

25/2000

**VARHAISKASVATTAJAT ARVIOIVAT TYÖTÄÄN**  
**- Itsearvioinnin ja sen nykytilan tarkastelua mahdollisuutena**

**Elina Myllyniemi**

**Kasvatustieteen,  
erityisesti  
varhaiskasvatuksen  
pro gradu -tutkielma  
Kevät 2000  
Jyväskylän yliopisto**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO VARHAISKASVATUKSEN LAITOS

Kasvatustieteiden tiedekunnan määrääminä tarkastajina esitämme kasv.yo **Elina Myllyniemen** pro gradu -tutkielmasta *“Varhaiskasvattajat arvioivat työtään - itsearvioinnin ja sen nykytilan tarkastelua mahdollisuutena”* seuraavan lausunnon:

Tutkielman aihe on tärkeä ja erittäin ajankohtainen. Arviointibuumi vyöryy myös varhaiskasvatuksen alueelle ja se on aktualisoitunut erityisesti esiopetuksessa, jonka uusi lainsäädäntö ja siihen liittyvät mietinnöt sisältävät ohjeita myös arvioinnin toteuttamisesta. Millainen arviointikulttuuri esiopetuksen kautta tunkeutuu koko varhaiskasvatuksen alueelle? Onko arviointi ulkopuolelta tapahtuvaa ohjausta ja vallankäyttöä vai oman työyhteisön -oman työn - kehittämiseen tähtäävää itsearviointia? Onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksessa varustaudutaan arviointiin, jonka muodoista itsearviointi on vaikein, vaikkakin luonnollisin arviointitapa. Itsearviointitaitojen kehittyminen on oppimisen tulosta. Itsearviointi on prosessi, joka liittyy kiinteästi kaikkeen oppimiseen. Oppimisesta voidaan puhua myös yhteisön kohdalla; oppimisen subjekti on kollektiivi. Yhteisöllistä oppimista tapahtuu esim. tiimityössä, jota päiväkodissa tehtävä työ pääosin on. On erittäin perusteltua puhua myös itsearvioinnista yhteisöllisenä prosessina eli kollegiaalisena itsearviointina.

Tutkielma pureutuu itsearvioinnin tarkasteluun ja sen kehittämissuhteiden määrittelyyn. Tutkimusalue on rajattu taitavasti: arviointia koskeva laajasta käsitteistöä on keskitytty itsearviointiin ja sen lähikäsitteeseen reflektioon. Käsiteanalyysi on hyvätasoista ja pohjautuu tuoreelle tutkimustiedolle sekä relevantteihin lähteisiin. Tutkimuksen empiirisessä osassa keskitytään päiväkodin varhaiskasvattajien itsearviointiprosessin tarkasteluun. Tarkastelu ankkuroidaan pääosin Handalin ja Lauvásin kehittämään praktisen toiminnan malliin, johon liitetään mm. Hytösen esittämät täydennykset sekä eräät muut ajankohtaiset tutkimukset (mm. Kansanen 1998 ja Linnansaari 1998). Tutkimuskirjallisuutta analysoidaan kriittisesti oman tutkimuksen tavoitteen ohjaamana, jolloin aikaisempi tutkimustieto nivoutuu omaa tutkimukseen saumattomasti, ja se edistää koko ajan työn luontevaa etenemistä. Itsearviointi sidotaan varhaiskasvattajan perustehtävään, joka rakentuu lainsäädännön pohjalta. Tähän on vaikuttamassa yhteiskunnallinen tilanne. Tutkija sitoo edelleen perustehtävän kasvattajan persoonallisuuteen ja ymmärrykseen, joka on muokkautunut koulutuksen ja muun tietämyksen kautta, tarkastelemalla perustehtävää eri ajattelutasojen kautta. Tämä muodostaa yhtenäisen

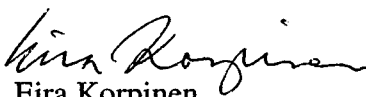
käsitteellisen taustan empiirisen aineiston analyysille, jota ohjaa selkeästi määritelty tutkimustehtävä ja tutkimusongelmien vastaamiseen tarvittava metodologia. Tutkija perustelee metodiset lähtökohdansa vakuuttavasti. Kyseessä on tulkinnallinen tutkimus, joka perustuu yhteistoimintaan käytännön kasvatustyön kanssa. Tutkimusongelmat nousevat kuitenkin teoriasta. Teorian ja käytännön yhdistämiseen pyritään toiminnallisen tutkimusotteen avulla.

Kerätty tutkimusaineisto on monipuolinen ja selkeästi kuvattu (ks. kuvio 2., s. 47). Aineiston analyysikehikko (kuvio 3., s. 53) on johdettu esitellystä teoriasta ja muusta kirjallisuustaustasta. Tämän avulla empiiristä aineistoa käsitteellistetään, mutta se tapahtuu antamalla varhaiskasvattajien äänen kuulua aitona. Tätä kautta myös teoria sekä todentuu että rikastuu ja täydentyy. Tulosten raportointi on vakuuttavaa ja varmistaa samalla tutkimuksen luotettavuutta. Tutkija pystyy tiivistämään tutkimusprosessin teoreettiseen malliin, jossa annetaan kuvaus tutkijan visiosta "itsearviointista mahdollisuutena" (kuvio 6, s. 98).

Tutkimus on toteutettu menetelmällisesti taitavasti ja työ on selkeä, loogisesti etenevä ja ehyt kokonaisuus. Kieliasu on viimeistelty, mutta joitakin puutteita esiintyy teknisissä merkinnöissä. Tutkimuksella on merkitystä päivähoidon arviointikäytänteiden kehittämisessä tutkivan työskentelyn suuntaan. Sen tuloksia voidaan soveltaa sekä hyödyntää välittömästi varhaiskasvatuksen alueella. Tutkimus on julkaisukelpoinen.

Esitämme mielellämme **Elina Myllyniemen** kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielman hyväksymistä kasvatustieteen maisterin tutkintoon liittyvänä opinnäytteenä arvolauseella **eximia cum laude approbatur**.

Jyväskylässä 16. toukokuuta 2000

  
Eira Korpinen

  
Päivi Kupila

## TIIVISTELMÄ

MYLLYNIEMI, ELINA. Varhaiskasvattajat arvioivat työtään - itsearviointin ja sen nykytilan tarkastelua mahdollisuutena.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos, 2000, 118s.

Tutkimus kohdistui päiväkodin varhaiskasvattajien itsearviointiin. Sen tavoitteena oli pohjatyön tekeminen itsearviointin kehittämiseksi. Varhaiskasvatuksessa työtä sekä sen itsearviointia ohjaa perustehtävä. Perustehtävä määrittyy lain ja asetusten sekä niihin pohjautuvien opetussuunnitelmien mukaan. Tutkimus rajautui perustehtävän ympärille ja tutkimustehtävät johdettiin siitä. Tutkimustehtävänä oli mitä varhaiskasvattajat itsearvioivat perustehtävässään sekä miten itsearviointi sijoittuu Handalin ja Lauvåsin (1982) praktisen toiminnan mallin tasoille? Toiseksi pyrin saamaan selville miten ja miksi itsearvioidaan? Näiden kautta pyrin selvittämään itsearviointin nykytilaa. Tutkimusmenetelmä oli laadullinen ja tulkinnallinen, jossa keräsin aineiston toiminnallisena prosessina. Kirjoitelmat (16), haastattelut (3), ryhmäkeskustelut (2) ja itsearviointitehtävä muodostivat aineiston. Analyysi toteutui sisällönanalyysinä ja narratiivisena analyysinä. Teoria antoi analyysille kolmitasoisin kehikon, jossa on toimintataso, käytännön ja teorian taso sekä arvotaso.

Itsearviointi on osa laajaa arvioinnin kokonaisuutta. Se rakentuu reflektiosta, oman toiminnan pohtivasta ja kriittisestä tarkastelusta. Reflektio on kriittistä toiminnan tarkastelua. Itsearviointiksi reflektio rakentuu, kun se tapahtuu tietoisesti. Itsearviointi voi kohdistua kaikkeen omaan minään ja sen toimintaan liittyvään, tässä työssä se rajautui varhaiskasvatustyön perustehtävään. Siihen kuuluu käytännön kasvatustoiminta, teorian ja kokemuksen tuoma tietämys sekä kasvatuksen arvolähtökohdat.

Tutkimuksen tulosten mukaan itsearviointi on "itsestäänselvää", mutta toisaalta jäsenytymätöntä. Sitä toteutetaan pääosin yksin reflektoiden. Keskustelu koetaan toiseksi tärkeimmäksi itsearviointikeinoksi. Myös lasten ja vanhempien palautteen kautta itsearvioidaan työtä. Itsearviointissa dokumentointi on vierasta. Sitä ollaan kuitenkin halukkaita kehittämään kollegiaalisesti. Itsearviointi kohdistui toimintatasolle, kokemuksen ja teorian muodostamalle tasolle sekä arvotasolle. Toimintatasolla itsearviointi kohdistui lasten käyttäytymiseen puuttumiseen, tuokioiden organisointiin, ajankäyttöön ja lasten kuulemiseen. Kokemus- ja teoriatasolla itsearvioitiin lapsen kehityksen tukemista, tavoitteellisuutta ja ammatillisuutta. Arvotasolla itsearviointin kohteina olivat lapsen edun, kasvatuksen yhtenäisyyden, oikeudenmukaisuuden ja lapsilähtöisyyden pohtiminen.

Itsearviointin kehittäminen nähdään positiivisena haasteena ja se koetaan tarpeelliseksi. Yhteisöllisyys on voimavara, jonka varassa myös reflektiivisempi itsearviointi kulkenee tutkivan työskentelyn suuntaan. Varhaiskasvatuksen arviointimallissa itsearviointin olisi hyvä olla lähtökohdana, josta arviointi laajenee kohti laadukkaampaa varhaiskasvatusta.

Avainsanat: itsearviointi, reflektio, varhaiskasvattaja, varhaiskasvatus, perustehtävä



## SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2. MITÄ ITSEARVIOINTI ON?</b>	<b>4</b>
2.1. Itsearviointin lähtökohtia	5
2.2. Itsearviointi ja reflektio	9
2.3. Itsearviointi mahdollisuutena	14
<b>3. ITSEARVIOINTI PÄIVÄKODIN TYÖYHTEISÖSSÄ</b>	<b>18</b>
3.1. Lähtökohtana ajatteleva kasvattaja	18
3.2. Kollegiaalisuus	23
3.3. Mitä itsearvioidaan, miksi ja miten?	25
<b>4. PERUSTEHTÄVÄ ITSEARVIOINTIA OHJAAMASSA</b>	<b>29</b>
4.1. Arvolähtökohdat	33
4.2. Varhaiskasvatuksen arviointimalleja	37
<b>5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b>	<b>41</b>
<b>6. METODOLOGIA JA TUTKIMUSPROSESSI</b>	<b>43</b>
6.1. Metodologiset lähtökohdat	43
6.2. Tutkimusryhmä	45
6.3. Aineiston keruu	47
6.4. Aineiston analyysi	51
<b>7. SELVÄÄKÖ? – ITSEARVIOINTIA KÄYTÄNNÖSSÄ</b>	<b>54</b>
7.1. Käsitteitä itsearvioinnista	54
7.2. Käytössä olevia itsearviointimenetelmiä	57

7.3. Perustehtävä itsearvioinnin kohteena _____	60
7.3.1. Miten päivä meni? - Toimintatasolle kohdistuvaa arviointia _____	62
7.3.2. Millainen kasvattaja olenkaan? - Kasvatuksen peilausta kokemukseen ja teoriaan ____	63
7.3.3. Kasvatusarvojen pohdintaa _____	66
7.4. Kohti kollegiaalista arviointia _____	70
7.4.1. Ensimmäisiä askelia _____	70
7.4.2. Miksi itsearviointia ja kollegiaalista arviointia? _____	72
7.4.3. Mitä me voitaisiin arvioida ja miten? _____	73
<b>8. POLKUA VARHAISKASVATTAJIEN ITSEARVIOINNIN NYKYTILASTA KOHTI TULEVAISUUTTA _____</b>	<b>76</b>
8.1. Nykytila _____	78
8.2. Kehittämisen mahdollisuuksia _____	81
8.3. Tutkivia työmenetelmiä itsearvioinnin tueksi _____	83
8.4. Kirjoittamisesta liikkeelle _____	84
8.5. Entä portfolio? _____	87
<b>9. TUTKIMUKSEN JA SEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA _____</b>	<b>89</b>
<b>10. ITSEARVIOINTI VARHAISKASVATUKSEN ARVIOINNIN TÄRKEÄNÄ OSANA _____</b>	<b>94</b>
<b>LÄHTEET _____</b>	<b>99</b>
<b>LIITTEET 1-11 _____</b>	<b>107</b>

## 1. JOHDANTO

"Ilmiöt voi nimetä uudelleen, mutta todellisuus jää ennalleen." Näin olen kirjoittanut 29.10.1998 tutkimuspäiväkirjaani. Ajatus on noussut Vakimon (1995, 60) raportista, jossa hän on luonut katsauksen esiopetussuunnitelmiin. Ilmiöt saavat uusia nimiä, kuten esimerkiksi oppimiskäsitys ja lapsilähtöisyys, mutta todellisuus ei muutu. Työni aikana olen käynyt itsearviointia oman työhistoriani pohjalta. Itsearviointiin on kirjoittanut myös pienet sijaispyrähdykset päiväkodissa ja koulussa. Mitä minä itsearvioin päiväkirjassani? Olen kirjoittanut pienryhmätyöskentelystä, lapsilähtöisyydestä, yhteistyöstä ... ja siitä, miten kaikki tämä sopii yhteen kasvatuksen "normaalin" arjen kanssa, jossa on lähes aina poikkeustilanne; kiire, pakkanen, vanhemman tapaaminen tai sade romuttamassa suunniteltua. Lapsille tämä hetki on kuitenkin nyt.

Sosiologi William Corsaron ajatusta lainaten: *"Lapset elävät tässä ja nyt. Se että heillä on hyvä ja nautinnollinen lapsuus, vaikuttaa suuresti siihen, mitä he myöhemmin antavat yhteiskunnalle."* ( Jäämeri 1999)

Arviointi on käsitteenä laaja ja jatkuvasti muuttuva. Itsearviointi sisältyy arvioinnin laajaan käsitteeseen, joka esiopetusuudistuksen myötä koskettaa myös varhaiskasvatusta yhä enemmän. Arviointi eli evaluaatio koskettaa sekä yksilöä että yhteisöä. Siinä on kyse sosiaalisesta prosessista, jossa määritetään jonkin kohteen arvoa ja hyvyyttä. Itsearvioinnin tarkoituksena on yksilön tai koko yhteisön toiminnan arvioiminen tavalla, joka edistää kehitystä. (Korpinen 1999, 186-187.) Arviointi perustuu toiminnan taustalla oleviin arvo- lähtökohtiin. Sen perimmäinen tarkoitus on kasvatustodellisuuden arvioiminen, jotta se

palvelisi lapsia ja heidän tulevaisuuttaan. Arviointi perustuu opetussuunnitelmaan sekä niiden kautta kasvatustoiminnalle luotuihin tavoitteisiin. Näen itsearvioinnin mahdollisuutena kohti laadukkaampaa varhaiskasvatusta. Se tapahtuu tämän hetken kautta, koska meillä ei ole muuta mahdollisuutta. Tulevaisuus rakentuu meistä, lapsista sekä tämän ajan kasvat-  
tajista.

Varhaiskasvatuksen arviointi ei ole vielä selkeästi jäsentynyttä. Opetussuunnitelmissa ja muissa asiakirjoissa painotetaan oman työn itsearviointia sitä sen syvällisemmin määrittelemättä (Esiopetuksen perusteet 1996; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999). Kuusivuotiaiden esiopetusta ohjaa perusopetuslaki (1998), sekä päivähoidossa että koulun esiopetuk-  
sessa (Esiopetustyöryhmän muistio 1999).

Tällä hetkellä painotetaan erityisesti koulun tai oppilaitoksen itsearviointia, joka sisältää viisi suurta kokonaisuutta: oppilaiden ja opettajien, työyhteisön sekä koulun tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden itsearvioinnin. (esim. Nikkanen & Lyytinen 1996.) Sovellan opettajaa koskevia tutkimuksia ja teorioita valikoiden varhaiskasvattajiin. Tässä työssä keskitytään opettajan suorittamaan itsearviointiin, josta käytetään pääasiassa nimitystä kasvattajan tai varhaiskasvattajan itsearviointi ja se kohdistetaan perustehtävään varhaiskasvatustyössä. Itsearviointi käsitetään reflektiiviseksi itsearvioinniksi, jolloin arvioinnin ulottuvuus on läsnä koko ajan toiminnassa. Se on tiedon etsimistä, epäilyä, hämmästyä, toiminnan tutkimista ja reflektointia sekä yksin että dialogissa toisten kanssa. (Korpinen 1999, 189; Ojanen 1998.)

Varhaiskasvatus on vakiintunut käsite, joka sisältää pääosin alle kouluikäisten kasvatuksen ja opetuksen. Hujala ym. (1998, 1-3) määrittelevät varhaiskasvatukseen kattamaan syntymästä kahdeksan vuoden ikään. He määrittelevät varhaiskasvatuksen lapsen näkökulmasta vuorovaikutusprosessiksi, jossa lapsi on aktiivinen toimija vertaisryhmässä. Varhaiskasvat-  
tajien ammatillinen toiminta perustuu kasvun ja oppimisen teorioihin, jotta he kykenevät ohjaamaan lapsia tarkoituksenmukaisesti. Varhaiskasvattajien perustehtävä muodostuu lainsäädännön, koulutuksen, persoonan ja työyhteisön kautta. Keitä ovat varhaiskasvattajat? Kinoksen (1997, 127-132) tutkimuksen mukaan 1970- luvulla kaavailtiin yhtenäistä var-

haiskasvattajan peruskoulutusta, jolloin päiväkotien johtajat, perhepäivähoidon ohjaajat ja päiväkotien hoidosta ja kasvatuksesta vastaavat olisivat saaneet yhtenäisen perustutkinnon. Varhaiskasvattaja-nimikettä käytettiin virkaehtosopimusteksteissä vaihtoehtoisesti, mutta siitä luovuttiin. Suunnitelma oli, että koulutus liittyy yliopistolliseen opettajankoulutukseen. Toisin kuitenkin on käynyt ja päiväkodeissa työskentelee lastentarhanopettajia ja sosiaali-kasvattajia sekä lastenhoitajan, päivähoitajan tai lähihoitajan koulutuksen saaneita. Koska halusin kohdistaa tutkimukseni siihen todellisuuteen, mikä päiväkodeissa on, en valinnut tiettyä ammattiryhmää tutkimuksen kohteeksi. Päiväkodeissa työskennellään moniammatillisessa tiimissä. Siksi olen päätenyt käyttämään nimitystä varhaiskasvattaja, se kattaa kaikki ammattiryhmät, jotka työskentelevät samojen tavoitteiden mukaan.

Tutkimustehtävät juontuvat teoriasta. Tutkimus on varhaiskasvattajien itsearviointin meta-arviointia. Tutkimustehtävät tukeutuvat Handalin ja Lauvåsin (1982) kolmiomalliin opettajan praktisesta tiedosta ja toiminnasta. Ensimmäisenä tehtävänä on tutkia itsearviointin kohteita kolmiomallin tasojen mukaan. Toiseksi tehtävänä on saada selville itsearviointin tarkoitusta ja menetelmiä. Aineisto täydentää teoriaa. Olen kyseenalaistanut tehtävääni, koska sitä on ollut vaikea viedä käytäntöön. Olen miettinyt sen tarkoituksenmukaisuutta. Yhä uudestaan olen kuitenkin palannut kirjoitelman kommenttiin, "olisi hyvä jos päiväkodissa toimivia ihmisiä opetettaisiin itsearviointiin oikealla tavalla". Tutkimus on laadullinen ja tulkinnallinen tutkimus, jossa aineisto koostuu toiminnallisen tutkimusprosessin eri vaiheista. Työn tarkoitus on tehdä pohjatyötä kehittämiselle ja toivon saavani aineksia myös siihen, miten itsearviointitaitoja kehitettäisiin ja opittaisiin mielekkäästi, jotta ne palvelisivat tarkoitustaan.

## 2. MITÄ ITSEARVIOINTI ON?

Itsearviointi on kiinteässä yhteydessä arvioinnin kokonaisuuteen ja arviointiin liittyvät käsitteet ovat yhteydessä toisiinsa. Reflektiivisyys ja itsearviointi sisältävät "ulkopuolisen viileästi" tarkastelua ja ne yhdistyvät metakognition avulla. Itsearviointi tarkoittaa sananmukaisesti arviointia itsestä. (Atjonen 1995, 123)

Arviointi on tiedon keräämistä ja tiedon käyttämistä jonkin kohteen arvon määrittämiseen (Darling-Hammond 1990, 21). Arviointi on käsite, joka herättää erilaisia näkemyksiä. Myös kysymyksiin mitä, miksi ja ketä varten arvioidaan saadaan erilaisia vastauksia. Kysymykset ovat oleellisia arvioinnin tarkoituksen määrittämiseksi. Opetus- ja kasvatustyössä arviointi on laaja alue. Se kattaa kasvatusyhteisön, opettamisen, kasvatuksen, oppimisen ja kehityksen arvioinnin kaiken kirjon. Arviointi on prosessi. Kasvatus- ja opetustyössä arvioinnin kohteena ovat myös "tulokset", joiden avulla voidaan tehdä vertailua. (Conner 1993, 1-13.) Korpisen (1999, 186-191) ehdottama evaluaatiomalli koulutusjärjestelmään rakentuu laaja-alaisesta arvioinnista. Arvioinnin tärkein tavoite on opiskelijan kehityksen tukeminen. Sitä palvelee myös koulutuksen taustatekijöiden, panostekijöiden, prosessin ja tuotosten arviointi. Panostekijät sisältävät henkisiä ja materiaalisia resursseja, koskien koulutushenkilökuntaa, opiskelijoita sekä toiminta-ajatusta. Evaluaatio on monimutkainen prosessi, jossa on otettava kokonaisuus huomioon. Tuotosten arvioiminen on ongelmallista, varsinkin jos pyritään laadullisiin arvioihin. Se edellyttää seurantatutkimusta.

Tässä tutkimuksessa arviointi käsitetään demokraattiseksi evaluaatioksi, jossa arvioinnin tehtävänä on palvella koko työyhteisöä itsearviointina. Vastakkaisena suuntauksena on

autokraattinen evaluaatio, joka on viranomaisille alisteinen ja se toteutetaan heidän näkökulmastaan. Myös opetussuunnitelmat, joita päiväkodeilta edellytetään toiminnan perustaksi, ovat tietyllä tavalla päiväkodeille "velvollisuuksia". Demokraattinen evaluaatiomalli on Mac Donaldin kehittänyt, mutta sitä on Elliot (1991) muotoillut uudelleen. (Syrjälä ym. 1997.)

Arviointi rajautuu tässä työssä itsearviointiin, jota varhaiskasvattaja perustehtävässään suorittaa. Opettajan työn arviointi voidaan jakaa kolmeen alueeseen: henkilökohtaiseen, yhteisölliseen ja koko ammattikuntaa koskevaan tasoon. Tasot ovat yhteydessä, tässä työssä keskitytään henkilökohtaiseen tasoon ja sen laajenemiseen kohti yhteisöllistä, kollegiaalista itsearviointia. (Natriello 1990, 37-43.)

## **2.1. Itsearvioinnin lähtökohtia**

Arviointi kuuluu normaaliin vuorovaikutukseen spontaanisti. Jarvis (1997, 146) kirjoittaa, kuinka me luomme arvioivan katseen heti uuteen ihmiseen, joka on meille esitelty. Kommentoimme jälkepäin, kuinka "hän on mukava tai hän on ystävällinen". Arviointi on hyvin subjektiivista ja tilannesidonnaista. Se perustuu henkilökohtaisiin arvoihin. Arvioinnissa onkin kysymys laadusta ja jonkin asian "arvottamisesta". Kasvattajan työn arviointi on vaikeaa, mutta se ei tarkoita, etteikö arviointi olisi tarpeen. Seppo Helakorpi (1997) kirjoittaa kolumnissaan, kuinka "maailmassa on paljon asioita, joita ei voida eikä tarvitsekaan mitata täsmällisinä numeroina". Silloin voidaan hänen mukaansa turvautua itsearviointiin tai asiantuntija-arviointeihin, joiden varassa pystytään tekemään johtopäätöksiä. Helakorpi kiteyttää laatuajattelun idean. Se on oikeiden asioiden tekemistä ja sitä, että asioita tehdään oikein.

Nikkanen ja Lyytinen (1996, 93) määrittelevät itsearviointia arvioinnin käsitteen kautta. Englanninkieliset termeistä mm. 'evaluation', 'assessment' ja 'appraisal' vastaavat arviointia. Evaluaatio termi on myös hyvin sopeutunut suomenkielisiin teksteihin. Arviointi on viimei-

simprien vuosikymmenien aikana kehittynyt mittaamisesta kohti keskustelevaa arviointia. Kun arviointi nähtiin mittaamisena, sen merkitys korostui päätöksenteon tukena. Vielä 1980-luvulla kouluissa toteutettiin koulusaavutusmittauksia, joissa opettajat nähtiin lähinnä tutkimuskohteina. Kun opetussuunnitelmien laadinta siirtyi opetusyksiköiden tasolle, myös arviointi muuttui tutkijoiden ja opettajien yhteistyöksi ja sen merkitys muuttui kehittämisen suuntaan. (Syrjälä ym. 1997, 12-13.) Arvioinnin kansainvälinen kehitys on samansuuntainen. Arviointi nähdään kiinteäksi kasvatuksen ja opetuksen osaksi kaikilla asteilla. Arviointiin on erikoistunut asiantuntijoiden joukko, jotka kehittelevät uusia evaluaatiomalleja. Arvioinnista on tulossa professio, kenties oma tieteenala kansainvälisellä tasolla. (Syrjälä ym. 1997, 14.)

Guba ja Lincoln (1989) ovat jäsentäneet arvioinnin kehitystä sukupolvina. Ensimmäinen sukupolvi oli testaamisen aikaa, toinen tavoitteiden mukaista arviointia ja kolmannessa sukupolvessa arvioitsija oli tuomari. Neljännessä sukupolvessa arviointi on muotoutunut monimuotoiseksi asiakaskeskeiseksi arvioinniksi. Onkin meneillään arvioinnin neljäs sukupolvi, jossa ollaan kiinnostuneita osallistujien subjektiivisten kokemusten kuvaamisesta laadullisin tutkimusmenetelmin. On näkymiä myös viidennestä sukupolvesta, jossa arviointi on osa oppimisprosessia ja se on vuorovaikutteista. Russel ja Willinsky (1997) korostavat, että arviointi olisi oltava kiinteästi yhteydessä yhteiskunnan suuntauksiin. Postmoderni yhteiskunta vaatii monipuolista arviointia. Scriven (1994, 158) näkee viidennen arvioinnin sukupolven konstruktivistisena. Arviointi ei perustu objektiivisuuteen, vaan monipuoliseen totuuden etsintään, laatuun ja "meriittiin". Arviointiin sisältyy laadullinen sekä "oma" näkökulma. Scriven varoittaa, ettei lapsi menisi pesuveden mukana. Varoitus liittyy arvioinnin yksilöllistymiseen, jolloin kriteerit väljenevät. Itsearviointi sisältyy juuri neljanteen ja viidenteen sukupolveen, perustuuhan se nimenomaan humanismin ja konstruktivismin voimistumiseen ja henkilökohtaisesti rakentuvan oppimisen kukoistukseen. Arvioinnin taustalla olevan arvoperustan mukaan itsearviointi voi saada eri merkityksiä, painotuksia ja luonteita.

Mäkitalon (1998, 48-59) mukaan arvioinnin edelliset sukupolvet eivät kuitenkaan ole hävinneet uusien kehittyessä. Kysymys on enemmän painotuksista. Ensimmäiseen sukupol-



veen kuuluvat painotukset ovat läsnä tälläkin hetkellä joissain arviointimuodoissa. Neljännen sukupolven arviointinäkemys on peräisin yritysmaailmasta. Asiakaskeskeisyyden painottaminen korostaa toisaalta oppijan asemaa arvioijana, mutta myös vanhempia asiakkaina. Varhaiskasvatuksessa korostuu asiakaskeskeisyys asiakirjojen näkökulmassa (Hujala ym. 1998; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999; Päivähoidon laadun arviointiperusteet 1999). Se ei tarkoita yksin sitä, että varhaiskasvatuksen arviointi eläisi neljännen sukupolven aikakautta. Läsnä ovat kaikki sukupolvet.

Erilaiset käsitykset todellisuudesta ohjaavat käsitystämme tiedosta. Galileilaisen tradition mukaan ihmisen toiminta on rinnasteista luonnon toimintaan. Positivistinen näkemys todellisuudesta perustuu galileilaiseen traditioon. Sen mukaan ihmisen toiminnasta saa tietoa aistihavaintojen perusteella, mittaamalla sitä objektiivisesti ja eksaktisti. Kausaalisten lainalaisuuksien löytäminen on oleellista. (Hirsjärvi 1985, 64-69; Kemmis 1985, 145.) Habermasin tiedonintressityypittelyn mukaan positivistista näkemystä vastaa tekninen tiedonintressi. Sen mukaan tuotetaan tietoa, jonka avulla pystytään hallitsemaan ja voimistamaan toimintaa tehokkaammaksi sekä ennustamaan tulevaisuutta. Teknisellä tiedonintressillä on tavoitteena kontrolli. (Habermas 1968; Niiniluoto 1980, 70.) Kun itsearviointissa on tekninen tiedonintressi taustalla, sillä pyritään tuottamaan tietoa esim. tulosjohtamiseen ja muutoksen hallintaan. Ilmiöitä pyritään selittämään kausaalisesti ja arviointikohteet valitaan sen mukaan, että ne voidaan empiirisesti havaita ja niihin voidaan vaikuttaa. Esimerkiksi työyhteisön ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä pyritään selittämään luonnontieteiden tapaan syy-seuraussuhteilla, johon materiaalia kerätään esimerkiksi käyttämällä itsearvioinnissa strukturoituja kyselylomakkeita. (Lyytinen & Nikkanen 1996, 94.)

Aristotelinen traditio painottuu todellisuuden perustuvan ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Se eroaa positivistisesta näkemyksestä ja korostaa inhimillisen toiminnan erityislaatua luonnon toimintaan verrattuna. Tieto syntyy subjektiivisesti, todellisuutta jäsennetään oivallusten ja tulkintojen kautta. Aristotelinen traditio kuuluu humanistiseen aatesuuntaan. (Hirsjärvi 1985, 63 - 69.) Kun itsearviointissa on mukana ymmärtämisen ja subjektiivisuuden näkökulma ja se nojaa humanistisiin arvoihin, sillä on yhteneväisyyksiä Habermasin hermeneuttiseen eli "praktiseen" tiedonintressiin (Kemmis, 1985, 145). Pyrkimyksenä on

päästä tulkitsemaan käytännön havaintoja, koska johtopäätökset eivät synny suoraan havainnoista. Praktinen tiedonintressi pyrkii nimenomaan ymmärtämiseen kommunikaation kautta. (Habermas 1968; Niiniluoto 1980, 70-72.) Esimerkiksi yhteisön ilmapiiriin vaikuttavia seikkoja pyritään ymmärtämään itsearviointin avulla. Itsearvioinnissa käytetään esimerkiksi kommunikatiivisia menetelmiä, jossa on elävä vuorovaikutus mukana. (Lyytinen & Nikkanen 1996, 94.) Aristotelisen tradition mukaisessa arvioinnissa korostetaan myös arvojen arviointia, joka voi aikaansaada muutosta. Avoin ja kriittinen keskustelu ovat tärkeitä. Itsearviointi etenee havainnoista laajempiin analyyseihin ja se vaatii kykyä olla samanaikaisesti arvioijana ja arvioitavana.

Samalla kun traditiot ovat kehittyneet, on syntynyt niiden synteesejä. Hirsjärven (1985, 69, 70) mukaan yhtä voisi nimittää dialektiseksi näkemykseksi. Siinä todellisuus koostuu kokonaisuudesta ja sitä voidaan jäsentää tarkastelemalla inhimillisen toiminnan rinnalla yhteiskunnallisia lainalaisuuksia. Habermasin emansipatorinen tiedonintressin pyrkimyksenä on vapaus (Habermas 1968; Kemmis 1985, 145; Niiniluoto 1980, 70-72). Kun itsearviointi perustuu emansipatoriselle näkemykselle, sillä pyritään itsetietoisuuden lisäämiseen, harhailuoljen poistamiseen, vapautumiseen ja koko yhteisön kulttuurin muutosprosessin aikaansaamiseen. (Lyytinen & Nikkanen 1996, 94 - 94.) Räisäsen ja Vainion (1996, 15-16) mukaan emansipatorisen ajattelun mukainen itsearviointi pyrkii mm. löytämään vastakohtaisuuksia, tekemään analyyseja ja synteesejä, pyrkii löytämään toiminnan yhteiskunnallisia suhteita sekä lainalaisuuksia. Tärkeää on kokonaiskuvan hahmottaminen. Emansipatorisessa tiedonintressissä korostuu kriittisyys.

Edellisestä arvotaustojen tarkastelusta kävi ilmi sen yhteys itsearviointiin. Mitä arvioinnilla kokonaisuudessaan tavoitellaan ja miksi sitä tehdään? Itsearviointi kohdistuu henkilökohtaisiin toimintoihin ja tietoisuuteen. Se on myös tietoisuutta syventävä prosessi. Siinä keskeisenä arvioijana on yksilö, joka arvioi omaa toimintaansa tai yhteisönsä toimintaa. Itsearviointi voidaan tulkita myös totuuden etsinnäksi. (Lyytinen & Nikkanen 1996, 93-93)

## 2.2. Itsearviointi ja reflektio

Itsearviointi ja reflektio ovat toisiinsa liittyviä käsitteitä. Ne ovat kytköksissä oleellisesti myös arviointiin. Arviointi on osa oppimisprosessia. Reflektio pohjautuu lähinnä kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Itsearvioinnissa korostuu humanistisen oppimiskäsityksen tausta, usko jatkuvaan kehittymiseen ja oppimiseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1996.)

Dewey (1933, 152) vertaa kahdentyyppistä kokemusta. Molemmat sisältävät yrityksen ja erehdyksen elementin, kuten kaikki kokemukset. Ensimmäisessä vaihtoehdossa toimija kokeilee yrityksen ja erehdyksen kautta esimerkiksi eri työmenetelmiä, kunnes löytää sopivan. Toisessa tapauksessa toimija analysoi ja erottaa toiminnan, sen syyn ja vaikutuksen. Näin hän voi paremmin ennakoida tulevaa toimintaansa ja edistää tarkoituksenmukaisia olosuhteita reflektiivisellä tarkastelulla. Deweyn mukaan reflektiivisyyden edellytyksenä on aina eteen- ja taaksepäin asioiden tarkastelu. Reflektio aidoimmillaan sisältää reflektiiviseen toimintaan osallistumista. Tähän liittyy eräs ajattelun paradokseista. Ajattelun on etäännyttävä syntymäpaikastaan, toimiakseen asiankuuluvasti. Reflektio on ajattelutoimintaa. Reflektoida ei voi ilman ajattelua, mutta ajatella voi refleктоimatta. (Atjonen 1995, 25-27; Kyllönen 1998, 36-39)

Reflektiota tarkastellaan eri näkökulmista, jolloin myös sen määrittäminen on hajanaista. Se voi merkitä oppimisen yleiskäsitettä niille älyllisille ja affektiivisille toiminnoille, joissa ihminen tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason. Dewey (1933) pidetään yhtenä reflektiivisen ajattelun ja toiminnan isänä. Hänen kirjoituksensa perustuvat antiikin filosofien ajatuksiin ja Deweyn näkemyksiin pohjautuvat monet myöhemmät tutkimukset. Dewey (1933, 108) korostaa, että reflektiivisen ajattelun lähtökohtana on rutiinimaisen toiminnan häiriintyminen, pysähdys. Se saa aikaan epävarmuutta ja on reflektion perusta. Miettisen (1998, 91-91) mukaan Dewey korostaa nimenomaan ongelmaa ajattelun lähtökohtana. "Ilman ongelmaa, toteaa Dewey, on vain sokeaa hapuilua pimeässä." Dewey (1933, 106-118) reflektiivisen ajattelun ja oppimisen malli etenee ongelman määrittelystä tilanteen ehtojen tai työhypoteesin muotoiluun. Sen jälkeen on päättelyn eli ajatuskokeiden

vuoro, jolloin hypoteesin kestävyyttä arvioidaan kokemuksen, teorian ja muiden välineiden avulla. Tärkeä vaihe on hypoteesin koettelu käytännössä. Sitä testataan ja saadaan tietoa siitä, toimiiko teoreettiset ajatukset myös käytännössä. "Ajattelu ei ole nojatuolitoimintaa." Tarvitaan tekoja, joita voidaan tehdä kulttuuriesineitä hyväksi käyttämällä. Työhypoteesin koetteluun käytännössä tarvitaan ajattelun välineitä. Näillä ajattelun välineillä on oleellinen merkitys myös oman työn itsearvioinnissa.

Kolb (1984) on kehittänyt kokemusoppimisen mallin pohjautuen myös Deweyn näkemyksiin. Miettinen (1998) kritisoi Kolbin tulkintaa Deweyn kokemukseen perustuvasta ajattelusta ja oppimisesta. Kolbin (1984, 40-42) mallissa oppiminen lähtee liikkeelle konkreettisesti kokemuksesta. Se etenee reflektiivisistä havainnoinnista abstraktiin käsitteellistämiseen ja aktiiviseen "idean" kokeiluun. Siinä vuorottelevat konkreettisen kokeilemisen ja abstraktin käsitteellistämisen sekä reflektiivisen (sisäisen) havainnoinnin ja aktiivisen kokeilun vastakkaiset ulottuvuudet. Kolbin malli on hyvin paljon esillä aikuisten oppimisessa ja myös oman työn tutkimiseen perustuvassa oppimisessa. Miettisen mukaan Kolb eroaa Deweystä ajattelun lähtökohdassa, konkreettinen kokemus on jotain muuta kuin rutiinista johtuvan toiminnan ongelmallisuus.

Deweyn käsitys reflektiosta perustuu toimintaan ja tuottaa toimintaa. Habermasin (1987) kommunikatiivisen toiminnan viitekehyksessä reflektiolle voi muodostua keskustelun merkitys ja se tuottaa "sanojen maailmoja". Näiden näkökulmien mukaan työhön reflektiivinen ote on erilainen. Molempiin liittyy "sanojen maailmoja", mutta Deweyn ajatus edellyttää myös toimintaa, mikä merkitsee muutosta.

Van Manen (1993) on saanut teoreettisia vaikutteita Habermasilta. Tiedonintressien mukaan hän jakaa reflektion tekniseen, praktiseen ja kriittiseen tasoon. Tekninen reflektio kohdistuu toiminnan menetelmätasolle. Praktinen reflektio kohdistuu menetelmätason lisäksi tavoitteisiin ja seurauksiin. Kriittinen reflektio ylittää arvotaustoihin ja toimintaa ohjaaviin eettisiin sopimuksiin.

Mezirowia pidetään kriittisenä reflektion edustajana. Hän on saanut Van Manenin tavoin

vaikutteita Habermasilta. Mezirowin (1998, 185) mukaan reflektio voi merkitä monia asioita. Se tarkoittaa pääpiirteissään tietoisuutta havainnoista, ajattelusta ja toiminnasta sekä lisäksi niihin liittyvistä totumuksista. Reflektio voi kohdistua myös omaan reflektointiin. Reflektio voi luoda uuden suhtautumisen asiaan tai peräti muuttaa henkilön käsityksiä ja toimintaa perusteellisesti. Siinä asetetaan kyseenalaiseksi jokin työtapo, ilmiö, ajatus tai totumus ja pohditaan sen merkitystä tässä ja nyt. Mezirowilla (1981, 12) on hierarkkinen malli reflektiosta. Siinä jaetaan reflektio kolmeen vaiheeseen. Tietoisuuteen reflektion kohteista, tietoisuuteen ja kriittiseen tietoisuuteen. Tietoisuus jakaantuu neljään reflektiivisyyden alueeseen. Ne eroavat toisistaan reflektion kohteen perusteella. Kriittinen tietoisuus jakaantuu kolmeen alueeseen myös reflektion kohteiden perusteella.

Ahteenmäki-Pelkonen (1997) on tutkinut Mezirowin itseohjautuvuuskäsitystä, joka perustuu kriittiseen reflektioon. Mezirow korostaa nimenomaan kriittisen reflektion merkitystä uudistavassa oppimisessä. Kriittinen reflektio liittyy tutkittavien ilmiöiden taustaolettamusten arviointeihin. Jos taustaoletukset liittyvät yksilön omaan toimintaan, reflektio nimittyy kriittiseksi itsereflektioksi. Sitä edellytetään myös uudistavassa oppimisessä, jossa Mezirow korostaa merkitysperspektiivien muutosta. Merkitysperspektiivi liittyy Habermasin emansipatoriseen käsitteeseen ja se sisältää rakenteita, jotka hallitsevat ajattelua, tunteita ja toimintaa. Merkitysperspektiivin muutos on emansipatorinen prosessi, joka on lähellä uudistavaa oppimista. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 141-146; Mezirow 1981, 6.)

Tarkastellessa Mezirowin käsityksiä reflektiosta kohtaa itseohjautuvuuden käsitteen. Sen taustakäsitteeksi nousee itsearviointi. Itseohjautuva yksilö kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan ja itsearvioimaan omaa toimintaansa. Itsearvioinnin taustalla taas Mezirowin teoriassa ovat tiedostaminen, kommunikatiivisuus ja intentionaalisuus. Itseohjautuvuuden kautta keskeiseksi itsearvioinnin elementiksi nousee myös muutosvalmius. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, Mezirow 1981) Arvioinnissa suhtautuminen muutokseen on olennainen tekijä.

Tiedostamisella tarkoitetaan niiden käsitysten ja arvojen tiedostamista, joihin yksilö haluaa sitoutua. Tiedostaminen koskee toimintaa ohjaavien näkemysten henkilökohtaista proses-

sointia ja se liittyy reflektioon. Kommunikatiivisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielellisen kommunikaation vaikutuksista ulkoiseen maailmaan ja samalla sisäiseen maailmaan. Mezirow käyttää nimitystä kommunikatiivinen pätevyys, lainaten sitä Habermasilta. Sitä voitaisiin kutsua yksinkertaisesti neuvottelutaidoksi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 90-113.) Intentionaalisuus liittyy kiinteästi fenomenologiseen näkemykseen. Saksalainen Franz Bretano loi teorian intentionaalisuudesta. Hänen mukaansa kaikille ihmisen toiminnoille on ominaista suuntautuneisuus. Intentionaalisuus on tietoisuussuhteessa olemista johonkin; "aistimme jotakin", tiedämme jostakin, ajattelemme jotakin. Se on tiettyyn päämäärään pyrkimistä. (Hirsjärvi 1985, 70, Laine 1992, 82.) Nämä itsearviointia selventävät käsitteet eivät astu reflektionkaan ylitse, vaan selventävät myös sitä. Muutosvalmiudella tarkoitetaan sananmukaisesti valmiutta muutokseen, jos se on tarpeen. Itsearviointi lieneekin turhaa, ellei sen perusteella ole valmiutta tarvittavaan muutokseen ja kehitykseen.

Schön (1987) näkee reflektion prosessina. Se liittyy hänen mukaansa kiinteästi ammatilliseen ajatteluun. Hän korostaa myös kokemuksellista oppimista käytännön ja teorian yhdistämisessä ja vastustaa perinteistä teoriasta käytäntöön mallia. Ihmisen tietoisuus toiminnoistaan vaihtelee. Schönin (1987, 25-26) mukaan rutinoituneella toiminnan vyöhykkeellä tapahtuu "knowing-in-action" toimintoja. Se tarkoittaa, että toiminta sujuu tavanomaisesti ja spontaanisti. Toimintaa ohjaava tieto on piilevää. Toiminnan aikana tapahtuva "reflection-in-action" auttaa selviämään rutiineista. Joskus tulee kuitenkin yllätyksiä. Niitä käydään läpi "reflection-on-action" prosessissa. Siitä puuttuu välitön yhteys tapahtumaan ja se tarkoittaa toiminnan aikaisen reflektion reflektointia. Se keskeyttää toiminnan tai tapahtuu sen jälkeen. Siinä käsitteellistetään toimintaa, mikä mahdollistaa myös kollegiaalisen kommunikoinnin.

Tällä hetkellä reflektio on ajankohtainen ilmiö myös suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Ne pohjautuvat mm. edellä esille tuomiini ulkomaisiin tutkijoihin. Jauhaisen (1995, 49-50) mukaan reflektiota voidaan tarkastella opettajan tai kasvattajan toiminnan kannalta kolmesta eri näkökulmasta. Se voi auttaa kokeilemaan ja omaksumaan uusia toimintamuotoja. Tällöin prosessin käynnistävä tieto tulee ulkopuoliselta auktoriteetilta, joten tieto on luonteeltaan teknistä ja ohjaavaa. Toiseksi se voi olla prosessi, joka auttaa toimintamuotojen valinnassa, jolloin valitaan kokemuksen perusteella parhain vaihto-

ehto. Tieto on tällöin pohtivaa ja informoivaa. Kolmanneksi se voi olla omien kokemusten uudelleen jäsentämistä. Se tarkoittaa, että ihminen pystyy näkemään toimintansa uudesta näkökulmasta ja siten se on luonteeltaan muuttavaa. Kolmas näkökulma on ammatillisen itsenäisyyden ja emansipatorisen kehityksen lähde, jossa oleellista on opettajan kyky kriittiseen itsereflektioon, uskomusten tunnistamiseen ja kyseenalaistamiseen - itsearviointiin.

Kivieniemi (1997) on tutkinut aikuisopiskelijoiden opetusharjoittelua reflektiivisuuden viitekehyksestä. Hänen mukaansa reflektiivisen toiminnan myötä opiskelijoilla lisääntyvät omien toiminta- ja ajattelutapojen, niiden perusteiden ja seuraamusten tiedostaminen, analysointi ja käsitteellistäminen. Reflektiivinen toiminta on yhteydessä konstruktiviseen oppimiseen ja opiskelijan aktiivinen rooli tiedon muodostuksessa lisääntyy. Kivieniemen mukaan myös omakohtainen käyttöteorian merkitys opetustyön suuntaajana lisääntyy teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa. Nämä näkökohdat tukevat käsitystä reflektiivisen työskentelyn tarpeellisuudesta myös varhaiskasvattajille.

Järvinen (1990) näkee itsearvioinnin oleellisena reflektiivisen ammattikäytännön osana. Hän on tutkinut terveydenhoitoalan opettajankoulutuksessa olevia opiskelijoita. Hän kuvaa opiskelijoiden reflektion kohteet, joita hän nimittää myös sisällöiksi, reflektion tasoihin rinnastaen. Hän jakaa kohteet tekniseen, praktiseen ja kriittiseen tasoon. Pääosin opiskelijoiden reflektio kohdistuu tekniselle tasolle. Järvinen näkeekin tavoitteeksi itsearvioinnin sävyttämisen oman työn ja työyhteisön kehittämisprosessin rakentamisen.

Väljästi tulkiten yhteistä kaikille reflektion näkökulmille on, etteivät kokemukset ainoastaan liu'u ohitse. Asioiden työstäminen auttaa uudenlaisiin jäsennyksiin ja työn kehittämiseen. Siitä myös itsearvioinnissa on kysymys. Näin itsearviointi rakentuu reflektiosta tietoiseksi asioiden ja prosessien työstämiseksi. Reflektiivinen itsearviointi perustuu lähinnä humanistiseen traditioon. Sen perusta löytyy aristotelisestä traditiosta, josta lähteävän arvioinnin tarkoituksena on palvella todellisuutta ymmärtämisen ja kommunikaation kautta. Reflektiivinen itsearviointi palvelee myös emansipatorista, vapautumisen ideaa.

*Arviointi eli evaluaatio on jonkin kohteen arvon määrittelyä. Arviointi tapahtuu suhteessa johonkin toivottuun tilaan tai tavoitteeseen. Arviointiin sisältyy yksilöllisiä, yhteisöllisiä, paikallisia ja kansainvälisiä tasoja. Kasvatuksen arvioinnissa on kysymys laajasta kentästä lasten ja kasvattajien itsearviointista koko kasvatuksen merkityksen arviointiin.*

*Reflektio on syvällistä ajattelua. Siinä ihminen katsoo itseään "ulkoapäin", pyrkien ymmärtämään toimintaansa ja ajattelua. Reflektio voi toteutua teknisenä, praktisena tai kriittisenä. Kriittinen reflektio on voimakkaasti muutokseen pyrkivää, emansipatorista. Reflektio perustuu kognitiivis-humanistiseen oppimiskäsitykseen.*

*Itsearviointi kohdistuu omaan minään ja sen toimintaan. Itsearviointi rakentuu reflektiosta, arvioivasta pohdiskelusta. Se on osa arvioinnin kokonaisuutta. Itsearviointi voi toteutua yksilöllisenä tai yhteisöllisenä oppimisprosessina. Itsearviointi perustuu lähinnä humanistiseen oppimiskäsitykseen.*

### 2.3. Itsearviointi mahdollisuutena

Asiantuntijuuteen kuuluu oman työn arviointi olennaisena osana. Varhaiskasvattaja työskentelee päiväkodissa vaatimusten ja muutospaineiden keskellä. Hänen asiantuntemustaan tarvitaan monissa valintatilanteissa. Pirttilä-Backman (1997, 218-224) määrittelee asiantuntijuuden koulutuksen ja työkokemuksen muodostamaksi kokonaisuudeksi, joka antaa ihmiselle muita paremmat mahdollisuudet selviytyä hänen vaativasta tehtävästään yhteiskunnassa. Itsearviointiin kykenevällä asiantuntijalla, tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajalla, on valmius osallistua myös yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja arvokeskusteluun. Itsearviointi tekee tietoisemmaksi omasta asiantuntijuudestaan. Siksi se on mahdollisuus. Keski-tytyn siihen itsearviointiin, joka tapahtuu varhaiskasvatuksen perustehtävässä.

Vygotsky (1978) on esittänyt rakennemallin, jossa ihminen käyttää ulkoisia työkaluja, kulttuurisia esineitä ja merkkejä. Hän kuvasi mallin kolmiona, jossa tekijä ja teon kohde saavat kolmannen ulottuvuuden, välineen. Vygotsky on tutkinut lasten ajattelua ja liittää



mallin lasten kehitykseen. Mm. Engeström (1998, 39-48) on käyttänyt tätä mallia kehittävässä työntutkimuksessa ja laajentanut sitä moniulotteisemmaksi yksilön ja yhteisön yhteistoiminnan huomioonottamiseksi. Väline voi olla työkalu tai merkki, sen merkitys kuitenkin on, että sen astuminen tekijän ja kohteen väliin merkitsee reflektiivisyyden syntymistä. Ihmisellä on mahdollisuus tiedostaa itseään ja arvioida tekojaan ulkoisia kulttuurisia mittapuita käyttäen. Kun välinettä kehitetään tietoisesti, reflektiivisyydestä kehittyy itsearviointia. Itsearviointia ei voi olla ilman reflektiota, mutta reflektiota voi olla ilman itsearvioinnin ulottuvuutta. Hakkarainen (1990, 243) määrittelee kasvatustyön välineiksi esimerkiksi suunnitelmat, kehitysteoriat, päiväjärjestyksen ja toimintarutiinit. Työn kohteena on lapset tai lapsuus. Jos työn "kohteena" nähtäisiin laajemmassa merkityksessä kasvatusta, välineiden joukkoon olisi aiheellista lisätä arviointi ja nimenomaan itsearviointi. Tässä yhteydessä tekijä-kohde-väline -ajattelu vaikuttaa tekniseltä. Voidaanko kasvatustilanne pilkkoa osiin, kadottamatta prosessia?

Boud (1985) jakaa itsearvioinnin kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa pohditaan kriteerit, joiden mukaan työtä tai oppimista arvioidaan. Toisessa vaiheessa arvioidaan näiden kriteerien pohjalta. Boud on tutkinut yliopisto-opiskelijoiden itsearviointia opiskelunsa suhteen, mutta samaa voidaan soveltaa myös työhön. Itsearvioinnin lähtökohtana reflektio on tärkeää, koska emme voi arvioida sellaista, josta emme ole tietoisia. On tärkeää reflektiivisen ajattelun avulla pyrkiä tulemaan tietoiseksi omasta kasvatustyöstään ja sen perusteista. Kun opettaja ja kasvattaja pohdiskelee työtään ja ratkaisujensa perusteita ja seuraamuksia, hän pystyy itsearvioinnin avulla kehittämään työtään ja henkilökohtaista teoriaansa. (Hänninen 1994, 51-52)

Ensimmäisessä itsearviointivaiheessa luodaan kriteerit ja arviointi tapahtuu kriteerien mukaan. Varhaiskasvattajille kriteerien luominen on työn tavoitteiden luomista, perustehtävän määrittelyä. Ne muodostavat kriteerit työn itsearvioinnille. Hänninen (1994, 53) viittaa Ekolan jaotteluun, jossa itsearviointi jakaantuu persoonallisuuden kehittymistä arvioivaan ja ammattitaidon, toiminnan ja työn kehittymisen arvioimiseen. Persoonallisuuden kehittymiselle on vaikea määrittellä tavoitteita, mutta se on osana perustehtävää, onhan siinä persoonallinen osuus mukana. Olennaista on, että yksilö itse on määrittämässä kriteereitä itsearvi-

oinnilleen, eivätkä ne tule ulkoapäin. Siksi on tärkeää, että opetussuunnitelmat, jotka myös arviointia ohjaavat, ovat yhdessä luotuja.

Myllerin ja Patrikaisen (1993, 60-64) mukaan kasvatus- ja opetustoiminnan taustalla olevat arvot luovat pohjan arvioinnille. Ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys ovat koko prosessin kulmakiviä. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on keskeistä sekä opettajan että oppilaiden itsearviointi. Sitä voidaan soveltaa varhaiskasvattajan työhön, onhan konstruktivistisessä oppimisympäristössä lapset itsearvioijina mahdollisimman varhain oman kehitysvaiheensa mukaan. Opettajan ja lasten itsearvioinnit ovat vuorovaikutteisia eikä niitä pysty erottamaan täysin toisistaan. Itsearvioinnin yksi tarkoitus ja samalla edellytys on oman minän tunteminen ja itsetuntemuksen prosessointi. On tärkeää, että kasvattaja tuntee itsensä kasvattajana ja pystyy sitä itsearvioimaan.

Kiesiläisen (1994, 10) päiväkodeissa ja kouluissa toteuttamien kehittämisprojektien näkökulmasta avoin oman työn arviointi ja toisten kuunteleminen auttavat henkilökohtaisessa kehittämisessä. Sen myötä myös muutoksiin suhtautuminen on luonnollisempaa ja realistisempaa. Koppisen ym. mukaan (1994, 94-96) asioita voi pyrkiä kehittämään, mutta mikäli se ei ole mahdollista, on hyväksyttävä tosiasiat. Toisaalta kasvattaja voi itsearvioinnin avulla oivaltaa, että hän voi koko ajan kasvaa, kypsyä ja tulla yhä "paremmaksi". Hän voi valita vaikuttimekseen kasvamisen halun sen sijaan, että pyrkisi vain puutteiden korjaamiseen.

"Paremmaksi" tuleminen liittyy itsearvioinnin humanistiseen taustafilosofiaan, humanistiseen psykologiaan ja kasvatuseritteluun. Sen mukaan ihminen on luonnostaan hyvä ja pyrkii kasvuun. Samalla hän pyrkii toteuttamaan itseään. Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 1998) mukaan humanistinen näkemys liittyy aikuiskasvatuksessa tällä hetkellä vallalla olevaan näkemykseen, jossa korostetaan itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus on myös ymmärretty itsensä toteuttamiseksi. Itseään toteuttava yksilö on kriittinen, hän omaksuu vain hänelle olennaisimman ja hänen omien arvojensa pohjalta. Itseohjautuvuus käsitteenä pohjautuu Knowlesin ajatuksiin. Sillä on perusta Maslowin (1954) tarvehierarkiassa ja Rogersin (1969) oppimisen vapaudessa. Mezirowia pidetään itseohjautuvuuskeskustelussa toisinajattelijana, koska hän kritisoi Knowlesin yksilökeskeisyyttä sekä myös kriittisen Paulo Freiren

ajatuksia. Freire korostaa yhteiskunnan uudistamista ja inhimillistämistä jokaisen kansalaisen uudistavalla toiminnalla. Freiren kriittiseen dialogiin liittyy aina toiminta. Mezirowilla toiminta ei ole välttämätöntä. Hän korostaa tavoitteena olevan "empowerment", oman elämän haltuunotto ja tietoinen suuntaaminen.

Siitosen (1999, 117-118; 150) mukaan "empowerment", voimaantuminen, joka on myös Mezirowin itseohjautuvuuden tavoite, on ihmisestä itsestä lähtevä prosessi, joka on kiinteästi yhteydessä päämäärien asettamiseen. Hän on tutkinut luokanopettajien ammatillista kasvua ja luonut voimaantumisen teoriaa. Voimaantumisteorian mukaan ihminen on aktiivinen, luova ja vapaa toimija, joka asettaa jatkuvasti päämääriä. Itseä koskevat uskomukset rakentuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä, vaikka voimaantuminen onkin yksilöllinen prosessi. Voimaantumisen voima löytyy itsestä. Erittäin merkittävänä siinä on kollegiaalisuus.

Itsearviointin tärkeänä tavoitteena on ammatillinen kehittyminen, mihin monet tutkijat viittaavat (esim. Atjonen 1995; Schön 1987). En tässä tarkemmin käsittele ammatillista kehitystä ja sen noviisi-ekspertti näkökulmaa. (ks. Karila 1997) On kuitenkin tärkeää nostaa esiin, mikä yhteys on ammatillisella kehityksellä käytännön kasvatustoimintaan. Ammatillisen kehittymisen tarkoituksena on nimenomaan työn kehittäminen. Varhaiskasvattajan itsearviointi, olkoonpa se myös jonkin projektin kehitystavoitteena, tulisi aina nähdä kiinteästi yhteydessä perustehtävään ja mahdollisuutena sen kirkkaampaan ymmärtämiseen. Russel ja Willinsky (1997, 191) myös pitävät tärkeänä, että arviointi on yhteydessä perustehtävään opetussuunnitelman kautta. Näin se ei ole viemässä tärkeää aikaa perustyöltä, vaan on kiinteästi sen osa.

Itsearviointi nousee keskeiseksi yksilöllisen ja yhteisöllisen voimavarojen lähteeksi. Sen irrottaminen lähikäsitteiden kontekstistaan tekee osittain vääryyttä sen "idealle". Sitoutuminen, johon myös mm. Siitonen (1999) viittaa, on yksi voimavaran lähde työssä ja se edesauttaa positiivista yhteiskunnallista kehitystä. Varhaiskasvattajan omaan työhön kohdistuvana se ulottuu laajasti nähtynä myös tulevaisuuteen. Jos itsearviointilla saavutetaan yhteisössä voimaantumisen tunnetta, sen vaikutus perustehtävän hallintaan paranee.

### **3. ITSEARVIOINTI PÄIVÄKODIN TYÖYHTEISÖSSÄ**

Itsearviointilla on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen taso. Yksilöllinen taso tarkoittaa kasvattajan omaa, henkilökohtaista itsearviointia, johon kuuluu myös persoonan osuus (Koppinen ym. 1994). Se voi olla hyvin henkilökohtaista oman työprosessin arviointia. Myös lapset harjaantuvat kykyjensä mukaan oman toimintansa ja kehityksensä itsearviointiin. Yhteisöllinen itsearviointin taso sisältää koko päiväkodin arvioinnin, johon osallistuu koko yhteisö. Se voi olla nykytilan kartoitusta ja sen tukena voidaan käyttää ulkoista arviointia. (Nikkanen & Lyytinen 1996.) Sekä yksilöllisessä että yhteisöllisessä itsearvioinnissa lähtökohtana on työn prosessointi ja tutkiminen. Juuri tutkiva ote työhön on Hujalan ym. (1998, 7) mukaan tieteellisen varhaiskasvatuksen haaste. Eikö se olisi myös ajatteleva ote työhön?

#### **3.1. Lähtökohtana ajatteleva kasvattaja**

Opettajan ajattelun tutkimus on alkanut 1970-luvun puolivälissä Yhdysvalloissa. Sen myötä ajattelevan opettajan käsite yhdistyy refleктоivan opettajan käsitteeseen. Toisaalta jo Dewey (1933) on kirjoituksissaan analysoinut reflektiivistä toimintaa ja verrannut sitä rutiininomaiseen toimintaan, kuten jo aiemmin toin esille.

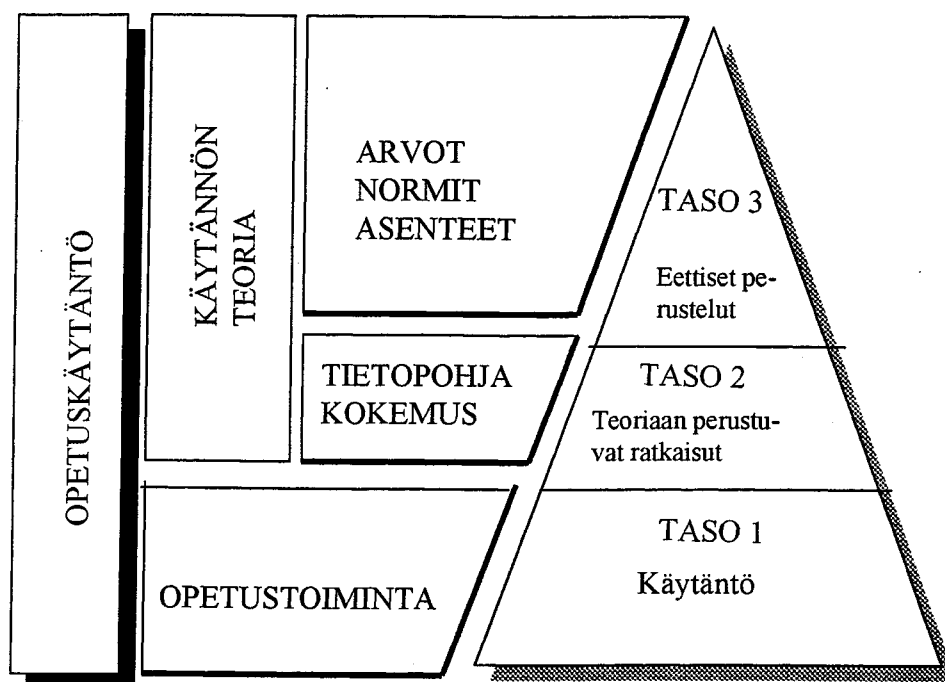
Suomessa opettajan ajattelua on tutkinut ja tutkii edelleen mm. Kansanen (esim. 1991, 1992,

1998). Hänen tutkimuksissaan painottuu opettajan pedagogisen ajattelun jäsentäminen, josta voidaan nimittää myös didaktiseksi ajatteluksi. Kansasen (1998, 45) mukaan on tärkeää, että opettajan ajattelu liitetään johonkin kontekstiin, esimerkiksi perustehtävään. Kansasen (1998, 46) mukaan pedagogista ajattelua voisi nimittää nykytermillä myös reflektioksi. Sovellan ajattelevan opettajan käsitettä tässä tutkimuksessa kasvattajaan ja erityisesti varhaiskasvattajaan. Aihetta ei ole erityisesti tutkittu varhaiskasvattajan näkökulmasta.

Kirsti Karila (1997) on väitöskirjatutkimuksessaan hahmottanut lastentarhanopettajan kehittyvää asiantuntijuutta, mikä liittyy oleellisesti ajatteluun. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajan työtä ohjaa hänen sisäistämä tietämys, joka jakaantuu kasvatustietämykseen, kontekstietämykseen, didaktiseen tietämykseen ja lapsitietämykseen. Hän kuvaa oppimispolkuja, jotka kulkevat opiskelujasta työympäristöihin. Kontekstietämykseen kuuluu toimintaympäristön sekä toiminta-ajatuksen hahmottaminen, perustehtävän hahmottaminen. Vuorovaikutus on Karilan (1997, 80-81) mukaan lastentarhanopettajan työssä eri luonteista kuin esim. luokanopettajan työssä. Lastentarhanopettaja on sidoksissa muiden työntekijöiden kanssa sovittuihin käytäntöihin enemmän kuin luokanopettaja, jonka vuorovaikutuksessa korostuu oppilaiden ja opettajan vuorovaikutus. Yksilön ja toimintaympäristön vuorovaikutus tukee ajattelua erityisesti silloin, kun on meneillään laadullisia murroksia. Karilan sivuhuomaus perustelee koulun ja päiväkodin toimintakulttuurien erilaisuutta ja siitä seuraavaa ajattelukäytäntöjen eroa. Päiväkodin toimintakulttuuri saattaa siitä syystä olla enemmän yhteisöllinen.

Linnansaari (1998) on kohdistanut väitöstutkimuksessaan huomion niihin perusteluihin, joita ajatteleva opettaja, hänen tutkimuksessaan koulua kehittävät ydinopettajat, antaa toiminnalleen. Hän on valinnut Handalin ja Lauvåsin (1982) mallin kuvaamaan ajattelevan opettajan käytännön teoriaa. Handal ja Lauvås käyttävät praktisen tiedon termiä. Hytönen (1989, 117) on täydentänyt mallia yhteiskunnallisella, koulutusjärjestelmän ja koulun toiminnan viitekehyksellä. Hytönen perustelee mallin täydennystä: "Opettajiksi tarvitaan henkilöitä, jotka kykenevät tarkastelemaan ja kehittämään koulua osana yhteiskuntaa (ja yhteiskuntaa osana maailmaa)". Edellisen lainauksen ajatus oli lähtökohtana Linnansaaren toimintatutkimukselle. Hänen saamien tutkimustulosten mukaan koulua kehittävät ydinopettajat käyttä-

vät työtään perustellessaan koulun toimintaan, koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntaan liittyviä perusteluita kuitenkin erittäin vähän. Motiivit pedagogiikalle nousivat pääosin heidän omista kokemuksistaan. Linnansaari ehdottakin jatkotutkimusideana sitä, että interventiivisen haastattelun avulla pyrittäisiin saamaan opettajat refleктоimaan Handalin ja Lauväsinn mallin eri tasoilla, ottaen huomioon myös Hytösen esittämä laajempi viitekehys.



Kuvio 1. Handalin ja Lauväsinn (1982, 36) kolmiomalli praktisesta tiedosta ja toiminnasta

Handal ja Lauväs (1982, 13-36; 1987) konkretisoivat praktisen tiedon ja toiminnan yhteyttä. Praktinen tieto on toiminnan ja kertyneen kokemuksen välistä dialogia, joka testautuu uudessa kokemuksessa. Reflektio luo edellytyksiä praktisen toiminnan ja tiedon kehittymiselle. Jokapäiväinen toiminta muodostaa perustan kolmiolle. Toisella tasolla on kokemuksen ja teorian tuoma tietämys. Kolmannella ja korkeimmalla tasolla ovat eettinen ja arvopohdinta. Mallia on käytetty opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjauksessa, jotta opiskelijoiden ajattelua pystyttäisiin ohjaamaan monipuolisesti kaikille tasoille. Hytönen (1989, 119) tuo esiin, että ensimmäisellä tasolla liikutaan "mitä tapahtui - kuinka tapahtui" kysymyksissä. Toisella tasolla kysytään miksi, ja selitystä haetaan teoriasta tai käytännöstä. Kolmannella tasolla pohditaan, millaisia arvoja, asenteita ja eettisiä periaatteita toiminta välittää. Hytönen

mainitsee Handalin myöhemmästä täydennyksestä, jonka mukaan ylin arvotaso, voisi olla suuntaamassa myös alempien tasojen keskustelua. Hytönen on kritisoinut kyseistä mallia sen yhteiskunnallisen tason puuttumisesta ja hän on lisännyt siihen koulun toiminnan, koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan tason. Niitä voi soveltaa myös varhaiskasvatukseen, muuntaen kaksi ensin mainittua päiväkodiksi ja varhaiskasvatusjärjestelmäksi. Handalin ja Lauvåsin malli ei ole ihan tuore, mutta sen käyttökelpoisuutta tässä tutkimuksessa perustelen sen yksinkertaisuudella ja toisaalta myös Kansanen näkemys tukee sitä.

Kansanen (1998, 45-50) näkee opettajan ajattelussa tärkeänä toiminnan perustelut. Hän jakaa Handalin ja Lauvåsin tavoin ajattelun kolmeen tasoon. Alimpana on toimintataso, joka sisältää suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin. Se on pedagogista käytäntöä. Sen yllä on objektiteoriataso, jossa ajattelu kohdistuu toimintatasolle. Objektiteoriatasolla analysoidaan toimintatason tapahtumia ja pohditaan niitä teoreettisten käsitteiden tukemana. Tämän tason ajattelu vaatii alakohtaista asiantuntemusta sekä kasvatustieteellistä tuntemusta. Kolmannen tason Kansanen nimittää metateoreettiseksi tasoksi. Siellä etäännyttään vielä enemmän käytännöstä ja pohditaan kasvatustoiminnan taustalla olevia teorioita, tehdään synteesejä ja haetaan perusteluja arvokysymyksiin. Tällä tasolla pohditaan eettisiä ja arvosidonnaisia kasvatuspäämääriä. Kansanen mukaan toimintatasolla käytännön pohdiskelu ei riitä, vaan tarvitaan "ylemmäksi kohoamista". Objektiteorian tasoilla voidaan luoda malleja, jotka rikastuttavat toimintaa ja ajattelua. Käytännöstä edetään teoretisoinnin kautta takaisin käytäntöön. Kansanen mukaan eri ajattelutasoille kipuaminen on kiinni koulutustasosta. Maailmanlaajuisesti arvioiden opettajien keskimääräinen asiantuntemus ei kohoa kahta tasoa korkeammalle, metateoriaan. Siihen voidaan kivuta Kansanen mukaan opiskelun avulla. Varhaiskasvattajien koulutustaso ei välttämättä yllä Kansanen edellyttämille ajattelun tasoille, mutta otan mallin tässä kuitenkin esiin, koska siinä on yhteneväisyyksiä Handalin ja Lauvåsin mallin kanssa. Arviointi tapahtuu Kansanen mukaan toimintatasolla. Siitä voidaan päätellä, että myös tämä tutkimus tapahtuu toimintatasolla. Näkisin kuitenkin, että itsearviointikohteita voisi löytyä myös muilta tasoilta.

Kun ajattelun tasoja yhdistää reflektion tasojen kuvaukseen, löytyy yhteys myös kolmipor-taiseen jaotteluun. Mezirowin (1981) tekninen, praktinen ja kriittinen reflektiotaso voidaan

nähdä myös Handalin ja Lauvåsin sekä Kansasen malleissa. Järvinen (1990) yhdisti tutkimuksessaan reflektion kohteet niiden reflektion tasojen kanssa ja analysoi niitä riistiin. Järvinen tarkasteli esimerkiksi opettajaopiskelijan vuorovaikutusta opetustilanteessa reflektion kolmen tason (tekninen, praktinen ja kriittinen) mukaan.

Syrjälän ym. (1994, 57) mukaan olennaista on, että kasvattajalla on oma teoriansa, jonka pohjalta hän toimii. Hänen on kuitenkin yksin vaikea kuvata ja tiedostaa teoriaa, johon ulkopuolinen tutkija voi tuoda apua. Itsearviointin kehittämisessä voitaisiin myös käyttää kasvattajien ja tutkijoiden vuoropuhelua kollegiaalisesti, jota uusissa kehittämishankkeissa käytetäänkin. Niikko (1995, 11) on käyttänyt yhteistoiminnallista tutkimusta tutkiessaan opettajuutta persoonallisena toimintatapana. Hän on käynyt kirjeenvaihtoa, vuoropuhelua tutkittaviensa kanssa.

Opettajankoulutuksessa tällä hetkellä painotetaan tutkivaa opettajuutta. Suomessa toimii yhteistyöverkostoja, jotta opettajat voivat tukea toisensa työtä ja saada myös koulutusta työn tutkimiseen. Opettajankoulutus voi näin lähentyä myös käytännön työtä. Yhdysvalloissa tutkiva opettajuus on merkittävä kasvatustieteen suuntaus ja Opettaja työnsä tutkijana -liikkeen yksi tavoite on lisätä sen merkitystä myös suomalaisessa kasvatustieteessä. (Korpinen 1998, 21-29.) Tutkiva työskentelytapa soveltuu hyvin myös varhaiskasvattajalle. Reflektio on työn tutkimisen väline, jonka avulla hän voi astua askeleen etäämmälle arkirutiinista. Tutkivaan työskentelyn ideaan varhaiskasvatuksessa pyritään esimerkiksi Stakesin ylläpitämässä kuperkeikkakydyissä. Siinä on tarkoituksena valtakunnallisesti verkostoitumalla kehittää työtä. Se on jakautunut osaprojekteihin, joiden toimintaa ylläpidetään kehittämiskeskuksissa. Verkosto toimii osittain myös maamme rajojen ulkopuolella. (Karlsson 1996, 9.)

Tutkiva työskentely on yksi keino oman tilan tarkasteluun ja sitä tapahtuu esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämisen yhteydessä. Portfolion kokoaminen, päiväkirjan kirjoittaminen ja ohjaukselliset pienryhmät kannustavat myös monipuoliseen reflektioon ja arviointiin (Atjonen 1995, 53). Kun itsearviointi nähdään työvälineeksi, sitä voidaan tehdä monilla tavoilla.



### 3.2. Kollegiaalisuus

Kollegiaalisuudella tarkoitetaan työyhteisössä saman päämäärän vuoksi työskentelemistä ja työtoverin työn arvostamista ja tukemista. Kollegiaalisuus liittyy yhteisöllisyyteen. Nivalan (1999, 200) mukaan päiväkodissa erityisesti korostuu yhteisöllisyys, jopa yhteisöllisyysvaatimuksena. Päiväkodin kulttuuri eroaa näin koulun kulttuurista, vaikka molemmat ovatkin kasvatusyhteisöjä. Yhteisöllisyys korostuu sellaisissa päiväkodeissa, jossa eri ammattiryhmien työtehtävät eivät juurikaan erotu toisistaan. Kollegaksi kutsutaan yleensä samaa työtehtävää tekevää henkilöä tai saman koulutuksen saanutta. Kiesiläinen (1988; 1994; 1998) on jäsentänyt päiväkotiyhteisöihin liittyviä koulutus- ja kehittämiskokemuksia. Kirjoitukset perustuvat hänen omiin kokemuksiinsa, jotka ovat arvokkaita, mutta niitä tulee tarkastella kriittisesti tieteellisyyden näkökulmasta, kuten esimerkiksi Nivala (1999) tuo esiin. Toisaalta Kiesiläisen näkemykset ovat hyvin saman linjan mukaisia kuin Nivalan väitöstutkimuksessaan esiin nostamat asiat. Siksi olen käyttänyt niitä lähteenä. Kiesiläinen kirjoittaa kasvatuksen ideasta, jota täytyy jatkuvasti hioa (1994, 8-15; 1998, 112). Päiväkodissa kasvatuksen idea kiteytyy yhteisesti määriteltyyn toiminta-ajatukseen. Kasvatuksen idea muuttuu kasvatusyhteisössä työn ideaksi. Siinä on yhteisön tunnustamat arvot ja tärkeimmät tavoitteet. Kiesiläisen mukaan suomalaisissa päiväkodeissa on tapahtunut kasvatuskulttuurin muutos, joka vaikuttaa myös arviointikulttuuriin. Aiemmin päiväkotiyhteisö oli hyvin lastentarhanopettajakeskeinen. Silloin myös kukin työntekijä arvioi itse omaa työtään ja toisen työhön "puuttumattomuus" oli ihanne. Se esti yhteisen arvioinnin kulttuurin kehittymisen.

Yhteisen arviointikulttuurin syntyminen edellyttää yhteistä tietoisuutta työn tavoitteista ja perustehtävästä. Päiväkoti on moniammatillinen yhteisö. Samat tavoitteet ohjaavat esimerkiksi lastenhoitajan, päivähoitajan, lastentarhanopettajan ja sosiaalikasvattajan kasvatustyötä. He kaikki ovat päiväkodissa varhaiskasvattajia. Heillä on erilainen koulutustausta. Se vaikuttaa heidän erilaiseen tapaansa tarkastella työtehtäväänsä, koska koulutus antaa työtä

koskevan ajattelun välineitä. Kinon (1997, 43-52) on tutkinut päiväkotia ammattikuntien kamppailujen kenttänä ja tuo esiin eri ammattiryhmät heidän koulutustaustansa kautta. Lastentarhanopettajien koulutus on tällä hetkellä yhteydessä muuhun opettajankoulutukseen ja on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Siinä pyritään teorian ja käytännön vuoropuheluun. Sosiaalkasvattajat (nyk. sosionomit) opiskelevat ammattikorkeakoulussa ja voivat erikoistua varhaiskasvatukseen sosiaalipedagogisesta näkökulmasta. Lähihoitajakoulutus korvaa aiemman päivähoitajan ja lastenhoitajan koulutuksen. Koulutukset antavat erilaisen teoreettisen näkökulman työhön ja perustehtävään, mikä tulisi nähdä rikkautena. Toisaalta moniammatillinen yhteisö on kamppailukenttä, jossa "taistellaan" työtehtävistä, jolloin perustehtävä saattaa välillä hämärtyä.

Siitonen (1999, 151) toteaa tutkittuaan luokanopettajien ammatillista kasvua ja voimaantumista, että opiskelijoiden ja opettajien kollegiaalisuus oli autonomisten ihmisten yhteistyötä, ei "laumasieluisuutta". Kun pysyy irrottautumaan "laumasieluisuudesta", on yhteistyö rakentavampaa. Yksilölle etäisyyden ottaminen omaan yhteisöönsä ja omaan työhönsä saattaa olla työlästä. Samoin yhteisölle on vaikeaa etäännyä itsestään, itsearvioida itseään. On helpompi tutkia vierasta yhteisöä kriittisesti kuin sitä, mihin itse kuuluu. Kollegiaalisen arvioinnin tarkoituksena on liittää henkilökohtainen oman toiminnan itsearviointi yhteisiin tavoitteisiin ja käydä arviointikeskustelua ryhmässä. Kun vertaa Siitosen toteamusta Nivalan (1999) tutkimukseen päiväkodin johtajuudesta, jälkimmäisessä korostuu yhteisöllisyys. Onko se sitten laumasieluisuutta, joka tuo varjoa myös itsearvioinnin toteutumiselle ja kehittämiseksi? Toteutuuko Karilan huomautus, jossa päiväkodin yhteistyökulttuuri on yhteisöllisyyttä?

Kiesiläinen (1988; 1994; 1998) toteaa keskustelukulttuurin tärkeyden. Kasvatusyhteisöissä arvokeskusteluita on työläs saada aikaan. Hänen mukaansa toimenkuvasidonaisuus vaikuttaa keskustelukynnyksen korkeuteen. Keskusteluita on helppo käydä menetelmätasolla, mutta arvotason keskustelut ovat vaikeita. Myöhemmässä teoksessaan (1998, 75-118) hän kirjoittaa esimerkkejä vuorovaikutuskanavan avaamisesta ja avoimuuden lisäämisestä. Avoin vuorovaikutus on edellytys kollegiaaliselle itsearvioinnille. Työhön ammatillisesti sitoutunut kasvattaja on sitoutunut toteuttamisen lisäksi myös kehittämään ja arvioimaan

yhteisön toimintaa.

Nivala (1999) rakentaa päiväkodin kulttuurista samantapaista kuvaa. Hän viittaa Sheinin (1991) organisaatiokulttuurin näkökulmaan. Sen mukaan keskustelu on keskeinen kasvatuskulttuurin muotoutumisessa. Se on myös keskeinen arviontikulttuurin kulmakivi. Sekä ulkoiseen maailmaan sopeutumiseen että sisäiseen yhtenevyyteen liittyviä asioita tulee nostaa tietoisesti keskusteltavaksi, ja sen sekä Kiesiläinen, Nivala että Shein näkevät johtavan tehtäväksi. Nivala (1999, 95) kysyy: "Jos päiväkotien kokouksissa käsitellään vain yleistä informaatiota, eikö päiväkodin kulttuuri rakennu silloin hallintokeskeisenä?" Pedagogisen johtamisen yksi ydintehtävä onkin päiväkodin työyhteisön organisoiminen keskustelemaan kasvatuksen perusteista ja arvioimaan niitä. Näin myös kollegiaalisuus tulee mahdolliseksi.

Mezirow tarkastelee itseohjautuvuutta yksilön ja yhteisön välisenä suhteena. Yhteisö ei pysty toimimaan itseohjautuvasti, elleivät yksilöt kykene itseohjautuvuuteen. (Mezirow 1981; 1998.) Sama näkökulma on tärkeä itsearvioinnin osalta. Itsearviointiin kykenevä yhteisö koostuu itsearviointiin kykenevistä yksilöistä.

### **3.3. Mitä itsearvioidaan, miksi ja miten?**

Jokainen yhteisön työntekijä on luomassa yhteisön ilmapiiriä. Jokaisella työntekijällä on arvioinnissa lähtökohtana perustehtävä. Kasvatusalan koulutuksen saaneet arvioivat oman teoreettisen ja käytännön kokemuksensa perusteella unohtamatta arvoihin sidoksissa olevia asioita. (vrt. Handal & Lauvås 1982; Kansanen 1998) Näin itsearviointi kohdistuu toiminnalliseen tietoon, menetelmätietoon ja tavoitetietoon (Wilenius 1975, 22). Itsearviointi on myös perustehtävän toteutumisen arvioimista henkilökohtaisesti.

Itsearviointi koskee omaa työprosessia ja perustehtävään oleellisesti kuuluvia asioita. Se sisältää myös yhteistoiminnallisuutta. Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti henkilö-

kohtaisesti sisäistetty asia, varhaiskasvatuksen perustehtävä, koetaan yhdessä ja yhteistoiminnallinen (kollegiaalinen) itsearviointi tukee omaa itsearviointia. (Atjonen 1995.)

Koppisen ym. (1994, 27; 97-99) näkevät itsearvioinnin tarpeelliseksi aina. Ihmisellä on tapana havainnoida ja arvioida toimintaansa myös spontaanisti. Sitä hän tekee ainakin kriisitilanteissa. Itsearvioinnin tarkoituksena on auttaa näkemään vahvuuksia ja heikkouksia ja löytämään näin kehitymis- ja kehittämismahdollisuuksia. Kasvattaja arvioi suhdettaan itseensä, lapsiin, oppimiseen, opittaviin asioihin ja ympäröivään todellisuuteen jatkuvasti. Hän arvioi suunnitelmiaan, opetusjärjestelyjään, arviointitoimiaan ja opetuksen kehittämistä suhteessa oppimistuloksiin. Oman opettajuuden pohtiminen on vain yksi itsearvioinnin kohde. Jokainen yhteisö valitsee tärkeimmät kohteet arvioinnille, samalla myös yksilöt löytävät tärkeitä henkilökohtaisesti arvioitavia kohteita.

Atjonen (1995, 131-132) näkee tärkeimmät itsearvioinnin aihealueet samansuuntaisesti. Se kohdistuu opetussuunnitelmaan, vuorovaikutukseen lasten kanssa, lasten kehittymiseen, työrauhaan, ryhmän organisointiin, professionaaliseen asenteeseen ja persoonallisuuteen. Nämä liittyvät koulun arviointikulttuuriin, mutta ovat sovellettavissa päiväkotiin. Tiimityössä näitä asioita olisi hyvä arvioida yhdessä kollegiaalisesti. Parhaimmillaan itsearviointi palvelee koko päiväkodin työyhteisöä. Itsearvioinnilla nähdään olevan monia vahvuuksia. Arviointitieto on esimerkiksi suhteellisen helposti hyödynnettävissä, koska se on omakohtaista, jatkuvaa ja luonnollinen osa toiminnan suunnittelua ja tapahtumien kulkua. Siinä korostuvat myös henkilökohtainen vastuu ja kokemuksellinen oppiminen. Itsearviointiin liittyy myös heikkouksia. Se on sidoksissa sosiaalisen järjestelmään, jolloin etäisyyden ottaminen voi olla hankalaa. Subjektiiivisuus ja näkökulman kapeus saattavat myös vääristää arviointitietoa. Arvioijan positiivisen identiteetin korostus ja arviointiajattelun ja -valmiuksien puutteellisuus voivat myöskin vääristää tuloksia. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 2; 16.)

Itsearvioinnin humanistisen ja reflektion kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta yksilöllinen työskentely sekä dialogi toisten kanssa kohti tavoitteita on tärkeää. Arvioiti voidaan nähdä myös dialogina oppimisen kanssa. (Hongisto 2000, 86-116.) Oppi-

miskäsitys on läsnä myös työssä, koska työssä oppiminen on ammatillisen kehittymisen keino. Arviointi tapahtuu sekä yksilöllisesti että yhdessä. Silloin itsearviointi on hyvä väline, koska se määräytyy vain osittain ulkopäin. (Atjonen 1995, 124.) Tästä näkökulmasta itsearvioinnin menetelmät ovat laadullisia ja niissä on kommunikaatio jollain tavalla mukana. Se yhdistyy yksilöllisestä kollegiaaliseksi.

Lähtökohtana itsearvioinnille on työn dokumentoiminen jollain tavalla, jotta siihen voidaan palata. Dahlbergin ja Åsenin (1994, 167-169) mukaan dokumentti työstä, olkoonpa sen tarkoitus samalla dokumentoida lasten toimintaa, on arvokas pohja teorian ja käytännön suhteen pohtimiselle. Aluksi voidaan lähteä liikkeelle yksittäisestä esimerkistä ja laajentaa sitä yleisemmäksi. Näin dokumentaatio toimii reflektion ja itsearviointikeskustelun herättelijänä ja pääpaino onkin jälkimmäisissä. Vaikka tutkimustehtävänä on tutkia itsearvioinnin keinoja, nostan teoreettisesti esiin sen dokumentaation näkökulmasta, koska itsearviointikeinot ovat vapaasti valittavissa ja sovellettavissa kussakin yhteisössä.

Dokumentaatio sisältääkin runsaasti mahdollisuuksia itsearvioinnin lähtökohdaksi. Varhaiskasvatuksessa on kiinnostuttu kehittämään lasten toiminnan dokumentaatiota, esimerkkeinä ovat lasten portfoliot tai kasvun kansiot, jota Kankaanranta (1997) on tutkinut. Dokumentoituva työtapaa vaatii sitoutumisen, koska se on jatkuvasti osa päivittäistä työtä, ei ylimääräistä. Esimerkiksi valokuvaaminen, videoiminen, äänittäminen, kirjoittaminen ja havainnointi tuottavat kasvattajille, lapsille ja vanhemmille arvokasta tietoa, jonka pohjalta työtä voidaan kehittää. Näin lasten ja kasvattajien itsearviointi kietoutuu toisiinsa, jos sitä yhteisössä arvostetaan. (Dahlberg & Åsen 1994, 167-169.) Sen lisäksi on syytä kehittää keinoja erityisesti kasvattajien omaan itsearviointiin.

Dokumentaatio on tärkeää Reggio Emilia –lähestymistavassa. Dokumentaatio toimii pedagogisena dokumentaationa, jonka avulla arvioidaan työskentelyprosessien ja koko koulun tai päiväkodin toimintaa. (Puurula 1999, 54.) Myös Dahlberg ja Åsen (1994, 167-169) viittaavat pedagogiseen dokumentaatioon, jolla saadaan näkyväksi prosesseja ja samalla dokumentoidaan kasvattajan työtä.

Portfoliotyöskentelyn lisäksi päiväkirjan kirjoittaminen on toimiva dokumentaatiokeino, se on pohjana myös yksin tehtävälle itsearviointille. Tärkeää on saada oma ajattelu jollain tavalla näkyväksi. Yhtenä keinona tutkimuksessa käytetään metaforien ja mielikuvien avulla ajattelun saamista esiin. Käytännön tilanteissa opettaja voi käyttää vaikeita metaforisia ilmaisuja jonkin asian yhteydessä. Niiden aukaiseminen on yksi keino päästä liikkeelle sisäiseen "käsikirjoitukseen", jota kasvattajan on vaikea itse tunnistaa. (Patrikainen 1999, 45-46).

Yhteisössä arviointikeskustelun merkitys on suuri. Keskustelu on yksi keskeinen arviointimuoto, jonka lähtökohtana voi olla em. portfoliot, päiväkirja tai muu dokumentaatiomuoto. Keskusteluun liittyy myös palautteen antaminen työtovereille. Palautteen antaminen helposti leimataan arvosteluksi, mutta positiivinen, kannustava ja rehellinen palaute on hyödyllistä. Siihen sisältyy myös kehitettävistä asioista. Tällaisia näkökulmia nousee erityisesti opetustyössä olevilta lehtikirjoitusten perusteella. Itsearviointi nähdään tärkeäksi ja sitä tehdään, mutta siihen tarvitaan aikaa ja keskustelun merkitystä korostetaan. (Rutonen 1999; Sarkkinen 1999.)

Tutkimuksessani aineiston keruu kohdistuu päiväkotiin, jossa on ajankohtaista oman opetussuunnitelman työstäminen ja kehittäminen. Itsearviointi on siinä koko ajan mukana kulkeva työskentelytapa, jota on hyvä tietoisesti kehittää ja oppia. Nikkasen ja Lyytisen mukaan (1996,4) toimivan ja tuloksellisen itsearvioinnin merkitystä opetussuunnitelmatyössä voidaan lisätä luomalla tilaisuus koulun ja päiväkodin sisäiselle kehittämiskeskustelulle sekä kehittämisenäkemyksen hahmottamiselle.

#### 4. PERUSTEHTÄVÄ ITSEARVIOINTIA OHJAAMASSA

Varhaiskasvattajan perustehtävän rakentuu lainsäädännön pohjalta, johon on vaikuttamassa yhteiskunnallinen tilanne. Opetussuunnitelman perusteet muodostuvat lainsäädännön sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ja tutkimuksen kautta. Näiden lisäksi kasvattajan oma persoonallisuus on muokkaamassa perustehtävän ymmärrystä koulutuksen ja muun tietämyksen avulla. Perustehtävää voidaan tarkastella myös eri ajattelutasojen kautta. Handalin ja Lauvåsin (1982) kolmiomalliin (ks. kuvio 1.) tukeutuen perustehtävä voidaan hahmottaa toimintatason, käytännön ja teorian tason sekä arvotason kautta. Varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa. Varhaiskasvattajan perustehtävä muotoutuu siis tavoitteellisuuden eli intentionaalisuuden kautta. Wilenius (1975, 22) selittää sitä intentionaalisen teonselityksen kautta. Toiminta rakentuu päämäärätiedon, menetelmätiedon ja tilannetiedon kautta. Moilanen (1999, 86; 101-103) näkee nämä tiedon lajit reflektion kohteeksi. Näin tavoitteellisuus on ohjaamassa myös itsearviointia.

Perustehtävää voidaan tarkastella eri näkökulmista, jolloin painotus myös muuttuu. Päivähoidon viralliset kasvatustavoitteet, jotka ovat perustehtävän lähtökohtana ovat hyvin yleisiä. Laki lasten päivähoidosta (1973/36, 2a§) sisältää päivähoidon tehtäväksi kotikasvatuksen tukemisen ja lapsen persoonallisuuden kehittämisen. Niistä ilmenee kasvatuksellinen ja perhepoliittinen tehtävä. Sen lisäksi päivähoidolla on koulutuspoliittinen, työvoimapoliittinen ja sosiaalipoliittinen tehtävä, jotka toteutuvat päivähoitorakenteen ja ammatillisuuden

kautta. (esim. Nivala 1999, 4.) Vaikka tavoitteista oltaisiinkin yksimielisiä, vaikeampaa on päästä yksimielisyyteen keinoista, joilla tavoitteisiin päästään. Opetussuunnitelman perusteilla määritellään yleistavoitteet, mutta menetelmät ovat sovellettavissa hyvin monella tavalla. Oletetaan myös, että koulutus antaa yhteisen ymmärryksen menetelmistä ja tavoitteista, joita jokainen soveltaa persoonallisella tavallaan. Päivähoidossa työskentelevät ovat kuitenkin saaneet erilaisia koulutuksia ja heidän käsityksensä ovat erilaisia. Kaipion (1997, 64) mukaan perustehtävän yhteinen määrittely ja sen kirjaaminen on yhteisön toiminnan perusta. Muuten perustehtävästä on yhteisössä hyvin erilaisia käsityksiä. Määritelmään on palattava toistuvasti ja sitä on arvioitava, jotta siitä säilyy yhteinen käsitys.

Komiteamietinnössä (1989:28) varhaiskasvatus määritellään laajasti. Sen mukaan varhaiskasvatukseen kuuluu kaikki se yhteiskunnallinen toiminta, joka pyrkii vaikuttamaan lapsen kasvuoloihin ja edistämään lapsen kehitystä. Toiminta voidaan jakaa tavoitteelliseen kasvatukseen, muuhun sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kasvatusta tukeviin toimenpiteisiin. Varhaiskasvatuksen toimikunta korostaa erityisesti tavoitteellista toimintaa. Edelleen varhaiskasvatuksen perustehtävänä toimikunta pitää edellytysten luomista lapsen kehittymiselle monipuoliseksi persoonallisuudeksi ja yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi. Tavoitteellisessa varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä vuorovaikutusta ja yksilötasolla yhteisön kulttuurin siirtäminen uudelle sukupolvelle.

Brotherus, Helimäki ja Hytönen (1994, 32-33) tarkentavat perustehtävän määrittelyä. Heidän mukaansa tehtävänä on järjestää lapsille mahdollisuuksia yhteiskunnan kulttuuriperintöön perehtymiseen. Toisena tehtävänä on lapsen kasvun tukeminen yhteiskunnan aktiiviseksi, yhteistyökykyiseksi ja oikeudenmukaiseksi jäseneksi. Kolmas tehtävä on tukea lapsen yksilöllistä kehittymistä kohti hyvän elämän mahdollisuutta. Neljänneksi varhaiskasvatuksen perustehtävänä on antaa uusia ja monipuolisia toimintamahdollisuuksia ja uusia haasteita. Varhaiskasvatus luo perustaa koko elinikäiselle oppimiselle.

Suomessa varhaiskasvatus toteutuu päivähoidossa "educare" mallina, jossa kasvatus, opetus ja hoito yhdistyvät. Se poikkeaa muiden maiden käytännöistä, koska pääsääntöisesti opetus on niissä irrotettu erilleen, esiopetuksiksi. Koska suomalainen varhaiskasvatusperinne



juontaa juurensa sosiaalipalvelusta perheille, se näkyy perustehtävässä edelleen. Vanhemmille päivähoito onkin sosiaalipalvelua, joka mahdollistaa heidän työssäkäynnin. Suomessa esiopetus sisältyy päivähoitoon. (Hujala ym. 1998, 4; 175.) Tällä hetkellä on muutosvaihe. Vuoden 1999 alusta voimaan tullut perusopetuslaki (1998) sisältää esiopetuksen ja vuoden 2001 syksystä lähtien kunnilla on velvollisuus järjestää jokaiselle 6-vuotiaalle maksutonta esiopetusta. Sen mukaan esiopetus määritellään koskemaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa opetusta. Varhaiskasvatuksessa se on määritelty laajemmin, syntymästä kouluikään (Hujala ym. 1998). Uuden lainsäädännön mukaan esiopetus voidaan järjestää joko koulussa tai päiväkodissa, sitä ohjaa kuitenkin molemmissa perusopetuslaki.

Perusopetuslaki (1998) asettaa opetuksen tavoitteeksi oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuuntuntoiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Esiopetuksen tavoitteena on parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Kaiken opetuksen tavoitteena on lisäksi sivistyksen ja tasa-arvoisuuden edistäminen koko maassa.

Nivalan (1999, 199) mukaan päiväkodin johtajien mielestä päiväkotia on ensisijaisesti kasvun paikka. Kasvua, hoivaa ja oppimista ei kyetä erittelemään toisistaan. Nivalan mukaan hoiva ja kasvatus korostuvat, kun taas oppiminen kärsii inflaatiota. Johtuuko se "educare"- ajattelun vaikeudesta? Estolan (1997, 48) mukaan suomalaisessa mallissa kasvattajan on irrottauduttava didaktisesta ajattelutavasta, jossa tarkastelukulma on opettajan tavoitteista lähtevää. "Educare-mallissa" kasvattajan on pyrittävä tarjoamaan lapselle tukea, jotta hän voisi laajentaa tietämystään ja ymmärtää osaamisensa ja ei-osaamisensa rajat. Tähän kasvattaja tarvitsee lapsen oppimisen tuntemusta.

Eri tieteenalojen tutkimukset ovat viime vuosina tuoneet uutta näkökulmaa lapsuuteen ja varhaiskasvatukseen perustehtävään. Esimerkiksi Strandell (1995) on tutkinut päiväkotia lasten sosiaalisena toimintakenttänä. Hän on vastoin perinteistä varhaiskasvatuksen kehityspsykologista näkökulmaa lähestynyt lapsuutta sosiologian näkökulmasta. Siinä lapset ovat tasavertaisia sosiaalisia toimijoita aikuisten kanssa. "Lapset löytyvät yhteiskunnasta ja yhteiskunta lapsista." Lapset ja aikuiset jakavat saman maailman. Vuorovaikutus on kasvu- alustana kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Keskeinen näkökulma varhaiskasvatukseen perus-

tehtävän tarkasteluun on kontekstisidonnaisuus, mikä tarkoittaa lasten toiminnan ymmärtämistä ja tulkitsemista todellisessa tapahtumaympäristössä. Se on kotikasvatusta tukevaa. Strandellin tutkimuksessa on lapsen näkökulma. Sosiologinen näkökulma heittää haasteen yhteiskunnalle ja varhaiskasvatukselle tarkastella asiaa todellisissa tilanteissa, ruohonjuuritasolla.

Feministinen tutkimus on tuonut kasvatukseen ja opetukseen emotionaalista ja eettistä huolenpidon näkökulmaa, eikä ainoastaan oppiainepainotteista opiskelua. Estola (1997, 45-49) nimittää sitä välittämisen etiikaksi, joka voisi olla varhaiskasvatuksen eettisenä perustana. Välittämisen etiikka liittyy kiinteästi kasvatuksen arvopohdintaan. Se edellyttää reflektiivistä ajattelua, jolloin kasvattaja kykenee tarkastelemaan myös omia tunteitaan ja hänellä on tietoisuus omista arvoistaan. Tunteet ovat erityisesti läsnä pieneten lasten kasvatuksessa, jossa naiset ovatkin valtaosana. Työ on nähty "äitiyden" jatkeena. Varhaiskasvattajien ajattelussa tunteet ovat tärkeässä asemassa, mikä ei vähennä työn arvoa ja merkitystä. Yhteiskunnassamme välittämistä ei ole nähty inhimillisen olemassaolon perustaksi. Moilanen (1999, 101) painottaa eettisen näkökulman merkitystä perustehtävässä ja sen arvioinnissa.

Päiväkodin tärkeinä kehitystehtävinä ovat yhteisöllisyyden merkityksen ymmärtäminen sekä perustehtävän jatkuva kehittäminen ja tutkiminen (Kiesiläinen 1994, 5). Elämme yksilökeskeisessä ajassa, jolloin kasvatuksessa olisi tärkeää korostaa yhteisöllisyyttä ja toisten ihmisten merkitystä ja antaa heille aikaa (Jarvis 1997, 167-174). Jotta perustehtävää voidaan tutkia ja kehittää, on siitä oltava selkeä yhteinen tietoisuus. Sisäistetty perustehtävä on yhteinen toiminta-ajatus. Siihen kuuluu yhteiset käytännön periaatteet, yhteistyö vanhempien kanssa, työyhteisön sisäiset rakenteet. Oleellista yhteiselle tietoisuudelle on, että työntekijät tietävät toistensa toiminnasta. Erityisesti on tärkeää tietää, miten toiminta perustellaan. Yhteinen tietoisuus ei tarkoita samalla tavalla toimimista. Voi toimia eri menetelmin kohti samaa päämäärää, kunhan on selvillä yhteisestä päämäärästä ja toimintansa perusteluista. Yhteisen tietoisuuden kehittyminen on selkiintynyt kouluissa ja päiväkodeissa opetussuunnitelmatyön myötä. (Kiesiläinen 1994, 22-23; 1998, 108-112.)

Kasvattajan ihmiskäsitys ja sen kautta käsitys kasvatuksen luonteesta ohjaavat opetussuunnitelmaa, koska kasvattaja on opetussuunnitelman avaintekijä. Se, millaisena kasvattaja näkee kasvatuksen perustehtävän ja tarkoituksen, vaikuttaa hänen näkökykyynsä yhteiskunnasta, lapsesta ja tiedonaloista. Tämän näkökyvyn varassa kasvattaja luo opetussuunnitelmaa, ottaen lähtökohdaksi laajan yhteiskunnallisen viitekehyksen, lapsen tai tiedonalat. Näkökulmat ovat kärjistettyjä, mutta niitä yhdistelemällä joustavasti voidaan saavuttaa tarkoituksenmukaisia suunnitelmia. Sellaisia, jotka lähestyvät lapsen rehellistä todellisuutta, hänen oppimishaluaan kunnioittaen ja yhteiskunnan syrjässä tiivisti kiinni pysyen. (Brotherus ym. 1994, 21-22.) Reflektion ja itsearviointin avulla kasvattaja ja työyhteisö voivat tiedostaa suunnitelmien taustalla olevia näkemyksiä.

Perustehtävä on opetussuunnitelman kautta ohjaamassa itsearviointia. Elliot (1991, 55) ja Kansanen (1993) tuovat selkeästi esiin, kuinka reflektio ja toimintatutkimus tulisi olla kiinteässä yhteydessä opetussuunnitelmaan. Se antaa ne reunaehdot, joiden mukaan myös kasvattaja itsearvioi toimintaansa. Tämä näkemys korostaa myös kasvatuksen tavoitteellisuutta.

#### **4.1. Arvolähtökohdat**

Kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Patrikainen (1997; 1999) toteaa näiden yhteenkietoutuvuuden olevan tärkeä havainto tutkiessaan luokanopettajien pedagogista ajattelua. Näiden käsitteiden tunnistaminen on tärkeää kehittämistyössä ja opetussuunnitelmatyössä. Kiviniemen (1997, 21) mukaan kasvattaja ei kuitenkaan tiedosta kovin selkeästi työtään ohjaavia näkemyksiä ja siksi keskustelut kollegojen kanssa ovat hyvin merkittäviä. Vuorovaikutuksessa toisen kanssa joutuu pohtimaan omien näkemystensä perusteita. Itsearviointin ja reflektion eräänä tavoitteena onkin kokemusten käsitteellistäminen, jonka myötä käytännön havainnot ja teoreettiset periaatteet pyritään saamaan vuorovaikutukseen keskenään. Patrikainen (1999, 150) viittaa Richardsooniin (1990), jonka mukaan ammatillinen kehittyminen on uhattuna, jos kasvattajia velvoitetaan muutokseen työssä ohjaamatta heitä teorian tuntemukseen. Tämä näkemys antaa pohti-

misen aihetta varhaiskasvatukseen ja sen kehitystyöhön. Samalla kun kamppaillaan kelpoisuusehdoista, pyritään laadukkaampaan varhaiskasvatukseen. Patrikaisen (1997, 1999) ja muun opettajan tutkimuksen valossa kasvattajan eettinen ulottuvuus on ihmiskäsitykseen liittyvä elementti, joka on syvimmiltään kasvatusta ymmärtävää.

Varhaiskasvatuksen arvolähtökohdat ohjaavat kasvattajien työtä tavoitteenasettelun kautta. Arvot konkretisoituvat käytännössä. Kasvatustietoisuudella tarkoitetaan ajatuksellista suuntautumista toimintaan ja todellisuuteen sekä toimintaa sisäisten mallien varassa. Tietoisuus suuntautuu johonkin, esimerkiksi kasvatuksessa toivottuun päämäärään, tavoitteisiin. (Berger & Luckmann 1995, 31-32.) "Kasvatustietoisuutta pidetään varhaiskasvattajan yleisenä kypsyyskriteerinä." Kasvatustietoisuus sisältää näkemyksen ihmisestä, lapsesta ja maailmasta. Siihen vaikuttaa olennaisesti kasvattajan omat elämänarvot. Kasvatustietoisuus on usein tiedostamaton ja sitä on vaikea määrittellä, koska se sisältää ihanteita ja päämääriä koskevia näkemyksiä. (Brotherus ym. 1994, 104.) Kasvatustietoisuuteen kietoutuu väistämättä eettinen ulottuvuus. Patrikainen (1999, 151-152) kaipaa tulevaisuuden kasvatukseen aktiivisempaa otetta. Tavoitteena hän pitää kansainväliseen opettajatutkimukseen viitaten globaalia, holistista ihmistä. Heidän kasvattajikseen tarvitaan yhtenäinen ammattikunta, joka pystyy tavoittamaan uudet sukupolvet sekä heidän arvomaailman, maailmankuvan ja ajattelun kehittymisen tukemisen.

Eettisyydellä kasvatustyössä tarkoitetaan kasvattajan kykyä tehdä moraalisia valintoja, sekä perustella ja toteuttaa niitä vastuullisesti suhteessa lapsiin ja kollegoihin. Opetussuunnitelma on "ohjenuora" ja näkemys yhteisön arvopäämääristä. Siinä otetaan kantaa siihen, mikä on arvokasta ja tavoittelemisen arvoista. Kasvattajan eettisyyttä ilmentää opetussuunnitelman mukaiseen toimintaan pyrkiminen. Tarkoituksenmukaista ei ole arvojärjestelmän "siirtäminen", vaan edellytysten luominen henkilökohtaiseen arvopohdintaan. (Patrikainen 1999, 153.) Varhaiskasvattajan työssä eettinen ulottuvuus on tärkeää. Vastuu lapsista on suuri vastuu.

Hirsjärven (1982) mukaan kasvattajan ihmiskäsitys sitoutuu kulttuuriseen, yhteiskunnalliseen ja jopa globaaliin kontekstiin. Eri aikakausilta on löydettävissä erilaiset ihmiskäsitykset

ja -ihanteet sen mukaan, millaiseksi ihmistä on haluttu kasvattaa ja kehittää. Yhteisenä piirteenä on aina kuitenkin ollut tiedon hallinnan korostus, lahjakkuus ja usko ihmisen muuttumisen mahdollisuuksiin. Kasvattajan käsitykset kasvatustoimintansa kohteesta, lapsesta ja lapsen perusluontoisista ominaisuuksista, ovat tärkeitä käytännön kasvatustoimintaan vaikuttavia tekijöitä. Kasvattajan ja opettajan käsitys ihmisen perusolemuksesta on erittäin tärkeä, koska se suuntaa hänen muuta ajattelua ja tiedollisia sekä toiminnallisia valintoja. Kasvattajan tekemät valinnat kuvastavat hänen ihmiskäsitystään. (Patrikainen 1997, 48, 57-58.)

Rauhalan (1993, 32) mukaan ihmiskäsitys on sitä, mitä esimerkiksi tutkija edellyttää ja olettaa tutkimuskohteeltaan. Samoin kasvattaja asettaa hypoteeseja, valitessaan kasvatustieteellisiä menetelmiään. Ihmiskäsitys on luonteeltaan muuttuva, kun sen on ensin tiedostanut. Tuon esiin Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen, koska se on kokonaisvaltainen ja on perusteltavissa erityisesti varhaiskasvatukseen. Rauhalan (1993, 35,42) holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen voidaan ymmärtää kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuutena. Ihmisen eri olemuspuolet vaikuttavat yhdessä ja erikseen. Kehollisuus muodostuu orgaanisesta perustasosta. Ihminen on fyysinen ja käsin kosketeltava kokonaisuus. Tajunnallisuus tarkoittaa olemassaolon kokemista eri laatuina ja asteina. Siihen sisältyvät tunteet, ajatukset, halut, uskomukset ja intuitio. Tajunnallisuus on tavoitettavissa ajattelun avulla, ei aineellisesti. Situationaalisuus ilmenee olemassaolona elämäntilanteessa. Siihen kuuluvat kaikki se, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa. Esimerkiksi ihminen voi olla suhteessa luontoon, toisiin ihmisiin, esineisiin ja itseensä.

Oppimiskäsitys muodostuu niistä skeemoista, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta. Se ohjaa kasvattajan toimintaa. Oppimiskäsitykset luokitellaan niihin sisältyvien ihmiskäsitykseen liittyvien luonnehdintojen pohjalta. Karkeasti jaotellen ne voidaan jakaa empiristis-behavioristisiin ja kongnitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. Niiden rinnalla on humanistinen oppimiskäsitys, jossa korostetaan kokemuksellista oppimista. (Rauste-von-Wright & von-Wright 1996, 146.) Lähinnä holistista ihmiskäsitystä on konstruktivistinen ja toisaalta kokemuksellinen oppimiskäsitys.

Tutkivan, reflektiivisen työskentelyn viitekehys perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Siinä ihminen nähdään kokonaisvaltaisena oppijana. Kasvatus ja opetus ovat osa laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista yhteyttä. Kasvattajan ja opettajan käsitys oppimisesta vaikuttaa hänen toimintamalleihinsa ja opetusmenetelmien valintaansa jokapäiväisessä työskentelyssä. (Patrikainen 1997, 71.) Vakimon (1995) mukaan varhaiskasvatuksessa on yhä enemmän vallalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, ainakin opetussuunnitelmien näkökulmasta.

Tiedonkäsitys on myös sidoksissa ihmiskäsitykseen. Käsitys tiedosta on kytköksissä myös oppimiskäsitykseen, siihen, miten ihminen parhaiten oppii hänelle merkityksellistä tietoa. (Patrikainen 1997, 71.) Nopeasti kehittyvä ja muuttuva tietoyhteiskunta asettaa kasvattajille ja opettajille paineita tietoon liittyvän pedagogiikan suhteen. Tiedonkäsitys määrittää sen mukaan, mitä kulloinkin käsitteen tieto sisältöön lasketaan kuuluvaksi, miten tieto käsitellään, miten siihen suhtaudutaan ja miten sitä käytetään tai kuvitellaan käytettävän. Tämän pohjalta voidaan hahmottaa kehittyvän tiedonkäsityksen malli, jonka ulottuvuudet voidaan kuvata seitsemällä käsitteellä: dynaamisuus, aktiivisuus, kriittisyys, kokonaisuuksien opettaminen, taidon ja tiedon suhde, kokemuksen ja järkeilyn suhde sekä tiedon arvostaminen. Näiden ulottuvuuksien kautta kasvattaja voi hahmottaa tiedonkäsitystään, joka on perustana opetuksessa ja kasvatustoiminnassa. (Voutilainen ym. 1992, 15, 21-27.)

Varhaiskasvatuksessa perustehtävä ja kasvatustietoisuus nousevat kasvatuksen peruslähtökohdista, eikä teoreettista perustaa voi ylikorostaa. Ajattelutyön merkitys on oleellinen niin konkreettisessa työssä kuin lasten hoito ja kasvatus ovatkin. Ajattelun avulla kasvattaja tulee tietoiseksi kasvatustoiminnastaan. Toin aiemmin esiin kollegiaalisen keskustelun merkitystä kasvatuksen perusteista. Kasvatuksen ja opetuksen peruslähtökohdat ovat koko ajan tärkeitä ja ajankohtaisia. Ei riitä, että arvokeskustelu käydään opetussuunnitelman yhteydessä ja sen jälkeen ollaan tyytyväisen arvokkaita. Maailma muuttuu - muuttuuko ihminen ja kasvatuksen haasteet?

Tänä päivänä korostuu suvaitsevaisuuden näköala. Koko elämän todellisuus on moniulotteinen erilaisine arvokäsityksineen. Varhaiskasvattaja kohtaa ihmisiä, joilla on erilainen

arvotausta kuin hänellä itsellään. Siksi hänen tulisi kyetä myös muuttamaan ja tarkentamaan käsityksiään ihmisistä, aatteista ja arvotaustoista. Sen lisäksi hänen tulisi kyetä tiedostamaan itsensä ja olemaan siinäkin totuudenmukainen. Kun tiedostaa itsensä, tietonsa ja arvonsa, voi henkisenä olentona myös tarkastella tietojensa ja arvojensa taustoja suhteessa muuhun todellisuuteen ja tietoon. Tämä on reflektiivistä itsearviointia, jossa tarvitaan myös tieteen tuottamaa tietoa. Ihmisen prosessoidessa näin tietoa, siitä syntyy voimaa ja uusia oivalluksia. Siitä syntyy uusia ajatuksia ja toimintoja. (Aaltola, 1998, 42.) Ehkä sitten ihminenkin muuttuu!

#### **4.2. Varhaiskasvatuksen arviointimalleja**

Onko varhaiskasvatuksen perustehtävä sellainen, että se edellyttää oman "arviointikulttuurin" tai arviointimallin? Nivala (1999) kysyy samantapaisesti johtajuuteen liittyen. Tuoko päiväkodin perustehtävä jotain erityistä sen johtajuudelle? Hän perustelee kantaansa substanssien eli sisältöjen kautta. Johtajan tehtävänä on ohjata toimintakulttuuria vaikuttamalla toimintaan. Toisaalta johtajuus ei rakennu yksin johtajan näkökulmasta, vaan siihen on vaikuttamassa koko yhteisö. Arviointi on myös yksi johtajuuden välineistä. Yhteisöllisyys ja työn sisältö tuo haasteen myös arvioinnille. Varhaiskasvatustyössä korostuu kokonaisvaltaisuus ja prosessi, jolloin arvioinnin on otettava myös se huomioon.

Varhaiskasvattajan työ on kasvatuksen, hoidon ja opetuksen lisäksi myös yhteiskunnallista kulttuurityötä. Käytännön ja yhteiskunnan sekä teorian vuoropuhelu edellyttää oman työn analysointia. Siinä on tärkeää teoreettinen perus- ja täydennyskoulutus. Teoria herättelee refleктоimaan ja antaa reflektoinnille ja itsearvioinnille sisältöä. Yhteiskunnallinen näkökulma laajentaa näkökulmaa myös arviointiin. Toisaalta teoreettisen tietämyksen monipuolisuus vaikeuttaa päätöksentekoa, koska on olemassa useita eri mahdollisuuksia. (Brotherus ym. 1994, 105-107.)

Perustana suomalaiselle varhaiskasvatuksen arvioinnille on nimenomaan sen kokonaisvaltai-

suus: kasvatuksen, opetuksen ja hoidon yhdistyminen. Varhaiskasvatuksen arviointi perustuu lakiin, päivähoidolle asetettuihin valtakunnallisiin tavoitteisiin ja niistä johdettuun päiväkodin opetussuunnitelmaan. Arviointi tapahtuu aina suhteessa johonkin. Yleensä arvioidaan suhteessa toivottuun tilaan tai visioon, hyvään kasvatukseen. Kasvatustyössä on kuitenkin monia käsityksiä hyvästä kasvatuksesta ja kriteerit eivät ole yksiselitteisiä. Siksi yhteisiä kriteerejä toivotulle kasvatukselle on vaikea asettaa. Usein yhteistyötä tehdään lähiympäristössä koulujen ja muiden yhteistyötahojen kanssa, mikä asettaa uusia haasteita. Arviointi on osa opetussuunnitelmaa ja arviointikulttuuri on räätälöitävä sen mukaiseksi. (Hujala ym. 1998, 154-155; 177-178.)

Suomessa varhaiskasvatuksen arviointi on kiinteästi yhteydessä laatuun. Laadunhallinta on Varhaiskasvatustyöryhmän muistion (1999, 52) mukaan toimintaa, "jossa lapset, vanhemmat, henkilökunta ja hallinto yhdessä arvioivat ja kehittävät varhaiskasvatustalvueluja asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti". Laadun tutkimisessa on kolme kansainvälistä tutkimusaaltoa viime vuosikymmeninä. 1970-luvulla keskeistä oli kotihoidon ja päivähoidon vertaileminen hyvän ja huonon näkökulmasta. 1980-luvulla painotettiin laadun tekijöitä yksittäisinä ilmiöinä. Päivähoidon "tuloksia" arvioitiin ottamalla huomioon erilaisia päivähoidon toteutuksia. Tuolloin laatu alkoi vakiintua keskeiseksi päivähoidon toteuttamisen periaatteeksi. 1990-luku on laadun tutkimisen aaltoa, jossa laatu pyritään näkemään laajana kokonaisuutena, ekologisena systeeminä. Laatu nähdään eri hoitoympäristöjen, perheen ominaisuuksien ja lasten yksilöllisyyden muodostamana vuorovaikutuksena. Silloin laadunarvioinnissa on otettava kaikki osapuolet huomioon. (Hujala ym. 1998, 181-182.) Suomessa laadun arviointia pyritään kehittämään mm. Oulun yliopiston Laadun arviointi päivähoidossa -projektissa, joka on valtakunnallinen kehittämissuorjekti 22 paikkakunnalla (Hujala & Parrila-Haapakoski 1998, 98-102; Hujala ym. 1999). Myös Stakes on vuodesta 1992 lähtien ylläpitänyt kehittämissuorjektiä, jossa tavoitteena on verkostoitumalla edistää laatua (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 54). Kysymyksessä on sama suorjekti, josta mainitsin työn tutkimiseen liittyen (Karlsson 1996).

Päivähoitolain ja -asetuksen perusteella arviointi perustuu niissä esitettyihin laatuvaatimuksiin. Lisäksi asetukset henkilöstön kelpoisuuksista sekä lapsen oikeuksiin liittyvät sopimuk-



set ohjaavat laatua. Laatuvaatimukset ovat pääosin varhaiskasvatuksen järjestäjän velvoitteita, mutta koskevat myös kasvattajia. Laatutavoitteet rakentuvat em. lakien ja asetusten sekä tieteellisen tutkimuksen pohjalta. Kunta- ja yksikkötasolla laatuvaatimukset ja –tavoitteet konkretisoituvat laatukriteereiksi, minkä edistämiseksi myös Oulun yliopiston laadunarviointiprojekti pyrkii. Tavoitteena on, että vanhemmat osallistuisivat lasten kanssa kriteerien luomiseen ja että kriteerit olisivat konkreettisia. Silloin niitä voidaan käyttää arvioinnin lähtökohtana. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 52-55.) Varhaiskasvatustyöryhmän muistion (1999) mukaan arviointia voidaan toteuttaa esim. itsearviointina, vertaisarviointina tai ulkopuolisena arviointina. Itsearviointi määritellään toteutuvaksi henkilökunnan omana analysointina ja pohdintana. Se on myös arviointia siitä, miten heidän toiminta vastaa yhdessä asetettuja laatukriteereitä.

Laatunäkemyksessä varhaiskasvatuksessa on erotettavissa neljä keskeistä laatutekijää, jotka ovat em. Päivähoidon laadunarviointimallin perustana. Puitetekijät määräävät reunaehdot laadukkuudelle. Siihen kuuluvat mm. ryhmä koko, tilat, hoitoaikojen sopivuus ja hoitosuhteen pysyvyys. Välillisesti ohjaaviin tekijöihin kuuluvat työyhteisöön liittyvät asiat, henkilökunnan koulutus ja ammatillisuus, työkokemus sekä johtajuus. Prosessitekijöihin luetaan kuuluvaksi pedagogiikka ja henkilökunnan vuorovaikutus lapsen sekä perheen kanssa. Vaikutuksiin kuuluvat lapsen viihtyminen, kasvu ja kehitys sekä vanhempien tyytyväisyys. (Hujala ym. 1998, 187-188.) Mallin mukaan tämän tutkimuksen idea liittyy välillisesti ohjaaviin tekijöihin. Oman työn itsearviointi ja sen seuraukset ovat vaikuttamassa päivähoidon prosessiin ja vaikutuksiin oleellisesti.

Laadukkaaksi voidaan perustella monenlaista toimintaa. Siksi laadun korostaminen on aiheuttanut kriittistä näkökulmaa. Varhaiskasvatus on kotikasvatuksen kanssa luomassa perustaa ihmisen elinikäiselle kasvulle. Varhaiskasvatuksessa on siksi olennaista nähdä työn merkitys kauas tulevaisuuteen. Näin varhaiskasvatuksen laatu riippuu myös henkilöstön näkökyvystä tulevaisuuteen. Kysymys on pitkälti myös arvoista. (Estola 1997, 45.) Arviointi peilautuu aina arvoihin (ks. luku 3.1.) Kun on kyse arvoista, kuka määrittää laadun? Lainsäädäntö, tutkimus, asiakkaat vai kasvattajat? Mitä lapsi sanoo laadusta? Varhaiskasvatuksen arviointikulttuuri eroaa esimerkiksi koulujen arviointikulttuurista, jossa arviointi on ollut

jäsentyneempää ja selkeämpää.

Yhteisöllisyys ja kokonaisvaltainen työskentely ovat arvioinnin näkökulmasta vahvuus päiväkodeille. Kohonen arvioi (1995, 49), että kollegiaalisen ja yhteisöllisen arvioinnin ilmapiiri, jossa on vahva sitoutuminen itsearviointiin sekä työn dokumentointiin niin lasten kuin aikuistenkin osalta, antaa havaintoja viidenteen arvioinnin sukupolveen siirtymisestä. Se asettaa haasteita kasvatuskulttuurille ja opettajankoulutukselle. Se voitaisiin nähdä jo nyt vahvuutena päiväkodeissa ja jatkaa työn kehittämistä siltä pohjalta kohti uusia vahvuuksia. Laadunarviointiin pohjautuvassa arvioinnissa on myös oleellista kasvattajien itsearviointi, tekevähän he työtään kasvatusalan koulutuksen saaneina ja näin myös arvioivat sen pohjalta.

## 5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänä on tarkastella varhaiskasvattajien itsearviointia. Sitä voidaan lähestyä monesta näkökulmasta, tässä työssä määrittelen sen rakentuvan reflektiosta ja sitä voisi nimittää myös reflektiiviseksi itsearvioinniksi (Ojanen 1998, 58). Varhaiskasvatuksen perustehtävä edellyttää kasvattajilta reflektiivistä ajattelua, onhan kasvatustyö yhteiskunnassamme vaativa haaste. Varhaiskasvattajien oletetaan mm. itsearvioinnin avulla vastaavan haasteeseen. Siksi pyrin saamaan selville mitä, miksi ja miten kysymyksien avulla varhaiskasvattajien itsearvioinnin nykytilaa päiväkodissa.

*1. Mitä varhaiskasvattajat itsearvioivat perustehtävässään ja miten itsearviointi sijoittuu Handalin ja Lauvåsin (1982) praktisen toiminnan mallin tasoille?*

*1.2. Miten itsearviointi tapahtuu?*

*1.3. Miksi omaa työtä itsearvioidaan?*

Arvioinnissa monet asiat kietoutuvat toisiinsa, joten tässäkin työssä kulkee mukana sivujuonteita. Itsearvioinnin näkeminen mahdollisuutena kääntää katseen myös tulevaisuuteen ja sen kehittämiseen.

Tutkimustehtäväni on muokkautunut aineiston kautta. Aluksi tarkoituksena oli kohdistaa tutkimus lastentarhanopettajiin, mutta aineistoa kerätessä tarkoituksenmukaisemmaksi

osoittautui sen kohdistaminen päiväkodissa työskenteleviin varhaiskasvattajiin (ks. johdanto). Lähdin liikkeelle kysymyksistä, mitä ja miten lastentarhanopettaja itsearvioi? Toisena kysymyksenä oli miksi hän itsearvioi ja millaista vaikutusta sillä on työn taustalla olevaan teoriaan? Toiveenani oli pyrkiä kuvaamaan itsearviointin ja toiminnan taustalla olevan teorian väliltä mahdollisesti löytyvää prosessia. Aineistoani kuunnellessani nämä kysymykset, vaikka ne minua kovin kiinnostavatkin, eivät ole vielä ajankohtaisia valitsemalleni kohderyhmälle eikä minulle. Se on vasta kenties seuraava askel. Tarvitsen myös itse tämän ensimmäisen askeleen, koska prosessin esiintuominen tutkimuksessa vaatii pitkäjänteistä toimintatutkimusta ja siihen sitoutuminen yksin ei olisi ollut realistista.

Itsearviointin, reflektion ja metakognitiivisia ilmiöitä voidaan lähestyä kolmesta näkökulmasta. Metakognitiolla tarkoitetaan tarkkailun ja itsearviointin perusteella oman kognitiivisen toiminnan ymmärtämistä, kasvu- ja oppimisprosessin säätelyä ja ohjaamista, tietoisuutta oman oppimisen ja toiminnan perusteista ja laadukkuudesta sekä tarvittavan muutoksen ymmärtämistä (Atjonen 1995, 72; Patrikainen 1999, 154). Kognitiivisessa näkökulmassa tarkastellaan ajattelua tiedon prosessointina ja päätöksentekona. Kriittinen näkökulma tarkastelee ajattelua ohjaavia aineksia ja kolmas näkökulma keskittyy omakohtaisten kokemusten tulkintoihin. (Syrjälä ym. 1994, 58.) Tässä tutkimuksessa näkökulmat yhdistyvät, samalla kuitenkin omakohtaisten kokemusten tulkinta painottuu, koska omakohtaiset kokemukset ovat itsearviointin kohteita.

## 6. METODOLOGIA JA TUTKIMUSPROSESSI

### 6.1. Metodologiset lähtökohdat

Varhaiskasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen haasteena on antaa tutkimuskohteen äänen kuuluu. Perinteisesti pieniin lapsiin ja heidän kasvatukseensa liittyvä tutkimus on ollut hiljaista ja arvostamatonta. Tulkinnallinen tutkimus, joka perustuu yhteistoiminnallisuuteen käytännön kasvatustyön kanssa, pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Se näkee toiminnan rakentuvan käytännön kulttuurisissa yhteyksissä. (Walsh ym. 1993, 464-473.) Koska varhaiskasvatuksen käytännössä arviointi on vielä jäsentymässä oleva käytäntö, lähdin tässä työssä liikkeelle teoriasta. Tutkimuskysymykset nousevat teoriasta. Teorian ja käytännön yhdistämiseen pyrin toiminnallisen tutkimusotteen avulla.

Siksi tämä tutkimus on prosessinomainen, jossa eri osat ovat vaikuttamassa toisiinsa ja kokonaisuuteen. Kyseessä on laadullinen, tulkinnallinen tutkimus, jossa on toimintatutkimuksellista otetta. Tätä voisin kuvata toimintatutkimuksen esivaiheeksi, jossa tehdään pohjatyötä toiminnallisempaan tutkimukseen. Toimintatutkimuksessa on käytännön ja teorian suhde keskeinen. Sen tarkoituksena on vaikuttaa, rikastaa käytäntöä teorian kautta ja löytää uutta, tilanteeseen sopivaa käytännön teoriaa. (Elliot 1991, 45-56; Walsh ym. 1993.) Tulkinnallisuuteen liittyy narratiivisuus. Narratiivisessa tutkimuksessa kertominen toimii metodina, esimerkiksi kirjoitelmana tai haastatteluna, jonka avulla tutkitaan jotain

kohdetta (Connelly & Clandin 1990). Narratiivisuus on tulkinnallisuutta, tarinat ovat kiinteässä suhteessa elämään (Widdershoven 1993, 9). Kirjoittaminen on narratiivinen tutkimusmetodi. Esimerkiksi on tärkeää havainnoida, mitä kirjoittaja on valinnut kirjoittamisen kohteeksi. Se kertoo hänelle merkityksellisestä asiasta, tässä tutkimuksessa mikä hänelle on työssään tärkeää, koska hän sitä itsearvioi. (Wiener & Rosenwald 1993, 30-31.)

Toimintatutkimuksessa toteutuu prosessi ja toiminta jatkuu spiraalinomaisesti edellisten tutkimuskokemusten perusteella. Elliotin (1991, 70; 77-83) mukaan toimintatutkimuksessa alkuperäisen idean tulisi sallia muuttua. Spiraalinomainen toiminta edellyttää, että tutkimus sisältää samanaikaisesti analyysia ja johtopäätöksiä ja etenee koko ajan. Toimintatutkimus ei perustu koko ajan uusille aluille. Aineistonkeruu toimintatutkimuksessa on yleensä monipuolista ja toiminnallista. Ne voivat sisältää esimerkiksi päiväkirjoja, erilaisia profiileja, halkileikkauksia jostain ilmiöstä, dokumentteja, valokuvia, videonauhoja, havainnointia ja haastatteluja.

Metodologiset valinnat kertovat myös tutkijan käsityksistä. Kun tutkitaan merkitysrakenteita, ihmisten tapoja jäsentää erilaisia ilmiöitä ja asioita, aineiston tulee olla sellaista, jossa tutkittavat puhuvat omin sanoin. Alasuutari kirjoittaa metodin ja teorian suhteesta. Niiden tulisi tukea toisiaan. (Alasuutari 1995, 73, 235.) Kiviniemen (1999, 65) mukaan toimintatutkimus on nimenomaan yhteisön oppimistapahtuma, jossa kyse on itsearvioinnista. Työyhteisö kehittää tietoisuuttaan toimintansa perustalla olevista ilmiöistä. Siten toiminnallinen tutkimusote soveltuu hyvin arvioinnin kehittämiseen.

Tutkijana ihmiskäsitykseni on humanistinen sekä holistinen, jossa ihmisen kokemaa on olennaista tarkastella kokonaisuutena. Humanistisuus liittyy uskoon ihmisen kehittymisestä. Se on myös varhaiskasvatuksen taustakäsityksenä, samoin kasvattajien ja opettajien koulutuksessa. (Patrikainen 1997, 21.)

Tutkimuksessa on abduktiota (Grönfors 1982, 33-37; Alasuutari 1993), jolloin esiymmärrys, teoria ja empiria ovat vuorovaikutuksessa. Abduktiivisessa päättelyssä seurataan johtolankaa, joka myös voidaan hylätä millä hetkellä hyvänsä. Aineisto saatetaan vuoropu-

heluun muun tutkimuksen kanssa, jolloin voidaan löytää jotain uutta. Johtolankana tässä tutkimuksessa on tutkimustehtäväni sekä visio itsearviointista mahdollisuutena. Varhaiskasvatukseen liittyen esimerkiksi Karilan (1997) ja Kinoksen (1997) tutkimuksissa hyödynnetään abduktiota. Kinoksen (1999, 77) mukaan hänen tutkimuksensa sijoittuu deduktion ja abductionin välimaastoon, kun taas Karilan tutkimus sijoittuu abductionin ja induktion välille. Deduktio tarkoittaa teorialähtöistä tulkintaa, kun taas induktio pyrkii aineistosta käsin tulkintaan. Abduktiolla pyritään niitä ääripäitä lähentämään toisiaan. Olen pyrkinyt löytämään tästä aineistosta nousevan näkökulman analyysin avulla, kuitenkin analyysin välineet ovat teoriasta.

Olen valinnut prosessimenetelmän, jossa toteutuu triangulaatio. Triangulaatiota voi olla laadullisen menetelmän sisällä tai yhdistyneenä toisenlaisiin tutkimuslähtökohtiin, esimerkiksi määrälliseen tutkimukseen. Se on näkökulman laajennusta. Näkökulman laajennus tässä yhteydessä tarkoittaa aineiston keräämistä eri menetelmillä, aikaulottuvuutta sekä toisen tutkijan näkökulmaa. (Cohen & Manion 1994, 254-257) Triangulaatio voi toimia myös siten, että samalla menetelmällä kerätään aineistoa eri kohteista. Sekin muoto toteutuu kirjoitelmissa, joskin kirjoitustehtävää on kehitetty eteenpäin. Menetelmätriangulaatiota on sovellettu käyttämällä kirjoitelmia, haastatteluja, itsearviointitehtävää sekä ryhmäkeskusteluja aineistona. Aikaulottuvuudella on merkitystä lähinnä yhdelle päiväkodille, johon tutkimuksen loppuvaihe kohdistui sekä itselleni. Tutkijatriangulaatio on toteutunut yhdessä ryhmätyötilanteessa. Triangulaatio ei ole mukana vertailun näkökulman saamiseksi, vaan myös luotettavuuden lisäämiseksi. (Cohen & Manion 1994, 259; 263; Patton 1990, 187-188.)

## 6.2. Tutkimusryhmä

Varhaiskasvattajien itsearviointi on tutkimuskohteeni. En tutkimuksessani ryhmittele varhaiskasvattajia koulutustaustan mukaan, koska en näe sillä oleellista merkitystä tehtäväni kannalta. Aineistossani kuitenkin korostuu lastentarhanopettajien tai siinä tehtävässä toimi-

vien ääni, koska he osallistuivat pääasiassa opetussuunnitelmakoulutukseen, josta aineiston ensimmäisen osan, kirjoitelmat, keräsin. Kaikki kirjoittajat työskentelevät lapsiryhmässä ja ovat saaneet jonkin varhaiskasvatuksen koulutuksen. Kirjoittajat osallistuivat aktiivisesti päiväkotinsa opetussuunnitelman tekemiseen.

Kaksi haastateltavaa ovat lapsiryhmissä työskenteleviä lastentarhanopettajan tehtävässä toimivia sosiaalikasvattajia. Kummallakin on yli kymmenen vuoden työkokemus, toisella johtajakokemusta runsaasti. Toinen haastateltavista toimii edelleen kyseisen päiväkodin johtajana. Molemmat ovat sitoutuneet tiiviisti kyseisen päiväkodin toimintaan. 1986 toimintansa aloittaneessa päiväkodissa on kaksi lapsiryhmää, molemmissa on paikka 21:lle 1-7-vuotiaalle lapselle. Myös iltahoitoa järjestetään pienelle ryhmälle. Henkilökuntaa on yhdeksän, joista kuusi palautti itsearviointitehtävän ja osallistui ryhmäkeskusteluun toukokuussa. Viimeisessä aineistonkeruuvaiheessa koko työyhteisö oli mukana. Ryhmässä toimivan johtajan lisäksi päiväkodissa työskentelee kaksi lastentarhanopettajaa, neljä lastenhoitajaa, keittäjä sekä päiväkotiapulainen. Päiväkodin lapset asuvat lähellä päiväkotia ja perheet tuntevat myös toisiaan. Päiväkodissa on paljon sisaruksia. Päiväkoti on pieni, kodinomainen ja yksilöllisyyttä kunnioittava. Kolmas haastateltava on päiväkodin johtaja, joka tekee alueellista koulutustyötä mm. arviointiin liittyen.



### 6.3. Aineiston keruu

Ajankohta	Metodi	Teoria ja tarkoitus
Syyskuu 1998	Itsearviointikirjoitelmat (1.) Palautettiin 8 kpl	Esiymmärrys ja teoria arvioinnista, refektiosta sekä itsearvioinnista
Marraskuu 1998	Itsearviointikirjoitelmat (2.) palautettiin 8 kpl	Itsearvioinnin kohdistaminen perustehtävään liittyvään esimerkin avulla
		Toimintatutkimuksellisuus
Maaliskuu 1999	Nauhoitetut haastattelut	Itsearvioinnin kohdistaminen Handalin Lauvásin (1982) mallin tasoille interventiivisen haastattelun avulla
Toukokuu 1999	Päiväkodin yhteinen itsearviointitehtävä palautettiin 6 kpl	Perustehtävän toteutumisen itsearviointia Handalin ja Lauvásin mallin (1982) tasoilla
Toukokuu 1999	Nauhoitettu ryhmäkeskustelu (1.) läsnä 6 henkilöä	Kohti kollegiaalista itsearviointia ryhmässä ajankohtaisten kysymysten kautta
Elokuu 1999	Ryhmäkeskustelu (2.)	Mitä ja miten me arvioimme yhdessä
Syysy 1999	Kokonaisanalyysia	Sisällönanalyysia tukeutuen Handalin ja Lauvásin (1982) malliin
Kevät 2000	Raportin kirjoitus ja johtopäätöksiä	Meta-arviointia varhaiskasvattajien itsearvioinnista

Kuvio 2. Tutkimusprosessi ja aikataulu aineiston keruusta

Aineiston keruu alkoi syyskuussa 1998. Osallistuin harjoittelun aikana Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksella opetussuunnitelmakoulutuksen järjestämiseen päiväkodeille. Pyysin eräältä ryhmältä vapaamuotoisia kirjoitelmia itsearvioinnista (ks. liite 1.).

Kirjoitelmien tehtävänä oli saada varhaiskasvattajat pohtimaan omaa työtään ja kirjoittamaan itsearvioinnista. Kirjoitelma oli vapaamuotoinen, jotta kirjoittajat puhuisivat omalla persoonaansa kuuluvalla tavalla, kuitenkin apukysymykset olivat tarpeen. Ongelmana kirjoitelmien pohjalta nousi kirjoittamisen vaikeus joillekin, toisille se taas oli helppoa ja teksti jäsentynyttä. Tarkoituksena oli myös käyttää kirjoittamista menetelmänä, koska se voisi olla myös yksi itsearvioinnin menetelmistä. Kirjoittaminen on etäisyyden ottamista omaan toimintaan. Sen avulla tehdään näkyväksi omaa ajattelua ja toimintaa. Kirjoittaessa keskustelee itsensä kanssa ja tuottaa sen paperille. Kirjoittaminen toimii työn dokumentoijana sekä itsearviointina. Kirjoittaminen on myös väline kertoa toiselle omasta toiminnastaan, tässä tapauksessa itsearvioinnistaan. (Lukinsky 1996; Ohlson 1995; Walker 1985)

Kirjoitelmia palautettiin kahdeksan. Kirjoitelmien pohjalta pyysin toiselta vastaavalta ryhmältä myös kirjoitelman, jossa pyysin kertomaan jonkin esimerkin itsearvioinnista (ks. liite 2.). Tästä ryhmästä palautettiin myös kahdeksan kirjoitelmaa. Ryhmissä oli osallistujia noin kaksitoista. Kirjoitelmien välianalyysin pohjalta valitsin jälkimmäisistä kirjoitelmista kolme haastateltavaa, jotka olivat kirjoittaneet hyvin erilaiset kirjoitelmat ja jotka työskentelivät samassa päiväkodissa. Kirjoittajan edustivat kolmea eri tyyppiä (itsearviointi kohdistui eri tasoille). Yksi valitsemistani henkilöistä oli vaihtanut vuodenvaiheessa työpaikkaa, joten haastateltavani vähenivät kahteen henkilöön.

Kirjoitelmien pohjalta suunnittelin teemahaastattelun (liite 3.). Syrjälä ja Numminen (1988, 94-95) kuvaavat haastattelua keskusteluksi, jonka tutkija aloittaa ja suuntaa johonkin ilmiöön. Haastattelu on siten luonnollinen keino hankkia laadullista tietoa elämän ilmiöistä. Teemahaastattelussa pyrin saamaan esiin haastateltavan näkökulmasta olennaisen ymmärryksen asiasta, kuten Hirsjärvi ja Hurme (1993, 35-39) kirjoittavat.

Tarkoituksena oli myös saada syvyyttä aihepiiriin haastateltavien ehdoilla. Koska tutkittava aihe on vaikeasti avautuva, käytin interventiivistä haastattelumetodia soveltuvien osien. Interventiivinen haastattelu on Tommin (1993) sovellutus lyhytterapiassa käytetystä keskustelumenetelmästä, jossa pyritään eri tasoisten reflektiivisten kysymysten avulla lähestymään ilmiötä. Näin turvataan se, että tutkittava pääsee käsiksi tutkittavaan ilmiöön. Interventiivinen haastattelumenetelmä ei tässä tutkimuksessa ole terapeuttisessa merkityksessä, pyrin sitä soveltamaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Linnansaari (1998) on kokeillut haastattelumenetelmän toimivuutta väitöstutkimuksessaan ja saanut siitä hyviä tuloksia. Haastattelussa pyrin kohdistamaan kysymyksiä niin, että haastateltava olisi käsitellyt itsearviointia kaikilla Handalin ja Lauvåsin mallin kolmella tasolla. Yhteiskunnan tason otin myös mukaan, ellei se tullut haastateltavan puheessa esiin.

Tein nauhoitetut haastattelut keväällä 1999 (haastattelurunko liitteenä 3.) Litteroin haastattelut tekstiksi. Haastatteluissa pyrin saamaan selville myös haastateltavien näkemyksen perustehtävästä. Se vastasi heidän mielestään tuoreen opetussuunnitelman toiminta-ajatusta. "Toiminta-ajatuksemme on perustehtävän ydin." Siltä pohjalta ehdotin, että tekisin heidän koko päiväkodille itsearviointitehtävän. Pyyntöni suostuttiin ilomielin ja purin heidän toiminta-ajatuksensa pääkohdat tehtävään, joita pyysin heitä arvioimaan kolmella tasolla (liite 4.). Luetutin kysymyksiä opiskelutovereillani. Arvioitavat kohdat olivat: yksilöllisyys ja joustavuus, kodinomaisuus, tuttuus ja turvallisuus, työtoverin tukeminen, yhdessä suunniteltu toiminta sekä virikkeellinen kasvu- ja oppimisympäristö. Jokaista kuutta kohtaa lähestyin kolmella kysymyksellä. Ensimmäisenä miten olet toiminut ja miten olet siinä onnistunut, esimerkiksi yksilöllisyyden ja joustavuuden toteuttamisen suhteen? Toisena miksi esimerkiksi yksilöllisyyden ja joustavuuden toteuttaminen ovat mielestäsi tärkeitä. Kolmanneksi mihin pyrit toiminnallasi, mihin se vaikuttaa. Ensimmäinen kohdistuu lähinnä toiminnan tasolle, sen kuvailua ja miten on siinä onnistunut. Toisella kysymyksellä pyrin kohdistamaan itsearviointia kokemuksen ja teorian tasolle, kysymällä perusteluja. Kolmanneksi arvotasolle, kysymällä kasvatustoiminnan vaikutuksia. Tarkoituksena oli lähestyä kysymystä eri tasoilla ja aikaansaada itsearviointia. Tehtävä perustuu Handalin ja Lauvåsin (1982) kolmiomallin tasoihin.

Toukokuussa 1999 tehtäviä palautettiin kuusi. Toukokuun lopussa oli ryhmäkeskustelutilanne, jonka aluksi kerroin yhteenvetoa heidän palauttamastaan tehtävästä. Ryhmäkeskustelu oli avoin keskustelu, jonka nauhoitin. Keskustelun olen myös litteroinut. Siihen osallistui kuusi henkilöä. Sen tarkoituksena oli luoda päiväkodille yhteisiä arviointikohteita, mutta tehtävän ja tilanteen perusteella päätelin, että se ei ole ajankohtaista vielä. Siksi keskustelua käytiin niistä asioista, jotka itsearviointissa puhututtavat ja asia sai jäädä hautumaan kesän ajaksi. (ks. liite 5.)

Aineiston viimeinen osa kerättiin elokuun lopulla 1999 päiväkodin kehittämispäivän aikana. Olin yhteydessä kehittämispäivän kouluttajaan, ja suunnittelimme aihetta yhdessä. Kouluttajana toimi eräs päiväkodin johtaja, jota olen myös haastatellut saadakseni laajempaa näkökulmaa itsearviointin tilaan päiväkodeissa. Aineistonkeruuni viimeisessä vaiheessa olen tehnyt hänen kanssaan yhteistyötä. Hänen roolinsa päiväkodissa oli konsultin rooli ja hänen pitämänsä kehittämispäivän tavoite oli arvioinnin kehittäminen päiväkodin omista lähtökohdista. Pidän hänen apuaan aineistonkeruussa hyvänä luotettavuuden lisääjänä. Tämä viimeinen osa aineistosta sisältää päiväkodin työyhteisön yhteisiä itsearviointin kohteita ja menetelmiä. Se on suunnitelmaa tulevaisuutta varten, mitä he kokevat tärkeänä itsearvioida sekä arvioida yhdessä. Aineisto kerättiin ryhmätyöskentelynä. Ryhmiä oli kolme ja kussakin ryhmässä oli kolme henkilöä siten, että mahdollisimman moni päiväkodin ammatti oli ryhmässä edustettuna. Aikaa keskusteluun oli noin puolitoista tuntia. Sen jälkeen ryhmät kertoivat keskustelunsa kulusta, niistä keskusteltiin yhdessä ja koko henkilökunnalla oli mahdollisuus kommentoida toistensa ajatuksia. Aineisto on koottu siitä materiaalista, jonka työyhteisö tuotti paperille, mitä itsearvioidaan ja miten. Keskustelua ei nauhoitettu.

Syksyllä 1999 aloin lukea aineistoani kokonaisuutena ja analysoida sitä. Ensimmäisen analyysin jälkeen palasin teoriaan ja aineiston vaikutuksesta tein siihen joitakin muutoksia. Palasin uudelleen aineistoon ja tein uutta analyysia, tarkistusta ja johtopäätöksiä varten. Näytteitä aineistosta on liitteissä 6-10. Näytteet ovat kirjoitelmista, joissa ei tule esiin sellaisia asioita, jotka olisivat liian henkilökohtaisia. Tutkimusprosessi kokonaisuutena on kuviossa 2.

#### 6.4. Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on perinteinen sosiologinen analyysitapa. Se on määrällisesti painottuva analyysitapa, jossa on vaikeuksia sen yhdistäminen aineiston sisällön merkitykseen. Yhdistän sisällönanalyysia tässä narratiiviseen analyysiin. Sisällönanalyysin avulla olen analysoinut kirjoitelmien ja haastattelujen sisältöä, mitä ja miten itsearvioidaan. Itsearviointin sisältöä olen analysoinut teoreettisen analyysikehikon avulla. Sisältöä olen tuonut esiin narratiivisesti, aineiston näkökulmaa kunnioittaen. Narratiivinen analyysi on tyypillisesti kirjoitetun tarinan analyysia, jolloin se voidaan raportoida juonellisesti. Se on tyypillistä taiteen tutkimuksessa, mutta on yleistynyt myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Narratiivisessa analyysissa keskeistä on ymmärtäminen. (Manning & Cullum-Swan 1994, 463-466.) Haluan tuoda esiin käytännön itsearviointitilannetta ymmärtäen, samalla kuitenkin käsitteellistäen sitä.

Ensimmäinen laadullisen sisällönanalyysin tehtävä on Pattonin (1990, 381) mukaan aineiston lukeminen. Siinä saadaan yleiskuva aineistosta, jotta sitä pystyy sen jälkeen järjestämään ja luokittelemaan. Aineistosta alkaa huolellisen lukemisen kautta löytyä yhteneväisyyksiä, siitä voi alkaa luoda omaa järjestystä. Analyysiani on ohjannut pääosin Handalin ja Lauvåsin (1982) malli. Teoria on myös aineistonkeruuvaiheessa vaikuttanut arviointikohteiden esiin nostamiseen haastatteluissa. Laadullisen aineiston analyysia määritellään yleensä aineiston järjestämiseksi ja siitä tehtäväksi johtopäätösten luomiseksi. Tulkinnallinen lähestymistapa korostaa aineiston ymmärtämistä ja sen jälkeen sen selittämistä ymmärryksen pohjalta. Ymmärtämisprosessissa alkaa löytyä säännönmukaisuutta, josta voi tehdä tulkin-toja. (Syrjälä & Numminen 1988, 118 - 134.)

Olen käyttänyt analyysia apuna koko prosessin ajan, kuten toimintatutkimuksen analyysissa (Elliot 1991). Kirjoitelmien ja yksilöhaastattelujen anti on ohjannut tutkimusta eteenpäin. Tein kirjoitelmista ja haastatteluista välianalyysia, lukemalla ja hakemalla niistä yhteyttä tutkimustehtävääni. Analysoin sekä kirjoitelmia että haastatteluja samalla tavalla, niiden

sisältöä ja sisällön merkityksiä. On tärkeää, ettei välianalyysi jää kuitenkaan vaikuttamaan lopulliseen analyysiin, vaan se on ohjaamassa tutkimusprosessia eteenpäin.

Analyysini on edennyt lukemisesta sen järjestämiseen. Koska aineistoa on paljon, olen edennyt analyysissa prosessin etenemisen mukaan. Koko aineistosta olen lukenut ja järjestänyt tutkimustehtävieni perusteella, eli hakenut itsearviointikohteita sekä -menetelmiä ja itsearvioinnin tarkoitusta. Näin aineistoni on järjestynyt uudelleen tutkimustehtävän ja sen eri tasojen kautta. Itsearviointikohteet ovat saaneet kolmella tasolla niitä kuvaavat otsakkeet ja olen koko aineistoni järjestänyt niiden mukaan. Itsearviointimenetelmät on tuotu aineistolähtöisesti esiin, ilman teorian näkökulmaa. Olen levittänyt aineistoni lattialle, lukenut, järjestänyt ja pilkkonut sitä. Olen samalla peilannut sitä teoriaan. Työn olen tehnyt käsin. Sen jälkeen olen kirjoittanut siitä jäsennyksen. Kirjoittamisen jälkeen olen palannut teoriaan ja peilannut, onko se yhteneväinen aineistoni kanssa. Siihen olen tehnyt tarkennuksia mm. kollegiaalisen arvioinnin osalta. Itsearviointimenetelmien kohdalla olen laskenut, kuinka monesti ne mainitaan. Siten sain selville, mikä mainituista menetelmistä on "yleisin". Koko analyysin jälkeen olen lukenut aineistoani uudelleen ja alkuperäisissä yhteyksissä. Sen kautta olen tehnyt synteisiä, tulkintaa ja etsinyt itsearvioinnin vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia.

Analyysissani keskeistä on käyttämäni kolmiomallin tasojen määrittely. Olen määritellyt ne Handalin ja Lauvåsin (1982) mallin pohjalta, aineistoani lukien ja soveltaen tähän tutkimukseen. Ensimmäisen tason olen nimennyt toimintatasoksi. Siihen olen katsonut kuuluvaksi toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja sen arviointiin kuuluvat asiat. Olen nimennyt sen "Miten päivä meni" -tasoksi. Myös toiminnan konkreettiseen järjestämiseen liittyvät asiat ovat siihen ryhmään kuuluvia. Tällä tasolla on yhteyksiä tekniseen reflektioon. Toisen tason olen nimennyt "Millainen kasvattaja olenkaan?". Ryhmään kuuluu teorian ja kokemuksen kautta oman työskentelyn itsearviointi, sekä ammatillisen kehityksen arviointi. Näin taso liittyy kiinteästi toimintatasoon. Se on yhteydessä teknisen reflektion lisäksi praktiseen reflektioon. Kolmas taso on "Kasvatusarvojen pohdintaa". Siihen tasoon olensisällyttänyt arvoihin ja eettisiin pohdintoihin liittyvät asiat. Kolmannella tasolla itsearviointi tapahtuu ensimmäisen ja toisen tason kautta. Oleellista on, kuten Kansasen (1998) mallissa, että

toimintataso on se taso, jonka pohjalta ajattelu lavenee "syvemmille" tasoille. Näin kolmannella tasolla on pääosin praktista ja jonkin verran kriittistä reflektiota. Kolmiomallia olen käyttänyt itsearviointikohteiden määrittämisessä. Kolmiomalli on ollut lähtökohtana päiväkodille tekemässäni itsearviointitehtävässä, jossa he arvioivat toiminta-ajatuksen (perustehävän) toteutumista (ks. aineistonkeruu ja liite 5.).

Käsitteellistäminen ja tulkinta on analyysissäni keskeistä, koska se mitä tutkittavat kertovat, ei vastaa tutkimustehtävääni. Nopeasti ajatellen vastaakin, mutta tavalla, jonka saan selville keskustellessani varhaiskasvattajien kanssa. Siksi olen tutkijana jäsentänyt aineistoa teoreettisesti ja samalla olen tehnyt tutkittavien kertomuksista päätelmiä. (Patton 1991, 430.) Tulkinnallinen kommentointi on tulosten yleistä ja teoreettista tarkastelua (Syrjälä ym. 1994, 90). Aineistosta olevien suorien lainausten merkitsemistapa on selitetty liitteessä 11.

**Kolmas taso: Kasvatusarvojen pohdintaa - arvotaso**

- arvoihin ja eettisiin pohdintoihin liittyvät asiat
- praktista ja kriittistä reflektiota
- miksi kysymyksiä

**Toinen taso: "Millainen kasvattaja olenkaan?" - kokemuksen ja teorian taso**

- käytännön ja teorian kautta työn itsearviointi (miten voisin tehdä toisin, lapsen kehitystason huomioonottamista ja koulutusten kautta itsearviointia)
- ammatillisuuden itsearviointi (vertauksia aiempaan työkokemukseen)
- teknistä ja praktista reflektiota

**Ensimmäinen taso: "Miten päivä meni?" - toimintataso**

- toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi
- jokapäiväisiä toiminnan järjestämiseen liittyviä asioita
- teknistä reflektiota

Kuvio 3. Analyysikehikko

## 7. SELVÄÄKÖ? – ITSEARVIOINTIA KÄYTÄNNÖSSÄ

Riitta Hänninen (1994) kirjoittaa itsearviointista osuvasti, nimeten sen itsestäänselväksi. Oman kasvatustoiminnan itsearviointi kohdistuu helposti näkyviin asioihin ja muistettaviin asioihin: mitä tänään tehtiin, paloiko pinna tai osasinko kohdata lapsen äidin oikein. Ne ovat toimintatason itsearvioinnin kohteita. Aina on mietitty mielessä päivän tapahtumia ja keskusteltu omista kokemuksista kollegan kanssa ulkoilua valvoessa. "Mehän on tehty tätä aina!" Miksi on kuitenkin työlästä kuvata sanoin, mitä itsearviointi on? Onko itsearvioinnissa jotain mystistä? Itsearvioinnin määrittely aineiston näkökulmasta on lukijan johdattelua aineiston ymmärtämiseen.

### 7.1. Käsitteitä itsearvioinnista

Suurin osa tutkimusjoukosta kokee itsearvioinnin sattumanvaraiseksi ja tiedostamattomaksi omassa työssä. Se koetaan kuitenkin erittäin tärkeäksi oman työn kehittymisen kannalta. Siihen ei kuitenkaan varhaiskasvattajien mielestä ole tarpeeksi eväitä. *"Olisi hyvä jos päiväkodeissa toimivia ihmisiä opetettaisiin itsearviointiin oikealla tavalla"* (kirjoitelma 7.). Toisaalta muutamat varhaiskasvattajat kokevat tehneensä sitä aina, tiedostamattomastikin. Tutkimustehtävässäni oleellista ei ole varhaiskasvattajien koulutustaustan huomioonottaminen, koska tarkoitukseni on katsoa työyhteisöä kokonaisuutena. Kuitenkin haluan tuoda esiin, että koko aineistossani näkyy selvästi opettajuus sekä täydennyskoulutuksen vaikutus. Lastentarhanopettajille ja sosiaalikasvattajille itsearviointi on jäsentyneempää ja



tutumpaa kuin lastenhoitajille, päivähoitajille tai muun koulutuksen saaneille varhaiskasvat-  
tajille. Heidän työtehtävät myös eroavat toisistaan. Itsearviointi on hyvin persoonakohtainen  
asia. Se ei välttämättä ole ainoastaan koulutuksen tuloksena muovautunut tapa. Joillekin  
oman persoonan arviointi ja sen myötä myös työn itsearviointi on tapa elää.

*"Itsearviointi on tavallaan elämäntapa, sitä vain asettaa tekemisensä koko ajan kyseen-  
alaiseksi, niin työssä kuin vapaa-ajallaankin. Arviointi vaatii herkkyyttä reagoida ympä-  
ristöön ja huomata muutokset ja reaktiot ympärillä olevissa ihmisissä (vanhemmat, työto-  
verit, lapset) sillä arviointi tapahtuu aina suhteessa johonkin."* (kirjoitelma 4.)

Omaa työtä lähdetään itsearviomaan jonkin sysäyksen tai muutoksen seurauksena. Lapset  
ovat työssä tärkeänä peilinä. Lasten rehellinen palaute sekä lasten todellisen arkeen tutus-  
tuminen kotona ja päiväkodissa panevat ajattelemaan. Yhteiskunnalliset ilmiöt peilautuvat  
lasten elämästä, kuten haastateltava asian ilmaisee. *"... jos aatellaan ihan yhteiskunnallisia  
ilmiöitä. Mun mielestä ne on niinku valtavan tärkeitä tiedostaa, ett voi elää sitä lapsen  
nykypäivää, missä se laps elää, mitkä sen ne sosiaaliset piirit on, kenen kanssa se on  
niinku kanssa käymisissä, miten päivähoito nivoutuu sen lapsen ja sen perheen elämään."*  
(haastattelu 2.)

Itsearviointin kriittinen näkökulma tulee esiin esimerkiksi yhteiskunnan ulottuvuuden  
huomioimisella. Muutokset yhteiskunnassa pysähdyttävät miettimään omaa työtä ja sen  
mielekkyyttä. Jatkuvasti tulee myös uusia vaatimuksia ja ohjeita, joita tulisi noudattaa.  
Työtodellisuus panee arvioimaan myös omia voimavaroja. Päiväkotien tiukka taloudellinen  
tilanne karsii sijaisten palkkauksia ja materiaalien hankkimista. Henkilökuntapula ja yhä  
kasuvat lapsiryhmät pysähdyttävät kyseenalaistamaan myös työn mielekkyyttä.

Työtoverin työskentelyn havainnoiminen koetaan tärkeäksi, joskin siihen on hyvin vähän  
aikaa paneutua tietoisesti. Työtoverin antama palaute tai häneltä saatu "kohtelu" pysähdyt-  
tää. Työtoveri on myös tärkeä peili työssä. Koko työyhteisöä pysähdyttää jonkun työnteki-  
jän väsyminen tai sairastuminen. Vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa keskustel-  
taessa voi saada yllätyksellistä palautetta ja kohdata uutta. *"Kyllä näitä tulee ja samalla*

*tavalla voi tulla yllättäen vanhemmilta joskus asioita, joita sä et oo voimu kuvitellakaan, tai henkilökunnassa, vähemmän on ollu, mutta tämmösiä, jotka voi johtua ihmisten ..... ihan omasta väsymisestä ja muuta joka tulee yhtäkkiä yllätten, johon ei ole osannut valmistautua..." (haastattelu 2.)*

Oleellinen lähtökohta itsearvioinnille on oman itsensä tunteminen, kuten eräs varhaiskasvattaja kirjoitelmassaan kirjoitti. Tutkimustehtävää hahmotellessani olin välillä huolestunutkin siitä, etten tutkimusjoukolleni asettaisi sellaisia tehtäviä, jotka hätäännyttävät ja "repivät auki" jotain henkilökohtaista. Rajasin tehtävän koskemaan nimenomaan perustehtävää enkä kasvattajapersoonaan kohdistuvaa arviointia. Toisaalta oman persoonan itsearviointi kuuluu myös perustehtävään, ihminen on kokonaisvaltainen. Se ei ole kuitenkaan tämän tutkimuksen lähtökohta enkä keskity siihen.

*"Olemme sellaisessa ammatissa, että tästä työstä ei kovin paljon jäisi käteen, jos ei osaisi tai kykenisi arvioimaan itseään. Pelkästään kasvattajapersoonana pitää osata tulkita itseään suhteessa työhön ja erityisesti lapsiin. Mitä voit antaa, jos et tunne itseäsi. Jos et hyväksy vajavaisuuttasi. Jos et arvosta onnistumistasi. Muut kertovat miltä näytämme. Keitä me olemme, se meidän on tiedettävä itse." (kirjoitelma 15.)*

Päiväkodin johtajana toimiva haastateltava ottaa näkökulmaksi esimiesasemastaan johtuen yleisen näkökulman. Hän peilaa ja pohtii myös itsearvioinnin edellytyksiä. *"Musta tuntuu että aika lailla se asia on niinkin herännyt työntekijöillä ihan viimeisen parin kolmen vuoden aikana. Ja se on huomattu, että se on hyödyllistä, eikä ollenkaan sitä, että et se olisi jotain arvostelua ja kriittistä ja negatiivista. Vaan se antaa sille meidän työn teolle sellaista mielekkyyttä ja motivaatiota." (haastattelu 3.)*

*"Sitä vähän pelätään ja se on mystinen juttu. Ei yhtään ajatella, että se on pelkoa ja arkuutta. Ei nähdä, vaikka on jotain heikkouksia, niin on jotain hyvääkin...Mun mielestä päivähoitossa on aika paljon turhaa alemmuutta, semmosta, se varmaan johtuu siitäkin, että meillä on paljon semmosta epämääräistä, ammattiryhmien väliset erot ovat niin häilyvät, tää ei oo semmosta järjestynyttä kuin koulussa on." (haastattelu 3.)*

## 7.2. Käytössä olevia itsearviointimenetelmiä

Tuon itsearviointimenetelmät esiin kirjoitelmien perusteella. Kirjoitelmia on yhteensä 18 ja itsearviointimenetelmiä mainitaan yhteensä 36, joka on keskimäärin kaksi arviointikeinoa työntekijää kohti. Kirjoitelmien mukaan omaa itsearviointia helposti vähätellään. Selkeästi keskeisimmäksi menetelmäksi nousee yksin mietiskeleminen eli refleктоiminen ja asioiden pohtiminen työpäivän jälkeen, esimerkiksi kotimatalla. Se sai 13 mainintaa. Myös työpäivän aikana itsearviointia tehdään mielessä pohtimalla. Siihen sisältyy lapset oleellisesti. Toiminnan aikana omia suunnitelmia itsearvioidaan lasten reaktioita huomioonottaen ja toimintaa johdetaan tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Se perustuu pääosin muistinvaraiseen toimintaan, ei dokumentoituun aineistoon.

Keskustelu on toiseksi tärkein itsearviointimenetelmä. Se saa aineistossa neljä mainintaa. Sellainen keskustelu, jota käydään ulkoillessa ja kahvitauolla, saa lisäksi kolme mainintaa. Keskustelu nähdään myös itsearvioinnin muodoksi, jolloin on oivallettu hyvin arvioinnin vuorovaikutuksellinen luonne. Itsearviointi onkin vuorovaikutusprosessi. Työparin kanssa keskustelua käydään päivän kuluessa. Siitä on vaikea erottaa arvioinnin osuutta, mutta sitäkin siihen sisältyy. Työtoverin palautteen kautta itsearvioidaan, kuten myös havainnoimalla hänen työtään. Työtoveri on tärkeä peili. Usean varhaiskasvattajan mielipiteen mukaan palautetta pitäisi pyrkiä antamaan tietoisesti ja nähdä sen merkitys tärkeänä. "Ihan hyvä" - ilmaus palautteena ei sisällä mitään. Koko työyhteisössä arviointikeskustelua käydään viikkopalavereissa tai muissa järjestetyissä tilanteissa.

Lasten ja vanhempien palautteen kautta itsearviointi mainitaan yhteensä kahdeksan kertaa. Lapsia havainnoimalla ja heidän reaktioitaan lukemalla itsearvioidaan omaa työtä. Lasten kanssa keskustelut koetaan tärkeänä itsearviointimateriaalina. Jotkut kertovat peilaavansa työtä omiin lapsiin ja joskus kysymällä heidän mielipiteitään. Asiakaspalautteen vastaanottaminen ja sen läpikäyminen liittyy lähinnä vanhempien palautteeseen. Siinä peilataan omaa työtä asiakastyytyväisyyteen ja heidän odotuksiinsa. Osa asiakaskyselyistä on kaupungin

yhteisiä, mutta joissakin päiväkodeissa tehdään myös omia kyselyitä. Se nähdään laadun kehittämisessä tärkeänä. Kirjoitelmissa ei tule esiin se, mitä kyselyiden pohjalta tehdään ja miten niistä saatavaa arviointitietoa käytetään hyväksi. Haastattelujen mukaan kyselyiden pohjalta keskustellaan.

Kirjoittaminen on itsearvioinnin välineenä vähäistä. Se mainitaan kolmessa kirjoitelmassa. Jotkut kertovat kirjoittavansa suunnitelman viereen jonkin kommentin. Kirjoittaminen tuodaan esiin mahdollisena menetelmänä ja sitä pidetään hyvänä ja toivottavana, mutta siihen ei suurimmalla osalla ole aikaa, energiaa tai motivaatioita. Kirjoittaminen voi olla samalla keino arvioida myös lapsen kehitystä, kuten seuraavassa esimerkissä ilmenee. *"Kirjasin lapsen edistymisen esikoulussa ja muissakin toiminnoissa. Purin muistiinpanojani ja niiden perusteella olin vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Ja kun onnistumista alkoi syntyä enemmän huomasi arvioivani myös itseäni."* (kirjoitelma 15.) Kirjoittaminen koetaan hyväksi asioiden tallentamiseksi, jotta niihin pystyisi palaamaan myöhemmin. Koska yhteisiä palaverieja on harvoin, olisi helpompi palata menneeseen yhdessä muistiinpanojen pohjalta.

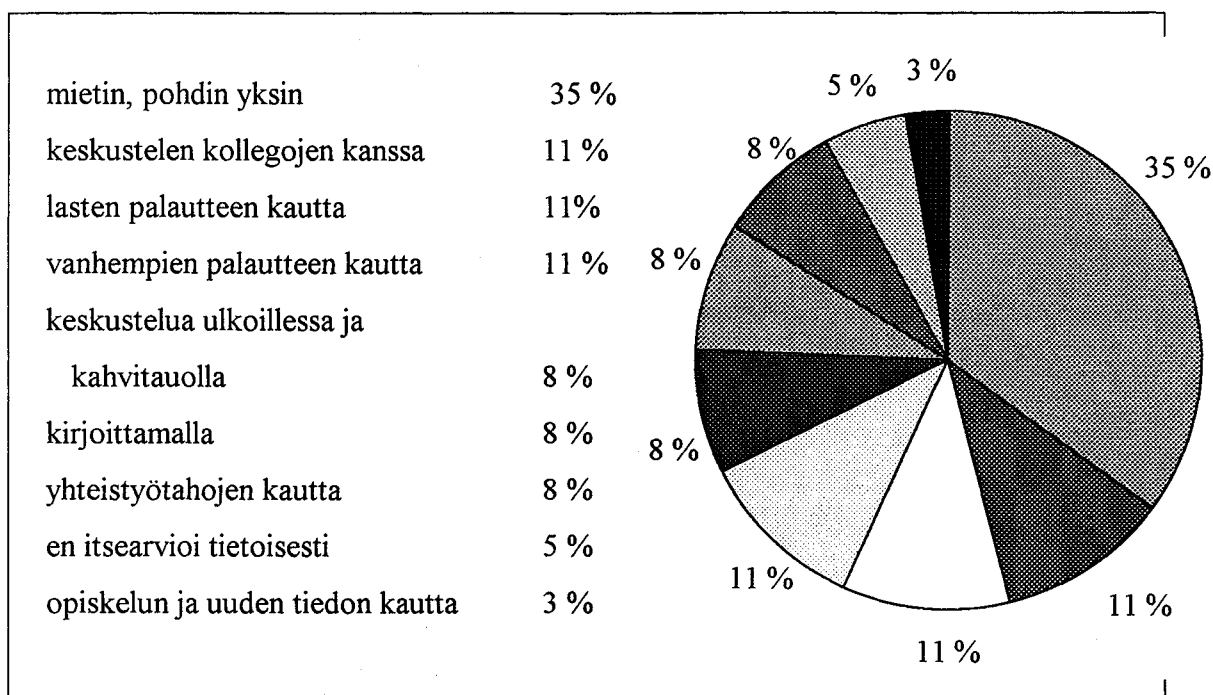
Kirjoittaminen saatetaan liittää "suorittamiseen", joka tuntuu ikävältä. *"Mä ajattelen heti niitä hirveitä oppimispäiväkirjoja mitä niinku piti kirjoittamalla kirjoittaa, et jotka tosin oli sitte ihan hyödyllisiä, mut tota mun mielestä se itsearviointi mun kohdalla on sitä, et mä en niinku tykkää, tai mä tykkään kirjottaa, mut mä en tykkää purkaa niitä asioita silleen.... Koska mull on se, et mä kelaan niit niinku mielessäni ja mä en tiedä, et se ei välttämättä oo hirveän hyvä tapa silleen, et jotenki asia pyörii niin kauan, et mä oon saanu sen käsiteltyä."* (haastattelu 1.)

Päiväkodin työntekijä kohtaa myös monia yhteistyökumppaneita. Esimerkkinä mainittiin puheterapeutin kanssa tehtävä yhteistyö, joka panee arvioimaan omaa tietämystään ja toimintaansa lapsen kanssa. Tällaisia mainintoja on kolme.

Eräs varhaiskasvattaja tuo esiin opiskelemisen ja täydennyskoulutuksen tärkeänä itsearvioinnin keinona. Hän kokee, että uuden tiedon jäsentämisen kautta hän itsearvioi omaa

kokemustaan ja teoriaansa, päivittää sitä. Opiskelussa tärkeänä itsearviointina ovat kirjoittaminen ja keskustelu opiskelutovereiden kanssa.

Lisäksi kahdessa kirjoitelmassa tulee esiin, etteivät he arvioi työtään lainkaan tietoisesti. Tulevaisuus näyttää heidän kannaltaan myös yhtä epävarmalta. Kirjoittajat työskentelevät samassa päiväkodissa. Toisaalta he kuitenkin kirjoitelmassaan arvioivat työtään. Ehkä kysymys on siitä, että arvioinnin jäsentäminen on heille vierasta, mutta se kuuluu luonnollisesti työhön. Heidän itsearviointinsa ei ole kuitenkaan vielä tietoista toimintaa. Kuviossa 3 on tiivistettynä käytössä olevat itsearviointimenetelmät ja kuinka monta prosenttia kirjoittajista (n=18) niitä mainitsee käyttävänsä.



Kuvio. 4. Itsearviointimenetelmiä

### 7.3. Perustehtävä itsearvioinnin kohteena

Perustehtävässä toimiessaan varhaiskasvattajalla on runsaasti itsearvioitavia asioita. Haastateltavien mukaan perustehtävä ymmärretään olevan opetussuunnitelman ytimessä. Opetussuunnitelma rakentuu perustehtävän ympärille. Yksilöstä riippuen se hahmotetaan eri laajuisesti ja eri painotuksin.

*"Opetussuunnitelma on hyvä väline (arviointikohteiden valitsemiseen). Sehän on meidän työn lähtökohtakin.... ja tavallaan yhteinen perustehtäväkin, niin, et sitä vartenhan se on muodostunutkin se yhteinen esiopetussuunnitelma, just siitä meidän perustehtävästä. Sen esiopetussuunnitelman käyttöönotto on vaan ehkä vielä vähän sellasta, mut kyllä useimmat sen mieltää, et se on meidän työväline, mutta kuitenkin sitä ei ole osattu sillai vielä käyttää hyväksi."* (haastattelu 3.)

Asiat, joihin itsearviointi kohdistuu, ovat laadullisia. Siksi niitä on vaikea yksiselitteisesti kuvata. Yhdelle päiväkodille tekemässäni tehtävässä (ks. liite 4.) yksilöllisyyden ja joustavuuden kohta on opetussuunnitelman toiminta-ajatukseen kirjoitettu seuraavasti: "Otamme huomioon perheiden ja lasten tarpeet ja tuemme niitä yksilöllisesti." Työntekijät ovat hyvin sisäistäneet toiminta-ajatuksen, se koetaan perinteiseksi päiväkodin linjan mukaisesti. Kaikki tehtävän tehneet työntekijät kuvailevat yksilöllisyyden ja joustavuuden toteuttamisen tapaansa, kuten tehtävän ensimmäisessä kohdassa on tarkoitus. Linja on hyvin yhteneväinen ja he ovatkin yhdessä keskustelleet tehtävää tehdessään. Keskustelu vanhempien ja lasten kanssa koetaan tärkeänä yksilöllisyyden toteuttamisessa. *"Pyrin keskustelemaan vanhempien sekä lasten kanssa (tehtävä 2.) Käymme kasvatuskeskustelut, joissa vanhemmat voivat tuoda omia toiveitaan ja tarpeitaan esille. Keskustelut muutenkin vanhempien kanssa samoin lasten kanssa ovat tärkeitä."* (tehtävä 6.) Kuinka he ovat mielestään onnistuneet, siihen he eivät ole paneutuneet. Kohta on toiminnan kuvailun tasolla.

Toisella tasolla, jossa pyydän perusteluja yksilöllisyyden ja joustavuuden toteutumiseksi, perustelut ovat hyvin yhteneväisiä, joskin eri näkökulmista. Niissä tulee esiin lapsen näkö-

kulma, vanhempien näkökulma ja kolmantena perusteluna on yksilöllisyyden määrittelemisen. Lapsen näkökulmasta tärkeäksi koetaan se, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi ja tärkeäksi yksilönä ja että hänellä on mukava olla päiväkodissa. Toinen perustelunäkökulma on vanhempien odotukset yksilöllisyyden ja joustavuuden toteuttamisesta. On tärkeää pyrkiä vastaamaan vanhempien odotuksiin. Kolmas näkökulma on yksilöllisyyden ja joustavuuden perusteleva sillä, miksi se on lapsen kehitykselle tärkeää. Siinä näkökulma laajenee koko elämänsäkaareen, yksilönä elämiseen tarvitaan eväitä jo lapsena. Perusteluissa lapsen näkökulma on lähinnä kokemuksen tuomaa "lapsen parhaaseen" pyrkimistä. Vanhempien odotusten täyttäminen on yksi tapa pyrkiä laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, mihin asiakaskyselytkin usein perustuvat. Yksilöllisyyden ja joustavuuden huomioonottaminen perustellaan lapsen kehityksen tuntemuksella ja yksilöllisyyden merkityksellä siinä. *"Yksilöllisyys on toisen ihmisen tuntemista ja niiden asioiden kunnioittamista, jotka ovat juuri hänelle tärkeitä."* (tehtävä 1.) Perustelut kertovat myös samalla sen, millainen käsitys varhaiskasvattajilla on lapsesta.

Kolmannella tasolla, mihin yksilöllisyydellä ja joustavuudella pyritään, tulee esiin samankaltaisia asioita kuin perustelujen tasolla. Lapsen näkökulmasta tavoitteena on, että hänen omiin tarpeisiin vastataan yksilöllisesti. Toisena näkökulmana on vanhemmille rauhallisen olon antaminen lapsen hoitopäivän aikana. Lapsen terveen itsetunnon kehittäminen yksilöllisyyden huomioimisen avulla on kolmantena tavoitetyyppinä. Neljänneksi eräs henkilö ilmaisee tavoitteekseen sen, että perheillä ja lapsilla olisi positiivinen kuva hänen työstään.

### 7.3.1. Miten päivä meni? - Toimintatasolle kohdistuvaa arviointia

Miten päivä meni, on kärjistetyksi esitetty hupaisakin kysymys. Se kuvaa kuitenkin hyvin tämän ryhmän itsearviointikohteita. Ne ovat toimintaan liittyviä ja konkreettisia. Keräämääni aineiston mukaan toimintatason itsearviointia on runsaasti ja se kohdistuu toimintaan ja sen järjestämiseen. Miten olen onnistunut, on tärkeä kysymys. Itsearviointi kohdistuu esimerkiksi pidettyihin tuokioihin ja niiden välityksellä omaan itseen, työtovereihin, lapsiin ja lasten vanhempiin. Itsearviointi kohdistuu myös toiminnan valinnan onnistumiseen ja lasten motivoimisen onnistumiseen. Reflektio tällä tasolla on pääosin teknistä, toteavaa.

Eräs kirjoittaja kertoo itsearvioivansa, *"miten olemme päässeet tavoitteisiin yhden tuokion aikana, kuukaudessa, puolessa vuodessa ja vuodessa"*. Hän kohdistaa arvioinnin tuokion osalta omaan itseensä, pohtien *"ennakkosuunnittelua edellisen tuokion perusteella ja sen onnistumista sekä oman toiminnan selkeyttä, innostavuutta, tilanteen tasalla pysymistä ja didaktista etenemistä"*. Hän itsearvioi, *"miten sovitut asiat hoituivat työtovereiden kanssa ja miten voimme toimia entistä paremmin tulevaisuudessa"*? Lapsen havainnoiminen tuokioiden aikana, heidän keskittyneisyys, iloisuus ja innostuneisuus, on tärkeää itsearviointimateriaalia. Arviointi kohdistuu selkeästi toimintatasolle, mutta samalla se on lapsikeskeistä itsearviointia. *"Tällä hetkellä pidän kaikkein tärkeimpänä lapsilta saatua salaista palautetta (ilmeet, eleet, suoritus, lasten keskinäiset keskustelut, joita ope ei kuule). Arvostan hymyä ja onnistumisen ilmettä!"* (kirjoitelma 9.) Itsearviointia tapahtuu ennen tuokiota, tuokion aikana ja sen jälkeen.

Kuten esimerkistä ilmenee toiminnan itsearvioiminen on tyypillistä tämän ryhmän kohteille. Tuokio-nimitystä käyttää vain yksi kirjoittaja, mutta useat pohtivat mikä meni vikaan tai mikä tuotti iloa. Omaa toimintatapaa myös itsearvioidaan, esimerkiksi miten tänään selviytyttiin ongelmatilanteista ja ristiriidoista. Itsearviointi kohdistuu myös omaan toimintaan työyhteisössä sekä toiminnan valintaan. Onnistuttiinko valitsemaan lasta motivoivaa toimintaa ja olisiko johonkin pitänyt "satsata" enemmän?



*"Omaa työtä tulee arvioitua päivittäin; kesken työpäivän tai sen jälkeen. Mielessä pyörii ajatuksia, esim. aamulla olleesta toiminnasta; onnistuinko? Jos ei, miten olisi pitänyt toimia? Mitä teen seuraavalla kerralla toisin jne.? Viikottain (vähintään) keskustelemme työtovereiden kanssa kuluneesta toimintaviikosta ja suunnittelemme tulevaa. Toimintakauden päättyessä arvioin kulumutta vuotta kokonaisuudessa." (kirjoitelma 3.)*

### **7.3.2. Millainen kasvattaja olenkaan? - Kasvatuksen peilausta kokemukseen ja teoriaan**

Kolmion keskellä olevassa ryhmässä itseä kasvattajana peilataan kokemuksen ja teorian tuomaan ymmärrykseen. Itsearviointi on pohtivampaa reflektointia kuin toimintatasolla, mikä tuli esiin erityisesti kirjoitelmissa. Tällä tasolla reflektio toteutuu teknisenä, praktisena ja myös kriittisenä. Itsearviointikohteet ovat kiinteässä yhteydessä myös toimintatasoon. Toiminnan ajankohtaiset asiat pohdituttavat myös kokemuksen ja teorian tasolla. Sen yhteys kokemuksen ja teorian pohtimiseen tulee esiin myös kirjoitelmien ja haastatteluiden katkelmissa. Aineistosta nousee esiin neljä aihepiiriä, joita itsearvioidaan. Oma työskentelytapa ja toimintamenetelmät suhteessa lapsen kehitykseen, lasten työskentelytapa ja sen merkitys omalle työlle, vuorovaikutus sekä ammatillinen kehitys.

Omaa työskentelytapaa peilataan työhistoriaan. *"Olin kuitenkin jyrkempi ja ehdottomampi työssäni, jota nyt monien vuosien kokemus on hionut suurpiirteisempään ja ehkä enemmän lapsilähtöisempään suuntaan. Lasteni syntymän jälkeen suhtautuminen työhön muuttui melkoisesti. Huomasin, ettei lasten kasvattaminen ollutkaan niin yksiselitteistä ja selvää."* (kirjoitelma 2.) Tästä esimerkistä nousee selkeästi esiin kokemuksen merkitys, siihen kohdistetaan arviointia ja tämän hetken tilanteita peilataan kokemukseen. Omien lasten syntymä on kypsyttänyt myös haastateltavaa (1.). *"Mä oon ollu aika erilaisissa työpaikoissa, jos mä vertaan niitä, ett mun oma työskentelytapa on muuttunu aika paljon ja ehkä enemmän semmoseen niinku vähän pehmeempään suuntaan ja varmaan ... oman lapsen kautta, että mitä mä niinku sille haluaisin. Minkälaista hoitoa ja kasvatusta. Ett ehkä on tullu ehkä vähän enemmän semmosta kypsymistä ... ja näkee asioita vähän enemmän*

*kokonaisuuksina eikä niin semmosista pikkuasioista tavallaan hermostu eikä tartu niihin."*

Varhaiskasvattaja kirjoittaa, kuinka työvuosien alkuaikoina keskittyi omien suunnitelmien läpiviemiseen ja viidentoista vuoden työkokemuksen jälkeen on varaa myöntää tehneensä huonoja ratkaisuja. Hänelle arviointi on *"tavallaan elämäntapa, sitä vain asettaa tekemisensä koko ajan kyseenalaiseksi, niin työssä kuin vapaa-ajallakin"* (kirjoitelma 4.). Hän osallistuu runsaasti täydennyskoulutukseen ja sen kautta itsearvioi teoriatasolla toimintaansa. Myös haastateltava (1.) arvioi, että *"että toisaalta on mennyt se semmonen nuoruuden hirvee into ja et voi niinku myöntää että mä ajattelenkin tästä asiasta nyt eri tavalla kuin ehkä viis vuotta sitten."*

Huumorin käyttöä eräs kasvattaja on useasti itsearvioinut. *"Oliko huumori oikea tapa lähestyä asiaa? Pojat olivat kuitenkin jo niin isoja, että tiesin heidän erottavan toden ja kuvitellun eron."* (kirjoitelma 10.) Hän on arvioinut huumorin sopivuutta ja perustelee sen käyttöä lapsen kehityksen tasolla. Toimintamenetelmiä arvioidaan usein kysymällä itseltä perusteluja, miksi toimin juuri tietyllä tavalla, miksi en voisi toimia toisin. Toimintamenetelmien arviointi eroaa siten toimintatason arviointitasosta, kysytään miksi kysymyksiä miten ja mitä lisäksi.

Toimintamenetelmiä arvioidaan suhteessa lapseen. Oliko toimintatapani sopiva ja kasvatuksellisesti oikein? Lasten työskentelyä ja kehitystä arvioidaan runsaasti. Omaan työn arvioimiseen se liittyy, kun arvioidaan mitä merkitystä lasten työskentelyllä ja kehityspoluilla on omalle työlle sekä päinvastoin. Lapsi toimii peilinä ja pysähdyttää itsearvioimaan omaa toimintatapaa sekä sen merkitystä lapsen toiminnalle ja kehitykselle. Itsearviointi kohdistuu myös lapsinäkökulman osuuteen suunnittelussa ja lasten ideoiden kuuntelemiseen. Kun toimintaa itsearvioidaan lasten työskentelyn ja kehityksen näkökulmasta, suunnitelmien tavoitteet ovat myös joustavia. Tavoitteita arvioidaan suhteessa lapsen kehitykseen.

*"Viime talven lapsi oli siis vielä miellä esikoulussa. Hän änkytti ja oli myös melko levoton. Ennenkuin saimme hänet puheterapiaan, jouduimme käymään äidin kanssa monia keskusteluja. Isä ei osallistunut näihin keskusteluihin. Koko ajan kalvoi mieltäni se, että en*

*saanut vanhempia huomaamaan lapsen ongelmaa." (kirjoitelma 7.) Yhteistyö vanhempien kanssa on selkeästi mukana itsearvioinnissa. "Levottomuus ja änkytys alkoivat lisääntyä. Lapsi ei missään vaiheessa eristäytynyt, vaan oli kaikessa toiminnassa mukana. Yksi innokkaimpia lapsia kertomaan kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Lapset jaksoivat kuunnella häntä. En koskaan kuullut lasten kiusaavan tai matkivan häntä. Välillä mietin kumpi on pahempi änkytys vai levottomuus. Lapsi oli monessa suhteessa yllättävä." (kirjoitelma 7.)*

Vuorovaikutus on varhaiskasvattajan työhön oleellisesti kuuluva osa, kuten kaikkeen ihmissuhdetyöhön. Lapsikeskeisyys tulee esiin lasten havainnoinnin ja kuuntelemisen kautta. Omaan työn peilaaminen lapsen reaktioihin on vuorovaikutuksellista itsearviointia. *"Lapset ovat työssä aika hyviä peilejä. Heidän reaktionsa ovat aika paljastavia." (kirjoitelma 4.)* Tärkeimpänä aineistosta nousee lasten ja työtoverien suhteen vuorovaikutuksen itsearvioiminen, lisäksi tärkeää on arvioida vuorovaikutusta vanhempien sekä muiden yhteistyötahojen suhteen. Lapsiin suuntautuvaa vuorovaikutusta arvioitaessa nousee esiin ei-toivottuun käyttäytymiseen suhtautuminen, millaista se on. Omaan suhtautumistapaa lapseen myös arvioidaan. *"Kuinka tärkeää lapsen on koko ajan tietää ja tuntea olevansa hyväksytty ja pidetty, vaikei kaikista hänen tekemisistään pidettäisikään" (kirjoitelma 8.)*. Varhaiskasvattajien perustehtävässä on oleellisesti mukana yhteistyö vanhempien kanssa. Seuraavassa lainauksessa haastateltava itsearvioi sitä kriittisesti reflektoiden.

*"No, kyllä, jos mä mietin, että milloin mä oikein mietin omaa työtäni, niin on kyllä tuolla lasten kanssa touhutessani .... et siellä kyllä aika useinkin miettii, että toiminko mä nyt oikein. Ja oonko mä nyt kasvatuksellinen ja toiminko mä sillä tavalla, että mä kasvatan lasta oikeaan suuntaan. Lasten kanssa toimiessa, oli se sitten mitä hyvänsä, perushoitotilanteita ja muuta niin. Siinä aina arvioi sitä omaa työtään. Toinen juttu on sitten ... et se on kyllä ihmisten kohtaamisessa yleensä se, mikä on se tärkeä juttu ... Sitten on vanhemmat, vanhempien suhteen kun miettii arviointia, kyl se hirveesti liittyy just ihmisten kohtaamiseen, vanhempien kanssa, et miten asiat vien eteenpäin tai miten, olenko laiminlyönyt, tai yleensäkin asiakkaitten, oli se sitte joku ihminen joka haluaa tulla ja tietää tai opiskelija ... Missä mä sitten muuten? Kyllä mä voisin sanoa, että kohdatessani oman*

*itseni, elikkä mieltii omaa jaksamista ja omaa halua uusiutua ja muuttua ja välillä omaa innottomuutta mieltii, että mikä mua vaivaa, että mihin mä olen menossa kun en mä enää jaksakaa innostua." (haastattelu 2.)*

Aiemmin jo toin esiin kokemuksen myötä tullutta arviointiperspektiiviä. Ammatillista kehitystä itsearvioivat jo useita vuosia työssä olleet ja he peilaavat sitä päivähoiton perustehtävään. Haastatteleman yli kaksikymmentä vuotta työssä olleen mielestä koko päivähoiton sisältö on muuttunut sinä aikana. *"koko päivähoiton sisältö on muuttunut vuodesta 1975. Tai siinä on niin monenlaista virtausta ollu. Mutta nyt mun mielestä viim aikoina on paljon syventynyt se, että on paljon enemmän ruvettu pohtimaan mitä me halutaan ja mihin me pyritään ja että tota syvällisemmin sellanen punanen lanka löytää tähän työhön ja sellasta laadun kehitystä ja muuta." (haastattelu 2.)* Työ on syventynyt, on enemmän pohtivaa työskentelyä ja tavoitteellisuutta. Hänen mielestään alkuaikoina hän itse ja myös muut tekivät työtä pinnallisesti, *"saattoi olla hienoja tavoitteita ja hienoja sisältöalueita ja pistettiin lukujärjestyksiä seinille ja tehtiin hienoja askarteluja ja tuloksia. Mut se oli vähän sellasta irtonaista, miten mä niin kuin ite koin"* (haastattelu 2.). Nopeasti muuttuvassa ympäristössä tulee koko ajan vastaan asioita, joita joutuu miettimään, kuuluuko tämä perustehtävään. Esimerkiksi työtoverin henkilökohtaiseen epäkohtaan puuttuminen, joka vaikuttaa niin lasten kuin aikuistenkin viihtyvyyteen, mutta mihin ei yleensä kohteliaisuus-syistä puututa.

### **7.3.3. Kasvatusarvojen pohdintaa**

Kolmiomallin ylimmällä tasolla ovat arvoihin sidoksissa olevat itsearviointikohteet. Ne ovat sidoksissa kahteen muuhun ryhmään täydentäen arviointikohteita. Aineistossa ne kiteytyvät neljäksi ryhmäksi: kasvatusnäkemysten, päiväkodin toiminta-ajatuksen, oman opettajuuden ja ammatillisuuden sekä eettisyyden itsearviointiin. Nämä ryhmät täydentävät kolmiomallin aiempia tasoja, jolloin muodostuu koko praktisen toiminnan teorian malli, kuten esimerkiksi Handal ja Lauvås (1982) sitä nimittävät. Tällä tasolla itsearvioinnissa toteutuu kriittinen

reflektio, mutta se ei ole kovin voimakasta. Vain kahden varhaiskasvattajan itsearvioinnissa oli näkyvissä kriittistä reflektiota.

Kasvatusarvojen pohdinta tulee esiin eri näkökulmista. Käsitteet ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta yhdistyvät, kuten Patrikainen (1997) toteaa. Ihmiskäsitystä käsitellään lapsikäsitteksen kautta. Oppimis- ja tiedonkäsitteet eivät nouse erillisinä esiin. Näkökulman tiedonkäsitteeseen antaa seuraava päiväkodinjohtajan toteamus. *"Asiat pitäisi esittää niin yksinkertaisesti ja niin selkeästi, että sen kaikki ymmärtää oikein ja tarkistaa myöskin sen, että kaikki asiat on ymmärretty oikein. Teoria on tosi tärkeää, ei sitä missään tapauksessa pidä väheksyä."* (haastattelu 3.) Toteamus liittyy uusien asioiden käsittelyyn työyhteisössä, esimerkiksi tieteellisten tutkimustulosten soveltamiseen työyhteisön toimintaan. Tiedonkäsitteensä hän ei kuitenkaan tietoisesti itsearvioi.

Haastateltava (1.) tuo esiin puheessa ja myös kirjoittaa (kirjoitelma 14.) pohtivansa erilaisia kasvatustavoja. Hän arvioi niitä suhteessa omaan lapseensa, miten hän haluaisi omaa lastaan kohdeltavan päivähoitopaikassaan. Oma kasvatustavoista hän itsearvioi kollegan kautta, arvioimalla hänen kasvatustavojensa arvoja. Toista on helppo arvioida, arviointi peilautuu kuitenkin takaisin itseän. Koska päiväkodissa tehdään tiimityötä, kasvatustavojen arviointi on myös yhteistä - kollegiaalista. Päiväkodin toiminnan punainen lanka, toiminta-ajatus, kertoo kasvatustavojen arvoperustasta ja sen itsearvioiminen henkilökohtaisesti ja yhteisöllisesti on jatkuvaa. *"Eri työntekijöillä on erilaiset käsitykset kasvatuksesta ja ei-toivotun käyttäytymisen rankaisemisesta. Asia ja näkökulma on mielestäni tärkeä sekä merkityksellinen, koska päiväkotiyhteisössä työskentelee aina ihmisiä joiden arvopohja ja käsitykset kasvatustavoista poikkeavat toisten kasvattajien näkemyksistä."* (kirjoitelma 14.)

Aineistosta nousee esiin arvojen näkökulmasta lapsikäsitteksen pohtiminen. Lapsilähtöisyys ja erityisesti sen merkitys käytännön työlle on itsearvioinnin kohteena. Eräs varhaiskasvattaja kysyy, mitä on lapsilähtöisyys omassa työssä. Toinen varhaiskasvattaja kirjoittaa arvioinnistaan pohtivasti. *"Mietin, miksi me aikuiset niin usein unohtamme lasten ajatukset, ideat ja mielipiteet siitä, mikä on todella tärkeää ja mielenkiintoista, mikä sytyttää tähdet silmiin ja lämpöä sydämeen? Olemmeko niin tärkeitä hiemoine suunnitelminemme, ettem-*

*me poikkeaa piiruukaan niistä? Vai emmekö koe olevamme hyviä opettajia ja kasvattajia, jos vain istumme hiljaa tarkkaillen, mitä elämän viisauksia ja arjen opetuksia lapsista kumpuaa? Pelkäämmekö muiden aikuisten reaktioita vai mitä?"* (kirjoitelma 13.)

Kasvatusnäkemykseen läheisesti liittyy päiväkodin toiminta-ajatuksen arvioiminen. Päiväkodin opetussuunnitelman toiminta-ajatusta itsearvioidaan arvotasolla ja omaa sitoutumista ja suhdetta toiminta-ajatuksen tutkiskellaan käytännön näkökulmasta. Onko se niin konkreettinen, että jokainen työntekijä sen ymmärtää ja voi sitoutua siihen myös teoriasolla. Vai tarvitseeko? Koska kasvatusarvot konkretisoituvat käytännössä, itsearviointin kohteena on käytännön ja teorian yhteys. Toiminta-ajatus on arvioinnin kohteena myös laajemmin, esimerkiksi *"toteutuuko lapsen etu koko päiväkodin toiminnassa"* (kirjoitelma 14.).

Oman ammatillisuuden itsearvioiminen on osa laajaa ammatillista kehitystä. Moniammatillisessa työyhteisössä pohditaan, olenko kasvattaja, opettaja, hoitaja vai kenties vielä jokin muu. Onko olemassa jokin hyvän kasvattajan tai hyvän opettajan kriteeri, johon itseä peilataan. Aineistostani käy ilmi, että varhaiskasvattajat pitävät täydennyskoulutusta erittäin tärkeänä. Koulutus tuo myös uusia kohteita itsearviointiin. *"Arviointihan perustuu sille, mitä itse pitää hyvänä ja huonona, siitähän se lähtee, ei niitä voi irrottaa toisistaan. Ja sit kun täs on vielä mukana paljon noita perheiden ajatuksia ja arvostuksia ja mielipiteitä, niin siinä on aika sellainen viidakko, josta löytää se keskitie."* (haastattelu 3.)

Eettisyyden toteutumista itsearvioidaan jatkuvasti. Eettisyys nähdään itsestäänselvänä ammatillisuuden osana, johon on kasvettu koulutuksen ja työn kautta. Jotkut kasvattajat pohtivat hyvin paljon kasvatuksen etiikkaa, lapsen etua ja parasta, mutta joillekin se on selvää "sydämen äänen" äänen kuuntelua. *"Päivähoidossa on monesti vaikeasti arvioitavia tilanteita, koska joskus (ei aina) voi olla arvomaailmaan sidottuja asioita."* (kirjoitelma 7.) Päivittäin kohtaa tilanteita, joiden jälkeen itsearvioi oman toimintansa tasapuolisuutta. Eettisyyden näkökulmasta itsearviointi kohdistuu hyvin paljon omaan persoonaan, koska varhaiskasvattaja on koko ajan mallina lapsille. *"Kasvattajana yritän muistaa sen, että toimin itse kaiken aikaa mallina kaikille niille lapsille ja aikuisillekin joiden kanssa olen päivittäin tekemisissä. Voin siis omien erehdysteni ja onnistumisteni kautta ehkä herättää*

monenlaisia pohdintoja niistä työskentelytavoista joita minulla itselläni on." (kirjoitelma 14.) Mallina olo tarkoittaa myös toimimista niiden arvolähtökohtien mukaan, joihin on sitoutunut. "Miten tässä näin kävi? Eihän tarkoitukseni ollut kiristää tilannetta näin tiukaksi eikä loukata tyttöä. Hän ei kestänyt ärtyneisyyttäni, sitä että olin oikeasti vihainen."

Arvotaso	lapsen etu, "paras" kasvatuksen yhtenäisyys oikeudenmukaisuus lapsilähtöisyys	E E T T I S Y Y S	Y H T E I S K U N T A
Kokemksen ja teorian taso	lapsen kehityksen tukeminen tavoitteellisuus ammattillisuus		
Toimintataso	käyttäytymiseen puuttuminen tuokiot ja niiden organisointi ajankäyttö  lasten kuuleminen		

Kuvio 5. Itsearviointikohteet Handalin ja Lauvåsin (1982) mallin tasoille sovellettuna

## 7.4. Kohti kollegiaalista arviointia

### 7.4.1. Ensimmäisiä askelia

Päiväkodin työyhteisössä ryhmäkeskustelu itsearvioinnista oli pohjustuksena yhteisille arvioinnin kohteiden linjaamiselle. Keskustelussa tulee esiin itsearvioinnin tärkeä merkitys, mutta siihen "tarttumapinnan saaminen" tuottaa vaikeuksia. Rakenteellisesti kyseessä oleva päiväkotiki on työntekijöiden mielestä kollegiaalisuuden suhteen erinomainen. Työyhteisö on pieni ja työntekijät ovat työhönsä sitoutuneita. Työntekijät tuntevat toisensa hyvin. Toisaalta tuttuus voi olla rasite. *"Musta on tärkeää tää työntekijöiden vaihtuvuus ettei tulle liian kaverisuhde. Jos on samat työparit, toinen rupeaa hallitsemaan toista, silloin myös toinen menettää sen oman ammatillisuutensa, kun tukeutuu liikaa toisiin. Minusta se on hyvin tärkeää, meillä on pienet mahdollisuudet vaihtaa työkaveria, koska perheiden kannalta ei ole hyvä joka vuosi heitellä ryhmien kokoonpanoa."* (ryhmäkeskustelu 1.) Kun peilaan tätä kasvatusyhteisön lähtökohtaa heidän laatimaansa opetussuunnitelmaan, ne ovat yhteneväisiä. Siellä korostuu myös tärkeänä yhdessä työn tekeminen. Työtoverin tukeminen on mukana myös toiminta-ajatuksessa ja sen olettaisinkin tärkeäksi lähtökohdaksi myös itsearvioinnille.

Esiin nousevat voimakkaasti itsearvioinnin reunaehdot, jotka ovat myös osin työyhteisön rakenteeseen pohjautuvia asioita. Yhteinen keskustelu koetaan tärkeäksi, mutta siihen tarvittaisiin aikaa. Yhteisissä kokoontumisissa on niin paljon muuta keskusteltavaa, että arviointi jää helposti sivuun. Arviointi ei olekaan itsetarkoitus. Itsearviointi vaatii työyhteisön mielestä rauhallisen ja luottavaisen ilmapiirin ja riittävästi aikaa. *"Monesti työ menee tiettyyn kaavaan ja rutinoituu. Olisi hyvä pysähtyä ja miettiä miksi tehdään näin, onko tämä paras tapa ja onko siihen erityistä syytä. Ajattelen, että uusien ihmisten kannalta jää liian vähän aikaa arvioida työtä ja perustella toimintatapoja sillä lailla että uusikin ihminen voi ne hyväksyä."* Toisaalta *"kaikki asiat eivät ole näkemisasiota, konkreettisia asioita. Tarvitaan vaikeille asioille aikaa keskusteluun ja tapailua vähän, miten. Selvitel-*



*lään ajan kanssa että miksi tehdään näin ja miksi ei näin. Päivähoidon työrytmi on tiukka ja aikaa ei ole ellei sitä ota.*" (ryhmäkeskustelu 1.) Itsearviointia sisältyy myös suunnittelu- vaiheeseen, työstämisvaiheen ja jälkiarvioinnin lisäksi. Työyhteisö suunnitteli ryhmäkeskus- telussa, että nimenomaan arviointia varten olisi varattava aikaa. Ongelmallista se on sikäli, että arviointi on prosessi, jonka tulisi olla osa jo arviointia ja työprosessia. Toisaalta on hyvä tietoisesti pysähtyä arvioimaan sen lisäksi.

Kollegiaaliseen arviointiin olennaisesti kuuluva asia on palautteen antaminen työtovereille. Tässä työyhteisössä halutaan käyttää nimitystä rakentava palaute. Palautetta antamalla työtoveri toimii peilinä ja toinen voi pysähtyä itsearviomaan omaa toimintaansa sekä onko itse tiedostanut toimintansa lähtökohtia ja seurauksia. Työyhteisön ja työntekijöiden kehityksen kannalta on tärkeää, että palaute on rehellistä ja että sitä myös annetaan kriittisesti. Vanhemmilta saatava ja kerättävä asiakaspalaute koetaan tärkeänä koko työyhteisölle. Siitä on hyvä lähteä yhdessä keskustelemaan.

Suhtautuminen perustehtävään tulee keskustelussa esiin toisaalta perustehtävän itsestäansel- vyytenä, toisaalta perustehtävä koetaan abstraktina ja laajana asiana, jotta sitä voisi lähestyä arvioinnilla. *"Jos ajatellaan mikä yleensä on päiväkodin perustehtävä se on meidänkin perustehtävä, palvelu ja mahdollisimman hyvä pohja lapsen kasvulle ja kehittymiselle ja joka sitten vastaisi vanhempien tarpeisiin ja että voitaisiin hyödyntää jokaisen meidän osaamista. On vaikea lähteä miettimään ja erottelemaan.*" (ryhmäkeskustelu 1.) Perusteh- tävä on päiväkodin opetussuunnitelmassa myös ymmärretty tämän suuntaisesti.

*"On paljon enemmän ruvettu pohtimaan mitä me halutaan ja mihin me pyritään ja että tota syvällisemmin sellanen punanen lanka löytää tähän työhön ja sellasta laadun kehi- tystä ja muuta.*" (haastattelu 2.) Haastateltava päiväkodin johtaja haluaa suunnata varhais- kasvatuksen perustehtävän kehitystä syvällisemmäksi ja kokee siinä arvioinnin tärkeänä. Toinen päiväkodinjohtaja korostaa ajan merkitystä. *"Siinä vaan pitää käyttää aikaa, ei auta muu. Täytyy olla sitkeyttäkin että kaikki ai kulje samaa tahtia sen asian kanssa. Vaikka olisi sama koulutuskin, se asia ei aukene samalla tavalla, yhtä aikaa. Mun mielestä kärsi- vällisyys ja sisukkuus auttaa siihen eniten. Ja sitten se, että on tärkeää kaikkien sitoutua*

*sitten kuitenkin siihen sillä tavalla että ajattelee sen niin että tää on yhteinen juttu, eikä niin, että yritetään nyt hoitaa tää näin. Se on vaan jotenkin niinkun keestetettävä, että ihmiset ovat erilaisia, että se on aina tällaisessa yhteistyössä ja tiimityöskentelyssä, että erilaisuus on niinkun ajateltava niin, että erilaisuus on rikkaus, joillekin se voi olla kärsimystä." (haastateltava 3.)*

#### **7.4.2. Miksi itsearviointia ja kollegiaalista arviointia?**

Koko aineistossa itsearviointia pidetään tärkeänä ammatillisen kasvun kannalta. Se koetaan välttämättömäksi kasvattajana kehittymiselle ja oman ammatillisuuden tiedostamiselle. Työyhteisössä yhteinen arviointi laajentaa omaa näkökulmaa ja auttaa työhön sitoutumisessa. Yhdessä toisten kanssa asioiden jakaminen ja pohtiminen koetaan myös vapauttavana, *"saa päästää höyryt ulos"*. Kaikki yhteinen keskustelu ei suinkaan ole itsearviointia eikä reflektiivistä keskustelua. Aineistoni perusteella näin kuitenkin helposti oletetaan.

Lasten huomioiminen on toinen tärkeä perustelu itsearvioinnin merkitykselle. Aikuisena helposti toiminta "lipsuu" aikuisjohtoiseksi ja lapset unohtuvat. Siksi varhaiskasvattajat kokevat tärkeänä oman toimintansa arvioimisen ja rehellisen kollegiaalisen palautteen saamisen. Lasten huomioimisen herkkyyden ylläpitäminen koetaan tärkeäksi ja samoin myös rohkeutta toimia lasten edun mukaan pelkäämättä toisten aikuisten reaktioita.

Päiväkodin perustehtävän toteutumista yksi kirjoittajista haluaa itsearvioida. *"Arviointi on ensisijaisen tärkeää koko kasvatusyhteisön kannalta, koska kaikkien tulee kyetä sitoutumaan yhteiseen päämäärään, kykyyn työskennellä yhdessä. Laatuajattelun tulisi olla niin konkreettista, että jokainen työntekijä riippumatta koulutuksesta ja työkokemuksesta voisi allekirjoittaa yhteisesti tärkeinä pidetyt kasvatusnäkemykset."* (kirjoitelma 14.) Hänen mielestään laatuajattelusta tulisi konkreettista nimenomaan rohkean itsearvioinnin avulla. *"Arviointia toteuttava työyhteisö on mielestäni oppiva ja kehittyvä työyhteisö. Tätä kautta työn tavoite selkenee ja kyky objektiiviseen arviointiin lisääntyy. Itsensä arviointi ei ole millään muotoa helppoa, toisen arvostelu sitä vastoin on. Ellei työyhteisössä kyetä har-*

*joittelemaan työn arviointia voidaan työtä tehdä vuodesta toiseen näennäisen tyytyväisyyden nimissä. Kaikkien kasvatustyöhön osallistuvien olisikin hyvä saada ohjausta siihen, miten omaa ja myös toisen työtä voi arvioida rakentavalla tavalla. Palautteen saaminen selkiinnyttää työyhteisön vuorovaikutusta ja luo myös avoimuutta siellä työskentelevien ihmisten välille." (kirjoitelma 14.)*

Arviointi koetaan aina tarpeelliseksi, vaikka sen merkitystä ei osattaisikaan perustella. Perustelujen vähyys johtunee asian selkiintymättömyydestä ja itsearviointikohteiden jäsenytymättömyydestä. Seuraavassa kappaleessa kuvaan päiväkodin työyhteisön ajatuksia itsearvioinnin sisällöstä ja menetelmistä, joita he pohtivat kehittämispäivän aikana.

#### **7.4.3. Mitä me voitaisiin arvioida ja miten?**

Kehittämispäivän aineisto koskee kollegiaalisen arvioinnin kohteita ja menetelmiä. Arviointi kohdistetaan pääasiassa toiminnan sekä kokemuksen ja teorian tasoille. Arvojen ja eettisten pohdintojen kautta arviointia on niukasti, mutta erittäin tärkeitä asioita on nostettu esiin. On syytä huomata, että tämä on ensimmäinen keskustelu, jossa työyhteisö yhdessä keskustele arviointikohteista. Ne jäsenyvät ja muuttuvat jatkokehittelyn myötä.

Toiminnan tasoon liittyviä arviointikohteita ovat ajankäytön, hoito- ja kasvatustilanteiden, ja yhteisten toimintatapojen arviointi. Arviointikeinoina ovat keskustelu, asiakaspalautteiden pyytäminen, yksin reflektointi, lapsen kuunteleminen ja kirjoittaminen. Tämä nähdään jokapäiväisenä itsearviointina kaikissa toimintatilanteissa. Kun arviointia tehdään yhdessä, kollegiaalisesti, sen merkitys on erityisesti tärkeää yhtenäisen linjan luomisessa ja säilyttämisessä. Päiväkodissa tiimityötä tehtäessä omaan työhön kohdistuvaa itsearviointia on vaikea irrottaa yhteisöstä, mikä tukee yhteisöllisyyttä. *"Esimerkiksi päiväjärjestyksestä sopiminen, keino arvioida sitä on avoin keskustelu, jossa tärkeää on kyseenalaistaminen, riskien otto, joustavuus, rohkeus."* (kehittämispäivän aineisto, ryhmä 1.) *"Esimerkiksi asiakaspalvelu, keino arvioida omaa työtään on mieltä omia kokemuksia saadusta palvelusta ja vertailla kokemuksia omiin menettelytapoihin. Yhdessä voidaan käydä läpi saatua asiakaspalautet-*

ta." (kehittämispäivän aineisto, ryhmä 1.)

Kokemuksen ja teorian tuomia arviointikohteita ovat ammatillisuuden ja työtovereihin suhtautumisen arviointi. Ammatillisuuteen todettiin kuuluvan monta roolia, esimerkiksi työminä ja yksityisminä. Asia korostuu erityisesti tässä työyhteisössä, koska moni työntekijöistä asuu samassa lähiyhteisössä kuin päiväkodissa käyvät lapset ja heidän perheet. "Huomaamattomia" lapsia ja lapsen saamaa palautetta olisi työyhteisössä hyvä arvioida yhdessä sekä miten kukin työntekijä saa tilaa ja antaa tilaa toisille. "Huomaamattomiksi" lapsiksi kuvattiin sellaiset lapset, jotka selviytyvät itsenäisesti, ovat pärjääviä ryhmässä, mutta juuri siksi jäävät vaille heille kuuluvaa huomiota. *"Miten antaa tilaa ja saada tilaa tehdä työtä omalla persoonallisessa tavallani. Ts. päiväkotityö on hyvin persoonakohtaista, työn voi tehdä lukemattomilla tavoilla oikein ja hyvin. Tilan antaminen ja saaminen oman työn tekemiselle vaatii miettimistä ja arviointia. Arviointikeinoina havainnointi, keskustelu, palaute itselle ja työtoverille."* (kehittämispäivän aineisto, ryhmä 2.)

Ammatillisuuden itsearviointikeinoksi työyhteisö suunnitteli portfolion keräämistä omasta työhistoriasta ja nykyisestä käytännöstä. Päiväkirjan pitäminen sekä keskustelu niiden pohjalta olisivat myös mahdollisia keinoja. Oman ammatillisuuden itsearvioinnissa tarvitaan työyhteisön mielestä herkkyttä ja omaa arviointikykyä. Siten kollegiaalinen itsearviointi on keino myös parantaa omaa arviointikykyä.

Tavoitteita arvioidaan suhteessa lapsen kehitykseen. *"Ammatillisuutta voi arvioida esim. kokoamalla portfolion omasta työstään, pitämällä päiväkirjaa, yhteiset keskustelut työtoverien ja esimiehen kanssa ovat tärkeitä itsearvioinnin välineitä."* (kehittämispäivän aineisto, ryhmä 2.) Vuorovaikutukseen liittyvä arviointi toteutuisi parhaiten palautteen antamista ja havainnointia kehittämällä. Suora ja rehellinen palaute ja sen vastaanottaminen oikealla tavalla nähdään itsearvioinnin kehittämisen edellytykseksi.

Arvopohdintaa kosketti selvimmin kasvatuksen ja hoitamisen eron itsearviointi. *"Mikä on kasvatuksen ja hoitamisen ero? Lapsi on päiväkodissa usein pitkän päivän, on tärkeää, että hän oppii tiettyjä asioita selviytyäkseen, mutta aikuisen tarjoama läheisyyden ja*

*turvan kokeminen on lapselle myös elinehto. Tästä ristiriidasta selviytyäkseen aikuisen on oltava herkkä huomaamaan yksittäisen lapsen kulloinenkin vierys, jotta osaisi kasvattajana olla sopivan vaativa. Arviointikeinona jatkuva itsearviointi omassa mielessä, lapsen, vanhempien ja työtoverien kanssa keskustelu päivittäin." (kehittämispäivän aineisto, ryhmä 3.) Tämä arvopohdinta liittyy välittämisen etiikkaan, joka on nimenomaan varhaiskasvatuksen helmi ja samalla tulevaisuuden haaste erityisesti esiopetuksen muutosvaiheessa.*

Kun keskustelun antia vertaa kirjoitelmien ja haastattelujen antamaan kuvaan varhaiskasvattajien itsearvioinnista, se on hyvin samansuuntainen. Arvioinnin lähtökohtana ovat käytännön tilanteet ja arkipäivän työ. Yhteinen vuorovaikutusprosessi on hedelmällinen. Vaikka muutamat ovat kirjoittaneet ja haastattelussa kertoneet opetussuunnitelman merkityksestä arvioinnin tukena, sitä ei käytetä hyväksi arviointikohteiden suunnittelussa, eikä kehittämispäivän "vetäjänä" toiminut päiväkodinjohtajakaan sitä nosta esiin. Arvioinnin kytkeminen opetussuunnitelmaan on tärkeä haaste varhaiskasvatukselle. Sitä tukee myös seuraava kirjoitettu mielipide. *"Annan palautetta työtoverille milloin mistäkin, hyvistä oivalluksista, hyvin vedetystä juhlasta, jostakin unohtuneesta hommasta ym. Saan palautetta samanmoisista asioista. En saa toiminta-ajatuksessa olevista asioista."* (tehtävä 5.)

## **8. POLKUA VARHAISKASVATTAJIEN ITSEARVIOINNIN NYKYTILASTA KOHTI TULEVAISUUTTA**

Liitin itsearviointiteoriassa ja käytännössä perustehtävään, koska kaipasin rajausta aiheeseen. Oivalsin aineistoa tutkiessani, että se, mitä arvioidaan, sitä myös arvostetaan. Siitä johtuen itsearviointikohteet "paljastavatkin" perustehtävää. Henkilökohtaiset itsearviointikohteet ovat erilaisia kuin kollegiaalisen arvioinnin kohteet. Se tulee esiin verrattaessa henkilökohtaisia kirjoitelmia ja haastatteluja ryhmäkeskusteluihin. Yhteisessä arvioinnissa on esillä selkeästi yhteiseen kasvatuskäytäntöön liittyvät asiat ja päiväkodin kasvatuskulttuurikin tulee esiin. Henkilökohtaisella tasolla itsearviointikohteet ovat enemmän toimintaan ja omiin kokemuksiin perustuvia. Henkilökohtaisella tasolla myös lapsi ja häneen liittyvät asiat ovat arvioinnin kohteena, esimerkiksi miten oma toiminta vaikuttaa lapseen. Kollegiaalisella tasolla oli esillä perhe ja vanhemmat ja lapsi tulee esiin heidän kauttaan.

Toimintaan kohdistuva itsearviointi voi sisältää syvällisiä pohdintoja teorian, kokemuksen ja arvojen tasolla, kuten Kansanen (1998) tuo opettajan pedagogisessa ajattelun mallissa esiin. Toimintatason itsearviointiin sisään voidaan siis rakentaa pieni kolmio, jossa kasvatusta lähestytään toiminnan näkökulmasta, mutta se sisältää samanaikaisesti myös teoreettista, kokemuksellista ja arvoperustan itsearviointia. Tällaista hieman idealistista näkemystä romuttaa kuitenkin se, että tällä hetkellä toimintatason itsearviointiin keskittynyt ei kovinkaan paljon itsearvioi työnsä teoreettista perustaa ja arvopohjaa. Johtuneeko se arviointikulttuurin uutuudesta ja itsearviointimenetelmien puutteesta, vai onko perustehtävä toteutettavissa toimivan arkikäytännön sujumisen myötä?

Itsearviointikohteet kertovat myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Hytönen (1989, 120) kirjoittaa, "tarvitaan ajattelevia henkilöitä, jotka kykenevät tarkastelemaan koulua osana yhteiskuntaa (ja yhteiskuntaa osana maailmaa) ja kehittämään niitä entistä demokraattisempaan suuntaan". Yhteiskunnalliset asiat panevat itsearvioimaan omaa työtä, mutta se voisi tulla näkyvämmäksi. Mitä arvioinnista heijastuu takaisin yhteiskuntaan? Itsearvioinnin menetelmät ovat vielä yksipuolisia, mutta halua niiden kehittämiseen löytyy. Arviointi yleensä nähdään tarpeellisena työssä kehittymisen kannalta. Sen vaikutuksena nähdään yhteistyön parantuminen vanhempien kanssa ja asiakastyytyväisyyden lisääntyminen.

Nykytila on hyvin yleinen ja laaja käsite. Ilman nykyisyyden hahmottamista ei kuitenkaan voi suunnitella kehittämistä eteenpäin. Yhteisöissä nykytilaa analysoidaan yhteisön omasta näkökulmasta. Tässä yhteydessä sovelletaan nykytilan analyysia itsearvioinnin tilaan ja teen siitä tulkintoja. Monissa yhteisöissä käytetään SWOT-analyysia tilanneanalyysin tekemiseen. (Lyhennys sanoista 'strengths', 'weaknesses', 'opportunities', 'threats') Se ei ole analyysimalli, vaan kehikko sen tekemiseksi. Siinä määritellään esimerkiksi yhteisön vahvuudet ja heikkoudet sekä toimintaympäristön mahdollisuudet ja uhat. Niiden avulla saadaan tietoa menestymisalueista sekä arviointi- ja kehittämiskohteista. Sitä voidaan soveltaa koko yhteisön tai henkilökohtaiseen analyysiin. Myös arvioinnin kehittämisen lähtökohtana voisi olla em. analyysikehikko, jonka avulla haetaan arvioitavia kohteita. (Räisänen & Vainio 1996, 38.)

Yksi keskeinen itsearvioinnin edellytys ja toisaalta seurauskin on muutosvalmius. Tämä tulee esiin Mezirowin (1981) reflektion määritelmässä ja siihen liittyvässä itseohjautuvuus-teoriassa (vrt. Ahteenmäki-Pelkonen 1997). Jos ei ole muutosvalmiutta, miksi sitten on tarpeen arvioida, koska arvioinnin tarkoituksena on aina toivottuun tilaan suuntaaminen, jos arviointitiedon perusteella ei olla sitä saavutettu. Muutosvalmiuteen liittyy myös tarve muutokseen. Aina tarvetta ei koeta ajankohtaisena. Aineistossa muutosvalmius tulee esiin positiivisena suhtautumisena arviointiin ja sen kehittämiseen. On halu oppia! Toisaalta on myös muutosvastarintaa.

## 8.1. Nykytila

Varhaiskasvattajien itsearviointi on pääosin teknistä ja praktista reflektointia. Aineistoa kokonaisuutena tarkastellessa itsearviointi kohdistuu kaikille ajattelumallin tasoille. Kriittiseen itsearviointiin ei kuitenkaan moni varhaiskasvattaja yllä. Se oli odotettuakin aiempien tutkimusten perusteella. Käytössä olevat itsearviointimenetelmät ovat sellaisia, joita on mahdollisimman helppo toteuttaa. Dokumentointi ja muut tutkivat työskentelytavat ovat vieraita.

Vahvuutena varhaiskasvattajien itsearvioinnissa näkyy selvästi yhteisöllisyys, "yhteen hiileen puhaltamisen" tavoite. Yhteistyö on niin vahvasti sisäistetty, että toisilta haetaan tukea ja vahvistusta toiminnassa ja valinnoissa. Saman päätelmän tekee Nivala (1999) väitöstutkimuksessaan. Hän tuo esiin, että päiväkodeissa on jopa vaatimus yhteisöllisyyteen. Avoimuus on myös selkeästi esillä. Aineistoni perusteella en pysty erittelemään avoimuuden laatua, vaikuttaa kuitenkin siltä, että se perustuu pitkään yhteiseen työhistoriaan ja työtoverin tuntemukseen. Yhteistä keskustelua pidetään päiväkodeissa tärkeänä ja siihen pyritään varaamaan aikaa. Keskustelua käydään kollegiaalisesti ja moniammatillisuus tuli positiivisena asiana aineistossani esiin (vrt. Kinon 1997). Näiden vahvuuksien perusteella en voi tehdä johtopäätöksiä muutosvalmiudesta. Jos tarvetta muutokseen ei ole, vahvuutena on tähän hetkeen tyytyväisyys. On tärkeää, ettei arviointia eikä muutosta pidetä itsetarkoituksena. Tässä aineistossa tuli esiin pysähtymisen tärkeys ja sen osaaminen. Linaan haastattelusta katkelman, jossa haastateltava kertoo opetussuunnitelmasta. Katkelma sopii hyvin kuvaamaan nykytilaa ja suhtautumista muutokseen.

*"Enpä nyt osaa sanoa, mitä muuta siinä jatkotyössä, että se on sen verran tuore, että se on nyt tällä hetkellä ihan voimassa oleva, että varmasti sitä aina tarkastellaan joka suunnittelukokouksessa. Että missä mennään. Tulevaisuudessa varmaan aina vähän muutetaan ja muokataan. Että sen mitä on tarpeen, että ei ole mikään itsetarkoitus se muuttaminenkaan. Koska tietyt periaatteet on varmaan aika lailla ... (päiväkodin nimi) olleita ja*



*jatkuviakin. Tää tällainen kodinomaisuus ja pienuus ja sen myötä semmoinen yksilöllisyys, niin eihän ne nyt voi muuttua vuosittain eikä ole tarpeenkaan, ne on hyviä arvoja. Ainakin tähän kohtaan."* (haastattelu 2.)

Toisena nostan esiin joitakin heikkouksia. Itsearviointi ja arviointi yleensä ovat jäsentymättömiä aineistoni mukaan. Reflektiivinen ajattelu ja itsearviointi ovat tiedostamattomia. Joillekin ne ovat tuttua ja tavanomaista, toisille vierasta. Tässä näkyy peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen vaikutus. Vanhempien ja lasten vaikutus itsearviointiin tulee esiin asiakaskyselyjen kautta, spontaanin ja jatkuvan vuorovaikutuksen lisäksi. Varhaiskasvatus-työryhmän mietinnön (1999) näkökulma yhteisistä laatuksiteereistä, jotka toimisivat myös henkilökunnan itsearvioinnin lähtökohtana, on vierasta. Opetussuunnitelmaa on työstetty työyhteisössä ilman vanhempia, ulkopuolisen koulutussysäyksen voimalla. Asiakaskyselyt perustuvat pitkälti tekniseen tiedonintressiin. Niissä tyytyväisyyttä mitataan lomakkeilla, joita käytetään tulosjohtamiseen ja hallinnon tarpeisiin. Niiden avulla tehdään myös vertailuja. Päiväkotien omat asiakaskyselyt perustuvat enemmän humanistiseen näkemykseen ja asiakaspalautetta kerätään myös arkipäivän keskusteluissa vanhempien kanssa.

Perustehtävä ymmärretään samansuuntaisesti yhteisössä, mutta se otetaan ikään kuin "annettuna" ja muuttumattomana. Perinteiden kunnioittaminen on arvostettua ja niistä pidetään kiinni, vaikka ympäristö ja todellisuus muuttuvatkin. Muutosvalmius näin jakautuu. Esimerkiksi vasta "valmiiksi" saatuun opetussuunnitelmaan ei haluta tehdä muutoksia, mikä on hyvin itsestäänselvää. Sitä myös varauksella arvioidaan, koska se oli niin suuritöinen. Joillekin muutos on jatkuvasti läsnä ja oman työn kehittäminen on tärkeää. Aineistossani avoimesti muutosvalmiit kasvattajat ovat harvinaisia yksilöitä, heitä kuitenkin on muutamia. Heille oman työn kehittäminen on sisäistettyä ja tutkiva työskentely on oman työn itsearvioinnin väline. Tällaiset henkilöt ovat työyhteisössä aarteita ja heiltä voitaisiin oppia paljon. Arviointia ja itsearviointia on tehty aina. Se on lähinnä reflektointia päivän jälkeen yksin. Itsearviointimenetelminä reflektointi ja keskustelu ovat keskeisimmät. Työn dokumentointiin jollain tavalla ei olla totuttu. Deweyn (1933) näkemyksessä reflektiivisestä ajattelusta nousee esiin toiminnallisuus. Pelkkä nojatuolissa mietiskely ei hänen mukaansa vie toimintaa ja ajattelua eteenpäin. Tarvitaan kiinteästi toimintaa ja reflektiota. Mezirowille (1981, 1998)

reflektio on enemmän sanojen maailmoja, mutta hän painottaa reflektiossa kriittisyyttä ja syvällisiä pohdintoja. Varhaiskasvattajien reflektiivinen itsearviointi on sanojen maailmoja, puheliaitakin kun ovat, mutta en näe sitä kovinkaan selvästi Mezirowin tarkoittamassa merkityksessä. Kun itsearviointi on toiminnallista, se merkitsee muutosta.

Ajattelu on arvioinnin lähtökohtia. Ajattelusta kertoo myös se, mitä arvioidaan ja mikä on tärkeää. Patrikainen (1999) tuo esiin ihmiskäsityksen sekä tiedon- ja oppimiskäsityksen opettajan pedagogisen ajattelun kulmakivinä. Nämä näkökulmat ovat keskeisiä myös varhaiskasvatustyössä. Spontaanisti ne nousevat heikosti esiin. Lapsikäsitys nousee lapsilähtöisyyden yhteydessä esiin. Sen suhteen tutkiminen yleensä ihmiskäsitykseen ja myös tiedon- ja oppimiskäsitykseen alkoi askarruttamaan.

Uhkana itsearvioinnille nousee väistämättä kiire työssä. Itsearviointi vaatii aikaa paneutua yksin ja toisten kanssa yhdessä ja sitä ei helposti löydy. Arviointia ennen on aina tärkeämpiä asioita, joista täytyy keskustella ja arviointi jää toissijaiseksi. Arviointi vaatii myös sitoutumista työhön. Jotta kollegiaalinen arviointi pääsee kehittymään, tarvitaan siihen pysyvä työtiimi. Jos henkilökunta muuttuu jatkuvasti, sitoutumista ei pääse tapahtumaan. Nämä uhkakuvat kääntävät katseen itsearviointiin mahdollisuutena. Itsearviointi voisi olla hyvä keino tarkastella kriittisesti työn tärkeysjärjestyksiä. Mistä kiire johtuu? Mistä johtuu, ettei aikaa löydy? Katse kääntyy myös johtajuuteen, työtä ohjaavien tavoitteiden realistisuuteen ja yhteisöllisyyden voimaan. (vrt. Kinos 1997, Nivala 1999, Siitonen 1999.)

Itsearvioinnissa on jotain tietämätöntä ja pelottavaa johtuen sen jäsentymättömyydestä. On tärkeää, ettei arviointitietoa käytetä väärin, esimerkiksi jonkun yksilön heikkouksien esille ottamiseen väärällä tavalla. Kun itsearviointi on suunnattu oikeisiin asioihin ja se nähdään perustehtävän näkökulmasta, se on kannustavaa ja kehittävää. Jokaisen yksilön työssä on heikkouksia ja vahvuuksia ja niiden hyväksyminen on kehittymisen mahdollisuus, kuten Koppinen ym. (1994, 97-98) tuovat esiin. Kollegiaaliseen arviointiin kuuluu palautteen antaminen toiselle, sitä pidetään helposti myös uhkana. Palautteen antaminen koetaan arvostelemiseksi.

## 8.2. Kehittämisen mahdollisuuksia

Aineistosta huokuu halu kehittyä. Sivujuonteena aineistosta nousee vahva lapsen ääni. Myös arviointia olisi mietittävä lapsen näkökulmasta. Miten varhaiskasvatus kohtaisi lapsen mahdollisimman hyvin? Lapsilähtöisyys vilahtaa kirjoitelmissa usein. Siksi tartun niihin myös mahdollisuuksina. Arviointi peilautuu aina tavoitteisiin nykytilan kautta. Varhaiskasvatuksen tavoitteet, jotka konkretisoituvat opetussuunnitelmien kautta, ovat arvioinnin lähtökohtana. Itsearviointin tavoitteena voisi olla myös lapsuuden ja varhaiskasvatuksen näkeminen kohti tulevaisuutta, kohti sitä maailmaa, mihin me olemme menossa. Itsearviointi voi olla keino kurottaa sitä kohti, mutta se voi olla myös keino jarruttaa, perustellen. Näin arvioinnin avulla ollaan vuorovaikutuksessa myös koko yhteiskunnan tason kanssa. Varhaiskasvatuksen asiantuntijat pystyvät perustelemaan työtään kaikella sillä tietämyksellä, mikä heillä on ajatteluaan ohjaamassa. Siksi itsearviointin kohdistaminen kriittisesti myös siihen, mikä toimintoja perustehtävässä ohjaa, on perusteltua. (esim. Kansanen 1998)

Kehittämisen mahdollisuudet kumpuavat vahvuuksista ja heikkouksista. Ne on ensin yksilöiden ja yhteisön tiedostettava ja hyväksyttävä. Tiedostaminen voisi tapahtua itsearviointin avulla. Itsearviointin kehittämistä on toteutettu organisaatioissa monilla tavoilla. Kouluissa on kehitetty koulun itsearviointia yhteisönä. (Lyytinen & Nikkanen 1996, Räisänen & Vainio 1996) Lähempänä oman työn itsearviointin kehittämistä voisivat olla esimerkiksi opettajan ajatteluun liittyvät tutkimukset ja kehittämishankkeet. Esimerkiksi Atjonen (1995) on toimintatutkimuksessaan tutkinut opettajien didaktista reflektiota ja ajattelua. Siinä hän on pyrkinyt itsearviointin kehittämiseen mm. videonauhoitusten avulla.

Päiväkotiyhteisössä itsearviointin kehittämiseen tarvitaan mielellään jokin ulkopuolinen sysäys, esimerkiksi tutkimus- tai kehittämisprojekti. Näin päiväkotia saa ulkopuolista tukea prosessissaan. Sen tarve näkyi ainakin tässä keräämässäni aineistossa, joskin toisenlaisiakin tilanteita on. Aloitusvaiheessa on syytä miettiä yhteisön olemassaoloa ja tarkoitusta, perustehtävää. Lähes kaikissa päiväkodeissa on opetussuunnitelma, jonne perustehtävä on kirjattuna.

Kehittämistyön on syytä olla sellaista, että se palvelee kehittymistä työssä ja tukee myös lasten kanssa tapahtuvaa toimintaa. Mahdollisuutena olisi kehittää kollegiaalista itsearviointia liittämällä se tutkivaan työskentelyyn. Se on siihen sisältyvän reflektiivisen, ajattelevan työskentelyn kautta kiinteästi yhteydessä itsearviointiin. Rakentuuhan itsearviointi reflektiosta. Tutkiminen on pienten lasten tärkeä kehityksen ja oppimisen väylä. Kasvattajan omaan työhön liittyvä dokumentointi itsearvioinnin pohjaksi on samansisältöistä kuin lasten toiminnan dokumentointi. Kun varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tukea lasten itsearvioinnin kehitystä, on sitä hyvä kehittää myös itse. Uudessa perusopetuslaissa kiinnitetään huomiota esiopetuksen kohdalla myös arviointiin (Perusopetuslaki 1998).

Johtajan tehtävänä on tukea ja opastaa itsearvioinnissa, mutta arvioinnin kehittäminen kuuluu kaikille työntekijöille. Arviointi vaatii ehdottomasti johtajan sitoutumisen asiaan. (Räisänen & Vainio, 1996, 43.) Itsearvioinnin kehittäminen, vaikka se liittyykin esim. tutkivaan työskentelytapaan, alkaa arvioinnin taustan yhteisestä selvityksestä. Silloin kaikki voivat myös sitoutua sen kehittämiseen. Itsearvioinnin tarkoitusta, käynnistämistä ja organisoimista on syytä opiskella yhdessä. Sen jälkeen on tarpeen itsearviointikohteiden valinta. Kuten olen aiemmin tuonut esiin, jokainen kasvattaja löytää henkilökohtaisesti itsearviointikohteita, mutta niitä olisi syytä etsiä myös kollegiaalisesti, jotta voitaisiin saavuttaa kollegiaalista itsearviointia. Kohteet nousevat perustehtävästä ja opetussuunnitelmasta. (vrt. Elliot 1991; Kansanen 1993) Itsearviointi yhdistyy näin myös opetussuunnitelman ja toiminta-ajatuksen arviointiin. (Räisänen & Vainio 1996, 30.)

Itsearviointikohteiden valintaan on monia mahdollisuuksia. Aluksi voidaan tehdä kartoitusta työyhteisössä kehitettävistä asioista ja valita arviointikohteet niiden perusteella. Voidaan tehdä henkilökohtaista työn analyysia ja valita henkilökohtaiset itsearviointikohteet yhteisten lisäksi. Apuna voidaan käyttää analyysia, jossa määritellään omat vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat. Analyysia voi tehdä myös työtovereista ja kollegiaalisen keskustelun kautta löytää yhteisiä arviointikohteita. (esim. Räisänen & Vainio 1996, 94.)

Olen tuonut esiin itsearvioinnin kriteerien luomista ja itsearviointia niiden pohjalta. Kriteerit nousevat lainsäädännön ja tutkimuksen kautta perustehtävän tavoitteiksi. Koska kysymyk-

sessä on oman työn itsearviointi, on syytä kriteerit suhteuttaa henkilökohtaisesti. Kriteerejä voisi tarkastella esimerkiksi kolmiportaisesti. Jos itsearviointikohteena on vuorovaikutus lapsen kanssa, nykytilannetta voisi arvioida suhteessa aiempaan kokemukseen ja siihen päämäärään, mikä on tavoitteena. Opetussuunnitelma on tärkeä kriteeri oman työn arvioinnissa, jossa kriteerit ovat myös kaikille samat. Tekemässäni itsearviointitehtävässä (liite 4.) oli opetussuunnitelman toiminta-ajatus eli tavoitteet purettu kuudeksi kohdaksi, joita varhaiskasvattajat arvioivat.

### **8.3. Tutkivia työmenetelmiä itsearvioinnin tueksi**

Kasvattajat ovat persoonallisuudeltaan hyvin erilaisia. Heidän elämänsenteensa ja harrastuneisuutensa vaikuttavat myös itsearvioinnin mahdollisuuksiin. Itsearviointi voidaan nähdä yksittäisinä "temppuina" tai laaja-alaisena kasvatusfilosofisena elämänsenteena, tai kaikkea siltä väliltä. Erilaiset kasvattajat tarvitsevat myös erilaisia reflektion ja itsearvioinnin keinoja. (Atjonen 1996, 52,133.) Keinot eivät ole pääasia, mutta niiden on syytä olla mielekkäitä ja muuta työtä tukevaa. Itsearvioinnin tarkoituksena ei ole "ylimääräisen" työn lisääminen.

Kuten toin esiin kappaleessa 3.2 esiin Vygotskyn väline- käsitteen, itsearviointi voidaan nähdä välineenä. Toisaalta myös itsearviointi tarvitsee välineitä, joiden avulla työtä dokumentoidaan ja tutkitaan. Richert (1991, 133-135) jakaa reflektion ja itsearvioinnin edistämisen kahteen tapaan. Ensimmäinen tapa on sosiaalinen, jossa vuorovaikutuksessa pohditaan ideoita, ongelmia ja onnistumisia. Päämääränä on yhdessä oppiminen. Toinen keino, joka on artifaktuaalinen, täydentää ensimmäistä. Artifaktit ovat tapahtumien ja havaintojen tallentamisen tekniikkaa. Tämä tapa auttaa ajattelun virittämisessä ja laajentamisessa sekä muistamaan konkreettisesti tapahtumia jälkeenpäin.

Jälkimmäinen tapa liittyy dokumentointiin. Työtä ja siihen liittyviä kokemuksia voidaan dokumentoida käyttämällä tutkivia aktiviteetteja. Tarkastelen tässä päiväkirjan kirjoittamista ja portfolion kokoamista itsearvioinnin mahdollisuuksina. On myös muita keinoja, jotka ovat

käyttökelpoisia. Valitsin kirjoittamisen, koska se oli yhtenä aineistonkeruumuotona ja tuon siitä joitakin näkökohtia esiin aineiston kautta. Portfolion valintaa perustelen sillä, että se on käytössä lasten toiminnan dokumentoinnissa hyvin laajasti varhaiskasvatuksessa, ja on esimerkiksi Kankaanrannan (1997) tutkimuksen mukaan hyvin perusteltua. Tässä aineistossa sen käyttö ei ollut yleistä.

#### **8.4 Kirjoittamisesta liikkeelle**

Kirjoittaminen on yksi hyvä keino reflektion ja toiminnan, sisäisen ja ulkoisen yhdistämiseen. Sen avulla voi murtaa ajattelumalleja ja muuttaa tietoisesti toimintaa palaamalla kirjoittamaansa. Emme tiedosta helposti toimintaa ohjaavia käsityksiä ja pinttyimiä. Ainoastaan mietiskelemällä ja refleктоimalla niitä yksin, emme välttämättä pääse niistä tietoisiksi. (Lukinsky, 1996, 233; Ohlson, 1995, 58-59.)

Päiväkirjan kirjoittaminen on hyvin vanha tapahtumien ja kokemusten dokumentoinnin muoto. Päiväkirjat ovat olleet historiallisesti tärkeä paikka kaiken sen ilmaisemiselle, mikä ihmisen kokemuksissa, tunteissa, fantasiaissa ja unelmissa tapahtuu. Päiväkirja on kirjoittajalle avoin ja salliva, toisin kuin keskustelu, jossa on vastattava sanoistaan. Sitä pidetään yleensä henkilökohtaisena, eikä toinen voi sitä lukea ilman lupaa. Säännöllinen kirjoittaminen tuo mieleen uusia yhteyksiä ja mahdollisuuksia, joita olemme laiminlyöneet. (Lukinsky, 1996, 234, 240.)

Kirjoittamisessa ei tarvitse tavoitella "valmista". Päiväkirjan kirjoittaminen ei tarvitse olla luovaa, vaan "suoraan kynästä kumpuavaa". Siinä mikään ei ole oikein eikä mikään väärin. Tarkoituksena on kokemusten tallentaminen. Kun päiväkirjaa kirjoitetaan koulutusten yhteydessä, sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi kolmivaiheisesti. Ennen uuden asian opiskelua kirjoitetaan siitä omia tietoja, ajatuksia ja käsityksiä. Tavoitteena on ajatteleminen. Se myös motivoi oppimiseen. Opiskelutauon aikana voidaan kirjoittaa ja pysähtyä ajattelemaan sekä kysymään kirjoitettaessa uusia kysymyksiä. Jälkikirjoitus on arviointia oppimis-

tilanteen jälkeen. Tätä kolmivaiheisuutta varhaiskasvattaja voisi soveltaa esimerkiksi pidempien toimintajaksojen suhteen. (Lukinsky 1996, 239-240.)

Päiväkirjan kirjoittamisessa on oleellista itselle kysymysten esittäminen. Mitä tapahtui, mikä siinä oli minulle tärkeää, millaisia vaikutuksia sillä on minun työlleni ja millaisiin oppimistarpeisiin se johtaa? On tärkeää pyrkiä asettumaan myös lapsen asemaan.

Kun päiväkirjaa on kirjoitettu, siihen palataan ja tehdään itsearviointia sen pohjalta. Sitä peilataan niihin teoreettisiin lähtökohtiin, joita työllään on tai etsitään jotain uutta. Toimintaa, tapahtumia ja kokemuksia arvioidaan suhteessa päiväkodin yhteisiin tavoitteisiin ja omiin tavoitteisiin. Niitä voidaan käyttää kollegiaalisessa keskustelussa muistin tukena. Pyysin varhaiskasvattajilta kirjoitelmia, joissa he jonkin esimerkin avulla tuovat esiin itsearviointia. Niissä kirjoittaminen toimii myös itsearviointina, ei niinkään työn dokumentointina. Kirjoittaminen toimii siis kahdella tavalla: työn dokumentoijana tai suoraan työn itsearviointina. Molempien tarkoituksena on reflektiivisen itsearvioinnin harrastaminen (Walker 1985, 63). Seuraavassa katkelma kirjoitelmasta, jossa kirjoittaja itsearvioi työtään.

*"Kevät oli minulle jatkuvaa prosessointia. Mitä, jos sittenkin olen jättänyt sanomatta jotain? Vai olenko sanonut jotain liikaa? Koko henkilökunnan kanssa sekä oman ryhmän aikuisten kanssa kävimme paljon keskustelua kyseisestä perheestä. Minulle se tuntui olevan kova juttu. Ehkä kai siksi, että jostain syystä perhe halusi puhua aina minun kanssa. Päiväkodissa tuntui, että vanhemmat eivät meitä arvostaneet. Muualta sain kuulla aivan muuta. Kun huomasin, että merkitsin heille kuitenkin tukijana jonkun verran, aloin ymmärtää heitäkin. Keskustelimme päivittäin lapsesta ryhmän muiden aikuisten kanssa. Olimme samoilla linjoilla. Se tuki ja lohdutti minua. Mutta kuitenkin mietin usein, että enkö riitäkään pitemmälle. Eikö juuri minun pitäisi olla vanhempien kanssa. Toisena päivänä olin päinvastaisella mielellä. Mietin miten äitinä itse suhtautuisin omaa lasta koskeviin tämän tyyppisiin asioihin. Eikä se helppoa ole!" (kirjoitelma 15.)*

Aineistoni perusteella kirjoittaminen on työlästä ja vastenmielistäkin. On poikkeuksia, joille

se on helppoa ja luontevaa. Aineistoni koostuu pääosin pitkään työskennelleistä kasvattajista, mikä selittää kirjoittamisen vierautta. Nuoremmille kirjoittaminen on sisäistynyt luontevaksi tutkivaksikin opiskelumuodoksi (Jääskeläinen 1998, 91-99). Se on portfolion rinnalla ja myös siihen sisältyen noussut tärkeäksi itsearvioinnin kehittämässä. Walkerin (1985, 63) mukaan kirjoittamalla pystytään lähestymään objektiivisemmin ilmiöitä. Sen avulla pystyy erottamaan omat tulkinnat ja todelliset tapahtumat. Kirjoittamisen avulla pystyy myös kokonaisvaltaisemmin tarkastelemaan asioita. Pelkkä reflektio mielessä voi häivyttää alkuperäisen idean ja ilmiö saa uuden muodon. Kirjoittamalla pystyy myös nimeämään tunteita ja ongelmallisia asioita, jolloin niihin on helpompi tarttua. Assosiaatiota, asioiden välistä yhdistämistä, pystytään myös edistämään. Siinä vanha näkemys joutuu uuden näkemyksen valossa itsearvioinnin kohteeksi ja syntyy kenties jotain uutta.

*"Toisilla on hirveen vaikea kirjoittaa asioita ylös. Mull on taas sillee, et mä tykkään kirjoittaa, must on kiva kirjoittaa. Yleensä mä kirjoitan niin et sitte kaikki tulee näin, et se on mulle semmonen vahva. Sama mä tykkään kyllä puhuenkin käydä läpi asioita. Et must molemmat on niinkun ihan hyviä, mut ei välttämättä mikään semmonen valmis standardi lomake, vaan sellanen joka on kohdennettu just nimenomaan tähän työyhteisöön. Ja meidän tähän arkeen."* (haastattelu 1.)

Atjonen (1995, 54.) tuo esiin sen, minkä myös itse havaitsin aineistossani. Kaikki eivät ole "kirjoittajatyyppejä". Hänen mukaansa opettajissa kohtaa usein haluttomuutta kirjoittamiseen. Puhuminen koetaan helpompana ja tärkeämpänä. Niin myös päiväkodissa varhaiskasvattajat ovat tottuneet puhumaan ja keskustelemaan ja kirjoittaminen tuntuu useimmista työläältä. Se ei estä sen kehittämistä, päinvastoin. Se on uusi haaste niille, jotka kokevat sen vaikeana ja mieluinen kehittämisen kohde sen jo sisäistäneille. Kirjoittamisessa on kysymys näkyväksi tekemisestä. Tutkivan työskentelyn lähtökohtana se on oivallinen. Asioita voisi tehdä näkyväksi myös yhteisesti. Näin voisi toteutua myös elämällä oppimisen malli, jossa eletään ja tehdään työtä, pysähdytään ja tutkitaan yhdessä, eletään ja tehdään työtä ja jälleen pysähdytään tutkimaan ja arvioimaan, kuten Dewey ja Kolb kokemuksen ja tekemisen, toiminnan näkökulmaa painottavat. Näin itsearviointi mahdollisesti yhdistyy yhteiseen arviointiin hedelmällisellä tavalla.



*"Kirjoittaminen, mitä ei tarvitse kenellekään näyttää, se voi olla vaan omaa itsearviointia varten. Se on aika turvallinen tapa arvioida itseään." (haastattelu 3.)*

### **8.5. Entä portfolio?**

*"Se on erittäin hyvä mun mielestä. En ole portfolioa kovin paljon lasten kanssa käyttänyt joskus ihan muutaman kanssa, kohta viis vuotta sitten, se on mun mielestä työntekijälle paljon helpompaa kerätä. Vois kirjoittaa esimerkiksi oman kasvatusnäkemyksensä ja jotain tämmöstä. Portfolio on aikuisen itsensä tekemänä tosi käyttökelpoinen. Siinä kun on kuitenkin konkreettisia asioita, joihin voi aina palata.... Sitä ei oo vaan ehkä opastettu tarpeeksi, opiskelijoillahan sitä on hirveen paljon, sitten näille taiteilijoille.... ihan samalla tavalla sitä voisi päiväkodin työntekijät." (haastattelu 3.)*

Portfolio jatkaa näkyväksi tekemisen ideaa. Se yhdistyy myös kirjoittamiseen, sillä siihen sisältyy myös kirjoituksia. Portfolioa nimitetään myös salkkuarvioinniksi. Kohonen (1995, 39) kiteyttää sen määritelmäksi, joka koskee portfolion avulla itsearvioivaa opettajaa tai kasvattajaa. Kasvattaja on tässä määritelmässä oppija. "Salkku on oppijan työstään muodostama tarkoituksellinen koonta, joka esittelee oppijan ponnisteluja, edistymistä ja suoritusta yhdellä tai useammalla alueella. Koonnasta tulee käydä selville se, miten oppija on osallistunut sisältöjen valintaan, millä perusteilla valintoja on tehty, miten tuotoksia arvioidaan sekä miten oppija on itse pohtinut työtään."

Portfolio voi muodostua monenlaisesta materiaalista: kirjoituksista, ääninauhoista, videoista, kuvista tai esineistä. Se edustaa persoonallista näkemystä asioista ja siinä yhdistyy kokonaisvaltaisuus. Portfolion voi rakentaa eri näkökulmista. Yhtenä voisi olla ammatillisen kehittymisen näkökulma, joka sisältää oman työn dokumentointia, lasten kehittymisen ja toiminnan dokumentointia sekä toimintaprosessin dokumentointia suunnittelusta arviointiin. Tällaista näkökulmaa käytetään esimerkiksi täydennyskoulutuksissa tehtävissä portfolio-

oissa. (Kohonen 1995, 44.) Siihen voi liittää myös muilta saamaansa arviointia ja palautetta.

Walker (1985, 53-54) näkee portfolion mahdollisuutena, jossa oppimiskokemuksia systemaattisesti jäsennellään. Sen tehtävänä on tarjota tallennuspaikka tärkeille tapahtumille. Se antaa mahdollisuuden persoonalliseen ja luovaan itseilmaisuun itsearviointin toteutuksessa sekä auttaa itsensä kehittämisessä. Portfolion tarkoituksena on myös edistää vuorovaikutusta oman työn ja toisten kanssa sekä edistää sitoutumista.

Kun peilaan portfolion tavoitetta, oman työn kehittämistä, reflektion ja itsearviointin jäsennyksiin, niistä löytyy yhteys. Ensinnäkin näkyväksi tekeminen dokumentoinnin avulla on tärkeää itsearviointimateriaalia. Abstraktia asiaa on vaikea arvioida. Kun työtä on tehty näkyväksi, siihen on helpompi tarttua ja kollegiaalinen arvioinnin jakaminen on helpompaa. Toiseksi etäisyyden ottaminen omaan työhön toteutuu helpommin dokumentoidun materiaalin kautta.

Portfolio tukee reflektiivistä itsearviointia. Se on omaa käsikirjaa työstä, sen tavoitteista ja perustasta. Siinä tulee esiin tapahtumien kulku prosessina, mikä on myös lasten kehityksen ja oppimisen seuraamisessa erittäin hedelmällistä (Kankaanranta 1997). Se tekee lapsen elämää näkyväksi ja rikastuttaa yhteistyötä vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Lasten kanssa tehtävästä dokumentoinnista on helppo edetä myös oman työn dokumentointiin. Portfolion avulla työ tulee avoimemmaksi, jos portfolion idea on ymmärretty oikein. Väärin ymmärrettynä se ilmentää kilpailua, suorittamista ja asioiden "hyvältä näyttämistä". Tärkeää ei ole määrä vaan laatu ja työn rehellisyys. Eikö silloin toteudu myös aito, välittämisen etiikka.

## 9. TUTKIMUKSEN JA SEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Olen tutkinut vaikeaa ja tärkeää aihetta. Se on myös hyvin ajankohtainen. Perusopetuslaissa (1998) arviointiin veloitetaan myös varhaiskasvatuksessa esiopetusta järjestävät (vrt. Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999). Tutkimusprosessini kuluessa olen tehnyt prosessityötä. Aineistoni kanssa työskentelyn rinnalla olen palannut lukemaani kirjallisuuteen uudestaan ja etsinyt uutta. Teoria on elänyt ja muokkautunut aineiston vaikutuksesta. Työni valmistuessa olen myös työskennellyt sijaisena päiväkodeissa ja kouluissa aivan toisella puolen Suomea, kuin tutkimusryhmäni työskentelee. Se aiemman työkokemuksen kanssa on antanut realistisuutta sekä motivaatiota varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämiseen. Siihen on tarvetta.

Tutkimuskysymykset nousevat teorian pohjalta. Teoreettisella jäsennyksellä olen halunnut tuoda esiin, mitä itsearviointi on ja mihin se on yhteydessä. Siinä on sellaistaakin, joka ei ole välttämätöntä tämän aineiston tueksi. En ole kuitenkaan halunnut teoriaani yksinkertaistaa, koska sitä tarvitaan, jos itsearviointia kehitetään varhaiskasvatuksessa.

Olen pohtinut monia eri etenemisvaihtoehtoja ja tuonut niitä esiin tutkimusprosessin kuvauksessa. Olisin voinut toteuttaa aineistonkeruuni suppeampana ja syventäen sitä. Se olisi ollut perusteltua. Analyysissäni itsearvioinnin kohteiden ja reflektion yhdistäminen selkeämmin olisi myös ollut mahdollista. Se olisi edellyttänyt myös erilaista teoreettista näkökul-

maa. Tutkimuksen raportoinnissa olen pitänyt teorian ja aineiston erillään, sen yhdistäminen olisi tuonut enemmän prosessinomaisuutta tutkimukseen. Teorian ja aineiston erottaminen on kuitenkin auttanut tutkimuksen kokonaisuuden hahmottamisessa.

Aiheeseen liittyvää kirjallisuutta löytyy paljon. Erityisesti arviointiin ja reflektioon liittyvää kansainvälistä tutkimusta löytyy runsaasti, johon pääosin suomalaiset pohjaavat. Olen tukeutunut muutamiin keskeisiin kansainvälisiin tutkijoihin ja sen lisäksi suomalaisiin, koska jälkimmäiset ovat sovelluksia suomalaiseen kasvatustieteeseen. Olen käyttänyt myös vanhempia lähteitä ja perustelen sitä asiasisällöllä ja soveltuvuudella tähän tutkimukseen. Suomalaisissa tutkimuksissa olen pyrkinyt käyttämään tuoreita ja ajankohtaisia tutkimuksia. Olen soveltanut opettajaa koskevia tutkimuksia kasvattajiin, koska nimenomaan varhaiskasvatukseen kohdistuvaa tutkimusta aiheesta ei ole. Opettajan ajattelun tutkimuksen soveltaminen on kyseenalaista. Se on näyttänyt käyttökelpoisuutensa tähän tutkimukseen, joskaan sitä ei voi kritiikittä verrata takaisin opettajaan kohdistuvaan tutkimukseen. Olen soveltanut käsitteitä ja työkaluja tämän työn tekemiseen.

Moniammatillinen päiväkotiyhteisö on pohdittanut minua aineiston kanssa työskennellessäni. Olen edennyt aineistonkeruussa aineiston "ehdoilla". Siitä on seurannut, että tutkimusjoukkoni oli prosessin alkuvaiheessa pääosin lastentarhanopettajia, sosiaalikasvattajia ja joitakin lastenhoitajia sekä päivähoitajia, koska keräsin kirjoitelmia opetussuunnitelma-koulutuksesta. Ryhmä oli tekemässä opetussuunnitelmaa kaupungin velvoitteesta. Kirjoitelmien analyysin perusteella valitsin kolme kirjoitelmaa, jotka olivat erilaisia. Ne edustivat kolmea eri "ajattelutasoa" teoriani mukaan. He työskentelivät samassa päiväkodissa, joten se päiväkotiyhteisö valikoitui tutkimuskohteekseni. Toisena vaihtoehtona olisi ollut, että olisin syventänyt aineistonkeruuta kohdistamatta sitä tiettyyn työyhteisöön. Yhteisön merkitys on arvioinnin ja kollegiaalisen arvioinnin kannalta niin suuri, että valitsin ensimmäisen vaihtoehdon.

Tarkoitukseni oli haastatella kirjoitelmien kirjoittajia, joista yksi oli lastentarhanopettaja ja kaksi sosiaalikasvattajaa. Lastentarhanopettaja kuitenkin vaihtoi työpaikkaa, joten sosiaalikasvattajat jäivät. Sosiaalikasvattajakoulutus poikkeaa opettajankoulutuksesta ja näin se

asettaa teoriataustaanikin kyseenalaiseksi. Toisaalta varhaiskasvatukselta odotetaan yhä enemmän yhteneväisyyttä muuhun kasvatus- ja opetusajatteluun, mikä ilmenee esimerkiksi Esiopetustyöryhmän muistiossa (1999). Myös itsearviointia edellytetään siltä pohjalta. Tämä tutkimukseni kertokoon todellisesta tilanteesta kentältä. Kokemukseni mukaan se on hyvin tavanomainen.

Työni tarkoituksena on varhaiskasvattajien itsearvioinnin nykytilan kuvaaminen ja tulkitseminen. Sen vuoksi prosessinomainen ja toimintatutkimuksellinen aineiston kerääminen on ollut sopiva. Olisin voinut erottaa ensimmäiset kirjoitelmat esitutkimukseksi. Analyysi on ollut työläs, koska aineistoa on paljon. Laajasta aineistosta olisi voinut saada myös vielä enemmän irti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Perinteisten luotettavuuskäsitteiden sijaan käytetään totuusarvon, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraalisuuden käsitteitä. Aineiston autenttisuus on tarkastelun kohteena ja sen yhtenä pääkriteerinä pidetään rehellisyyttä. Onko tutkija pystynyt antamaan todellisuudesta rehellisen ja puolueettoman kuvan? (Syrjälä ym. 1994, 101; Syrjälä & Numminen 1988, 135.) Keskeistä luotettavuuden tarkastelussa on totuuden käsite. Relativistisen totuusteorian mukaan on olemassa useita totuuksia. Eri yksilöillä on oma totuutensa. Tutkimuksella tavoitellaan tällöin objektiivisen totuuden sijasta tiettyä näkökulmaa ilmiöstä. Aineistoni on laaja ja riittävä kuvaamaan aihetta monipuolisesti. Myös eri menetelmin kerätty aineisto on eduksi totuudellisuudelle.

Koska tutkija on itse tutkimusväline, hänen on oltava tietoinen oman viitekehjensä vaikutuksesta tutkimukseen. Objektiivisuuden sijasta puhutaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. (Patton 1990, 461; Tynjälä 1991, 392.) Oma työkokemukseni lastentarhanopettajana on vaikuttanut tutkimuksen näkökulmaan koko ajan; teoreettisen viitekehjksen luomisessa, kenttätöissä ja aineiston analysoinnissa. Olen kiinnostunut aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen käytännön tarpeesta ja tutkimustehtäväkin on muotoutunut sen kautta. Toisaalta on kuitenkin huomattava, etten tulkitse oman kokemukseni pohjalta, vaan pyrin olemaan avoin kaikille näkökulmille.

Tutkimuksen aikana olen tehnyt monia luotattavuuteen liittyviä ratkaisuja. Kun tutkittavina on ihmisiä, eettiset pohdinnat ovat erityisen tärkeitä. Aineistossani on tullut esiin joitakin henkilökohtaisia asioita, joiden käsittelemisestä aineistossa on ollut tarpeen sopia kyseisten henkilöiden kanssa. Olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaa ja puntaroinut siinä erilaisia vaihtoehtoja ja olen pyrkinyt ne tuomaan esiin myös raportissani. Kun tutkin itsearviointia, joka on reflektiivistä työskentelyä, on tärkeää myös itse työskennellä reflektiivisesti. Aiheesani on kuitenkin tärkeää erottaa omat kokemukset tutkittavien kokemuksista. (Tynjälä 1991, 393.)

Aineistonkeruumenetelmä sisältää toisiaan täydentäviä menetelmiä, kirjoitelmia, haastatteluja ja ryhmäkeskusteluja. Triangulaation tarkoituksena on parantaa luotettavuutta tuoden asiaan eri tasoja. Teoreettisessa viitekehyksessä pyrin myös triangulaatioon, ottamalla erilaisia lähestymistapoja aiheeseen sekä suhtautumaan kriittisesti varhaiskasvatuksen näkökulmaan käyden vuoropuhelua eri tutkimusten kanssa. Olen antanut itselleni aikaa ilmiöiden ymmärtämiseen samoin kuin myös tutkimuskohteellenikin. Tutkimukseni sisältää vaikeasti ymmärrettäviä ja monimerkityksisiä käsitteitä. Olen puntaroinut paljon esimerkiksi opettajuus- käsitettä. Tutkimuskohteeni kohdistuu varhaiskasvattajiin, joissa suurin osa on opettajia, mutta myös muunlaisen koulutuksen saaneita. Olen kuitenkin soveltanut opettajuuden käsitettä koko varhaiskasvatukseen, esiopetukseen se soveltuu luontevammin. Vuorovaikutus haastatteluissa on myös tärkeä itsearvioinnin ja luotettavuuden pohtimisen kohde. Haastattelut ovat olleet hyvin vapaamuotoisia ja olen antanut haastateltavalle tilaa, ehkä se on hämmentänytkin, he olisivat ehkä odottaneet hyvin täsmällisiä kysymyksiä. (Tynjälä 1991, 393)

Laadullisen aineiston analyysi on käsitteellistämistä ja tulkintaa. Luotettavuuskysymykset kiertyvät näin tulkinnan kautta koko tutkimuksen arvioimiseen. (Tynjälä 1991, 395 - 396.) Raportoinnin osuus korostuu, koska lopullinen luotettavuusarviointi on lukijan tehtävä. Apuna on suoria lainauksia aineistosta. Käyttökelpoisuus on tämältyyppisen tutkimuksen yksi olennaisin arviointikriteeri. Yleistettävyyys on harkinnanvaraista. (Syrjälä ym. 1994, 101 - 103.)

Oma tavoitteeni oli saada ymmärrystä aiheesta ja siitä, miten itsearviointia voisi opettaa niin, että sitä opittaisiin myös mielekkäästi. Se tavoite on toteutunut. Toimintatutkimuksellisuus on auttanut minua hahmottamaan vaikeiden käsitteiden luonnetta käytännössä. Olen liikkunut sekä yksilöllisellä että sosiaalisella tasolla, missä on yksilöiden oppimisen perusta. Itsearvioinnissa on kysymys oppimisprosessista, joka on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen. (esim. Aatola & Syrjälä 1999, 14.)

## 10. ITSEARVIOINTI VARHAISKASVATUKSEN ARVIOINNIN TÄRKEÄNÄ OSANA

Päivähoitolain (1973) voimaantulon jälkeen varhaiskasvatuksen arviointi on kehittynyt hajanaisesti. Esiopetusuudistus on murtamassa myös arvioinnin hiljaisuutta. Siksi myös tutkimusprosessini on versonut paljon kysymyksiä. Olen tutkijana saanut niihin joitakin vastauksia ja uusia näkökulmia sekä runsaasti uusia kysymyksiä. Miksi arviointi voisi lähteä liikkeelle itsearviointista? Miten?

Varhaiskasvatuksen tilaa tai laatua arvioitaessa on näkökulmaksi otettava varhaiskasvatuksen tavoitteet ja niiden suhde käytännön työhön. Tavoitteista rakentuu varhaiskasvattajien perustehtävä. Se voidaan hahmottaa kolmena tasona, kuten Handal ja Lauvås (1982) ovat praktista toimintaa kuvanneet. Perustehtävässä on toiminnan, teorian ja arvojen taso. Ne yhdessä muodostavat käytännön teorian. Kun toteutuvaa varhaiskasvatusta arvioidaan, olisi mahdollista lähteä liikkeelle yksittäisen kasvattajan itsearviointista perustehtävän suhteen. Perustehtävä ei voi olla ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa, jolloin itsearviointi perustuu "auki" purettuun opetussuunnitelmaan. Miten toimin varhaiskasvattajana eri tilanteissa? Miten toteutan opetussuunnitelmaan kirjattuja ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitystä? Miksi toimin niin? Mihin pyrin yhteistyöllä vanhempien kanssa?

Itsearviointi laajenee päiväkodin ryhmän kollegiaaliseen itsearviointiin. Miten minä toimin, miten sinä, entä miten me yhdessä? Onko toimintamme lasten kanssa tarkoituksenmukaista ja tukeeko se kotien kasvatusta? Mitä lapset haluavat sanoa? Kollegiaalinen ja yksilöllinen



itsearviointi kirjataan ylös säännöllisesti.

Ryhmistä edetään koko päiväkodin tasolle ja arvioidaan yhdessä. Mitä suurempi ryhmä on arvioimassa, sitä enemmän se vaatii ohjausta ja johtajan tukea. Apuna voidaan käyttää arviointia varten laadittua asialistaa tai kaavaketta. Oleellista on, että arvioinnissa yhtenä näkökulmana on opetussuunnitelma, koska sen tarkoitus on ohjata työtä. Siksi sen toteutumisesta on myös arvioitava. Kuitenkin laadullisessa arvioinnissa arvioidaan myös koko kasvatustilannetta, kuten neljännelle ja viidennelle arviointisukupolvelle on ominaista.

Päiväkodin kokonaisarvio kirjataan. Analysoidaan vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat sekä tavoitteet jatkoa ajatellen. Tällainen kokonaisarvio olisi syytä tehdä vähintään kerran vuodessa, jolloin kootaan koko toimintakauden aikainen yksilöllinen ja ryhmittäinen arviointiprosessi. Arviointiraportin tulisi olla julkinen, samoin kuin opetussuunnitelmakin on, olkoonpa se minkä muotoinen tahansa. Tämän arvioinnin perusteella päiväkotitoiminta voi tehdä ehdotuksia esimerkiksi lapsiryhmien koon pienentämiseksi, henkilökunnan pysyvyydeksi, sijaisten palkkaamiseksi yms. Kun ratkaisut voidaan perustella selkeästi aiemmalla toimintakokemuksella, tutkimustiedolla, lasten ja vanhempien kannanotoilla, saadaan niihin paremmin hyväksyntää. Koska varhaiskasvatuksen arvioinnilla tähdätään laatuun, on paradoksaalista, että samat henkilöt suurentavat lapsiryhmiä ja osallistuvat laadun kehittämissuunnitelmiin "tyytyväisinä". Yksikkökohtaisia arviointoja voidaan vertailla kunta- ja valtakuntatasolla. Vertailua voidaan tehdä laadun näkökulmasta, johon sisältyy myös määrällisiä vertailuosuuksia. Pelkkä lukuihin ja käyttöprosentteihin perustuva vertailu sulkee laadun kehittämistä pois.

Varhaiskasvatuksen "kentällä" toteutettavissa arviointihankkeissa on myös kaupallisuuden leimaa. Efektian ja Edufinin Kuntaliiton kanssa yhteistyönä tekemässä hankkeessa pyrittiin luomaan päivähoidolle laadun arviointiperusteita. Hanke perustuu yksikkö- ja henkilökohtaiseen itsearviointiin. Keskeisenä laadun määrittelyssä he näkevät asiakkuuden. Laatu on asiakkaan näkökulmasta tyytyväisyyttä päivähoitopalveluihin. Hankkeen tarkoituksena on myös tehdä näkyväksi päivähoidon tuloksia. Arviointitieto tuotetaan määrällisinä suhdelukuina, jolloin sitä voidaan myös käyttää vertailuun ja päätöksenteon linjauksiin. Arviointi

on pyritty tekemään selkeäksi ja samansuuntaiseksi kuin muissakin organisaatioissa. (Päivähoidon laadun arviointiperusteet 1999)

Varhaiskasvatuksen laadunarviointiprojekti perustuu laatuvelvoitteisiin, -tavoitteisiin ja -kriteereihin (Hujala ym 1999). Tämä näkökulma ei ole lainkaan ristiriidassa itsearviointiin perustuvan näkökulman kanssa. Projektin tavoitteena on luoda koko maan kattava kriteeristö varhaiskasvatuksen arviointiin. Kriteerit ovat tällöin hyvin yleisellä tasolla. Tarvitaan konkreettisempaa ja yksityiskohtaisempaa arviointia, joka etenee yksikkötasolta laajemmalle tasolle. Varhaiskasvatuksessa on vaikea tehdä näkyväksi tuloksia, vaikka jotkut arviointihankkeet siihen pyrkivätkin. Voidaan pyrkiä tekemään näkyväksi kasvatusprosessia ja sen laadullisia tekijöitä. Laatu on aina monivivahteista. Parhaimmillaan se on silloin, kun lapset ovat keskiössä ja myös heidän näkökulmansa tuodaan esiin. Lapset eivät osaa aina vaatia, he tyytyvät. Siksi on tärkeää, että varhaiskasvattajat puolustavat lasten ääntä ja pyrkivät näkemään arvioinninkin avulla tulevaisuuteen. Tutkivan työskentelyn lisäksi voidaan hyödyntää monentasoista yhteistyötä vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Työn näkyväksi tekemistä lisää avoimuus. Avoimet ovet, yhteissuunnittelu, tutkimusprojektit ym. lisäävät myös arvioinnin mahdollisuuksia. Reggio Emilia -lähestymistapa on hyvä esimerkki monipuolisesta tutkivasta työskentelystä, joka palvelee arviointia.

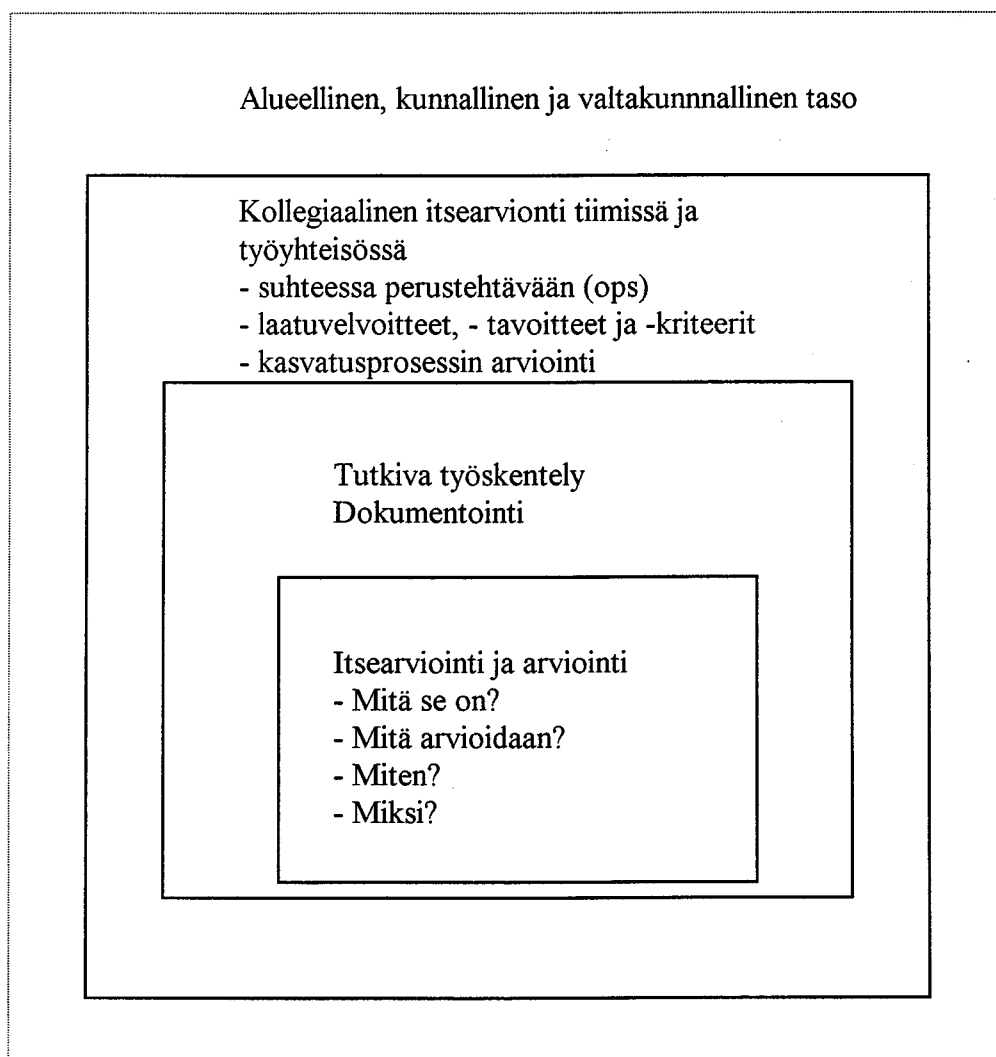
Korpinen (1999, 186-191) linjaa ehdotusta koulutuksen evaluaatiomalliksi. Siinä huomio kiinnittyy yksilön näkökulmaan. Koulutusprosessin arviointiin ovat vaikuttamassa taustatekijät, panostekijät sekä tulostekijät. Näiden kaikkien kautta voidaan arvioida prosessia, jossa yksilö on keskiössä. "Mikäli koulun toiminta-ajatus on lähtökohdiltaan humanistinen, sen tulisi merkitä opiskelijan persoonallisuuden eli minän kehittämistä päätavoitteeksi ja konkreettisesti oppilaitoksen toiminnassa eri tavoin mm. arviointikäytännöissä" (Korpinen 1999, 187-188). Varhaiskasvatuksen lähtökohdat ovat humanistisia. Myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista löytyvät lähtökohdat painottavat lapsen yksilöllisen persoonan kehitystä. Se velvoittaa myös arvioinnissa laadulliseen arviointiin, jossa keskeistä on prosessiarviointi. Reflektiiviset arviointikäytännöt ovat silloin lähtökohtia arvioinnissa.

Arviointia ja reflektiivistä ammattikäytäntöä pyritään kehittämään jo osana opintoja, jolloin

sen toivotaan vaikuttavaan kenttätööhön. Kupila (1999, 147-153) näkee itsearviointiin harjaantumisen keskeisenä asiantuntijuuteen kasvamisessa. Sen tarkoituksena on myös itsearvioinnin kehittäminen. Kehittämistyö on kiinteä osa Jyväskylän yliopiston arviointiin ja tutkivaan työskentelyyn liittyvää tutkimustoimintaa.

Itsearviointia ja arviointia laajemminkin kehitettäessä tarvitaan koulutusta ja yhteyttä tieteelliseen tutkimukseen. Hyvin toimivaksi on koettu toimintatutkimus kasvatusalan kehittämishankkeissa. Tärkeää on, että kehittämistyö on riittävän pitkäkestoista, jotta yhteisö ehtii sitoutua siihen. Arvioinnin kehittämisen voimavarat tulisi löytyä yhteisön sisältä, mutta siihen tarvitaan ulkopuolista apua niiden löytämiseksi. Arvioinnin tarkoituksena on palvella yhteisöä ja siitä on lähdettävä liikkeelle. Itsearvioinnin kehittäminen on mahdollisuus. Mahdottomuudeksi se voi muuttua, jos sille asetetaan liian suuria odotuksia. Lahtonen (1999) painottaa avoimen keskustelun merkitystä työyhteisön kehittämisessä. Tämän tutkimuksen mukaan keskustelu on oleellinen lähtökohta myös arvioinnin kehittämisessä.

Tutkimukseni mukaan varhaiskasvatuksen arviointi kaipaa enemmän reflektointia syvyyttä ja kiinteää yhteyttä opetussuunnitelmiin. Toimintatutkimus, jota tässä työssäni olen myös soveltanut, olisi siihen toimiva keino. Aaltolan ja Syrjälän (1999, 15) mukaan toimintatutkimus olisi hyvä apu yksikkökohtaisten opetussuunnitelmien kehittämiseen sekä työn ja arvioinnin kehittämiseen (ks. myös Kiviniemi 1999). Minua alkoi erityisesti kiehtoa työn dokumentoinnin mahdollisuudet ja portfolion käytön kehittäminen. Toisaalta ajattelun tutkimisen näkökulmasta tarpeellista olisi tutkia toiminnan perusteluita. Miten toimintaa perustellaan? Arvioinnin kehittäminen on kiinteässä yhteydessä koko varhaiskasvatuksen kehittämiseen, siksi sitä ei tulisi irrottaa erilliseksi osa-alueeksi. Esiopetuksen käytännöt tuovat uusia mielenkiintoisia kysymyksiä myös arviointitutkimuksiin. Toivon tutkivan opettajuuden lisääntymistä myös varhaiskasvatuksessa.

**KOHTI LAADUKKAAMPAA VARHAISKASVATUSTA**

Kuvio 6. Itsearviointi mahdollisuutena

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998. Tiede kasvattajana. Tieteen ideaalit, kriittisyys ja vastuu. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.). Missä tieto ja taito kohtaavat - PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 32-44.
- Aaltola, J. & Syrjä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 11-23.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 157.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow - itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelija. Aikuiskasvatus 1, 59-63.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktisen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopisto. Kajaanin OKL. Julkaisuja 8.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Kirjapaino Like.
- Boud, D. 1985. Studies in self assessment. Implications for teachers in higher education. Tertiary education research centre the university of new south wales. Australia: Kensington. Occasional Publication 26.
- Brotherus, A. & Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. London: Routledge, Kegan & Paul.
- Connelly, F. M. & Clandin, D.J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. Educational researcher 19 (5), 2-14.
- Conner, C. 1993. Assessment and testing in the primary School. London: Palmer.

- Dahlberg, G. & Åsen, G. 1994. Evaluation and regulation: a question of empowerment. Teoksessa P. Moss & A. Pence (eds.) Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: Paul Chapman Publishing, 157-171.
- Darling-Hammond, L. 1990. Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. Teoksessa J. Millman & L. Darling-Hammond (toim.) The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers. Newbury Park: Sage, 17-32.
- Dewey, J. 1933. How we think. (orig. 1910.) Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Elliot, J. 1991. Action research for educational change. Philadelphia: Open university.
- Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetusryhmän muistio 1999. Helsinki: Opetusministeriön muistioita 19.
- Estola, E. 1997. Välittäminen varhaiskasvatuksen perustana. Teoksessa Suorin tie ei ole aina lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku. OAJ: Erweko painotuote Oy, 45-49.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. Fourth generation evaluation. California: Sage.
- Habermas, J., 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet, osa I. Alkuteos: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Suom. Paavo Löppönen. Helsinki: Gaudeamus, 123-140.
- Habermas, J. 1987. Järkeä ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1985. Suom. J. Kotkavirta. Helsinki: Hakapaino.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1982. På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Lund: Student Litteratur.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. Promoting reflective teaching. Supervision in practice. Great Britain: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Helakorpi, S. 1997. Laatu koulutuksessa. Kolumni. Opettaja, 49-50.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerrus.
- Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. 1998. Laadun arviointi päivähoitossa projektin esittely. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski, (toim.) Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus, 97-103.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. & Parrila-Haapakoski, S. Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E. & Parrila, S. & Lindberg, P. & Nivala, V. & Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Hytönen, J. 1989. Kasvatustieteen teorian merkitys ohjaustapahtumassa. Teoksessa S. Ojanen, (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 114-122.
- Hänninen, R. 1994. Itsestäänselvä itsearviointi. Itsearviointin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Tutkimuksia ja selvityksiä 19.
- Jarvis, P. 1997. Ethics and education for adults in late modern society. Guilford: NIACE.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmat koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsinki: Helsingin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 154.
- Jäämeri, H. 1999. Onko koko ajan pakko oppia. Artikkelissa Hyvät vastaan pahat. Suomen kuvalehti 17.9.1999, 83.
- Kaipio, K. 1997. Yksilöllinen kasvatus edellyttää yhteisöllisyyttä. Teoksessa Suorin tie ei ole aina lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku. OAJ: Erweko painotuote, 62-69.
- Kankaanranta, M. 1997. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kansanen, P. 1991. Pedagogical thinking: The basic problem of teacher education. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues III. Department of teacher education. University of Helsinki: Research Reports 94, 79-93.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 112.

Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino, 40-51.

Kansanen, P. 1998. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen opettaminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45-50.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

Karlsson, L. 1996. Satuverkon kutojat. Laatua lasten kanssa. Satukeikka- projektin kehittämistoiminnan osaraportti I. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes. Aiheita 31.

Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud & R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning experience into learning. New York: Kogan Page, 139-163.

Kiesiläinen, L. 1988. Päiväkodin kasvatuskulttuuri. Kasvatuskulttuuriprojekti. Helsinki: Kriittisen korkeakoulun julkaisuja 10.

Kiesiläinen, L. 1994. Kasvatustyöyhteisöjen kulttuurivallankumous. Helsinki: Kriittinen korkeakoulu. Julkaisuja 16.

Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatustyöyhteisössä. Hämeenlinna: Arator .

Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 133.

Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa I. Ruoppila & E. Hujala & K. Karila & J. Kinos & P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 73-84.

Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. Heikkinen R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 63-81.

Kohonen, V. 1995. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä & P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Yliopistopaino, 33-50.



Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.

Komiteamietintö 1989. *Varhaislapsuuden ja -kasvatuksen tutkimustoimikunnan mietintö.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Koppinen, M-L. & Korpinen E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena.* Opetus 2000. Helsinki: Otava.

Korpinen, E. 1998. *Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus.* Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 21-30.

Korpinen E. 1999. *Opiskelija-arvioinnista koulutuksen evaluaatioon - ehdotus evaluaatiomalliksi.* Teoksessa E. Korpinen & L. Puurula (toim.) *Tutkimisen ja löytämisen pasianssia.* Journal of Teacher Researcher. Jyväskylä: TUOPE 3, 186-191.

Kupila, P. 1999. *Itsearviointi oppimisprosessin ja asiantuntijuuden kehittymisen tukena.* Teoksessa E. Korpinen & L. Puurula (toim.) *Tutkimisen ja löytämisen pasianssia.* Journal of Teacher Researcher. Jyväskylä: Tuope 3, 147-153.

Kyllönen, R. 1998. *Yhdessä toimimalla ihmiseksi. John Deweyn lähtökohdista ja oikeutuksesta kasvatukselle, sekä antia pedagogisen toiminnan nykykeskustelulle.* Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen pro gradu -tutkielma.

Lahtonen, M. 1999. *Keskustellen parempaan työyhteisöön.* Teoksessa H. Heikkinen & R. Huttunuen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* Juva: Atena, 201-218.

Laine, K. 1992. *Lastentarhanopettajaopiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset.* Teoksessa J. Kinon (toim.) *Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta.* Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja B:36, 81-91.

Laki lasten päivähoidosta 1973/36.

Linnansaari, H. 1998. *Yksin vai yhdessä. Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja.* Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.

Lukinsky, J. 1996. *Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla.* Teoksessa Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 233-256.

Manning, P. & Cullum-Swan, B. 1994. *Narrative, content, and semiotic analysis.* Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage, 463-474.

- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult education quarterly*. Volume 48, Number 3. Spring 1998, 185-198.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 2, 84 - 96.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & Huttunen, R. Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena, 85-110.
- Myller, L. & Patrikainen R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) *Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistuminen*. Opetus 2000. Juva: WSOY, 60-74.
- Mäkitalo, I. 1998. Oppilasarvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa E. Törmä (toim.) *Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä*. *Journal of Teacher Researcher*. Jyväskylä: TUOPE 3, 48-59.
- Natriello, G. 1990. *Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation*. Newbury Park: Sage, 35-45.
- Niikko A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Niiniluoto I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus*. Helsinki: Otava.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nivala, V. 1999. *Päiväkodin johtajuus*. Lapin yliopisto. *Acta Universitas Lapponiensis* 25.
- Ohlson, B. 1995. *Minä. Kirjoita päiväkirjaa ja löydä itsesi*. Hämeenlinna: Karisto.
- Ojanen, S. 1998. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-61.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Gummerrus.

- Patton, M., Q. 1990. Basics of qualitative research. Newbury Park: Sage.
- Pirttilä-Backman, A-M. 1997. Osaava asiantuntija. Teoksessa J. Kirjonen & P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Puurula, L. 1999. Mieleni matka kohti uutta opettajuutta. Teoksessa E. Korpinen & L. Puurula (toim.) Tutkimisen ja löytämisen pasianssia. Journal of teacher researcher. Jyväskylä: TUOPE 3, 51-61.
- Päivähoidon laadun arviointiperusteet 1999. Virikkeitä sisäiseen arviointiin ja kehittämiseen. Lapsi ja laatu –hanke. Helsinki: Efektia.
- Rauhala, L. 1993. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Richert, A. 1991. Case methods and teacher education: Using cases to teach teacher reflection. Teoksessa R. Tabachnick & K. Zheiner (toim.) Issues and practices in inquiry-oriented teacher education London: Palmer, 130-150.
- Russel, N. & Willinsky, J. 1997. Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school based evaluation. Studies in Educational Evaluation. 23,3, 187-199.
- Rutonen, M. 1999. Kollegan kanssa kannattaa keskustella. Opettaja 39/99, 10-11.
- Räisänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi - Itsearviointikäytäntöjä. Opetushallitus 12/96. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sarkkinen, M. 1999. Aito palaute auttaa. Työ, terveys, turvallisuus, 12/99, 10-13.
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the profession. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. 1994. Evaluation as a discipline. Studies in Educational Evaluation. 20, 1, 147-166.
- Shein, E., H. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Jyväskylä: Gummerrus.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Newbury Park: Sage.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Yliopistopai-

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Yliopistopaino.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Annala, H. & Willman, A. 1997. Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä. Oulun opettajankoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheen kuvausta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73.
- Tomm, K. 1993. Interventiivinen haastattelu. Jyväskylä: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, Kasvatus 22, 5-6; 387-398.
- Vakimo, T. 1995. Esiopetussuunnitelma - oppimiskäsityksestä arkityöhön. Valtakunnallisten ja paikallisten esiopetussuunnitelmien katsaus. Helsinki: Stakes. Aiheita 19.
- Walker, D. 1985. Writing and reflection. Teoksessa D. Boud & R. Keogh & D. Walker (eds.) Reflection: Turning experience into learning. New York: Kogan Page, 52-68.
- Walsh, D. & Tobin J. & Graue M. 1993 The interpretive voice: qualitative research in early childhood education. Teoksessa B. Spodek (toim.) Handbook of research on the education of young children. New York: Macmillan, 463-490.
- Van Manen, M. 1993. The tacht of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. 2. Printing. New York: State University of New York.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999: 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Widdershoven, G. 1993. The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) The narrative study of lives. Newbury Park: Sage, 1-19.
- Wiener, W., J. & Rosenwald, G., C. 1993. A Moment's monument. The psychology of keeping diary. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) The narrative study of lives. Newbury Park: Sage, 30-56.
- Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerrus.
- Voutilainen, T. & Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1992. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Liite 1.

Helsingin yliopisto  
Vantaan täydennyskoulutuslaitos  
Opetussuunnitelmakoulutus

### **HENKILÖKOHTAINEN TEHTÄVÄ:**

Lähetetään viimeistään 14.9.

Helsingin yliopisto/Vantaan täydennyskoulutuslaitos  
Riitta-Maija Vesanen/Kirsti Mäensivu/Elina Vainionpää  
Lummetie 2 A  
01300 Vantaa

### **KIRJOITA VAPAAMUOTOINEN KIRJOITELMA OMAN TYÖSI ARVIOINNISTA - ITSEARVIOINNISTA**

Tässä joitakin kysymyksiä avuksi kirjoittamiseen. Niiden tarkoitus ei ole kahlita omaa näkemystäsi, vaan kirjoita persoonallisella tavallasi.

Miten arvioit työtäsi?

Yksin / kenen kanssa?

Milloin?

Mitkä asiat ovat pysäyttäneet sinua pohtimaan / arvioimaan omaa työtäsi?

Mitä arvioit?

Miksi?

**Miten itsearviointi on vaikuttanut sinuun ja työhösi? Voit kirjoittaa myös ajatuksiasi itsearvioinnista yleensä ja sen tarpeellisuudesta ja merkityksestä koko kasvatustyhteisölle.**

**Kiitos!**

## Liite 2.

Helsingin yliopisto  
Vantaan täydennyskoulutuslaitos  
Opetussuunnitelmakoulutus

**HENKILÖKOHTAINEN TEHTÄVÄ:**

Helsingin yliopisto/Vantaan täydennyskoulutuslaitos  
Riitta-Maija Vesanen/Kirsti Mäensivu/Elina Vainionpää  
Lummetie 2 A  
01300 Vantaa

**KIRJOITA OMAN TYÖSI ARVIOINNISTA -  
ITSEARVIOINNISTA**

Kirjoita itsearvioinnistasi jonkin esimerkin avulla, milloin olet arvioinut työtäsi. Kerro mitä siinä tapahtui, mitä arvioit ja miten.

Kirjoita ja pohdi

- mitä arvioit
- miten itsearviointi tapahtui
- milloin
- kenen kanssa / yksin
- mikä tai mitkä asiat pysäyttivät sinut arvioimaan itseäsi kasvattajana
- miksi arvioit -> millaista vaikutusta sillä on ollut sinuun ja työhösi

**Voit kirjoittaa myös ajatuksiasi itsearvioinnista yleensä ja sen tarpeellisuudesta ja merkityksestä koko kasvatusyhteisölle.**

**Kiitos!**

## TEEMAHAASTattelun Runko

Perustehtävän määritelmän hakemista

- Mikä on perustehtäväsi varhaiskasvattajana?
- Onko perustehtävä muuttunut työvuosien aikana?
- Mistä muutokset ovat johtuneet?

Itsearviointin kohdistaminen perustehtävään

- Mitä itsearviointi sinulle on?
- Miten arvioit omaa työtäsi?
- Mitä asioita työssäsi arvioit?

Onko perustehtävästä yhteinen ymmärrys työyhteisössä?

Onko se kirjattuna johonkin? (vrt. toiminta-ajatus)

Mitkä asiat pysähdyttävät arvioimaan?

(jos ei löydy esimerkkejä, esitän esim. vanhemmilta kriittistä palautetta)

Mitä siitä seuraa, millaisia kysymyksiä asetat itsellesi?

(mitä/miten toiminta on sujunut? miksi olet toiminut niin?  
mitä arvoja kasvatustoiminnan taustalla on?)

Millaisia itsearviointitapoja sinulla / teillä työyhteisössä on/ voisi olla?

Runko on ollut keskustelun lähteenä ja olen tehnyt tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan.

**Kolmannessa haastattelussa**, jossa haastattelin päiväkodin johtajaa, käytin lähtökohtana edellisiä haastatteluja ja em. asioihin pyysin esimiehen näkökulmaa ja laajennusta, miten hän näkee oman työn itsearviointin tilan päiväkodeissa. Hänen kanssaan myös keskustelimme itsearviointin kehittämisestä.

- Mitä itsearviointi sinulle on? Mitä itsearviointilla yleensä ymmärretään?
- Itsearviointista varhaiskasvattajien työssä
  - miten varhaiskasvattajat sen ymmärtävät
  - onko siihen eväitä
  - kuka määrittää kriteerit
  - kollegiaalisuus
  - itsearviointitapoja
  - esimiehen roolista

## Liite 4 (1)

**ITSEARVIOINTIA PERUSTEHTÄVÄSTÄSI**

Tämä itsearviointi perustuu opetussuunnitelmaanne ja siihen kirjaamaanne toiminta-ajatukseen. Tämän tarkoituksena on kehittää sinun ja päiväkotisi työn itsearviointia. Mieti henkilökohtaisesti, **miten** juuri sinä olet mielestäsi toiminut, **miksi** koet kyseisen asian tärkeänä ja **mihin** sillä pyrit?

Kirjoita ajatuksesi vapaasti.

**1. Yksilöllisyys ja joustavuus**

“Otamme huomioon perheiden ja lasten tarpeet ja tuemme niitä yksilöllisesti.”

- A. Miten olet sitä toteuttanut ja miten olet siinä onnistunut?
- B. Miksi yksilöllisyys on sinusta tärkeä asia? Perustele omin sanoin!
- C. Mihin pyrit yksilöllisyydellä perheiden ja lasten näkökulmasta?

**2. Kodinomaisuus**

“Kodinomaisuus ..... on tuoreen leivän tuoksua, kiireettömyyttä, turvallisia sylejä ja iloisia ääniä. Elämme lapsen ja perheen arjessa mukana jakaen elämän ilot ja surut. ....on lupa näyttää tunteita.”

- A. Miten olet mielestäsi toiminut kodinomaisuutta toteuttaaksesi ja miten olet siinä onnistunut?
- B. Miksi kodinomaisuus on tärkeää?
- C. Mihin pyrit kodinomaisuudella? Miten se vaikuttaa lasten elämään?

**3. Tuttuus ja turvallisuus**

“Pienessä päiväkodissa kaikki tuntevat toisensa ja tilatkin tulevat helposti lapselle tutuksi ja turvalliseksi. Kun lapsi jää aamulla mielellään päiväkotiin, on vanhemmillakin turvallinen ja hyvä tunne lähteä itse työhön.”

- A. Miten olet mielestäsi toiminut tuttuuden ja turvallisuuden suhteen? Miten olet onnistunut?
- B. Miksi olet toiminut niin?
- C. Mihin pyrit, miten se vaikuttaa lasten elämään ja tulevaisuuteen?



## Liite 4 (2)

**4. Toisen tukeminen**

“Kuuntelemme, tuemme, lohdutamme, kannustamme ja kiitämme toisiamme. Teemme työmme itsellemme ja toisillemme mielekkääksi ja mieluisaksi.”

- A. Miten olet onnistunut toisen tukemisessa?
- B. Miksi toisen tukeminen on tärkeää?
- C. Miten saamasi tuki vaikuttaa työhösi?

**5. Yhdessä suunniteltu toiminta**

“Henkilökunnan yhdessä suunnittelemaan toiminta- ja opetussuunnitelmaan pohjautuva toiminta....”

- A. Miten osallistut yhteiseen suunnitteluun ja miten olet siinä onnistunut?
- B. Miksi? (perustelua A-kohtaan)
- C. Oletko suunnitteluaktiivisuuteesi tyytyväinen vai pyritkö johonkin muutokseen? Miksi?

**6. Virikkeellinen kasvu- ja oppimisympäristö**

“Lasta arvostava oppimisympäristö on .... kiireetön ja lasta kuunteleva. Lapsen asiat ovat meille tärkeitä. Keskustelemme lapsen kanssa ja annamme aikaa lapsen kertoa rauhassa mielipiteitään ja tärkeitä asioitaan. Kannustamme lasta ilmaisemaan ja arvostaan itseään antamalla hänelle kokemuksia siitä, että arvostamme häntä juuri sellaisena kuin hän on.”

- A. Miten olet toiminut oppimisympäristön hyväksi ja miten olet siinä onnistunut?
- B. Miksi kodikas, turvallinen ja virikkeellinen kasvu- ja oppimisympäristö on tärkeää?
- C. Miten turvallinen ja virikkeellinen oppimisympäristö vaikuttaa lapsen elämään? Millainen lasta arvostava oppimisympäristö sinun mielestäsi on?

**7. Lue vielä toiminta-ajatuksenne ja mieti, onko jotain sellaisia asioita, jotka kuuluisivat siihen oleellisesti tai ovat siinä mielestäsi turhaan.**

**8. Kuuluuko perustehtävääsi oleellisesti muita asioita edellisten kuuden kohdan lisäksi, joiden arviointia henkilökohtaisesti pidät tärkeänä? Millaisia asioita?**

**9. Edelliset kysymykset olivat sinulle henkilökohtaisesti. Keskusteletko tai olisitko valmis keskustelemaan niistä työyhteisössäsi avoimesti muiden kanssa?**

**10. Millaisista asioista annat palautetta työtovereillesi? Millaisista asioista saat itse palautetta muilta? Saatko edellä mainituista, toiminta-ajatuksessanne olevista asioista?**

## Liite 5.

**RYHMÄKESKUSTELUN OHJEISTUS**

Aluksi muodostetaan kaksi ryhmää niin, että ne, joita olen haastatellut tulevat eri ryhmiin. Näin molempiin ryhmiin tulee kolme henkilöä.

Tehtävänä on keskustella oman työn itsearvioinnista ja yhteisestä arvioinnista. Keskustelu kiteytetään kolmeen kysymykseen, jotka kirjataan paperille. (ei nauhoitusta)

Kokoonnutaan yhteen, jossa yhteisesti keskustellaan kummankin ryhmän esiin nostamista kysymyksistä ja aiheista. (aikaa 30 min.)

4

## OMAN TYÖNI ARVIOINNISTA

ARVION TYÖTÄNI JOKA PÄIVÄ, AJATUKSISSANI BUSSIMATKALLA  
 TAI KÄVELLÄSSÄ, SUUNNITELLESSANI TULEVA ATOIKUNSTAA...  
 ÄÄNEEN TUUPARINI KANSSA JA MUON HENKELIKUNNAN KANSSA  
 POHTIEN MITEN TOISIN OLSI VOINUT TEEÄ, MIKÄ ÖNNISTUU (JOKO  
 YKSICÖIDEN TAI RYHMÄN KÖRDALLA), MITEN JATLAA TÄSTÄ EDELLIEN  
 ARVIÖINTINI TAPAITTU KIKKUISIN AIKA PALJON HAVAINNOIHALLA  
 LAPSEN REAKTIÖTTÄ, ILMIETÄ, KOMMENTTEJÄ (→ MIKÄ SE TARKOITTA OLUAN TI  
 OLEN ÖLLUT TEEELÄMÄSSÄ N. 15 V. TÖÖVUOSIEN ALKUAIKOINA  
 SITÄ VAIN KESKÖTYI ÖMAN SUUNNITELMANSÄ LÄPIVIEMISEEN,  
 ÖMAN "EPÄÖNNISTUKISEN" AJATELEMINENKIN ÖU VÄICÖTÄ  
 KIKKUISIN ÖN VÄRÄÄ MYÖNTÄÄ TEEINEENSÄ HUONOJA RATLÄISÖJÄ  
 LAPSET ÖVÄT TÖÖSSÄ AIKA HYVIÄ "PEILEJÄ". TEEIDÄN REACTION  
 SA ÖVÄT AIKA PALJASTAVIA.  
 ARVIÖINTI ÖN TÄGÄLLÄN ELÄMÄNTÄPÄ, SITÄ VAIN ASETTÄ TEEE-  
 MISENSÄ KÖÖÖ AJAN KUSEENKÄLSEKSI, NIIN TÖÖSSÄ KÖIN VÄRÄ  
 AJALLÄNKIN.  
 TÄYDENNYSKÖÖLÖTAN TEEÄNI JÄTKÖVÄSTI JÄ SE KÄÄDÖLLISTÄ  
 JÄTKÖVÄN PÖHDISKÖELUN KÖLLEÖÖJEN KANSSÄ.  
 ARVIÖINTI VÄÄTÖ HERKÖVÄTÄ REAGÖIDA YMPÄRISTÖÖN JÄ HÖÖKÖÖ  
 ÖUÖÖÖÖÖT JÄ REAKTIÖT YMPÄRILLÄ ÖLEVISSÄ IHMIÖISSÄ (KÄÖTÖ  
 VÄNHÖMMÄT, TÖÖTOVERIT, LAPSET), SILLÄ ARVIÖINTI TAPAITTU  
 ÖNÄ SÖHTÖESSÄ JÖÖÖNÖKIN.

## Esimerkki kirjoitelmasta (1.)

Liite 7.

Työssäni arvioin itseäni, monella tavalla. Työ-  
Lasten kautta saamani palaute, joka  
yleensä saa heti toiminnan jälkeen  
on aika mutkatonta. Suora palaute.  
Tämä palaute on arvokasta, tuleehan  
se suoraan asiakkaaltani, saan siis  
risut ja ruusut heti.

Monesti voi olla niin että palaute tulee  
nopeasti eikä itse ole päässyt edes  
toiminnan loppuun.

Työssäni arvioin kehittäni omaa työtäni  
ja siinä arvioinnin arvokkuus onkin.

Tuli se sitten keneltä tahansa vanhem-  
mista tai lapsista. Mielestäni arvioinnin  
tärkeys onkin — itseeni kehittämisen  
ja tapojen ja asioiden tekemisen  
tarkitus.

Työtäni voin arvioida monelta suunnalta  
asiakkaan, lapsen, vanhempien,  
ei yhteistyötöiden emi: puheterapiain-  
kautta.

Yleensä oma arviointini tapahtuu  
puhetoiminnalla! omia ajatuksia har-  
vemmin kirjoittamalla, mikä on  
vahinko, kuitenkin työntä on niin  
nopeasti eri toiminnasta toiseen  
siirtymistä, ja nopean, ehkä suori-  
kky kirjoittamattomuuteen.

Arviointi tapahtuu yleensä työskave-  
reiden, ryhmäjäsenien kanssa  
jossain talon koko pöydässä kanssa.  
Arviointi tapahtuu yleensä heti  
toiminnan jälkeen.



ITSEARVIOINTIA KARHUNMETSASTYKSEN LOMASSA

13

Elokuussa 1998 aloittelin työtäni uudessa ryhmässä. Isot lapset olivat vaihtuneet pienempiin, 2-3 -vuotiaisiin. Siitä oli aikaa useita vuosia, kun viimeksi peuhasin samanikäisten parissa - tosin kotona pari samanikäistä taaperoa on aiheuttanut pientä vipinää. Kesäloman loputtua ajatuksissa hieman myllersi, mitä tämänikäisten kanssa voisi puuhailia.

Onneksi liikkeelle lähteminen sujui kuin huomaamatta, sillä ryhmässä oli työntekijäpula eli kolmas henkilö aloitti vasta kuun puolivälissä ja alku-puolella oli sijainen tai ei. Sanon onneksi, sillä toimintaa ei ehtinyt pahemmin suunnitella taikka toteuttaa. Joten huomasin taas kerran yhden todella upean tavan toimia, mikä tahtoo hyvän ja kaiken osaavan opettajan taholta unohtua, vaikka se mielen sopukoissa majaalleekin.

Eli lapset itse keksivät hienon aiheen, jota työ<sup>s</sup>itimme eteenpäin yhdessä. Liekö kesän -98 uutissatoa vai mitä, mutta lapset leikkivät paljon karhuleikkejä. Korillinen pehmokarhuja pääsi mitä erilaisimpiin leikkeihin mukaan: kotileikin lapsiksi, autoleikin matkustajiksi, unikavereiksi, jumppaan tempuntekijöiksi jne. Jatkoimme nalleteemaa yhä eteenpäin: lauloimme ja loruilimme karhuista, piirsimme ja luimme karhuista satuja ja tietoa, karhujumppasimme.....Lopuksi ja huipennukseksi lähdimme lähimetsään etsimään karhuja ja niiden pesäpaikkoja, huiman seikkailu ja luontokoulun jälkeen saaliimme oli karhunjaljet ja ketunleivät! Mutta se innostus ja mielenkiinto, mikä lapsissa oli koko ajan kun juttua käsiteltiin, se oli läheinen, mieluinen ja heistä lähtöisin!

Mietin, miksi me aikuiset niin usein unohtamme lasten ajatukset, ideat ja mielipiteet siitä, mikä on todella tärkeää ja mielenkiintoista, mikä sytyttää tähdet silmiin ja lämpöä sydämeen? Olemmeko niin tärkeitä hienoine suunnitelminemme, ettemme poikkeakaan piiruaakaan niistä? Vai emmekö koe olevamme "hyviä" opettajia ja kasvattajia, jos vain istumme hiljaa tarkkaillen, mitä elämän viisauksia ja arjen opetuksia lapsista kumpuaa? Pelkäämmekö muiden aikuisten reaktioita vai mitä?

Ne parhaat ja kantavimmat sekä opettavimmat ajatukset ja toiminnan aiheet tulevat kyllä lapsilta itseltään, juuri ne ovat sillä hetkellä tärkeitä, joihin he haluavat tarttua ja löytää vastauksen jollakin lailla.

Näitä lasten ideoita voisi käyttää enemmän hyväksi, tarvitaan vain aikuisen kykyä kuunnella lasta ja olla itse hiljaa, tarvitaan kykyä olla tuntosarvet ajan ojossa lapsia kohti!

Lapset mukaan suunnittelupalavereihin, joissa mietitään tapahtumia, jumppaa tai juhlia juuri heille! Ja miksipäs ei: lapset mukaan suunnittelemaan päiväkodin opetussuunnitelmaa, heille oma sivu sinne - LASTEN OMAT OPETUSSUUNNITELMAT. Jes!!!

OMAN TYÖN ARVIOINTI- ITSEARVIOINTI //

En ajatellut kertoa mitään yksittäistä tapausta, jossa olisin arvioinnut itseäni kasvattajana, jonkinlaista arviointia oman työn suhteen tulee tehtyä päivittäin eli mietin, mihin olisi kannattanut satsata enemmän ja mitä olisi voinut jättää vähemmälle käsittelylle lasten kanssa.

Mielestäni olen tai pyrin olemaan oikeudenmukainen ja jämpä eli kohtelen lapsia samanarvoisesti, vaikka aina on joukossa niitä lapsia, joista pitää enemmän ja toisia, joista pitää vähemmän, mutta sen ei tulisi näkyä työssä. Sovituista asioista pidän kiinni, mutta olen valmis menemään mukaan hullunkurisiinkin ideoihin, jos tarvitsee eli minulla ei ole tiettyä "roolia", mitä pitäisi noudattaa. Huumori on vahva puoleni ja se näkyy työssäni, niin kuin iloisuus ja hyväntuulisuus muutenkin. (Kotimäen onkin sitten tiukempi ja "väsyneempi", minkä perhe saa aika ajoin tuntea!)

Yleensä olen aika vaativa ja kriittinenkin oman työni suhteen ja välillä turhankin tunnollinen. Osaan kyllä delegoida töitä ja pyytää apua, mutta on tiettyjä asioita, joista joutuu itse vastaamaan, niin mieluummin tekee ne itse, kun joutuisi ne kuitenkin tarkastamaan. Ryhmässä olevana johtajana on aika välillä tosi tiukilla ja joskus on huono omatunto, että mitään työtä ei tee oikein kunnolla; lapsille on vähän aikaa, henkilökuntaa pitäisi kuunnella enemmän, paperityöt seisoo ja kokouksia riittää! Toisaalta olen kyllä jalat maassa seisovaa tyyppiä, joka ei turhaan murehdi tulevia asioita, vaan teen ne sitten kun ovat ajankohtaisia, niin kuin esim. tämä esiopetussuunnitelma.

Oman työn arvioinnin koen tärkeäksi, jotta voisin kehittyä työssäni. Muutenkin on hyvä välillä pysähtyä miettimään omia tekemisiään tai sanomisiaan, sillä se vaikuttaa koko työyhteisön ilmapiiriin ja työskentelyyn.

Aika vähän saan palautetta työkavereilta, varsinkin negatiivista, liekö se sitten uskalluksen puutetta. Esimieheltäni toivoisin myös enemmän palautetta.

Tämä meni enemmän oman työn arviointiin yleensä, kuin arviontiin kasvattajana.

**Aineiston merkitsemistapa**

Liite 11.

## Kirjoitelmat 1-2

- Kirjoitelmat 1-8 (8 ensimmäisen vaiheen kirjoitelmaa)
- kirjoitelma 9-18 ( 8 toisen vaiheen kirjoitelmaa)

## Haastattelut 1-3

- haastattelu 1 ( päiväkodissa lastentarhanopettajana toimivan haastattelu)
- haastattelu 2 ( päiväkodissa johtajana toimivan haastattelu)
- haastattelu 3 (erään päiväkodinjohtajan haastattelu, joka toimi arvioinnin kouluttajana)

## Tehtävä 1-6

- Päiväkodille tekemäni itsearviointitehtävä, joita palautettiin 6 kpl (ks. liite 4.)

## Ryhmäkeskustelu

- toukokuussa päiväkodissa ensimmäinen ryhmäkeskustelutilanne, jonka nauhoitin ( ks. liite 5.)

## Kehittämispäivän aineisto

- elokuussa 1999 kehittämispäivänä keskusteluaineisto, jonka annin ryhmät tuottivat itse paperille