 2010

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja johtaminen

Pätevä ja ammattitaitoinen varhaiskasvatushenkilöstö ja varhaiskasvatuksen johtaminen ovat tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta. Kansallisella tasolla lainsäädäntö määrittää *varhaiskasvatushenkilöstön kelpoisuudet* ja säätelee joiltain osin myös yhdenmukaista *peruskoulutusta* alan oppilaitoksissa. Kehittyneissä maissa korkeakoulutasoinen tutkinto on useiden tutkimusten valossa yhteydessä korkeampaan oppimisympäristöjen tai prosessien laatuun¹⁰⁸ sekä lapsilähtöisempään pedagogiikkaan ja monipuolisempaan kielelliseen tukeen¹⁰⁹. Tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatushenkilöstön korkeammalla koulutustasolla on myönteinen vaikutus ennen kaikkea henkilöstön ammatillisiin asenteisiin, tietoihin ja taitoihin ja niiden kautta mahdollisesti edelleen lasten kehitykseen tai oppimiseen¹¹⁰. Tämän lisäksi koulutusohjelman sisällöllä, laadulla ja kestolla on suuri vaikutus siihen, millaiseksi henkilöstön osaaminen ja ammattitaito muodostuvat. Laadukkaasti koulutuksen saanut henkilöstö kykenee tarjoamaan muuta henkilöstöä stimuloivampaa, lämpimämpää ja lasta tukevampaa vuorovaikutusta, millä on edelleen myönteisiä vaikutuksia lapsen kehitykseen¹¹¹. Lisäksi täydennyskoulutus ja omassa ammatissa kehittyminen on useissa tutkimuksissa todettu keskeiseksi kasvatus- tai opetustoimintaa parantavaksi rakennetekijäksi¹¹². Merkityksellistä näyttäisi myös olevan se, että täydennyskoulutuksen sisällöt kohdentuvat mahdollisimman tarkasti henkilöstön ammatillisiin tarpeisiin¹¹³.

Hyvin koulutettu ja osaava henkilöstö on paras tae korkealaatuisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa¹¹⁴. Tämän vuoksi kansallisella tasolla otetaan kantaa myös henkilöstön ammatillisen osaamisen ylläpitoon täydennyskoulutuksen keinoin¹¹⁵. Tutkimuksissa on todettu, että pidempään työssä olleiden henkilöstön vuorovaikutus lasten kanssa on myönteisempää, sensitiivisempää ja kielellisesti rikkaampaa sekä käyttäytymisen hallinnalta rakentavampaa kuin niiden työntekijöiden, joiden työkokemus on lyhyempi¹¹⁶. Yleisesti tarkasteltuna täydennyskoulutuksen ja työuran aikaisen ammatillisen osaamisen tukemisen hyödyt näyttäytyvät välillisesti erityisesti pedagogisen toiminnan tasolla.

Paikallisella tasolla toimiva ja tarkoituksenmukainen *johtamisjärjestelmä* on keskeinen laadun rakennetekijä, jonka avulla voidaan menestyksekkäästi luotsata organisaation kehittämistä ja muutoksia¹¹⁷. Varhaiskasvatuksen järjestäjien kunnalliset ja yksityisten palveluntuottajien omat strategiat sekä johtajuus luovat tärkeitä rakenteita paitsi toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle, myös pedagogiikan arvioinnin prosesseille ja kehittämiselle organisaation eri tasoilla¹¹⁸. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen laatua lisäävä, vaikuttava ja toimiva johtajuus kiinnittyy organisaation selkeästi määriteltyyn ja yhteisesti jaettuun perustehtävään, tavoitteisiin ja johtamisstrategiaan¹¹⁹.

108 Burchinal ym. 2002; Degotardi 2010

109 Faour 2010

110 Manning ym. 2017; Fukkink & Lont 2007; Campbell-Barr 2017

111 OECD 2006

112 Dennis & Horn 2014; Hamre ym. 2012; Slot 2018

113 Barber, Cohrssen & Church 2014

114 OECD 2012, 144

115 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 39 §

116 Salminen ym. 2012; Slot ym. 2015

117 Van Velzen ym. 1985; Harris ym. 2002

118 Fonsén 2014; Heikka 2014

119 Akselin 2013; Hujala 2013; Nivala 1999

Varhaiskasvatuksen pedagogisen kehittämisen ja toiminnan jatkuvan parantamisen edellytyksiä ovat tarkoituksenmukaiset *arvioinnin ja kehittämisen rakenteet*, joiden varaan päätöksenteko ja kehittäminen rakentuvat¹²⁰. Arviointi ja arvioinnin kautta tuotettu systemaattinen tieto toiminnasta on keskeinen osa johtamisjärjestelmää ja johtamista¹²¹. Kansallisen tutkimuksen mukaan järjestäjien poliittisen päätöksenteko- ja ohjausjärjestelmän sekä pedagogisen toiminnan tason välistä vuorovaikutusta tulisi edelleen lisätä johtamismastuita jakamalla ja selkiyttämällä¹²².

Myös pedagogisen toiminnan tasolla *johtaja ja johtajuus* rakenteena vaikuttaa siihen, millaista varhaiskasvatussyksiköiden toiminta on¹²³. Johtajaan liitetyt ominaisuudet, kuten tavoitesuuntautuneisuus ja visio, hyvät yhteistyötaidot henkilöstöön sekä kyky kommunikoida vastavuoroisesti huoltajien kanssa, edistävät omalta osaltaan tavoitteellista varhaiskasvatustoimintaa¹²⁴. Tutkimuksissa on osoitettu myös yhteys johtajan koulutustason ja laadun välillä: Mitä korkeampi on johtajan koulutustaso, sitä korkeampitasoiseksi arvioitiin yksikön toiminta sekä rakenteellisten että varhaiskasvatuksen pedagogisten prosessien osa-alueilla¹²⁵.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Varhaiskasvatustilaisissa säädellyt rakenteelliset reunaehdot, kuten *ryhmäkoko, aikuisten ja lasten välinen suhdeluksu sekä henkilöstörakenne*, vaikuttavat varhaiskasvatuksen oppimisympäristöön sekä välillisesti siellä toteutettavaan pedagogiseen toimintaan. Lisäksi vaikutusta on myös varhaiskasvatukselle osoitetuilla *resursseilla*, joihin lukeutuvat paitsi taloudelliset resurssit, myös fyysiset tilat ja materiaalit.

Ryhmäkoon sekä aikuisten ja lasten suhdeluksun yhteyttä varhaiskasvatuksen laatuun on selvitetty useissa kansainvälisissä tutkimuksissa, mutta tähän mennessä tulokset ovat olleet ristiriitaisia. Osa tutkimuksista raportoi pienemmän ryhmäkoon myönteisiä vaikutuksia lasten kehitykseen¹²⁶ sekä korkeampilaatuiseen pedagogiseen työhön¹²⁷. Toisaalta on osoitettu, että ryhmäkoko tai aikuinen-lapsi-suhde luku ovat vain yksittäisiä laatuun vaikuttavia tekijöitä ja useimmiten yhdysvaikutukset muiden rakenteellisten tekijöiden kanssa ovat suoria vaikutuksia tärkeämpiä¹²⁸. Esimerkiksi CARE-hankkeen Suomen aineistoa koskevissa analyyseissa löydettiin merkittävä yhdysvaikutus varhaiskasvatusthenkilöstön koulutustason, työkokemuksen ja vuorovaikutuksen laadun välillä: mitä korkeampi oli henkilöstön koulutustaso ja mitä enemmän työkokemusta heillä oli, sitä sujuvammin organisoitua ja tehokkaampaa toimintaa oli¹²⁹. Lisäksi todettiin, että mitä suurempia lapsiryhmät olivat, sitä heikompa henkilöstön sosioemotionaalinen tuki ja toiminnan organisointi olivat.

120 Heikka 2014; Heikka 2016

121 Virtanen 2007

122 Heikka 2014

123 Fonsén 2014; Heikka 2014; Muijs, Aubrey, Harris & Briggs 2004

124 Muijs ym. 2004; Bloom, 2000; Siraj-Blatchford & Manni 2007

125 Taggart ym. 2000

126 Magnuson, Ruhm & Waldfogel 2007; Yan & Lin 2005

127 Hattie 2005; Brühwiler & Blatchford 2011; Slot ym. 2015; Pessanha ym. 2017

128 OECD 2017; Slot ym. 2015

129 Slot ym. 2015

Eräs tärkeä rakennelaadun tekijä on tarkoituksenmukainen *henkilöstörakenne*. Jotta lakien ja asetusten mukaisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttaminen varhaiskasvatustyksikössä on mahdollista, tulee henkilöstöltä löytyä riittävästi monipuolista ammatillista osaamista. Varhaiskasvatuksen tavoitteiden, henkilöstön kelpoisuuksien ja ammatillisen osaamisen välillä tulee olla yhteys. Tuoreen kansallisen selvityksen mukaan varhaiskasvatuspalvelujen henkilöstörakenne ja kelpoisuusvaatimukset eivät aiemmin vastanneet lainsäädännön edellyttämiä osaamisvaatimuksia¹³⁰. Tähän vajeeseen on vastattu syksyllä 2018 voimaan tulleella varhaiskasvatuslailla.

Työaikarakenteet ja -suunnittelu vaikuttavat osaltaan siihen, missä määrin henkilöstön eri ammattiryhmät voivat toteuttaa suunnitelmallista varhaiskasvatusta omaa koulutustaan vastaavalla tavalla. Kansallisten selvitysten sekä tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen alueella tavoitellut säästöt ovat aiheuttaneet yksiköissä tehostamistoimia, joiden seurauksena työaikasunnittelua ohjaa osin säästönäkökulma, eikä niinkään henkilöstöryhmien ammatillinen osaaminen¹³¹. Työtä on siis alkanut entistä vahvemmin ohjata moniammatillisuuden tulkinta, jossa työtehtävät, vastuut ja velvoitteet eivät nivoudu ammatilliseen koulutukseen tai osaamiseen, vaan tiettyyn työvuoroon¹³².

Varhaiskasvatuksen konkreettiseen toteuttamiseen vaikuttavat myös erilaiset *fyysiset- ja taloudelliset resurssit*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa¹³³ resurssiin viitataan kappaleessa, jossa käsitellään oppimisympäristöjä. Tällöin resursseilla tarkoitetaan fyysisiä tiloja, paikkoja, välineitä, tarvikkeita ja käytäntöjä, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Oppimisympäristöihin liittyvät piirteet ovat useissa tutkimuksissa ja jäsenyksissä keskeisiä rakenteellisen laadun tekijöitä, vaikka niiden suoraviivaista merkitystä varhaiskasvatuksen laadulle on ollut toistaiseksi haasteellista osoittaa¹³⁴.

Tilojen terveellisyys ja toiminnallisuus ovat laadukkaan oppimisympäristön fyysiset lähtökohdat. Tilojen toiminnallisuus ei yksistään takaa laadukasta pedagogiikkaa, vaan viime kädessä pedagoginen suunnittelu ratkaisee sen, millaiseksi toiminta muodostuu ja millaisena lapsi toiminnan tilassa kokee. Taloudelliset resurssit ohjaavat puolestaan laajemmalla tasolla sitä, millaisin fyysisin resurssein varhaiskasvatusta toteutetaan paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla.

Rakenteelliset laatutekijät saavat merkityksensä ja muotonsa kulttuurissa ja ajassa sekä suhteessa toisiinsa ja laadun prosessitekijöihin. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät esimerkiksi pelkät varhaiskasvatustyksikön hyvät fyysiset puitteet takaa laadukasta varhaiskasvatusta, jos prosessitekijät eivät ole kunnossa¹³⁵. Laadun arvioinnin onnistumiseksi sekä laadun rakenteellisten ja prosessitekijöiden rinnakkainen tarkastelu on siksi tarpeellista¹³⁶.

130 Puroila & Kinnunen 2017

131 Pitkänen ym. 2017; Paananen 2017

132 Karila & Nummenmaa 2001; Karila 2008; Karila & Kinos 2010; Karila & Kupila 2010; Onnismaa & Kalliala 2010; Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015

133 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22

134 Hartman ym. 2016; Pessanha ym. 2017

135 Raittila & Siippainen 2017

136 Hartman ym. 2016; Sheridan 2007; Slot 2018



Rakenteellisten laadun tekijöiden yhteisvaikutuksen on todettu ennustavan prosessin laatua yksittäisiä rakenteellisia tekijöitä paremmin¹³⁹.

Rakennelaadun tutkimuskoontiin perustuvat varhaiskasvatuksen laadun rakenneindikaattorit esitellään luvussa 4.1.

Tiivistelmä varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöitä kuvaavasta tutkimuksesta

Varhaiskasvatusta ohjaava lainsäädäntö

Lainsäädäntö luo lähtökohdat varhaiskasvatukselle ja sen järjestämiselle asettamalla sille tavoitteet ja useita velvoittavia rakenteellisia reunaehtoja. Lainsäädäntö heijastelee yhteiskunnallisia arvoja ja valintoja, joilla on edelleen vaikutusta siihen, mihin suuntaan varhaiskasvatusta ohjataan ja kehitetään.

Varhaiskasvatuksen riittävyys, saatavuus, saavutettavuus ja inklusiivisuus

Varhaiskasvatuksen riittävyyden, saatavuuden, saavutettavuuden ja inklusiivisuuden tarkoituksena on taata lapsille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua ja hyötyä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta. Korkealaatuiseen varhaiskasvatukseen osallistumisella on osoitettu olevan myönteinen yhteys lasten kognitiiviseen kehitykseen, myöhempään koulumenestykseen, sekä sosiaalisten taitojen ja itsesäätelytaitojen kehitykseen.

Varhaiskasvatusta ohjaava opetussuunnitelma

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toteuttamista yhteisen tavoitteenasettelun kautta. Opetussuunnitelman hyödyntämisellä on tutkimusten mukaan myönteinen vaikutus lasten kehitykseen ja oppimiseen. Opetussuunnitelma on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa monitasoinen asiakirja: kansallisen tason asiakirja läpäisee raameina ja rakenteena paikallisen tason sekä mahdollisia yksikötason opetussuunnitelmia sekä määrittää lapsen varhaiskasvatussuunnitelman keskeiset sisällöt ja näkökulmat.

Henkilöstön perus- ja täydennyskoulutus sekä muu osaamisen kehittäminen

Tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatushenkilöstön korkeammalla koulutustasolla on myönteinen vaikutus ennen kaikkea henkilöstön ammatillisiin asenteisiin, tietoihin ja taitoihin ja niiden kautta mahdollisesti edelleen lasten kehitykseen tai oppimiseen. Täydennyskoulutuksen sekä ammatillisen osaamisen tukemisen hyödyt näyttävät välillisesti erityisesti pedagogisen toiminnan tasolla.

Huoltajille suunnattu varhaiskasvatusta koskeva ohjaus ja neuvonta

Oikea-aikaisella ja kattavalla varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmään liittyvällä ja huoltajille suunnatulla ohjauksella ja neuvonnalla voidaan tukea lasten pääsyä varhaiskasvatukseen, edistäen siten varhaiskasvatuspalveluiden yhdenvertaista saavutettavuutta. Kansallisesti tarkasteltuna, varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän ja toimintamuotojen moninaisuus korostavat huoltajille suunnatun ohjauksen ja neuvonnan merkitystä.

Varhaiskasvatuspalvelujen ohjaus, neuvonta ja valvonta

Korkealaatuinen, yhdenvertaisesti saavutettava varhaiskasvatus voidaan taata, jos palvelujen tuottamista ja toteuttamista koskevaa ohjausta, neuvontaa ja valvontaa toteutetaan säännöllisesti ja kattavasti varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoissa niin julkisella kuin yksityisellä sektorilla.

Yhtenäinen koulutus- ja kasvatuserjestelmä ja siirtymät

Palvelujen riittävyys, saatavuus ja saavutettavuus vaikuttavat välillisesti sekä lapsen vertikaalisten siirtymien (esim. kotoa varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen) että horisontaalisten siirtymien (esim. päiväkodin ryhmien tai eri palvelumuotojen välillä) määrään ja laatuun. Lasten hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen näkökulmasta varhaiskasvatuksen siirtymien tulee muodostaa johdonmukaisia horisontaalisia ja vertikaalisia jatkumoja. Sujuvilla ja suunnitelluilla siirtymillä voidaan edelleen vahvistaa varhaiskasvatuksen myönteisiä vaikutuksia lapselle.

Varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen rakenteet

Varhaiskasvatuksen pedagogisen kehittämisen ja toiminnan jatkuvan parantamisen edellytyksiä ovat tarkoituksenmukaiset arvioinnin ja kehittämisen rakenteet, joiden varaan päätöksenteko ja kehittäminen perustuvat. Varhaiskasvatuksen järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien laadunhallintajärjestelmät ovat keskeinen osa arvioinnin ja kehittämisen rakenteita sekä pohja systemaattisen arvioinnin toteuttamiselle.

Varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmä

Toimivan ja tarkoituksenmukaisen johtamisjärjestelmän avulla voidaan menestyksekkäästi luotsata organisaation kehittämistä ja muutoksia. Varhaiskasvatuksen järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien omat strategiat sekä johtajuus luovat tärkeitä rakenteita paitsi toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle, mutta myös pedagogiikan arvioinnin prosesseille ja kehittämiselle organisaation eri tasoilla.

Henkilöstörakenne ja varhaiskasvatukselle varatut resurssit

Varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen varhaiskasvatusyksikössä edellyttää henkilöstön monipuolista ammatillista osaamista sekä varhaiskasvatukselle varattuja riittäviä resursseja. Varhaiskasvatuksen tavoitteiden, henkilöstön kelpoisuuksien ja ammatillisen osaamisen välillä tulee olla yhteys.

Varhaiskasvatuksen työaikarakenteet ja -suunnittelu

Työaikarakenteet ja -suunnittelu vaikuttavat osaltaan siihen, missä määrin henkilöstön eri ammattiryhmät voivat toteuttaa suunnitelmallista varhaiskasvatusta omaa koulutustaan vastaavalla tavalla. Varhaiskasvatuksen työaikarakenteiden laatimisessa ja suunnittelussa tulisi huomioida, että henkilöstön työtehtävät, vastuut ja velvoitteet nivoutuvat ammatilliseen koulutukseen sekä osaamiseen, eivät tiettyyn työvuoroon. Varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta tähän tulisi kiinnittää erityistä huomiota.

Lapsiryhmän rakenne ja koko

Lapsiryhmäkoko sekä aikuinen-lapsi suhdeluku ovat vain yksittäisiä laatuun vaikuttavia tekijöitä ja useimmiten yhdysvaikutukset muiden rakenteellisten tekijöiden kanssa ovat suoria vaikutuksia tärkeämpiä. Esimerkiksi varhaiskasvatushenkilöstön koulutustason, työkokemuksen ja vuorovaikutuksen laadun välillä on havaittu yhdysvaikutus: mitä korkeampi oli henkilöstön koulutustaso ja mitä enemmän työkokemusta heillä on, sitä sujuvammin organisoitua ja tehokkaampaa varhaiskasvatustoimintaa oli. Lisäksi tutkimuksessa on osoitettu, että mitä suurempia lapsiryhmät ovat, sitä heikompaa henkilöstön sosio-emotionaalinen tuki ja toiminnan organisointi ovat.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Laadun rakennetekijöiden näkökulmasta tilojen terveellisyys ja toiminnallisuus luovat laadukkaan oppimisympäristön fyysiset lähtökohdat. Tilojen toiminnallisuus ei kuitenkaan yksistään takaa laadukasta pedagogiikkaa, vaan viime kädessä pedagoginen suunnittelu ratkaisee sen, millaiseksi toiminta muodostuu ja millaisena lapsi toiminnan tilassa kokee.

3.3 Tutkimuskoonti laadun prosessitekijöistä

Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöillä tarkoitetaan sellaisia ydintoimintoja, joilla on suora yhteys lapsen kokemukseen, siis sitä, miten opetussuunnitelmat kääntyvät pedagogiseksi toiminnaksi lapsiryhmässä. Prosessilaadun tekijät ilmenevät päivittäisissä kohtaamisissa varhaiskasvatushenkilöstön, lasten ja perheiden kesken. Varhaiskasvatukseen liittyviä prosessilaadun tekijöitä ovat pedagoginen toiminta, sen johtaminen sekä suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen suhteessa opetussuunnitelmissa määritettyihin tavoitteisiin. Lisäksi keskeisiä tekijöitä ovat monisyiset vuorovaikutussuhteet lasten, aikuisten, huoltajien ja henkilöstön kesken sekä eri osapuolten osallisuuden kokemukset. Kuten laatu yleensäkin, myös prosessitekijät ovat vahvasti sidottuja tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriseen todellisuuteen.

Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus

Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on varhaiskasvatustyön keskeinen laadun prosessitekijä. Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen luonne määrittyy opetuksellisen ja kasvatuksellisen perustehtävän kautta¹³⁸. Myös varhaiskasvatuksen arvopohjassa ja lainsäädännössä viitataan tämän vuorovaikutussuhteen merkitykseen, erityisesti sen turvallisuuteen ja pysyvyyteen. Lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta ja sen laatua on jäsennetty tutkimuksissa useilla teoreettisilla malleilla, joissa tiedostetaan henkilöstön merkityksellinen rooli kasvatustyössä. Useissa viimeaikaisissa lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta ja sen laatua käsittelevissä tutkimuksissa ilmiötä on tarkasteltu kolmen laajemman teoreettisen ulottuvuuden näkökulmasta¹³⁹.

Ensinnäkin vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa ryhmätasoisessa vuorovaikutuksessa välittyvä aikuisen tarjoama *tunnetuki*. Korkeatasoinen tunnetuki koostuu sensitiivisestä tavasta kohdata ryhmän lapset ja huomioida heidän emotionaaliset ja kognitiiviset tarpeensa sekä kyvystä vastata näihin tarpeisiin lasten näkökulmat ja aloitteet huomioon ottaen¹⁴⁰. Sensitiivisyys merkitsee yhtäältä aikuisen kykyä huomata ja tiedostaa yksittäisten lasten sosiaalisia, emotionaalisia ja fyysisiä perustarpeita ja ymmärtää lapsen kokemusmaailmaa ja toisaalta samanaikaista kykyä nähdä erilaisten vuorovaikutuksellisten tilanteiden pedagoginen arvo ja merkitys¹⁴¹. Tunnetukeen sisältyy myös myönteinen ilmapiiri, joka yhdistää toisiinsa sekä henkilöstön aktiivisen roolin että kaikkien ryhmän jäsenten kokemuksen miellyttävästä vuorovaikutuksesta¹⁴². Myönteisen ilmapiirin kulmakivinä voidaan pitää henkilöstön ja lasten kunnioittavaa ja myönteistä tapaa olla yhdessä. Tämä voi ilmetä esimerkiksi fyysisenä läheisyytenä, sosiaalisena vuorovaikutuksena, hymyinä, kannustamisena ja iloitsemisena yhteisestä toiminnasta¹⁴³. Henkilöstön sensitiivisyyden on osoitettu edistävän lasten turvallista kiintymyssuhdetta erityisesti päiväkotikontekstissa¹⁴⁴. Korkealaatuinen tunnetuki on myös yhteydessä lasten parempiin sosiaalisiin taitoihin¹⁴⁵ ja oppimistilanteisiin kiinnittymiseen esiopetuksessa ja kouluiässä¹⁴⁶.

Toinen prosessin laatuun vaikuttava tekijä on ryhmän toiminnan *organisointi* ja käyttäytymisen hallinta, jolla tarkoitetaan henkilöstön johdonmukaisia ja ennakoivia keinoja lasten myönteisen käyttäytymisen vahvistamiseksi. Yhteisesti neuvotellut säännöt ja sopimukset, selkeät käyttäytymisodotukset sekä esimerkiksi siirtymien hyödyntäminen pedagogisesti tukevat lasten johdonmukaista ja päämääräsuuntautunutta toimintaa¹⁴⁷. Erityisesti myönteinen tunnetuki ja rakentava käyttäytymisen hallinta yhdessä näyttävät parantavan lasten sosiaalisia taitoja ja vähentävän ongelmakäyttäytymistä sekä varhaiskasvatuksessa että alakoulussa¹⁴⁸.

138 Väri 2002

139 Eccles & Roeser 1999; Brophy 2000; Hamre ym. 2013

140 Hamre ym. 2013; Ahonen 2015

141 Puroila, Estola & Syrjäla 2012; van Manen 2008

142 Rasku-Puttonen 2006

143 Pianta, La Paro & Hamre 2008

144 Ahnert, Lamb & Seltenheim 2006

145 La Paro ym. 2014

146 National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). 2002; 2005

147 Bohn ym. 2004; Ponitz ym. 2009; Hännikäinen 2005

148 Broekhuizen ym. 2016

Kolmas prosessin laadun ulottuvuus on *ohjauksellinen tuki*, jolla tarkoitetaan lapsen kehityksen ja oppimisen vuorovaikutuksellista tukea. Korkealaatuinen ohjauksellinen tuki tarkoittaa monipuolisen ja rikkaan kielen käyttöä päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa ja niitä tapoja, joilla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi tukea ja tehdä lasten oppimisen prosesseja näkyviksi esimerkiksi monipuolisen palautteen ja kielellisen mallintamisen avulla. Tutkimusten mukaan korkealaatuinen ohjauksellinen tuki myötävaikuttaa kognitiiviseen kehitykseen ja akateemisten taitojen oppimiseen¹⁴⁹ sekä tukee käsitteenmuodostusta ja ajattelua¹⁵⁰.

Kaiken kaikkiaan prosessin laatua kuvaa tasapainoinen, lasten aloitteet ja kiinnostuksenkohteet huomioiva sensitiivinen vuorovaikutus kaikilla kolmella ulottuvuudella. Tämän on tutkimuksissa osoitettu olevan yhteydessä muun muassa lasten parempiin sosiaalisiin ja esiakateemisiin taitoihin sekä lasten vahvempaan kiinnostukseen oppimista kohtaan¹⁵¹. Vuorovaikutuksen laatu on sidoksissa myös vuorovaikutuksen pysyvyyteen. Toisin sanoen se, että vuorovaikutussuhteet ovat pysyviä, on myös keskeinen merkitys sille, millaisia vaikutuksia vuorovaikutuksen laadulla on lasten oppimiseen ja kehitykseen¹⁵².

Toinen kansainvälisissä ja kotimaisissa tutkimuksissa laajasti käytetty tapa jäsentää lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laatua lapsilähtöiseen ja aikuisjohtoiseen pedagogiikkaan tai kasvatuskäytäntöihin¹⁵³. Sosiokonstruktivismiin pohjautuvalla lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan, että lapsi on toiminnan keskiössä ja lapsen mielenkiinnon kohteet huomioidaan tavoitteellisessa toiminnassa, mutta myös henkilöstön rooli on aktiivinen ohjaten ja mahdollistaen lapsen tai lasten omaehtoisen toiminnan ja oppimisen¹⁵⁴. Lapsilähtöisellä vuorovaikutuksella ja pedagogisilla käytännöillä on tutkimusten mukaan myönteinen vaikutus lasten sosiaalisten taitojen kehitykseen ja oppimiseen¹⁵⁵. Behaviorismiin pohjautuva opettajajohtoinen oppimisvuorovaikutus on taas opettajan säätelämä ja suunnittelemaa toimintaa. Tällaisella vuorovaikutuksellakin on tutkimusten mukaan paikkansa esimerkiksi perustaitojen oppimisessa ja erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka tarvitsevat tavallista enemmän aikuisen tukea ja ohjausta toiminnassaan. Aikuisen vuorovaikutus lasten kanssa on kuitenkin harvoin puhtaasti lapsilähtöistä tai opettajajohtoista, vaan usein yhdistelmä molempia¹⁵⁶. Perusopetuksen puolella toteutetuissa tutkimuksissa on osoitettu myönteinen vaikutus lasten lukutaitoon sellaisissa luokissa, joissa opettajan toiminta on joustava yhdistelmä sekä lapsilähtöisyyttä että opettajajohtoisuutta¹⁵⁷.

149 Howes ym. 2008; Mashburn ym. 2008

150 Pianta ym. 2008

151 Siekkinen ym. 2013; Broekhuizen ym. 2016; Pakarinen ym. 2014; Lerkkanen ym. 2012

152 Curby, Rimm-Kaufman & Abry 2013; Ruprecht, Elicker & Choi 2016

153 Kinos 2002; Bredekamp & Copple 1997; Stipek & Byler 2004

154 Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998; Kinos 2002

155 Lerkkanen ym. 2012

156 Kinos 2002; Stipek 2004

157 Tang ym. 2017

Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta

Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta on prosessilaadun ydintekijä, jolla on useita alateki-
jöitä. *Ensinnäkin* pedagoginen toiminta rakentuu suunnitelmalliselle kasvatukseen, opetuksen ja
hoidon kokonaisuudelle, jossa laadun takeena ovat *lasten perustarpeiden huomioiminen ja kehityksen,
oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen*. Lasten perustarpeiden ja yksilöllisten kehityksellisten edel-
lytysten huomiointi linkittyy puolestaan lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen.
Hyvinvoivalla lapsella on myönteinen ja luottavainen suhde ympäristöönsä, minkä seurauksena
hän pystyy hyvin hyödyntämään sen tarjoamia oppimismahdollisuuksia¹⁵⁸.

Tutkimuksissa on todettu, että henkilökunnan toimiva ja johdonmukaisesti lasten havainnointiin
ja havaintojen hyödyntämiseen liittyvä tiimityö, jossa lasten käyttäytymisen ohjaaminen perus-
tuu lasten tuntemukseen, tukee lasten stressinsietokykyä¹⁵⁹. Kyky säädellä stressiä edesauttaa
lasten fyysisistä ja psyykkistä hyvinvointia varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen laadukas
pedagogiikka toteutuu ryhmäkontekstissa, mutta parhaimmillaan se pystyy huomioimaan
lasten yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksenkohteet ja tuottamaan niiden perusteella lapsille
merkityksellisiä kasvan ja oppimisen kokemuksia. Lasten hyvinvoinnin ja elämän mielekkyyden
näkökulma sekä lasten omakohtaiset kokemukset ovat keskeisiä näkökulmia varhaiskasvatuk-
sen laadun arvioinnissa¹⁶⁰.

Toiseksi prosessin laatuun vaikuttavat pedagogisen toiminnan *sisällölliset suuntaukset ja käsitys
lapsesta oppijana*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuu näkökulma, jonka mukaan
lapsi oppii aistejaan ja kehoaan kokonaisvaltaisesti hyödyntäen, ja nämä toimintatavat linkitty-
vät edelleen varhaiskasvatuksen temaattisiin sisältöihin: kielten rikas maailma; ilmaisuuden monet
muodot; minä ja meidän yhteisömme; tutkin ja toimin ympäristössäni; kasvan, liikun ja kehityn.
Tutkimusten mukaan pedagogisesti haastavat liikunnalliset menetelmät¹⁶¹ ja leikki voivat edes-
auttaa oppimista ja kehittävät lapsen pitkäjänteisyyttä¹⁶².

Leikki itsessään on merkityksellinen prosessilaadun tekijä. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että
erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä leikkitilanteissa havainnoitu aikuisen ja lapsen
välisen vuorovaikutuksen laatu on korkeampitasoisista kuin muissa havainnoituissa tilanteissa¹⁶³.
Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että leikki sujuu paremmin ja lapset oppivat enemmän, kun
henkilöstö ohjaa ja tukee leikkiä¹⁶⁴.

Lasten kehittymistä, oppimista ja hyvinvointia tukevat pedagogisesti monipuoliset ja luovat toi-
mintatavat, kuten leikki, liikunta, kirjallisuus, musiikki ja taiteellinen ilmaisuus kaikissa kulttuurisesti
moninaisissa ja rikkaissa muodoissaan¹⁶⁵. Näiden avulla laadukas varhaiskasvatus kehittää ja tukee

158 Viitala 2014

159 Suhonen ym. 2014

160 Alasuutari & Karila, 2014; Karila, 2016; Roos 2015; Sheridan & Pramling Samuelsson 2013; Puroila & Estola 2012

161 Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016

162 Tomporowski, McCullick & Pesce 2015

163 Slot ym. 2016

164 Fleer 2015

165 Pääjoki 2017; Pönkkö & Sääkslahti 2017; Rantala 2014; Ruokonen 2017

lasten kognitiivista oppimista. Esimerkiksi musiikin harrastamisen on havaittu muokkaavan lapsen aivoja ja erityisesti aivovasteita¹⁶⁶. Paljon joko kotonaan tai harrastuksissa musiikillisia leikkejä leikkivien lasten aivovasteet viittasivat kehittyneempään äänien erotteluun sekä tehostuneeseen tarkkaavaisuuteen. Kuulotiedon kehittymisestä musiikin harrastamisen myötä voi olla edelleen positiivisia vaikutuksia esimerkiksi vieraiden kielten oppimiseen.¹⁶⁷ Tutkimuksissa on myös osoitettu musiikin soittamisen ja harjoittelun yhteys matemaattisten taitojen kehittymiseen. Näyttää siltä, että varhainen musiikin harjoittelu on suotuisaa sellaisten neuroverkkojen rakentumisessa, joita käytetään myös numeeristen ja matemaattisten tehtävien ratkaisuun¹⁶⁸. Näin ollen varhaiskasvatuksessa koettu monipuolinen musiikillinen toiminta ja musiikkileikit voivat omalta osaltaan olla keskeisessä roolissa lasten oppimisessa.

Liikunta ja fyysinen aktiivisuus ovat edellytyksiä lapsen normaalille kasvuille ja kehitykselle¹⁶⁹. Fyysinen aktiivisuus tukee lasta ympäristönsä tutkimisessa ja muokkaamisessa sekä tarjoaa mahdollisuuksia osallistua ikä- ja kehitystasolle tyypillisiin, fyysistä aktiivisuutta vaativiin leikkeihin ja peleihin¹⁷⁰. Viimeaikaisissa tutkimuksissa fyysisen aktiivisuuden on osoitettu olevan yhteydessä lasten akateemiseen suoriutumiseen ja tehokkaampaan toiminnanohjaukseen¹⁷¹. Heikompi motorinen suoriutuminen näyttäisi puolestaan olevan yhteydessä lasten, erityisesti poikien heikompiin akateemisiin taitoihin¹⁷².

Lasten hienomotoriset taidot, kuten silmän ja käden koordinaatio, ja kognitiiviset sisällöt kulkevat rinnatusten erilaisissa varhaiskasvatuksen toiminnoissa ja tehtävissä ja ovat siten merkityksellisessä roolissa myös varhaisissa oppimiskokemuksissa¹⁷³. Lasten vahvojen hienomotoristen taitojen on esimerkiksi osoitettu olevan yhteydessä kognitiiviseen oppimiseen parempien matemaattisten valmiuksien muodossa ja edistymisen matematiikassa myöhemmin koulussa¹⁷⁴. Näyttäisi siltä, että niillä lapsilla, joiden hienomotoriset taidot ovat automatisoituneet, saattaa olla laajemmat valmiudet myös monimutkaisempien, abstraktien käsitteiden oppimiseen¹⁷⁵. Vastaavasti valmiudet monimutkaisempien sisältöjen oppimiseen voivat olla rajalliset, jos lapsella on heikommat hienomotoriset taidot ja toimimattomat toiminnanohjauksen strategiat¹⁷⁶. Varhaiskasvatuksen monipuolinen pedagoginen toiminta, jossa hyödynnetään luovia menetelmiä, tutkimista ja itse käsillä tekemistä, voivatkin tehokkaasti tukea myös lasten kognitiivista kehitystä.

Laadukas varhaiskasvatus, sen moninaiset ihmissuhteet, oppimisympäristöt ja monipuoliset toimintatavat ovat vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kulttuuristen, institutionaalisten ja historiallisten tekijöiden kanssa ja tukevat dynaamisesti lasten ilmaisullista liittymistä ja välittävät

166 Putkinen 2014

167 Putkinen 2014

168 Cranmore & Tunks 2015

169 Malina ym. 2004

170 Laukkanen 2016; Pellegrini & Smith 1998; Piaget 1952; Storli & Sandseter 2015; Robinson ym. 2015; Stodden ym. 2008

171 Haapala 2013; Hillman ym. 2008

172 Haapala ym. 2014

173 Cameron ym. 2012

174 Luo, Jose, Huntsinger, & Pigott 2007; Son & Meisels 2006

175 Berger 2010; Holtzer ym. 2007

176 Lawrence ym. 2002

merkittävällä tavalla ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriperintöä¹⁷⁷. Varhaiskasvatuksella on siten merkittävä yleinen sivistyksellinen rooli, joka edesauttaa lasten kasvua ja kehitystä yhteiskunnan laajamittaiseen jäsenyyteen.

Kolmanneksi varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ohjaavat *laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja oppimisen prosessien tukeminen*, joihin lukeutuvat ajattelu ja oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen; osallistuminen ja vaikuttaminen¹⁷⁸. Kasvatuksen ja opetuksen tarkoituksena ei ole saada lapsia omaksumaan tarkkarajaisia tietokokonaisuuksia, vaan tukea laaja-alaisesti ymmärryksen ja ajattelun kehittymistä ja antaa heille konkreetteja taitoja toimia moninaistuvassa yhteiskunnassa¹⁷⁹. Laajemmin näillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvatuilla osaamisen alueilla viitataan jatkuvan oppimisen avainalueisiin¹⁸⁰, joita pidetään kokonaisvaltaisen yhteiskunnan jäsenyyden ja elinikäisen oppimisen kehittämisehtoina.

Pedagogisen toiminnan tasolla arjen *kielelliset vuorovaikutustilanteet lasten ja aikuisten välillä voivat parhaimmillaan tukea lasten laaja-alaista osaamista edistämällä samanaikaisesti lasten ajattelutaitojen, vuorovaikutustaitojen sekä osallisuuden kokemuksia*. Tavoitteellisesta vuorovaikutuksesta, joka on vastavuoroista, kaikki osapuolet ja eri näkökulmat huomioivaa, laajempaa ymmärrystä kohti pyrkivää sekä kielellisesti rikasta, käytetään nimityksiä, kuten oppijoiden yhteinen, jaettu ajattelu¹⁸¹ ja dialoginen vuorovaikutus¹⁸².

Henkilöstöä haastetaan jättäytymään vaiheittain etäämmälle keskustelun johtamisesta ja vastausten arvottamisesta ja antamaan tilaa lasten omille tiedoille sekä tukemaan ryhmän keskinäistä tiedon rakentumista. Henkilöstöllä on vastuu luoda yhdessä lasten kanssa ryhmälle turvallinen keskusteluilmapiiri, joka tukee kaikkien läsnäolijoiden osallisuutta¹⁸³. Ryhmään tulee luoda yhdessä sovittuja ja jaettuja toimintamalleja, joissa jokaisella on oikeus osallistua keskusteluun ja tulla kuulluksi ja jossa keskustelu rakentuu yhteisille kumulatiivisille mielipiteille. Dialogisella vuorovaikutuksella on tutkittu yhteys lasten ajattelu- ja itseilmaisutaitojen ja identiteetin kehitykseen¹⁸⁴ sekä lasten parempiin oppimistuloksiin perusopetuksessa¹⁸⁵. Lisäksi lapsilähtöisempien ja yhteistyöhön kannustavien oppimistilanteiden hyödyntämisen on todettu muokkaavan perinteistä oppija–opettaja–vuorovaikutusasetelmaa tasapuolisemmaksi¹⁸⁶. Pienetkin lapset voivat olla dialogisen vuorovaikutuksen aktiivisia jäseniä, kun keskustelu ammentaa lasten uteliaisuudesta ja mielenkiinnon kohteista ja kun heidän puheellista ilmaisuaan kannatellaan ja annetaan sille eteenpäin kuljettavia syyksyä¹⁸⁷.

177 Smidt 2009; Vygotsky 1978; Rogoff 2003; 2008

178 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016

179 Wells & Claxton 2002

180 European Commission 2016; Ananiadou & Claro 2009; UNESCO 2011; European Parliament 2006

181 'Sustained Shared Thinking', Siraj-Blatchford 2009

182 Mercer 2002; Alexander 2006; Muhonen ym. 2016

183 Hannula 2012

184 Muhonen ym. 2017; Kumpulainen & Lipponen 2010; Kumpulainen & Rajala 2017

185 Muhonen ym. 2018

186 Kumpulainen & Wray 2002

187 Salminen ym. 2018

Neljänneksi pedagogisen toiminnan laatuun vaikuttavat perustavanlaatuisella tavalla *johtaminen* ja ammatillisuuden todentava, käytännöksi muuntava *organisaation toimintakulttuuri*. Johtajan roolissa korostuu varhaiskasvatuksen perustehtävän ymmärtäminen ja sen perusteella varhaiskasvatushenkilöstön (tiimin) yhteisesti rakentuneen pedagogisen näkemyksen siirtäminen varhaiskasvatuksen käytäntöön, korkealaatuisiksi pedagogiseksi toiminnaksi¹⁸⁸. Selkeästi määritelty perustehtävä ja jaetun johtajuuden keinoin kohti varhaiskasvatuksen tavoitteita pyrkiminen ovat tehokkaan johtajuuden tunnusmerkkejä¹⁸⁹. Johtajuudessa on siis viime kädessä kysymys pedagogisten prosessien tukemisesta. Organisaation toimintakulttuuri muodostuu hyvän johtajuuden ja osaavan henkilöstön välisessä rakentavassa ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ja tukee laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Toimintakulttuuri, joka on johtamisen tulos, muodostaa kehykset varhaiskasvatuksen laadulle ja sen kehittämislle¹⁹⁰.

Johtamisen prosessit ovat myös ryhmän pedagogiikan johtamisessa keskeisessä roolissa. Pedagogisen koulutuksen saanut varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmänsä pedagogiikasta, sen suunnittelusta, tavoitteellisesta toteutumisesta ja arvioinnista¹⁹¹. Tuoreissa tutkimuksissa opettajajohtajuus ymmärretään jaettuna pedagogisena johtajuutena, jonka avulla voidaan edistää niin henkilöstön ammatillista kehittymistä kuin myös pedagogiikan ja organisaation muutosta¹⁹². Tämä edellyttää vallitsevien työtapojen arvioimista ja tarvittaessa muuttamista sekä toimintakulttuurin kehittämistä¹⁹³. Opettajajohtajuuden toteutumisen edellytyksenä ovat toimivat organisaatiorakenteet, tahtotila jaetulle johtajuudelle sekä varhaiskasvatuksen opettajien omat asenteet johtaa ja kehittää ryhmänsä pedagogiikkaa¹⁹⁴.

Opetussuunnitelman mukaista tavoitteellista toimintaa ei voida toteuttaa varhaiskasvatusyksiköissä ilman pedagogista suunnittelua, dokumentointia, arviointia ja kehittämistä. *Opetussuunnitelman laatiminen* paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla varhaiskasvatuksessa on osa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogista kehittämistä, johon vaikuttavat lainsäädäntö ja informaatio-ohjaus sekä laajemmat näkemykset kasvatuksesta ja opetuksesta¹⁹⁵. Opetussuunnitelmatyö näillä tasoilla on kansallisen tason opetussuunnitelman käytännöksi tekemistä, kasvatusta ja opetustyön pedagogista jäsentämistä sekä sen systemaattista dokumentointia ja siten vahva linkki kansallisessa laadunvarmistustyössä. Paikallisella ja yksikkötasolla opetussuunnitelmatyön onnistumisen takeena voidaan pitää prosessin johtamista, henkilöstön sitoutuneisuutta sekä lasten, huoltajien ja muiden yhteistyötahojen mukanaoloa. Opetussuunnitelman laadinta tulisikin nähdä jatkuvana ja vastavuoroisena prosessina, jossa yhteisö yhdessä keskustellen ja reflektoiden pyrkii koko ajan kehittämään opetussuunnitelmaa ja samalla koko toimintakulttuuriaan¹⁹⁶.

188 Parrila & Fonsén 2016

189 Akselin 2013

190 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 29

191 varhaiskasvatustalaki 540/2018, 23 §; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10

192 Heikka 2016; Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016a; 2016b

193 Heikka 2016

194 Heikka 2016

195 Poikonen 1999

196 Poikonen 1999; Salminen & Poikonen 2017

Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen osana opetussuunnitelma-prosessia tekee näkyväksi ne pedagogiset prosessit ja käytännöt, joiden kautta kunkin lapsen henkilökohtaista kasvua ja kehitystä tuetaan. Varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen on pedagogista dokumentointia, jolla on suora yhteys pedagogiseen työskentelyyn, lasten oppimiseen, kehitykseen ja osallisuuteen sekä huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön¹⁹⁷. Pedagoginen dokumentointi pitää siis sisällään sekä pedagogisen toiminnan prosessin että sisällön. Sisältö heijastaa sitä, mitä lapset sanovat ja tuottavat, ja kuinka sitä tallennetaan. Prosessi puolestaan viittaa siihen, miten näitä materiaaleja peilataan pedagogiseen työskentelyyn¹⁹⁸. Parhaimmillaan pedagoginen dokumentointi toimii pedagogiikkaa eteenpäin ohjaavana ja kehittävänä aktiivisena työkaluna.

Vaikka varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan lapsille henkilökohtaisesti, niiden tavoitteena on tarjota käytännön tukea sille, miten lasten yksilölliset tavoitteet ja niiden tukeminen nivoutuvat saumattomasti pedagogisesti korkealaatuiseksi kokonaisuudeksi koko lapsiryhmän tarpeiden kanssa. Karvin varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arvioinnin mukaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadullisessa sisällössä on vaihtelua, eivätkä ne aina vastaa varhaiskasvatuslain ja opetussuunnitelman henkeä¹⁹⁹. Arvioinnin mukaan vasujen ongelmana on ennen kaikkea se, etteivät ne kuvaa riittävästi sitä, kuinka toiminta järjestetään lapsen kehitystä ja oppimista tukeväksi vaan keskittyvät lapsen ja hänen tavoitteidensa kuvailuun²⁰⁰.

Lasten osallisuus varhaiskasvatuksen arjessa

Lasten osallisuus sanoitetaan keskeiseksi varhaiskasvatusta ohjaavaksi periaatteeksi sekä lainsäädännössä²⁰¹ että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa²⁰², mutta myös niitä ohjaavassa arvopohjassa. Osallisuus voidaan määritellä lapsen mahdollisuudeksi vaikuttaa ympäröivään maailmaan ja omaan elämäänsä²⁰³. Lasten osallisuuden edellytyksenä puolestaan on se, että lapset voivat jakaa kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan yhdessä sellaisten aikuisten kanssa, jotka yrittävät kuulla lasta ja tulkita hänen viestejään²⁰⁴. Osallisuus ei ole vain laadukkaan varhaiskasvatuksen lopputulos, vaan se kertoo ennen kaikkea lasten näkökulmien ja kokemusten sekä pedagogisen toiminnan välisestä vastaavuudesta²⁰⁵. Osallisuus todentuu pedagogisessa toimintaprosessissa ja lasten osallisuuden tunteessa²⁰⁶. Varhaiskasvatusympäristö on kodin ohella yksi ensimmäisistä ympäristöistä, joissa lapsi saa konkreettisia kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta²⁰⁷, lasten ikä- ja kehitystasolle sopivalla, ”lapsen kokoisella” tavalla²⁰⁸.

197 Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014; Bjervås 2011

198 Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014

199 Repo ym. 2018

200 Repo ym. 2018

201 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 20 §

202 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 24; 30

203 Kangas 2016; Turja 2007; Roos 2015

204 Roos 2015; Pramling Samuelsson & Sheridan 2003

205 Hilppö ym. 2016

206 Hart 1992; Shier 2001; Turja 2017

207 Turja 2017

208 Jans 2004; Kangas 2016

Varhaiskasvatuksen kontekstissa aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on luonnollista epäsymmetriaa muiden muassa suhteessa tietoon, valtaan sekä käsityksiin kasvusta ja oppimisesta²⁰⁹. Vaikka lapsen asema on vahvistunut ja lapset nähdään nykyään entistä vahvemmin aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina ja osallisina omaan oppimiseensa ja arjen toimintaan, kasvatuskäytännöt ja arjen käytännöt muuttuvat hitaammin²¹⁰. Käsitys lapsesta aktiivisena oppijana ja oppimisen osapuolena ohjaa pedagogista toimintaa ja haastaa ajattelemaan ja uudelleen organisoimaan arjen vuorovaikutustilanteita lasten osallisuutta tukeviksi. Lasten osallisuuden mahdollistavan toimintakulttuurin muodostuminen edellyttää muutoksia lasten ja aikuisten välisissä suhteissa, ennen kaikkea aikuisen kyvyssä antaa tilaa lasten osallisuudelle²¹¹. Tähän pääsemiseksi vaaditaan oman toiminnan taustalla olevien uskomusten ja perustelujen arviointia ja jopa pedagogista riskinottoa tiimeissä²¹². Tämä ei kuitenkaan tarkoita varhaiskasvatuksen ammattilaisen luopumista kasvatus- ja suunnitteluvastuustaan. Ammatilliseen rooliin liittyä aina pedagoginen velvollisuus perustella sekä kantaa vastuu päivittäisestä päätöksenteosta riippumatta siitä, millä tasolla osallisuutta toteutetaan²¹³.

Vuorovaikutus lapsiryhmässä ja lasten vertaissuhteet

Vertaisryhmä ja vuorovaikutus lapsiryhmässä sekä lasten että aikuisten kesken on lapsen kehitykselle merkittävä konteksti²¹⁴. Lasten vertaissuhteet viittaavat saman ikäisten tai kehitykseltään samalla tasolla olevien lasten ryhmään²¹⁵. *Lasten vertaissuhteet* ja vuorovaikutus kavereiden kanssa ovat keskiössä varhaiskasvatuksen lainsäädännön tavoitteissa, jaetussa arvopohjassa sekä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa, ja ne ovat erottamaton osa prosessilaatua. Positiiviset vertaissuhteet ja vertaisten hyväksyntä edistävät lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja tukevat vuorovaikutustaitojen kehittymistä²¹⁶. Ne voivat merkittäväällä tavalla toimia lasta syrjäytymiseltä suojaavina tekijöinä²¹⁷. Ongelmat vertaissuhteissa (esim. torjunta) ja heikko sosiaalinen asema lapsiryhmässä sen sijaan voivat altistaa myöhemmille mielenterveyden ongelmille, heikolle koulumenestykselle ja negatiivisille asenteille koulua kohtaan²¹⁸.

Vertaissuhteet itsessään ovat arvokkaita lasten myönteiselle ja kokonaisvaltaiselle kehitykselle, mutta ne ovat merkityksellisiä myös varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Erityisesti ryhmän vuorovaikutus ja lasten yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen periaatteet ohjaavat varhaiskasvatusta pedagogisen toiminnan tasolla²¹⁹. Jo pienten lasten päiväkotiryhmissä ilmenee yhteisöllistä oppimista, jota kuvaa lasten välinen yhteenkuuluvuuden tunne, vastavuoroisuus ja niiden kautta rakentuva yhteinen merkitysten ja toiminnan

209 Corsaro 2003; Roos 2015; Turja 2017

210 Hujala ym. 1998; Tammi & Hohti 2017

211 Kangas 2016; Rasku-Puttonen, 2006, Roos 2015

212 Hujala & Puroila, 1998; Tauriainen 2000; Turja 2017

213 Salminen 2017

214 Neitola 2013

215 Ladd 2005

216 Hartup 1983; Ladd & Kochenderfer 1996; Laine, 1998; Newcomb & Bagwell 1996

217 Hay ym. 2004; Ladd 2000; Neitola 2013; Syrjämäki ym. 2017

218 Ladd 2005; Laine 1998

219 Koivula & Hännikäinen 2017

rakentaminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot²²⁰. Yhteisöllinen oppiminen edistää lasten sosiaalisia ja yhteistyötaitoja, merkitysten rakentamisen taitoja sekä vuorovaikutus- ja argumentointitaitoja²²¹. Vahva opettajajohtoisuus muodostaa esteitä yhteisölliselle oppimiselle²²², kun taas aikuisten sensitiivinen vuorovaikutus lapsiryhmän ja yksittäisten lasten kanssa auttaa lapsia oman identiteetin ja kuulumisuuden tunteen rakentamisessa²²³. Tutkimuksen mukaan lasten yhteenkuuluvuutta rakennetaan ryhmässä monipuolisilla keinoilla, kuten kielellisillä, toiminnallisilla ja materiaalisilla keinoilla. Sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi myös pedagogisten käytänteiden sekä materiaalsen ympäristön merkitys yhteenkuuluvuuden rakentamisessa on tärkeää tiedostaa.²²⁴

Hyvin suunniteltu pedagoginen toiminta ryhmässä sekä vertaisten kesken että aikuisten ja lasten kesken toimii lähtökohtana itsesäätelytaitojen, sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kompetenssin harjoittelulle ja näissä taidoissa kehitymiselle²²⁵. Kielellisesti monipuolisella ja rakentavalla henkilöstön ja lasten välisellä vuorovaikutuksella sekä henkilöstön vähäisemmällä stressillä onkin osoitettu olevan myönteinen vaikutus lasten sosiaalisten taitojen kehitykseen suomalaisissa esiopetusryhmissä²²⁶. Sosiaaliset- ja itsesäätelytaidot luovat pohjan rakentavalle vuorovaikutukselle ja osallisuudelle lapsen välittömissä vuorovaikutussuhteissa²²⁷ mutta myös laajemmin vastuulliselle jäsenyydelle ympäröivässä yhteiskunnassa²²⁸. Hyvillä sosiaalisilla taidoilla ja vertaisryhmän koheesiolla on keskeinen rooli myös kiusaamisen ehkäisyssä²²⁹.

Henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö

Pedagogisen toiminnan tasolla, varhaiskasvatustyksikössä tapahtuvan pedagogiikan toteuttaminen on riippuvainen henkilöstön *monisyisestä keskinäisestä ammatillisesta vuorovaikutuksesta*. Henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen on havaittu olevan laadukkaampaa päiväkodeissa, joiden toimintakulttuuri on rakentavaa sekä monipuolista ja joissa henkilöstölle on tarjolla riittävästi mahdollisuuksia jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Vahvimpana tämän on osoitettu ilmenevän niissä päiväkodeissa, joissa henkilöstö arvioi toimintakulttuurin tukevan kollegiaalisuutta ja jaettua päätöksentekoa ja joissa kasvatustoiminnalle oli asetettu selkeät tavoitteet yhteisen kasvatuskäytännön pohjalta²³⁰.

Avoin toimintakulttuuri, ammattilaisten hyvät yhteistyötaidot sekä hallintorakenteiden joustavuus ja tuki vaikuttavat myös monialaisen yhteistyön tekemiseen ja toimivuuteen²³¹. Monialaisen

220 Koivula 2010

221 Koivula 2010

222 Koivula 2010

223 Hännikäinen 2006; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010; Laaksonen 2012; 2010

224 Juutinen 2015; 2018

225 Salminen 2014; Syrjämäki ym. 2017

226 Siekkinen ym. 2013

227 Rubin, Bukowski, & Parker 2006

228 Brophy-Herb, Lee, Nievar, & Stollak 2007

229 Repo 2015

230 Slot ym. 2016

231 Karila & Nummenmaa, 2001; Oandasan ym. 2006; Kvarnström 2008

yhteistyön keskiössä on varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden tavoitteellinen yhteistyö, jonka tavoitteena on luoda lapsen kehitykselle laaja-alainen tukiverkosto ja jossa myös perheillä ja huoltajilla on asiantuntijarooli²³².

Yksikötasoinen henkilöstön keskinäinen sujuva ammatillinen vuorovaikutus on edelleen avain myös lasten sujuville (vertikaalisille) siirtymille ryhmien välillä²³³. Prosessissa on keskeistä myös avoimuus huoltajia kohtaan²³⁴. Lisäksi esiopetuksen ja perusopetuksen henkilöstön välinen yhteistyö ja tiedonsiirto tukevat (horisontaalista) koulusiirtymää sekä ammatillisesta että pedagogisesta näkökulmasta muodostamalla lasten kasvun ja kehityksen kannalta johdonmukaisen jatkumon²³⁵. Siirtymävaiheiden suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat siis laajemmin osa henkilöstön tiimin arkityön toimintakulttuuria ja sen kehittämistä²³⁶.

Henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus eli kasvatusyhteistyö

Varhaiskasvatuksen prosessin laatuun vaikuttaa välitön, luottamuksellinen ja tasavertainen vuorovaikutus varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten huoltajien välillä, joka parhaimmillaan avartaa molempien osapuolten näkökulmia kasvatuksesta ja kehityksestä ja toimii linkkinä varhaiskasvatuksen ja kodin välillä²³⁷. Huoltajien merkityksellinen osallistuminen oman lapsensa varhaiskasvatukseen voi siten omalta osaltaan parantaa varhaiskasvatuksen laatua laajemminkin²³⁸. Huoltajien osallisuus on nyt aiempaa vahvemmin määritelty varhaiskasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi²³⁹, ja sen aito toteutuminen on haastanut ajattelemaan uudelleen myös kasvatusyhteistyön toteutumista ja tavoitteita, niin vanhempien kuin varhaiskasvatuksen näkökulmista²⁴⁰. Henkilöstön ja huoltajien välistä vuorovaikutusta kuvaavat edelleen jossain määrin perinteisemmät asiantuntijuuden tulkinnat, joissa varhaiskasvatuksen työntekijä nähdään henkilönä, jolla on lapsen kehitystä ja kasvua koskevista asioista huoltajaa parempi tietämys²⁴¹. Huoltajien osallisuuden kokemuksia edistääkin se, ettei henkilöstön ja huoltajien välistä yhteistyötä toteuteta asiantuntijakeskeisesti. Erityisesti hoito- ja kasvatussuhteen alkuvaiheessa luodut hyvät huoltajien osallisuuden lähtökohdat ja kokemukset edistävät rakentavaa kasvatusyhteistyötä myös myöhemmin²⁴². Hoidon aloituksessa ratkaisevassa roolissa onkin henkilöstön avoin ja myönteinen suhtautuminen sekä lapseen että perheeseen²⁴³ ja yhteisesti jaetun kasvatusvastuun tunnustaminen²⁴⁴.

232 Rantala 2002

233 Karikoski & Tiilikka, 2017; Rutanen & Hännikäinen 2016

234 Karikoski & Tiilikka, 2017; Rutanen & Hännikäinen 2016

235 Karila, Lipponen & Pyhältö 2013; OECD 2017

236 Karikoski & Tiilikka 2017

237 Huttunen 1984; Karila 2006

238 Fenech 2013

239 varhaiskasvatuslaki 540/2018, 20 §; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016

240 Vlasov 2018

241 Alasuutari 2006; Vlasov 2018

242 Karikoski & Tiilikka 2017

243 Munter 2001

244 Karikoski & Tiilikka 2017

Huoltajat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset toimivat arjen vuorovaikutuksessa erilaisten näkemysten rajapinnalla. Kasvatussyhteistyön toteutumisen lähtökohtana on molemminpuolisen ymmärryksen muodostaminen sekä luottamus kasvatustehtävässä²⁴⁵. Suomalaisen Alkuportaattipitkittäistutkimuksen tulosten mukaan suomalaisten huoltajien luottamus varhaiskasvatuksen henkilöstöön on korkeaa²⁴⁶. Hyväksi koetun kasvatussyhteistyön on myös todettu ehkäisevän vanhempien kokeman stressin kielteisiä vaikutuksia lapsen arvioituun hyvinvointiin²⁴⁷ epätyypillistä työaikaa tekevien vanhempien keskuudessa.

Prosessilaadun tutkimuskoontiin perustuvat varhaiskasvatuksen laadun prosessi-indikaattorit esitellään luvussa 4.2

Tiivistelmä varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöitä kuvaavasta tutkimuksesta

Henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus

Varhaiskasvatuksen arvopohjassa ja lainsäädännössä korostetaan vuorovaikutussuhteen merkitystä lapsen myönteiselle kehitykselle ja oppimiselle sekä lapsen elämälle tässä ja nyt. Lisäksi lainsäädäntö korostaa vuorovaikutussuhteen turvallisuutta ja pysyvyyttä. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa keskiössä on henkilöstön sensitiivinen tapa kohdata ryhmän lapset ja huomioida heidän emotionaaliset ja kognitiiviset tarpeensa. Lisäksi vuorovaikutuksen keinoin voidaan rakentavasti tukea lasten käyttäytymistä ja tarjota monipuolista tukea kielelliselle kehitykselle. Näin muodostuvalla vuorovaikutuksen laadulla on todettu olevan myönteinen vaikutus lasten sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehitykseen sekä motivaatiotekijöihin.

Pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen

Varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen muodostavat lähtökohdan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden peilaaminen lapsiryhmän tarpeisiin toimii pedagogisen suunnittelun kulmakivenä. Pedagogisesti hyvin suunnitellut, monipuoliset, luovat toimintatavat puolestaan haastavat ja innostavat lasta oppimaan. Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen edellyttää toiminnan dokumentointia. Varhaiskasvatuksen pedagoginen dokumentointi on prosessi, jolla toimintaa tehdään näkyväksi ja jonka avulla toimintaa arvioidaan yhdessä henkilöstön ja lasten kesken. Parhaimmillaan pedagoginen dokumentointi toimii pedagogiikkaa eteenpäin ohjaavana ja kehittäväenä aktiivisena työkaluna. Pedagogiikan arviointi kohdistuu henkilöstön toimintaan ja lapsen kokemaan varhaiskasvatuksen laatuun.

245 Karila 2006

246 Kikas ym. 2011

247 Rönkä ym. 2014

Pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt

Pedagoginen toiminta rakentuu suunnitelmalliselle kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudelle, jonka ytimessä ovat lasten perustarpeiden huomioiminen sekä kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Varhaiskasvatuksen fyysinen ja psyykkinen oppimisympäristö ja siinä henkilöstön ja lasten yhdessä toteuttama monipuolinen toiminta kannustaa lapsia leikkimään, liikkumaan, tutkimaan, luomaan ja ilmaisemaan ja sitä kehitetään edelleen yhdessä lasten kanssa. Koko yksikön yhteinen ja dynaaminen toimintakulttuuri vaikuttaa sekä henkilöstön että lasten kokemuksiin oppimisympäristössä.

Johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla

Varhaiskasvatuksen johtamisessa korostuu perustehtävän ymmärtäminen ja sen perusteella varhaiskasvatushenkilöstön (tiimin) yhteisesti rakentuneen pedagogisen näkemyksen siirtäminen varhaiskasvatuksen käytäntöön, korkealaatuiseksi pedagogiseksi toiminnaksi. Selkeästi määritelty perustehtävä ja jaetun johtajuuden keinoin kohti varhaiskasvatuksen tavoitteita pyrkiminen ovat tehokkaan johtajuuden tunnusmerkkejä. Pedagogisen toiminnan tasolla varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmänsä pedagogiikasta, sen suunnittelusta, tavoitteellisesta toteutumisesta ja arvioinnista. Tutkimuksissa tätä kutsutaan myös opettajajohtajuudeksi, jonka toteutumisen edellytyksenä ovat toimivat organisaatorakenteet, tahtotila jaetulle johtajuudelle sekä varhaiskasvatuksen opettajien omat asenteet johtaa ja kehittää ryhmänsä pedagogiikkaa.

Vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri

Lasten vertaissuhteet ja vuorovaikutus kavereiden kanssa ovat keskiössä varhaiskasvatuksen lainsäädännön tavoitteissa, jaetussa arvopohjassa sekä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa, ja niillä on lapsille merkittävä itseisarvo arjen toiminnassa. Positiiviset vertaissuhteet ja vertaisten hyväksyntä edistävät lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja tukevat vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Ne voivat myös merkittäväällä tavalla toimia lasta syrjäytymiseltä suojaavina tekijöinä.

Henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö

Pedagogisen toiminnan tasolla, varhaiskasvatusyksikössä tapahtuvan pedagogiikan toteuttaminen on riippuvainen henkilöstön monisyisestä keskinäisestä ammatillisesta vuorovaikutuksesta. Henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen on havaittu olevan laadukkaampaa päiväkodeissa, joiden toimintakulttuuri on rakentavaa sekä monipuolista ja joissa henkilöstölle on tarjolla riittävästi mahdollisuuksia jatkuvaan ammatillisen kehittymiseen. Avoin toimintakulttuuri, ammattilaisten hyvät yhteistyötaidot sekä hallintorakenteiden joustavuus ja tuki vaikuttavat myös monialaisen yhteistyön tekemiseen ja toimivuuteen, jonka tavoitteena on edelleen luoda lapsen kehitykselle laaja-alainen tukiverkosto.

Henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus

Varhaiskasvatuksen prosessien laatuun vaikuttaa välitön, luottamuksellinen ja tasavertainen vuorovaikutus varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten huoltajien välillä, joka parhaimmillaan avartaa molempien osapuolten näkökulmia kasvatuksesta ja kehityksestä ja toimii linkkinä varhaiskasvatuksen ja kodin välillä. Huoltajien merkityksellinen osallistuminen oman lapsensa varhaiskasvatukseen voi siten omalta osaltaan parantaa varhaiskasvatuksen laatua.

3.4 Varhaiskasvatuksen vaikuttavuus

Varhaiskasvatuksen on todettu olevan monella tavoin vaikuttavaa²⁴⁸. Vaikutukset kohdistuvat sekä varhaiskasvatuspalveluja käyttäviin lapsiin ja heidän perheisiinsä että laajemmin yhteiskuntaan. Varhaiskasvatuksen myönteiset vaikutukset voivat kuitenkin toteutua vain silloin, kun varhaiskasvatus on riittävän laadukasta. Siksi se, mitä varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu, on merkityksellistä.

Tämän asiakirjan aiemmissa teksteissä on kuvattu laadun rakenne- ja prosessitekijöitä varhaiskasvatuksen eri tasoilla. Rakennetekijät luovat puitteet laadukkaan toiminnan toteutumiselle. Ne luovat eri tasoilla (kansallinen, paikallinen ja yksikkötaso) myös ehtoja sille, millä tavoin varhaiskasvatuksen myönteisten seuraamusten ja vaikutusten on mahdollista toteutua. Prosessitekijät kohdentuvat painotetusti siihen, mitä tapahtuu lasten, ammattilaisten ja vanhempien tai huoltajien arjessa. Varhaiskasvatuksen myönteisten vaikutusten tai seuraamusten kannalta rakenne- ja prosessitekijöiden yhteisvaikutus on keskeinen: molempien on täytettävä laadun vaatimukset.

Varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden arviointi itsessään on varsin haasteellista. Vaikuttavuuden moniulotteisuuden ja monitasaisuuden vuoksi onkin tärkeää kirkastaa, minkä tason vaikutuksista kulloinkin puhutaan. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisessa vaikuttavuudessa tarkastelun kohteena ovat usein tasa-arvoisuutta tai eriarvoisuutta tuottavat mekanismit, erityisesti varhaiskasvatuksen mahdollisuudet syrjäytymisen ehkäisyssä ja mahdollisuuksien tasa-arvon luomisessa. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen kuuluu myös varhaiskasvatuksen merkitys perustan luomisessa tulevaisuudessa koulupolulla ja työelämässä tarvittavalle osaamiselle sekä varhaiskasvatukseen investointia tekevän kansakunnan kilpailukyvyllä globaalissa maailmassa.

Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistumisella voidaan osoittaa olevan myönteistä merkitystä myös lasten kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen sekä perheiden elämänlaadun näkökulmasta tarkasteltuna. Kuitenkaan lasten kehityksen moniulotteisuudesta ja monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta johtuen selkeiden syy-seuraussuhteiden osoittaminen ei aina ole mahdollista. Selkeiden syy-seuraustarkastelun sijaan puhutaankin mieluummin *seuraamusten* tarkastelusta²⁴⁹. Vaikka suomalaisessa keskustelussa tunnistetaan hyvin varhaiskasvatuksen kehitykselliset

248 Karila 2016

249 Melhuish ym. 2015, 7

seuraamukset, ei varhaiskasvatuksen arviointi kohdistu maassamme lasten oppimistuloksiin. Arvioinnin ja laadun kehittämisen kohteena ovat sen sijaan varhaiskasvatuspalvelujen järjestäminen ja itse varhaiskasvatuksen pedagoginen toteuttaminen, siis eri tasojen ammatillinen toiminta.

Kuvioon 5 on koottu varhaiskasvatuksen erilaisia vaikuttavuusulottuvuuksia²⁵⁰.

	Nykyhetki	Tulevaisuus
Yksilö	Lasten elämänlaatu Vertaissuhteet Uusien asioiden ja taitojen oppiminen	Inhimillisen pääoman kasvu Menestys opinpolulla ja (työ)elämässä Osallisuus, kansalaisuus
Yhteiskunta	Miesten ja naisten mahdollisuus ylläpitää kohtuullisia elinoloja ja osallistua yhteiskuntaelämään Lasten tasavertaiset koulutusmahdollisuudet	Inhimillisen pääoman kasvu Investointien hyödyn kumuloituminen Tasa-arvoinen yhteiskunta, jossa ihmisten osallisuus tuottaa yhteiskuntarauhaa

KUVIO 5. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden erilaiset ulottuvuudet.

Kuviossa on eritelty edellä kuvatun yhteiskunnallisen tai yksilöllisen vaikuttavuuden lisäksi varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta myös erilaisilla aikajäniteillä. Tämä aikaperspektiivi on tärkeä myös varhaiskasvatuksen laadunarvioinnissa ja kehittämisessä. Nykyisin varhaiskasvatus nähdään aiempaa useammin tehokkaana investointina tulevaisuuteen²⁵¹. Äärimmillään tällainen tulevaisuusperspektiivin painottaminen voi johtaa siihen, ettei varhaiskasvatuksen merkitystä ja vaikuttavuutta lasten ja perheiden kulloisellekin elämänlaadulle ja hyvinvoinnille tunnusteta riittävästi.

Aikaperspektiiviltään nykyhetkeä painottava tarkastelu kiinnittää huomionsa lasten hyvään elämään tässä ja nyt. Tämä ajattelutapa painottaa lasten oikeuksia ja lapsuuden itseisarvoista luonnetta. Lasten nähdään olevan arvokkaita omana itsenään, ei vain joksikin arvokkaiksi kasvavina²⁵². Lapset nähdään arvokkaina kansalaisina, joilla on tasavertainen oikeus saada heidän senhetkistä hyvinvointiaan ja hyvää arkeaan tukevaa mielekästä varhaiskasvatusta. Lasten kuuleminen on viime vuosina saanut aiempaa suuremman tilan myös tutkimuksessa²⁵³, ja sen myötä lasten näkemysten ja kokemusten kuulemisen menetelmät ovat kehittyneet. Siten myös arviointimenetel-

250 Karila 2016, 11

251 Heckman 2011; Heckman, Pinto & Savelev 2013; Melhuis ym. 2015; Sammons ym. 2014

252 ks. tarkemmin Alanen 2009

253 Alasuutari & Karila 2014; Roos 2015; Kinnunen & Puroila 2015; Juutinen 2018

mien kehittävän arvioinnin viitekehyksen mukaisesti tulee olla monimenetelmäisiä ja korostaa lapsen osallisuutta arvioinnissa. Lasten osallisuuden huomioimisen lisäksi myös huoltajat tulee ottaa mukaan arviointiprosessiin.

Varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden moninaiset ulottuvuudet tuovat hyvin esille sen, että varhaiskasvatuksen laadun arvioinnilla ja kehittämisellä on merkitystä sekä yksilöiden että yhteiskunnan kannalta. Lisäksi laatutyön merkitys ulottuu erilaisille aikajännteille: se tukee laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista tässä ja nyt mutta auttaa myös pitkälle tulevaisuuteen ulottuvien seuraamusten ja vaikutusten toteutumista.

Varhaiskasvatuksen laadun tekijät ja niitä kuvaavat indikaattorit

Tässä luvussa esitellään varhaiskasvatuksen laadun tekijöitä kuvaavat indikaattorit. Indikaattoreissa kuvatut laadukkaan varhaiskasvatuksen tavoitteet pohjautuvat varhaiskasvatustalakiin, varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä tutkimustietoon, jota avattiin tarkemmin edeltävissä luvuissa. Indikaattoreissa varhaiskasvatukselle asetetut moninaiset tavoitteet on tiivistetty helpommin hallittavaan ja ymmärrettävään muotoon.

Laadun indikaattorit luovat pohjan kansallisesti yhtenäisille toimintatavoille ja periaatteille, joiden mukaisesti varhaiskasvatuksen arviointia ja sitä seuraavaa kehittämistä voidaan toteuttaa. On kuitenkin tärkeää huomioida, että indikaattoreissa kuvataan laadukkaan varhaiskasvatuksen tavoitteet yleisellä tasolla. Sen vuoksi arviointia tulee toteuttaa kehittävä arvioinnin periaatteiden mukaan monimenetelmäisesti, jotta yleisen arviointitiedon tuottamisen lisäksi myös yksittäisen lapsen kokemuksesta voidaan varmistua.

Indikaattorit eivät vielä sellaisenaan sovellu arviointityökaluksi. Niiden pohjalta tulee määritellä tarkemmat arviointikriteerit, joiden perusteella varsinaista arviointia toteutetaan. Kriteerit ovat laatua määrittäviä ominaisuuksia. Ne pyritään muotoilemaan mahdollisimman konkreettisesti, jotta ominaisuuden toteutumista arjessa voidaan luotettavasti arvioida tai mitata. Indikaattoreihin pohjautuvia kriteerejä voidaan laatia kysymällä esimerkiksi ”Mistä tunnistetaan, toteutuuko toiminta indikaattorissa määritellyn tavoitteellisen suuntaisesti?”.

Kuviossa 4 (s. 40) esiteltiin varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin malli, jossa laadun rakenne- ja prosessitekijät sekä niitä kuvaavat indikaattorit ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen muodostavat prosessimaisen syklin ja tavoitteet arvioinnille nousevat varhaiskasvatuksen laatua kuvaavista indikaattoreista. Seuraavissa alaluvuissa esitellään suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit.

Laadun rakennetekijät ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, jotka toteutuvat kolmella eri tasolla: kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla. Jokaiselle tasolle on tarkemmin määritelty omat indikaattorinsa. Kansallisen tason indikaattorit ovat sellaisia, joilla varmistetaan varhaiskasvatuksen laadun toteutuminen ohjausjärjestelmätasolla. Varhaiskasvatuksen järjestäjää ja yksityisiä palveluntuottajia koskettavat paikallisen ja pedagogisen toiminnan tason indikaattorit.

Laadun prosessitekijät ovat varhaispedagogiikan ydintoimintoja, joilla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Sen vuoksi varhaiskasvatuksen prosesseihin liittyvien laadun indikaattorien toteutumista arvioidaan ainoastaan pedagogisen toiminnan tasolla. Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja yksityisten palveluntuottajien tulee kuitenkin huomioida, että rakenteellisilla ratkaisuilla ja toimenpiteillä luodaan pohjaa pedagogiikan ydintoiminnoille. Toisin sanoen, jos rakenteet eivät ole kunnossa, eivät prosessitkaan ole yleensä laadukkaita.

4.1 Varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijät ja niitä kuvaavat indikaattorit

Varhaiskasvatusta ohjaava lainsäädäntö

Kansallisella tasolla

1. Varhaiskasvatusta ohjaavaa lainsäädäntöä kehitetään niin, että se turvaa laadukkaan varhaiskasvatuksen järjestämisen, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen. Kansallisen tason säädökset ovat ymmärrettävät ja kattavat.
2. Lainsäädännössä määritellyt henkilöstön ja lasten välinen suhdeluku sekä ryhmäkoko- ja rakenne perustuvat tutkimus- ja asiantuntijatieloon varhaiskasvatuksen laadusta sekä lapsen kehityksestä, ja ne mahdollistavat pedagogisen toiminnan organisoinnin siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat.
3. Lainsäädäntöön sisältyvät henkilöstön kelpoisuusvaatimukset perustuvat varhaiskasvatuksen kehittyviin osaamisvaatimuksiin. Kelpoisuusvaatimusten määrittelyssä huomioidaan asiantuntija- ja tutkimustieto.
4. Lainsäädännössä varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoille on asetettu selkeät ja ymmärrettävät tavoitteet, tehtävät ja vaatimukset.

Varhaiskasvatuksen riittävyys, saatavuus, saavutettavuus ja inklusiivisuus

Kansallisella tasolla

5. Kansallinen ohjausjärjestelmä turvaa kaikkien lasten oikeuden varhaiskasvatukseen. Laadukkaat, inklusiivisuuden periaatetta toteuttavat palvelut ovat kaikkien lasten saatavilla ja saavutettavissa.
6. Kansallinen ohjausjärjestelmä linjaa ja turvaa yksilöllisen kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisen, jotta jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen.

Paikallisella tasolla

7. Varhaiskasvatuksen järjestäjän on varmistettava, että laadukkaat, inklusiivisuuden periaatetta toteuttavat varhaiskasvatuspalvelut ovat kaikkien lasten saatavilla ja saavutettavissa.
8. Paikalliset varhaiskasvatuspalvelut on järjestetty siten, että ne turvaavat kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisen ja varmistavat, että jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen. Lapsen tarvitsema tuki tuodaan lapsen oppimisympäristöön.

Pedagogisen toiminnan tasolla

9. Päiväkodin johtaja varmistaa päivittäin, että paikalla on lain edellyttämä ja riittävä määrä henkilöstöä lasten määrään nähden, jotta lasten turvallisuus ja vuorovaikutussuhteiden pysyvyys voidaan taata sekä varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat.
10. Varhaiskasvatuksen henkilöstö varmistaa, että kaikki lapset voivat osallistua kaikkeen toimintaan taustastaan ja yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippumatta.

Varhaiskasvatusta ohjaava opetussuunnitelma

Kansallisella tasolla

- 11.** Varhaiskasvatuksen järjestämistä ja toteutusta ohjaa ja säätelee lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin sekä niitä edistävän pedagogiikan kokonaisvaltaisesti huomioiva kansallinen tason opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma koskee kaikkia alle kouluikäisiä lapsia kaikissa varhaiskasvatusmuodoissa.

Paikallisella tasolla

- 12.** Paikallisesti laadittu opetussuunnitelma konkretisoi kansallista opetussuunnitelmaa ja on henkilöstön työväline varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisessa.
- 13.** Paikallista opetussuunnitelmaa arvioidaan yhdessä keskeisten yhteistyötahojen, kuten lasten, huoltajien, päättäjien ja yhteistyökumppaneiden, kanssa.

Henkilöstön perus- ja täydennyskoulutus sekä osaamisen kehittäminen

Kansallisella tasolla

- 14.** Kansallinen ohjausjärjestelmä linjaa ja edistää henkilöstön peruskoulutusta sekä suunnitelmallisen jatkuvan täydennyskoulutuksen toteuttamista ja kehittämistä siten, että ne vastaavat laadukkaiden varhaiskasvatuspalveluiden toteuttamisen tarpeita.

Paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla

- 15.** Varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutus ja muu ammatillisen osaamisen kehittäminen ovat suunnitelmallisia ja perustuvat osaamisen todennettuihin kehittämistarpeisiin. Täydennyskoulutukseen kannustetaan ja siihen luodaan mahdollisuuksia.

Huoltajille suunnattu varhaiskasvatusta koskeva ohjaus ja neuvonta

Paikallisella tasolla

- 16.** Varhaiskasvatuspalveluja koskevaa ohjausta ja neuvontaa toteutetaan kattavasti siten, että varhaiskasvatuksen toimintamuodot, niiden ominaispiirteet ja tehtävät informoidaan huoltajille selkeästi.
- 17.** Huoltajille suunnatulla varhaiskasvatuspalveluja koskevalla ohjauksella ja neuvonnalla varmistetaan lasten yhdenvertainen oikeus ja mahdollisuus osallistua varhaiskasvatukseen. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen on neuvonnan ja ohjauksen ensisijainen peruste.

Varhaiskasvatuspalvelujen ohjaus, neuvonta ja valvonta

Kansallisella tasolla

- 18.** Kansallinen ohjausjärjestelmä linjaa yksityisen varhaiskasvatuksen ohjausta ja neuvontaa paikallisella tasolla siten, että se määrittelee selvästi yksityisen palveluntuottajan vastuut ja kunnan järjestäjän velvollisuudet.

Paikallisella tasolla

- 19.** Yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen ohjausta, neuvontaa ja valvontaa toteutetaan siten, että yksityisesti tuotetussa varhaiskasvatuksessa varmistetaan varhaiskasvatukselle asetettujen lakisääteisten ja laadullisten tavoitteiden toteutuminen.

Yhtenäinen koulutus- ja kasvatusjärjestelmä ja siirtymät

Kansallisella tasolla

- 20.** Yhtenäinen, varhaiskasvatuksesta seuraaville koulutusasteille ulottuva koulutus- ja kasvatusjärjestelmä varmistaa, että siirtymät ovat sujuvia ja turvaavat oppimispolkujen tasa-arvoisten jatkumoiden toteuttamisen

Paikallisella tasolla

- 21.** Lasten siirtymät kotoa varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuspalvelujen sisällä sekä edelleen esiopetukseen ja perusopetukseen suunnitellaan ja toteutetaan niin, että lasten oppimispoluista muodostuu sujuva ja tasa-arvoinen jatkumo.

Pedagogisen toiminnan tasolla

- 22.** Henkilöstö suunnittelee ja toteuttaa yhdessä lasten huoltajien kanssa toimivia, lasten turvallisuuden tunnetta ja oppimista tukevia käytäntöjä, kun lapsi siirtyy kotihoidosta varhaiskasvatukseen.
- 23.** Henkilöstö suunnittelee ja toteuttaa yhdessä varhaiskasvatuksen muiden ammattilaisten, perusopetuksen ammattilaisten sekä huoltajien kanssa toimivia ja lasten hyvinvointia ja oppimista edistäviä käytäntöjä varhaiskasvatuksesta, sen eri toimintamuodoista tai yksiköistä toiseen ja esiopetuksesta perusopetukseen siirtymiseen.

Varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen rakenteet

Kansallisella tasolla

24. Kansallinen arviointijärjestelmän kokonaisuus tuottaa olennaista ja kattavaa arviointitietoa. Arviointi on suunnitelmallista ja tukee varhaiskasvatuksen kehittämistä ja varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteuttamista eri tasoilla.

Paikallisella tasolla

25. Varhaiskasvatuksen järjestäjillä ja yksityisillä palveluntuottajilla on arviointijärjestelmä, jonka avulla varhaiskasvatuspalveluita ja pedagogiikkaa voidaan kehittää.
26. Arviointiin ja kehittämiseen osallistuvat varhaiskasvatuksen muodoista ja järjestämistavoista riippumatta kaikki varhaiskasvatuksen osapuolet, kuten toimijat organisaation eri tasoilla, lapset ja heidän huoltajansa sekä päätöksentekijät.

Varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmä

Paikallisella tasolla

27. Paikallisella tasolla on selkeä varhaiskasvatuksen päätöksenteko- ja johtamisjärjestelmä, johtamisen rakenteet ja menettelytavat. Johtamisjärjestelmä tukee henkilöstön pedagogista työtä ja lasten hyvinvointia sekä varmistaa varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisen.
28. Varhaiskasvatuksen johtaminen perustuu arviointi-, seuranta- ja ennakoititietoon sekä asiantuntija- ja tutkimustietoon. Varhaiskasvatuksen johtamisesta vastaavilla henkilöillä on riittävä varhaiskasvatuksen asiantuntemus ja johtamistaito.

Henkilöstörakenne ja varhaiskasvatukselle varatut resurssit

Paikallisella tasolla

29. Varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi tulee varata sellaiset henkilöstö- ja taloudelliset resurssit sekä suunnitella henkilöstörakenne siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat ja lasten pysyvät vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja vertaisten kanssa voidaan turvata.

Pedagogisen toiminnan tasolla

30. Henkilöstörakenne ja -määrä sekä muut resurssit lapsiryhmissä suunnataan siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat ja lasten pysyvät vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja vertaisten kanssa voidaan turvata.

Varhaiskasvatuksen työaikarakenteet ja -suunnittelu

Paikallisella tasolla

- 31.** Työaikarakenteita sekä työaikojen suunnittelua ja järjestelyjä linjataan ja ohjataan niin, että henkilöstö voi toteuttaa suunnitelmallista varhaiskasvatusta hyödyntämällä ammatillista koulutustaan ja osaamistaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Pedagogisen toiminnan tasolla

- 32.** Työaikarakenteet ja työajat ovat sellaiset, että henkilöstön ammatillinen osaaminen voidaan hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla ja lasten etu huomioiden.

Lapsiryhmän rakenne ja koko

Paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla

- 33.** Lapsiryhmien rakenne ja koko muodostetaan siten, että lasten etu, hyvinvointi ja oppimisen edistäminen ovat ensisijaisia perusteita.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla

- 34.** Varhaiskasvatuksen kaikki oppimisympäristöt ovat terveellisiä, turvallisia, monipuolisia ja oppimista edistäviä.

4.2 Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät ja niitä kuvaavat indikaattorit

Henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus

1. Vuorovaikutus on myönteistä, välittävää, kannustavaa ja hellää. Henkilöstö sitoutuu lapseen ja lapsiryhmään.
2. Henkilöstö on vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa tavalla, joka vastaa lasten kehitystä, kiinnostuksen kohteita sekä oppimisen valmiuksia.
3. Henkilöstö toimii sensitiivisesti ja havaitsee lasten aloitteet sekä vastaa niihin lasten osallisuutta ja toimijuutta tukevalla tavalla.
4. Henkilöstö käyttää kieltä mahdollisimman rikkaalla ja monipuolisella tavalla lasten ikä- ja kehitystaso huomioiden. Henkilöstö mukauttaa kielenkäyttönsä lapsen kokemusmaailmaan, sanoittaa toimintaa kielellisesti ja innostaa lapsia osallistumaan päivittäiseen kielelliseen vuorovaikutukseen omien edellytystensä ja taitojensa mukaisesti.
5. Henkilöstö huomioi ryhmän kaikki lapset ja ymmärtää lasten erilaisia ilmaisen tapoja.

Pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen

6. Henkilöstö vastaa opetussuunnitelman mukaisen toiminnan suunnittelusta, dokumentoinnista, arvioinnista ja kehittämisestä lapsen oppimista ja kehitystä tukevalla tavalla.
7. Henkilöstö havainnoi ja dokumentoi lasten arkea varhaiskasvatuksessa säännöllisesti ja systemaattisesti ymmärtääkseen lapsen kokemusmaailmaa. Yhdessä lasten kanssa monipuolisin menetelmin tuotettua tietoa hyödynnetään toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä.

Pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt

8. Varhaiskasvatuksen toiminta on lapsille merkityksellistä, oppimaan haastavaa sekä innostavaa.
9. Henkilöstö ja lapset toteuttavat yhdessä leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa, joka tarjoaa lapsille myönteisiä oppimiskokemuksia. Toiminta edistää oppimisen alueiden sekä laaja-alaisen osaamisen mukaisten tavoitteiden toteutumista.
10. Lapsen yksilöllisyys huomioidaan niin, että jokainen lapsi oppii tunnistamaan ja löytämään omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa.
11. Ruokailutilanteet, lepohetket, siirtymät, pukemistilanteet ja muut perustoiminnot toteutetaan pedagogisesti tavoitteellisenä.
12. Lapsen yksilöllinen tuen tarve tunnustetaan. Henkilöstö arvioi tuen tarvetta yhdessä huoltajien kanssa ja lapselle järjestään tarvittaessa tarkoituksenmukaista tukea monialaisessa yhteistyössä.
13. Henkilöstön ja lasten yhdessä suunnittelema ja rakentama pedagoginen oppimisympäristö kannustaa lapsia leikkimään, liikkumaan, tutkimaan, luomaan ja ilmaisemaan. Oppimisympäristöä arvioidaan ja muokataan säännöllisesti lasten tarpeiden ja mielenkiinnonkohteiden mukaisesti siten, että se haastaa ja innostaa lapsia oppimaan.
14. Henkilöstö rakentaa päivittäiset siirtymätilanteet joustaviksi ja johdonmukaisiksi siten, että päivän kokonaisuus muodostuu lapsen hyvinvointia ja oppimista tukevaksi.

Johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla

15. Varhaiskasvatusyksikön johtaja vastaa yksiköidensä pedagogiikan tavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta johtamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä sekä henkilöstön työssä oppimisen mahdollistamisesta. Pedagogiikan johtaminen toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien tuella ja koko henkilöstöä osallistaen.
16. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on lapsiryhmän toiminnan suunnittelu, toiminnan tavoitteiden toteutuminen sekä toiminnan arviointi ja kehittäminen. Koko henkilöstö yhdessä suunnittelee, toteuttaa, arvioi ja kehittää pedagogista toimintaa.

Vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri

17. Henkilöstö rakentaa myönteisen oppimisympäristön lapsille. Ryhmän ilmapiiri on turvallinen, lämmin, oppimaan innostava ja välittävä.
18. Henkilöstö ja lapset yhdessä muodostavat oppijoiden yhteisön, jossa kaikkien lasten mielekäs osallistumisen toimintaan toteutuu. Henkilöstö tukee lasten ryhmätoimintaa ohjaten ja esimerkkiä antaen.
19. Henkilöstö rakentaa ja ohjaa ryhmän toimintakulttuuria systemaattisesti siten, että se edistää, pitää yllä ja kehittää yhteenkuuluvuutta. Henkilöstö huolehtii siitä, että jokainen lapsi saa kokea olevansa ryhmän jäsen ja tuntee kuuluvansa ryhmään. Henkilöstö tukee lasten monipuolisten kaverisuhteiden muodostumista ja ylläpitämistä.
20. Henkilöstö varmistaa, että jokaisella lapsella on hyvä olla varhaiskasvatuksessa. Lapset kokevat tulevana kuulluksi sekä arvostetuiksi sellaisina kuin ovat.
21. Henkilöstö rakentaa ja ylläpitää ryhmässä ilmapiiriä, joka perustuu lasten yksilöllisten erojen sekä erilaisten kulttuurien, uskontojen ja katsomusten arvostamiselle. Henkilöstö tukee lasten monikielisyyttä ryhmässä.

Henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö

22. Henkilöstö rakentaa luottamukseen, arvostukseen ja kunnioitukseen perustuvaa ammatillista vuorovaikutusta osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria.
23. Varhaiskasvatuksen henkilöstö tunnistaa eri ammattiryhmien ammatilliset velvollisuudet, osaamisen ja vastuut osana varhaiskasvatustyön kokonaisuutta. Henkilöstö hyödyntää erilaista osaamista varhaiskasvatustyössä ja sen kehittämisessä.
24. Henkilöstö tunnistaa omat ja yhteistyötahojen ammatilliset vastuut ja osaamisen sekä hyödyntää niitä monialaisessa yhteistyössä.

Henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus

25. Kasvatusyhteistyön lähtökohdانا on lapsen ja hänen huoltajiensa arvostaminen sekä avoin, tasavertainen ja luottamuksellinen suhde. Vuorovaikutuksessa näkyy kunnioitus huoltajien tuntemukseen lapsestaan sekä henkilöstön ammatillinen tieto ja osaaminen.
26. Huoltajien osallisuus varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toimintaan ja arviointiin mahdollistetaan. Erilaisia kasvatusyhteistyön muotoja ja toimintatapoja suunnitellaan yhdessä huoltajien kanssa.

Lait, asetukset ja määräykset

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017

Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013

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

Lukiolaki 629/1998

Perusopetuslaki 628/1998

Valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1317/2013

Valvira, määräys dnro 3344/05.00.00.01/2014. Yksityisten sosiaalipalvelujen ja julkisten vanhushpalvelujen omavalvontasuunnitelman sisältöä, laatimista ja seurantaa koskeva määräys

Varhaiskasvatuslaki 540/2018

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.

Kirjallisuus

Acksjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class, *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–41.

Ahnert, L., Lamb, M. E., & Seltenheim, K. (2000). Infant care provider attachments in contrasting child care settings: Group oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 197–209.

Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 2115. Tampere: Tampere University Press.

Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5, 3–21.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemia, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.

Akselin, M. L. (2013). Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1807. Tampere: Tampere University Press.

Alasuutari, M. & Karila K. (2014). Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen. Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014: 13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Alasuutari, M. (2006). Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, M., & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children & Society*, 24(2), 100–111.
- Alasuutari, M., Markström, A. M., & Vallberg-Roth, A. C. (2014). Assessment and documentation in early childhood education. London: Routledge.
- Alexander, R. J. (2006). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. Cambridge: Dialogos.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2011). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 263–275.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsitemaalisista varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 1, 75–81.
- Alila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon asiakirjoissa 1972–2012. *Acta Universitatis Tampereensis* 1824. Tampere: Tampere University Press.
- Alila, K. (2017). Finnish Country Note on Transitions in ECEC. Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2017:27.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris.
- Andersson, B.-E. (1992). Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren. *Child Development* 63, 20–36.
- Atjonen, P. & Räisänen, A. (2005). Voiko arviointi kehittää? *Evalenssi* 1, 8–10.
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2015). Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Barber, H., Cohrssen, C., & Church, A. (2014). Meeting the Australian National Quality Standards: A case study of the professional learning needs of early childhood educators. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 21.
- Barnett, W. S. & Hustedt, J. T. (2005). Head Start's lasting benefits. *Infants & Young Children*, 18(1), 16–24.
- Berger, S. E. (2010). Locomotor expertise predicts infants' perseverative errors. *Developmental Psychology*, 46, 326–336.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T. & Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.
- Bjervås, L. L. (2011). Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan-en diskursanalys. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 312. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bloom, P. J. (2000). How do we define director competence? *Child Care Information Exchange*, 138: 13–18.
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *Elementary School Journal*, 104, 269–287.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (Rev. Ed). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2015). Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 347–355.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early childhood research quarterly*, 36, 212–222.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge: Harvard university press.
- Brophy, J. (2000). Teaching. Educational practices series 1. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education.

- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148.
- Brühwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415–436.
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child development*, 83(4), 1229–1244.
- Campbell-Barr, V. (2017). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development & Care*, 187(1), 4558.
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2014). Children with disability in inclusive early childhood education and care: Literature review. Centre for Education Statistics and Evaluation. New South Wales Department of Education and Communities: Sydney, Australia. Saatavilla: <https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/our-services/children-and-youth/ecec/funding/community-preschool-funding/LiteratureReview-PDSP.PDF>
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Cranmore, J. & Tunks, J. (2015). Brain Research on the Study of Music and Mathematics: A Meta-Synthesis. *Journal of Mathematics Education* 8 (2), 139–157.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51(5), 557–569.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. Toinen painos. London: Routledge.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27–41.
- Dennis, L. & Horn, E. (2014). The effects of professional development on preschool teachers' instructional behaviours during storybook reading. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1160–1177.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. Teoksessa M. H. Boorstein & M. E. Lamb (toim.), *Developmental psychology: An advanced textbook*. 4. painos. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 503–554.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 195–206.
- European Commission (2016). Competence frameworks: the European approach to teach and learn 21st century skills. Saatavilla: <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-frameworks-european-approach-teach-and-learn-21st-century-skills>
- European Parliament (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Saatavilla: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- European Quality Framework for Early Childhood and Care (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Saatavilla: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

- Faour, B. (2010). Early childhood in the Arab countries: status and challenges. *Early Childhood Care and Education Regional Reports*, No. WCECCE/ref.7, UNESCO, WCECCE.
- Fenech, M. (2013). Quality early childhood education for my child or for all children? Parents as activists for equitable, high-quality early childhood education in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 92–98.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children’s imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1914*. Tampere: Tampere University Press.
- Fukink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294–311.
- Haapala, E. (2013). Cardiorespiratory Fitness and Motor Skills in Relation to Cognition and Academic Performance in Children – A Review. *Journal of Human Kinetics* volume 36/2013, 55–68.
- Haapala, E. A., Poikkeus, A. M., Tompuri, T., Kukkonen-Harjula, K., Leppänen, P. H., Lindi, V., & Lakka, T. A. (2014). Associations of motor and cardiovascular performance with academic skills in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 1016–1024.
- Hall, J. S, Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Sirja Blatchford, I. & Taggart, B. (2013). Can preschool protect young children’s cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *School Effectiveness & School Improvement*, 24(2), 155–176.
- Halmetoja, A. (2016). Universalismi sosiaalipolitiikan ideaalina. Teoksessa A. Halmetoja, P. Koistinen & S. Ojala (Toim.), *Sosiaalipolitiikan lumo*. Tampere: Tampere University Press, 119–172.
- Hamre, B. K., Downer, J. T., Jamil, F. M., & Pianta, R. C. (2012). Enhancing teachers’ intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. Teoksessa R. C. Pianta (toim.), *Handbook of early childhood education*. New York, NY: Guilford Press, 507–532.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., Brown, J.L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.A. & Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461–487.
- Hannula, M. (2012). Dialogia etsimässä: pienryhmäkeskusteluja luokassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 446.
- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2002). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge.
- Hart, R. (1992). Children’s participation: from Tokenism to participation. *Innocenti Essays*, nr. 4. Florence: UNICEF.
- Hartman, S. C., Warash, B. G., Curtis, R., & Day Hirst, J. (2016). Level of structural quality and process quality in rural preschool classrooms. *Early child development and care*, 186(12), 1952–1960.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. Teoksessa P.H. Mussen & E.M. Hetherington (toim.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development*. New York, NY: Wiley, 103–196.
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 387–425.
- Hay, D.F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84–108.
- Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator*. Spring 2011, 31–47.
- Heckman, J., Pinto, R. & Savelev, P. (2013). Understanding the Mechanism Trough Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review* 103 (6), 2052–2086.

- Heikka, J. (2014). Distributed pedagogical leadership in early childhood education. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettaja johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–58.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016a). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), 289–309.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016b). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156.
- Hillman C.H., Erickson K.I. & Kramer A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation, *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157–171.
- Holtzer, R., Friedman, R., Lipton, R. B., Katz, M., Xue, X., & Verghese, J. (2007). The relationship between specific cognitive functions and falls in aging. *Neuropsychology*, 21, 540–548.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. (1998). Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa – ja mihin suuntaan? *Kasvatus*, 3, 297–309.
- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.), *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 47–60.
- Hujala, E. Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- 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., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus.
- Huntsinger, C. S., & Pigott, T. D. (2007). Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 595–614.
- Huttunen, E. (1984). Perheen ja päivähoiton yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.
- Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements – And becoming a preschool community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 97–110.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, AR Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Hännikäinen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. Teoksessa: T. Jambor & J. Van Gils (toim.) *Several perspectives on children's play*. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, 147–160.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147–160.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27–44.

- Johansson, E., Emilson, A. & Puroila, A.-M. (2018) Mapping the field: What are values and values education about? Teoksessa E. Johansson, A.-M. Puroila & A. Emilson (toim.) Value education in early childhood settings; concepts, approaches and practice. Dordrecht: Springer, 13–31.
- Juutinen, J. (2015) Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa, *Journal of Early Childhood Education Research* 4(2), 159–179.
- Juutinen, J. (2018) Inside or outside? small stories about the politics of belonging in preschools. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis* 179. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kagan, L. S. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education. Teoksessa B. Spodek, & N. Saracho (Toim.), *Issues in Early Childhood Curriculum. Yearbook in early childhood education, Vol. 2.* Teachers College Press, New York.
- Kangas, J. (2016). Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 78–94.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden muotoutuminen eri ammattilaiskutupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267 loppuraportti.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotitoiminta. WSOY.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223.
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595.
- Karila, K. (2013). Ammattilaiskutupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen raportti ja selvitys 2016:6.
- Karila, K., & Kinos, J. (2010). Päivä lastentarhanopettajana – Mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse. Teoksessa R. Korhonen, M.L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 284–295.
- Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A. & Siippainen, A. (2017) Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehukset kunnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(4), 392–403.
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 30.
- Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (2013). Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17*. Helsinki: Opetushallitus, 5–54.
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K. & Niilo, A. (2011). Mutual trust between kindergarten teachers and mothers and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(1), 23–37.
- Kinnunen, S. & Puroila, A.-M. (2015) 'If my sister was here' – The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood*, 23(2), 236–254.

- Kinos, J. (2002). Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 33(2).
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play, *Early Years*, 37(2), 126–142.
- Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Akateeminen väitöskirja. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 390. Jyväskylän yliopisto.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2002). Classroom interaction, learning and teaching. Teoksessa K. Kumpulainen & D. Wray (toim.) *Classroom interaction and social learning: from theory to practice*. London: Routledge, 9–16.
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23–31.
- Kvarnström, S. (2008). Difficulties in collaboration: a critical incident study of interprofessional healthcare teamwork. *Journal of interprofessional care*, 22(2), 191–203.
- La Paro, K., Wiliamson, A. & Hatfield, B. (2014). "Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R", *Early Education and Development*, 25(6), 875–893.
- Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Teoksessa T. Valkonen, M. Siitonen & M. Valo (toim.), *Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2010*. Jyväskylä: Prologos, 6–24.
- Laaksonen, V. (2012). Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus*, 30(1), 3–19.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Ladd, G.W. & Kochenderfer, B.J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Teoksessa W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (toim.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 322–345.
- Ladd, G.W. (2000). Peer relations and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359.
- Laine, K. (1998). Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 29(5), 491–500.
- Laukkanen, A. (2016). Physical Activity and Motor Competence in 4–8-Year-Old Children Results of a Family-Based Cluster-Randomized Controlled Physical Activity Trial. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 238.
- Lawrence, V., Houghton, S., Tannock, R., Douglas, G., Durkin, K., & Whiting, K. (2002). ADHD outside the laboratory: Boys' executive function performance on tasks in videogame play and on a visit to the zoo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 447–462.
- Lerikkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., ... & Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279.
- Litjens, I. & Taguma, M. (2010). Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten, *Early childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. & Waldfogel, J. (2007). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18–38.
- Malina, R.M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). Growth, maturation, and physical activity. 2. painos. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13.

- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., . . . Howes, C., (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
- Mercer, N. (2002). *Developing dialogues*. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.), *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell.
- Moitus, S. & Saari, S. (2004). Menetelmistä kehittämiseen: Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointin menetelmät vuosina 1996–2003. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). European Framework of Quality and Wellbeing Indicators. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University. Saatavilla: http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67–79.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and teacher education*, 55, 143–154.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2017). Knowledge-building patterns in educational dialogue. *International Journal of Educational Research*, 81, 25–37.
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A., & Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157–169.
- Munter, H. (2001). Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita*, 35–63.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). (2002). Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199–206.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). (2005). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537–570.
- Neitola, M. (2013). Vertaisuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim) *Pienten Piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (toim.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 289–321.
- Nivala, V. (1999). Päiväkodin johtajuus. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Lappeensis* 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Oandasan, I., Baker, G.R., Barker, K., Bosco, C., D'Amour, D., Jones, L., Kimpton, S., Lemieux-Charles, L., Nasmith, L., San Martin Rodriguez, L., Tepper, J. & Way, D. (2006). *Teamwork in healthcare: Promoting effective teamwork in healthcare in canada. Policy synthesis and recommendations*. Canadian health services research foundation.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris.

- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Onnismaa, E. L., & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277.
- Onnismaa, E. L., Tahkokallio, L., & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years*, 35(2), 197–210.
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8(2), 6–21.
- Paananen, M. (2017). *Imaginariness of Early Childhood Education: Societal roles of early childhood education in an era of accountability*. Akateeminen väitöskirja. University of Helsinki. Helsinki Studies in Education, 3.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (3), 248–261.
- Parrila, S. (2002). *Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E59. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Parrila, S., & Fonsén, E. (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of playing. *Child Development* 69 (3), 577–598.
- Pence, A. & Moss, P. (1994). Towards an inclusionary approach in defining quality. P. Moss & A. Pence (toim.). *Valuing Quality on Early Childhood Services*. London: Paul Chapman publishing, 1–10.
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V., & Bryant, D. M. (2017). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 87–97.
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Report to the Ministry of Education. Ministry of Education: Wellington, New Zealand.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Manual, Pre-K. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserytyiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3).
- Pitkänen, K., Hievanen, R., Kirjavainen, T., Suortamo, M., & Lepola, L. (2017). Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Poikonen, P.-L. (1999). *Yhteistä polkua etsimässä: esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena*. Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos, A, Tutkimuksia: 1.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J., & Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38, 102–120.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. (2012) *Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä*. JECER 1(1), 22–43.
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017.
- Puroila, A.-M., Estola, E. & Syrjäjä, L. (2012) *Having, loving, being: Children's narrated well-being in a Finnish Day Care Centre*. *Early Childhood Development and Care* 182(3–4), 345–362.

- Putkinen, V. (2014). *Musical activities and the development of neural sound discrimination*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitos.
- Pääjoki, T. (2017). *Lasten taiteellinen toimijuus*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–120.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2017). *Liikkuva lapsi*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 136–149.
- Raittila, R., & Siippainen, A. (2017). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 283–292.
- Rantala, A. (2002). *Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 198. Jyväskylän yliopisto.
- Rantala, K. (2014). *Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa*. Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1913. Tampere: Tampere University Press.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). *Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. Akateeminen väitöskirja. Käyttätymistieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi*. *Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018.
- Resa, E., Ereky-Stevens, K., Wieduwilt, N., Penderi, E., Anders, Y., Petrogiannis, K., & Melhuish, E. (2016). *Overview of quality monitoring systems and results of moderator analysis*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P. & D’Hondt, E. (2015). *Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health*. *Sports Medicine* 45 (9), 1273–1284.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). *Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*. In K. Hall, P. Murphy, and J. Soler (Eds.) *Pedagogy and practice: Culture and identities*. Thousand Oaks, CA: Sage, 58–74.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampere University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). *Peer interactions, relationships, and groups*. Teoksessa N. Eisenberg (toim.) *Handbook of Child Psychology*. Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development. 6. painos. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 619–700.
- Ruokonen, I. (2017). *Lapsen musiikillinen maailma*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–135.
- Ruprecht, K., Elicker, J., & Choi, J. Y. (2016). *Continuity of care, caregiver–child interactions, and toddler social competence and problem behaviors*. *Early Education and Development*, 27(2), 221–239.
- Rutanen, N. & Hännikäinen, M. (2016). *Care, Upbringing and Teaching in ‘Horizontal’ Transitions in Toddler Day-Care Groups*. Teoksessa E.J. White & C. Dalli (toim.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice*. *Policy and Pedagogy with Under-three Year Olds: Cross-disciplinary Insights and Innovations*. Springer, 57–72.
- Räisänen, A. (2005). *Kehittävään arviointiin*. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 109–127.

- Rönkä, A., Laakso, M.-L., Tammelin, M., Metsäpelto, R.-L., Sevón, E., Turja, L. & Poikonen, P. 2014. Aikuisten työ rytmittää lasten arjen. *Hyvinvointikatsaus*, 24 (1), 36–43.
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus–Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 163–176.
- Salminen, J., & Poikonen, P.-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus–Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 56–74.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L., & Rasku-Puttonen, H. (2014). Teachers' Contribution to the Social life in Finnish Preschool Classrooms During Structured Learning Sessions. *Early Child Development and Care*, 184, 416–433.
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed Classroom Quality Profiles of Kindergarten Classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23, 654–677.
- Salminen, J., Muhonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2018). Patterns of dialogic teaching in toddler classrooms in seven European countries. *Käsikirjoitus*.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., & Toth, K. (2014). Influences on students' social-behavioural development at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE). DfE Research Brief RB351. DfE: London.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Hunt, S. (2008). Effective Pre-school and Primary Education 3–11 Project (EPPE 3–11): Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 6, Institute of Education, University of London.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool, *International Journal of Early Years Education*, 15:2, 197–217.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107–117.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24(6), 877–897.
- Siraj-Blatchford (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77–89.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education Press.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. OECD Education Working Paper No. 176.
- Slot, P. L., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. P. M. (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: secondary analyses of large scale studies in five countries. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Slot, P., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge.
- Son, S.-H., & Meisels, S. J. (2006). The relationship of young children's motor skills to later reading and math achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 755–778.

- Stipek, D. J., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375–397.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest* 60 (2), 290–306
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1995–2009.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M., & Kontu, E. (2014). Lasten stressinsäätely, reagoitaitapumukset ja leikkikäyttäytyminen päiväkotiympäristössä. *Psykologia* 49(3), 184–197.
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40, 680–695.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. *Effective Pre-School Education*. London: DfES /Institute of Education, University of London.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A., & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377–390.
- Taggart, B., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Melhuish, E. C., Sammons, P. & Walker-Hall, J. (2000). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 5 – Characteristics of the Centres in the EPPE Sample: Interviews. London: DfEE / Institute of Education, University of London.
- Tammi, T. & Hohti, R. (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 69–83.
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Muotka, J. & Nurmi, J.-E. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, 64, 150–161.
- Tauriainen, L. (2000). Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksikäsitteet päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Retrieved from Gothenborg. Saatavilla: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100426090811/11.pdf>
- Tomporowski, P. D., McCullick, B. A. & Pesce, C. (2015). Enhancing children's cognition with physical activity games. Champaign IL: Human Kinetics.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Eriäinen oppija-yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–55.
- UNESCO (2011). *ICT competency framework for teachers*. Paris: UNESCO.
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1(1), 1–23.
- Van Velzen, W., Miles, M., Elholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making school improvement work*. Leuven: Belgium ACCO.
- Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016. (2016). Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 21.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (Toim.), *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell, 1–17.

- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501.
- Virtanen, P. (2007). Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita.
- Vlasov, J. (2018). Reflecting Changes in early childhood education in the USA, Russia and Finland. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2416. Tampere: Tampere University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väljjarvi, J. & Kupari, P. (2010). Koulutuksen arvioinnin näkökulmat ja arviointien hyödyntäminen. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.). *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista.* Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50, 21–28.
- Värri, V.-M. (2002). Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Yan, W. & Lin, Q. (2005). Effects of class size and length of day on kindergartners' academic achievement: Findings from early childhood longitudinal study. *Early Education and Development*, 16(1), 49–68.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja on osa Karvin varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämistehtävää, ja se on tarkoitettu varhaiskasvatuksen järjestäjille ja yksityisille palveluntuottajille varhaiskasvatusta koskevan itsearvioinnin ja laadunhallinnan tueksi.

Asiakirjan tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja yksityisiä palveluntuottajia laadunhallintaan liittyvän itsearvioinnin toteuttamisessa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti sekä tarjota välineitä varhaiskasvatuksen rakenteelliselle ja sisällölliselle arvioinnille. Asiakirja sisältää tutkimuskoonnin siitä, mistä varhaiskasvatuksen laatu muodostuu sekä tutkimuksesta johdetut suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit.

ISBN 978-952-206-471-4 (nid.)

ISBN 978-952-206-472-1 (pdf)

ISSN 2342-4176 (Painettu)

ISSN 2342-4184 (Verkkojulkaisu)

ISSN-L 2342-4176



Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI
Puhelinvaihe: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi