

**Lapsen tuen vaikuttavuuden arviointi
varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta**

Anna Nikkanen ja Anne Riihinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nikkanen, Anna ja Riihinen, Anne. 2023. Lapsen tuen vaikuttavuuden arviointi varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 65 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksessa toteutetaan tuen vaikuttavuuden arviointia. Tarkemmin perehdyimme siihen, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla oli tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta ja miten mahdollistettiin lapsen osallistuminen arviointiin. Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla varhaiskasvatuksessa työskenteleviä opettajia. Haastattelimme kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa puolistrukturoiduilla yksilöhaastattelulla. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan opettajien käsitykset tuen vaikuttavuuden arvioinnista muotoutuivat tuen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohdista, jaetun tiedon merkityksestä arvioinnissa ja tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittämisen tarpeista. Lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin mahdollistui vahvistamalla osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria, luomalla mahdollisuuksia lapsen osallistumiselle arviointiin sekä aikuisen ja lapsen yhteisen arvioinnin avulla.

Tämän tutkimuksen mukaan tukivastemalli, monipuoliset arvioinnin välineet ja vuorovaikutusta tukevat menetelmät vahvistavat tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamista varhaiskasvatuksessa. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusperustaisia arvioinnin välineitä sekä arvioinnin systemaattisempaa ja tietoisempaa toteuttamista. Tutkimuksemme perusteella tuen vaikuttavuuden arvioinnin onnistuneessa toteuttamisessa korostuvat ryhmän toimintakulttuuri, henkilöstön toiminta ja lapsen osallistumisen mahdollistuminen.

Asiasanat: tuen vaikuttavuus, arviointi, osallisuus, lapsen tuki, tukivastemalli

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 LAPSEN TUEN VARHAISKASVATUKSESSA.....	8
2.1 Lapsen tuki.....	8
2.2 Toimintaympäristön kehittäminen tuen pohjana	9
2.3 Osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen	10
2.4 Osallisuuden jännitteitä ja haasteita.....	13
3 LAPSEN TUEN ARVIOINTI VARHAISKASVATUKSESSA.....	15
3.1 Tuen arvioinnin lähtökohtia.....	15
3.2 Tukivastemalli	16
3.3 Arvioinnin monimenetelmälliset tavat lapsen kanssa	20
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
5.1 Tutkimuskonteksti.....	24
5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	25
5.3 Aineiston analyysi	27
5.4 Eettiset ratkaisut.....	30
6 TULOKSET.....	33
6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta	33
6.1.1 Tuen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohtia.....	33
6.1.2 Jaettu tieto arvioinnissa	35
6.1.3 Tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittäminen	38

6.2	Lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin.....	40
6.2.1	Osallisuutta tukevan toimintakulttuurin lähtökohtia	40
6.2.2	Lapsen mahdollisuus osallistua arviointiin	42
6.2.3	Lapsen ja aikuisen yhteinen arviointi.....	43
7	POHDINTA.....	47
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
7.1.1	Tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttaminen varhaiskasvatuksen arjessa	47
7.1.2	Lapsen mahdollisuus osallistua tuen vaikuttavuuden arviointiin	50
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	53
	LÄHTEET	57
	LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa eletään uudistamisen aikaa, jossa kehittämisen kohteena ovat lapsen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen vahvistaminen. Uuden 1.8.2022 voimaan astuneen varhaiskasvatuslain (1183/2021) muutoksen myötä inklusiiviset periaatteet sekä tuen toteuttaminen arjen pedagogisena toimintana ovat jokaisen varhaiskasvatusyksikön arkea. Varhaiskasvatus nähdään merkittävänä osana suomalaista koulutusjärjestelmää, luoden pohjaa lapsen elinikäiselle oppimiselle sekä edistään lapsen edellytyksiä oppimiselle ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista (Opetushallitus, 2022, s. 7).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 7) inklusiivisuus nähdään kokonaisvaltaisena ajattelutapana, jossa tavoitteena on inklusiivisuuden toteutuminen varhaiskasvatuksen järjestämisen periaatteena sekä arvona, koskien kaikkia varhaiskasvatuksessa olevia lapsia. Varhaiskasvatuksen toiminta perustuu kaikkien lasten tasa-arvoisuuteen, yhdenvertaisuuteen ja syrjimättömyyteen (Opetushallitus, 2022, s. 7). Keskeistä toiminnassa on moninaisuuden arvostaminen, sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys (Opetushallitus, 2022, s. 7).

Uusi varhaiskasvatuslaki (1183/2021) vahvistaa lapsen oikeutta saada tukea varhaiskasvatuksessa kolmitasoisien tuen mallin mukaisesti; yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena. Suomessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen ei ole laadittu yksityiskohtaisia ohjeita vahvuudesta, kestosta ja sisällöistä (Vehkakoski & Rantala, 2020). Lapsen tukemiseen tarvitaankin varhaiskasvatuksen henkilöstöltä täsmällistä tuen tarpeen tunnistamista, yksilöllistä arviointia sekä yhteistyötä lapsen, huoltajien ja tarpeen mukaan muiden ammattilaisten kanssa (Karhu ym., 2022, s. 99, 101). Varhaiskasvatuksessa lapsen tuen vaikuttavuutta ja toteutumista tulisikin arvioida säännöllisesti sekä tarvittaessa ja arvioinnin päätelmät tulisi kirjata

lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2022, s. 63; Varhaiskasvatulaki 1183/2021).

Varhaiskasvatulaisissa (1183/2021) painotetaan lapselle annettavan tuen merkitystä ja lapsen ottamista mukaan tuen prosessin kaikkiin vaiheisiin. Lasten mielipiteet sekä toivomukset tulisi selvittää ja huomioida varhaiskasvatuksen arvioinnissa (Varhaiskasvatulaki 540/2018, 20 §). Lapsella tulisi olla mahdollisuus vapaasti ilmaista omia mielipiteitään häntä koskevissa asioissa (Lapsen oikeuksien yleissopimus, 1989, 12 artikla) sekä myös mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (Perustuslaki, 731/1999, 6 §).

Osallisuus voidaan nähdä moniulotteisena käsitteenä ja sen määrittely voidaan nähdä vakiintumattomana (Kinnunen & Holopainen, 2022; Leemann ym., 2015; Sevón ym., 2021; Kataja ym., 2018, s. 45). Toisaalta osallisuus voidaan nähdä lapsen ja aikuisen välisenä vuorovaikutuksena tai sosiaalisena osallisuutena, liittyen vahvasti lasten keskinäisiin suhteisiin (Kuorelahti ym., 2012, s. 282; Weckström, 2021, s. 71). Lasten osallisuus ja sen merkitys eivät vielä ole konkretisoituneet varhaiskasvatuksen arjessa, vaikka lasten osallisuutta tulisikin vahvistaa niin arvioinnissa, toiminnan suunnittelussa kuin työtapojen valinnassa (Juutinen ym. 2021, s. 125, 135). Osallisuutta edistävien toimintatapojen toteuttaminen saattaa jäädä varhaiskasvatuksen arjessa irralliseksi, vaikka henkilöstöllä olisikin halua toteuttaa ja vahvistaa sitä (Repo ym., 2019, s. 99). Varhaiskasvatuksessa onkin tarve kehittää tukimateriaaleja ja toimintatapoja, jotka edistävät lasten osallisuuden toteutumista (Rissanen, 2022, s. 5).

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksessa toteutetaan tuen vaikuttavuuden arviointia. Tarkemmin perehdymme siihen, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta sekä toisaalta siihen, miten mahdollistetaan lapsen mukaan ottaminen arviointiin. Tästä syystä lähestymme tuen vaikuttavuuden arviointia lapsen osallisuuden näkökulmasta. Tuen vaikuttavuuden arviointi ja lapsen osallisuus siihen ovat aiheena tärkeitä ja ajankohtaisia niin

varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavien inklusiivisten periaatteiden kuin uuden lainsäädännönkin näkökulmasta. Suomessa varhaiskasvatuksen tuen vaikuttavuutta on tutkittu vasta vähän (Heiskanen ym., 2021, s. 34).

Varhaiskasvatuksen kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käytetään varhaiskasvatuksen ammattilaisista useita eri nimikkeitä, kuten kasvattaja. Tässä tutkielmassa käytämme varhaiskasvatuksen ammattilaisista nimitystä henkilöstö, aikuinen, varhaiskasvatuksen opettaja tai opettaja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaisesti.

2 LAPSEN TUKI VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Lapsen tuki

Yhtenä varhaiskasvatuksen tehtävänä on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen (Opetushallitus, 2022, s. 14). Lapsen tuki tarkoittaa vastaamista lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, oikea-aikaisesti ja hänelle sopivalla tuen tasolla inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (Varhaiskasvatuslaki 1183/2021, 15 a §; Opetushallitus, 2022, s. 56). Varhaiskasvatuksessa lapselle voidaan antaa yleistä, tehostettua tai erityistä tukea (Varhaiskasvatuslaki 1183/2021). Tukea rakennettaessa huomioidaan myös yhteisölliset ja oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut (Varhaiskasvatuslaki 1183/2021, 15a §; Opetushallitus, 2022, s. 56).

Yleinen tuki muodostuu yksittäisistä tukitoimista ja pedagogisista ratkaisuista. Kun yleinen tuki ei ole riittävää, niin lapsi saa tehostettua tukea, joka muodostuu samanaikaisista ja useista tukimuodoista. Erityistä tukea lapsi saa silloin, kun lapsella on vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästyisestä tai muusta merkittävästi toimintakykyä heikentävästä syystä vahva tuen tarve. Lisäksi tuen tarve on jatkuvaa ja kokoaikaista muodostuen useista tuen muodoista ja tukipalveluista. (Opetushallitus, 2022, s. 60–61.) Varhaiskasvatuslaki (1183/2021) yhtenäistääkin tuen tasojen jatkumisen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Tukitoimia suunniteltaessa mahdollistetaan lapsen osallisuus ja toimiminen osana vertaisryhmää (Opetushallitus, 2022, s. 61). Lapselle annettava tuki voi sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hoidollisia tukitoimia (Varhaiskasvatuslaki 1183/2021, 15 b §). Pedagogisia tuen muotoja ovat muun muassa selkeä, lapselle ennakoitava päivärytmi, sensitiiviset ja saavutettavat kommunikointitavat, yhtenäiset ja johdonmukaiset pedagogiset sekä erityispedagogiset työtavat ja menetelmät (Opetushallitus, 2022, s. 62). Rakenteellisia tuen muotoja ovat muun muassa henkilöstön osaamisen lisääminen, ryhmän lapsimäärän pienentäminen sekä ratkaisut henkilöstön

mitoituksessa, rakenteessa tai esteettömyyden huomioimisessa lapsen tuen tarpeen mukaisesti (Opetushallitus, 2022, s. 62). Hoidollisilla tuen muodoilla vastataan lapsen yksilöllisiin hoidon ja hoivan sekä avustamisen tarpeisiin. Lisäksi tuen muodot sisältävät varhaiskasvatuksen toiminnan havainnoinnin, dokumentoinnin, arvioinnin ja suunnittelun. Lapselle annettavasta tehostetusta tai erityisestä tuesta sekä tukipalveluista tehdään hallintopäätös, joka perustuu tuen tarpeen arviointiin (Varhaiskasvatuslaki 1183/2021, 15 e §).

2.2 Toimintaympäristön kehittäminen tuen pohjana

Lapsen oppiminen ja kehitys sekä niihin liittyvät tuen tarpeet ovat sidoksissa toimintaympäristöön (Pihlaja & Neitola, 2017). Näin ollen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri vaikuttaa suoraan lapsen kokemuksiin, näkyen lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Vlasov ym., 2018, s. 39). Inklusiivinen varhaiskasvatus merkitseekin huomion kiinnittämistä toimintaympäristön kehittämiseen ja irtaantumista perinteisestä lapsen puutteiden ja haasteiden näkemisestä (Franck, 2022). Tästä syystä lapsen tuen tarpeen havaitsemisessa on tärkeää tunnistaa toimintaympäristön ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde (Heiskanen ym., 2022, s. 39).

Lapsiryhmän vuorovaikutuksen laatua voidaan vahvistaa henkilöstön välittämän tunnetuen avulla, jolla tarkoitetaan lapsen sensitiivistä kohtaamista sekä lapsen kuulluksi ja nähdyksi tulemistä (Vlasov ym., 2018, s. 52; Opetushallitus, 2022, s. 32). Myös henkilöstön käyttämä monipuolinen ja rikas kieli ja oppimisen näkyväksi tekeminen lapselle vahvistavat vuorovaikutuksen laatua ryhmässä (Vlasov ym., 2018, s. 53). Lisäksi vuorovaikutuksen laatua vahvistaa henkilöstön kyky tukea lapsiryhmän myönteistä käyttäytymistä (Vlasov ym., 2018, s. 52). Näin opettajan opetus- ja ohjaukset käytännöt vaikuttavat myönteisen ja kannustavan oppimisympäristön luomiseen ja ylläpitämiseen (Oliver ym., 2011). Opettajan tulisikin kiinnittää huomiota lasten onnistumisiin, arjen ennustettavuuteen ja rutiineihin sekä taitojen opettamiseen (Kern & Clemens, 2007).

2.3 Osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen

Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuuden edistämiseksi on lainsäädännöllinen perusta, joka huomioidaan kaikessa toiminnassa (Opetushallitus, 2022, s. 32; Varhaiskasvatustilasto, 540/2018, 20 §). Osallisuuden mahdollistavia toimintatapoja ja rakenteita tulisi kehittää tietoisesti, jotta lasten osallisuuden toteutuminen olisi päivittäistä ja yhteisöllistä pedagogiikkaa (Sevón ym., 2021). Lisäksi lasten osallisuuden toteutumiseen tarvitaan turvallista ympäristöä, jossa toteutuu myös aikuisten osallisuus sekä vastuu osallisuuden toteutumisesta (Kataja, 2018, s. 55). Osallisuuden keskeisiä tekijöitä ovat yhteisöllisyys ja aikuisen sensitiivinen läsnäolo (Weckström, 2021). Lasten osallisuus edellyttää henkilöstön yhteistä näkemystä lapsesta toimijana, joten osallisuus on muutakin kuin toimintaan osallistumista (Turja & Vuorisalo 2017, s. 54; Weckström, 2021).

Henkilöstö on tärkeässä roolissa rakentamassa lasten osallisuuden mahdollistavaa toimintakulttuuria. Sen muodostumista tukee aikuisten kyky nähdä lapset yhdenvertaisina yhteisön jäseninä ja aktiivisina vaikuttajina niin toiminnan suunnittelussa kuin toteutuksessa (Weckström, 2021). Lisäksi henkilöstön tulee kohdata lapset yksilöllisesti niin ohjatussa kuin omaehtoisessa toiminnassa, jolla luodaan pohjaa lapsen osallisuuden mahdollistumiselle (Ylikörkkö, 2022). Henkilöstön tulee olla valmiutta reflektoida sekä tarkastella kriittisesti varhaiskasvatuksen rakenteita ja pedagogisia ratkaisuja (Weckström, 2021). Lisäksi henkilöstön on tärkeää sitoutua uusien osallisuutta edistävien menetelmien käyttöönottoon (Weckström, 2021). Päiväkodin johtaja ja henkilöstö rakentavat yhdessä turvallista ilmapiiriä, jossa koko yhteisölle välittyy tunne siitä, että kaikkien osallisuutta arvostetaan (Kangas ym., 2016; Weckström, 2021). Lasten osallistumiskäytäntöjen kehittäminen onkin jatkuva prosessi (Kangas ym., 2016).

Weckströmin tutkimuksen (2021) mukaan lasten osallisuuden kokemus syntyi vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa sekä toiminnan kautta. Lapsille merkityksellisiä asioita olivat tutut ihmiset, kaikkien mukaan ottaminen, kiireetön ilmapiiri, huumori ja mieleinen tekeminen. Lapset kokivat, että toimintaan osallistumisen tuli olla vapaaehtoista ja että heidän olisi mahdollista

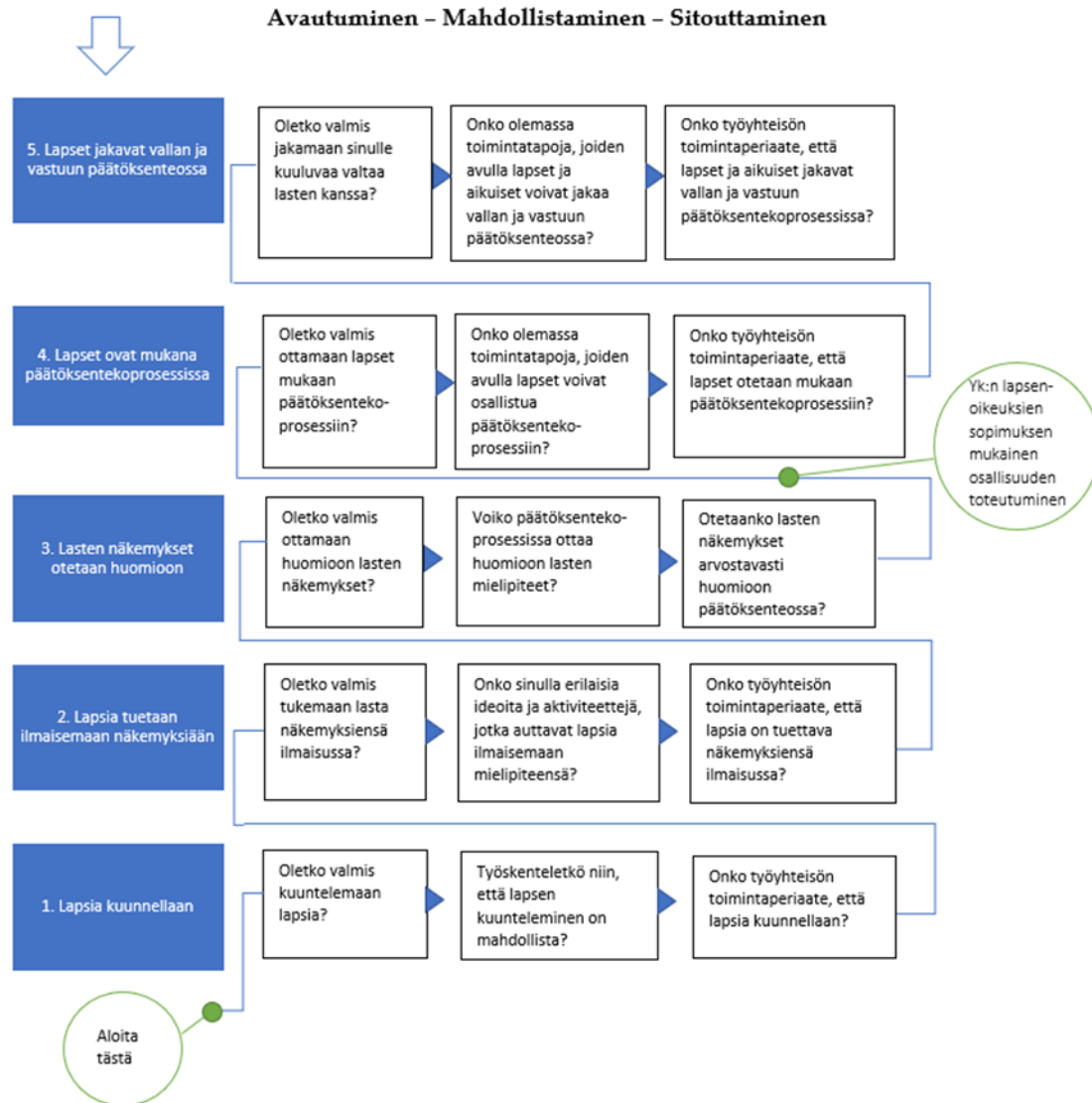
seurata sitä halutessaan sivusta (Weckström, 2021). Varhaiskasvatuksessa jokainen kohtaamistilanne onkin ainutlaatuinen vaikuttaen lapsen osallisuuden kokemuksen muotoutumiseen (Ylikörkkö, 2022). Lisäksi lasten osallisuuteen kuuluu osallistuminen yhteiseen päätöksentekoon, jossa heidän toimintaansa ja ajatuksiaan huomioidaan sekä kunnioitetaan (Venninen ym., 2014). Osallisuuden toteutuminen edellyttääkin yhteistä kieltä sekä lapselta riittäviä tietoja toiminnan toteutukseen ja päätöksentekoon (Heikka ym., 2018, s. 36). Lasten äänen esiin saamiseksi tarvitaan joustavia arvioinnin menetelmiä etenkin niiden lasten kohdalla, joilla on kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen esteitä (Syrjämäki, 2015, s. 58). Henkilöstön taidot puhetta korvaavien tai tukevien kommunikaatiokeinojen käyttämisessä vaikuttavat lapsen mahdollisuuksiin osallistua vuorovaikutukseen toisten kanssa (Syrjämäki, 2015, s. 58).

Osallisuuden toteutumista voidaan myös tarkastella lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta Shierin (2001) osallisuuden tasomallin (kuvio 1) avulla, joka rakentuu viidestä osallisuuden tasosta. Osallisuuden tasoilla henkilöstö tarkastelee esitettyjen kysymysten avulla omaa ja yhteisönsä valmiutta kehittää osallisuuden toimintakulttuuria (avautuminen-mahdollistaminen-sitouttaminen) ja tunnistaa seuraavat askeleet osallisuuden lisäämiseksi (Shier, 2001).

Kuvio 1.

Osallisuuden tasot Shierin (2001) mukaan

Osallisuuden tasot



Osallisuuden tasoilla henkilöstö pysähtyy pohtimaan valmiuksiaan sitoutua lasten osallisuuden vahvistamiseen (Shier, 2001). Ensimmäisellä tasolla henkilöstö pohtii omaa ja yhteisön valmiutta kuunnella lapsia. Toisella tasolla pysähdytään pohtimaan valmiutta tukea lapsia oman näkemyksensä ilmaisemisessa (Shier, 2001). Kolmannella tasolla henkilöstö arvioi, miten lasten näkemysten huomioonottaminen näkyy päätöksentekoprosessissa. Kaksi ylintä

tasoa mahdollistavat lapsen osallistumisen päätöksentekoon ja tasavertaisen mahdollisuuden vaikuttaa omaan arkeensa. (Shier, 2001.)

2.4 Osallisuuden jännitteitä ja haasteita

Lasten aidon osallisuuden toteutuminen ja osallisuutta edistävän toimintakulttuurin kehittäminen edellyttävät niihin liittyvien haasteiden ja jännitteiden tiedostamista (Sevón ym., 2021; Venninen ym., 2014). Ensinnäkin henkilöstö voi nähdä lasten osallisuuden näennäisenä tai lasten oikeutena (Sevón ym., 2021). Näennäinen osallisuus tarkoittaa lasten toiveiden kysymistä yksittäisissä tilanteissa, kun taas lapsen oikeus osallisuuteen toteutuu kokonaisvaltaisena kuulemisena arjen kaikissa tilanteissa (Sevón ym., 2021). Myös Karhun ja muiden (2021) tutkimuksessa lasten osallisuus saattoi näyttäytyä haastatteluissa tai aikuisen kanssa kahdenkeskisissä hetkissä vastaamisena esitettyihin kysymyksiin. Aikuiset olivat kiinnostuneita lapsen ajatuksista ja mielipiteistä, mutta niitä ei välttämättä hyödynnetty toiminnan kehittämisessä (Karhu ym., 2021). Mikäli aikuiset hyödynsivät lapsilta saatua tietoa, niin sen tuli tukea aikuisten ennakkokäsityksiä sekä vahvistaa jo muodostettuja sopimuksia (Karhu ym., 2021). Osallisuuden jännitteitä voi muodostua myös aikuislähtöisyyden ja kontrollin sekä lapsilähtöisyyden ja sensitiivisyyden välille (Sevón ym., 2021). Joten osallisuus vahvistuu aikuisen luopuessa kontrolloinnista, jolloin mahdollistuu lapsi - aikuinen suhteen tasavertaisuus.

Lisäksi jännite voi muodostua erilaisiksi koettujen lasten sekä vanhempien ulossulkemisen ja osallisuuden toteutumisen välille (Sevón ym., 2021). Lasten ja vanhempien tasa-arvoiset vaikuttamisen mahdollisuudet luodaan huomioimalla moninaiset vuorovaikutuksen tavat. Osallisuuden jännitteet voivat kietoutua henkilöstön ammatillisen identiteetin ympärille, jolloin osallisuuden ymmärtäminen jää pinnalliseksi tai vastaavasti ymmärrys on syvällistä (Sevón ym., 2021). Samaten henkilöstön näkemyserot ja kilpailu resursseista voivat muodostaa jännitteen osallisuutta edistävän toimintakulttuurin välille. Kilpailua resursseista voivat aiheuttaa esimerkiksi erilaiset päiväkodin projektit,

materiaalien saatavuus sekä oppimisympäristöt (Sevón ym., 2021). Huomioitavaa on, että osallisuuden toimintakulttuurin muutos tapahtuu hitaasti ja prosessissa tärkeintä on henkilöstön omien asenteiden tarkastelu ja vastuunottaminen osallisuuden kehittämisestä (Sevón ym., 2021).

Yhtenä osallisuuden toteutumisen esteenä voi olla lasten runsas määrä suhteessa aikuisiin (Venninen ym., 2014). Myös henkilöstön ammattitaidon puute voi näkyä arjessa esimerkiksi lasten aloitteiden ohittamisena. Lisäksi työn organisoinnin puutteet haastavat osallisuuden toteutumista, näkyen lapsiryhmän meluisuutena ja kiireisenä arkena (Venninen ym., 2014). Kankaan ym. (2016) tutkimuksessa nähtiin, että henkilöstö saattoi arvostaa enemmän päivittäisiä aikatauluja ja ennalta suunniteltua toimintaa kuin pysähtymistä lapsen aloitteiden äärelle. Tällöin pienten lasten vuorovaikutusaloitteet voivat jäädä henkilöstöltä huomaamatta (Kangas ym., 2016). Lisäksi lasten erityistarpeet muodostivat haasteita lasten osallisuuden toteutumiselle (Venninen ym., 2014).

3 LAPSEN TUEN ARVIOINTI VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Tuen arvioinnin lähtökohtia

Varhaiskasvatuksessa tuen arviointiin vaikuttavat varhaiskasvatusta koskevat lait ja muut toimintaa ohjaavat asiakirjat, joissa ei määritellä tavoitteita lapsen oppimiselle tai osaamiselle (Opetushallitus, 2022; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Sen sijaan varhaiskasvatuksessa henkilöstö arvioi ensisijaisesti omaa toimintaansa, jossa oleellista on huomion kiinnittäminen reflektiiviseen työotteeseen ja oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun (Vlasov ym., 2018, s. 22). Varhaiskasvatuksessa annetun tuen arvioinnin tehtävänä on käytetyn pedagogiikan tarkastelu sekä toisaalta myös lapsen oppimisen ja kehityksen arviointi (Heiskanen, 2019). Havainnot käytetystä pedagogiikasta, tuen toimivuudesta sekä lapsen oppimisen ja kehityksen tilanteesta muodostavat yhdessä käsityksen siitä, onko toteutettu pedagogiikka ja tuen menetelmät olleet lapsen kannalta toimivia (Heiskanen, 2019). Lapselle annetun tuen arvioinnissa toimintaa tai käytettyjä tuen menetelmiä peilataan asetettuihin tavoitteisiin (Vlasov ym., 2018, s. 11). Lisäksi selvitetään sitä, onko pedagogiseen toimintaan tehty tarvittavia muutoksia. Arvioinnin moniulotteisuutta tukee lasten ja huoltajien kokemukset ja mielipiteet (Heiskanen, 2019). Arvioinnissa hyödynnetään myös tarvittaessa muilta ammattilaisilta saatua tietoa (Heiskanen, 2019; Opetushallitus 2022, s. 63).

Tuen arviointi kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tiivistetysti ja siinä arvioidaan toiminnan järjestelyjä, pedagogiikan toteutumista sekä tukitoimien vaikuttavuutta (Heiskanen, 2021, s. 157; Heiskanen, 2019; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23 §; Opetushallitus, 2022, s. 11). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen kirjoittaminen voidaankin nähdä keskeisenä osana arviointiprosessia (Heiskanen, 2019). Onnistunut pedagoginen kirjoittaminen keskittyy käytettyjen pedagogisten ratkaisujen arviointiin sekä tulevan pedagogisen toiminnan suunnitteluun (Heiskanen, 2019). Arviointia

tehdessään varhaiskasvatuksen opettaja arvottaa samalla myös varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa (Vlasov ym., 2018, s. 11), luoden jatkumoa annetun ja suunniteltavan tuen välille (Vehkakoski ym., 2020). Vehkakosken ym. (2020) mukaan pedagogisessa kirjoittamisessa tuen perustelutavat vaihtelivat, eivätkä tuen suunnitelmallisuus, systemaattisuus ja läpinäkyvyys aina toteutuneet. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman arvioinnista vastaa varhaiskasvatuksen opettaja yhdessä muun henkilöstön ja huoltajien kanssa (Heiskanen ym. 2021, s. 158; Opetushallitus, 2022, s. 10). Tarpeen mukaan arviointiin osallistuu varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Tuen arviointi muodostaa prosessin, joka sisältää tuen tarpeen tunnistamisen, tuen suunnittelun, toteuttamisen ja vaikuttavuuden arvioinnin (Heiskanen ym., 2021, s. 159; Karhu ym., 2022, s. 99). Arviointi edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä pitkäjänteistä ja suunnitelmallista työtä, jossa toteutuu lapsen tuen toteuttamisen aktiivinen seuranta ja muokkaaminen tuen tarpeiden mukaisesti. Huolella valitut tutkimusperustaiset arvioinnin välineet edistävät tuen toteutumisen seuranta ja tukiprosessin vaikuttavuutta (Heiskanen ym., 2021, s. 158–159; Karhu ym., 2022, s. 99).

3.2 Tukivastemalli

Suomessa perusopetuksessa on käytössä kolmiportainen tuki (Perusopetuslaki 628/1998), joka pohjautuu Yhdysvalloissa kehitettyyn oppimisen tuen RTI-malliin (Response to intervention model), joka on kehitetty oppimisvaikeuksien tunnistamista varten (Björn ym., 2018; Perusopetuslaki 1998/628, 16a §, 17 §). RTI-mallissa arviointia tehdään systemaattisesti arvioiden opetuksen sisältöjä ja käytettyjä menetelmiä (Björn ym., 2015; Fuchs ym., 2008). Siten arvioitavana eivät ole oppilaan taidot, vaan opetus ja käytetyn menetelmän toimivuus (Björn ym., 2015). Perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelua ja toteuttamista on pyritty selkeyttämään tukivastemallin avulla (Kinnunen ym., 2021). Tuen vaikuttavuus voidaan nähdä lapsen ja opetuksen

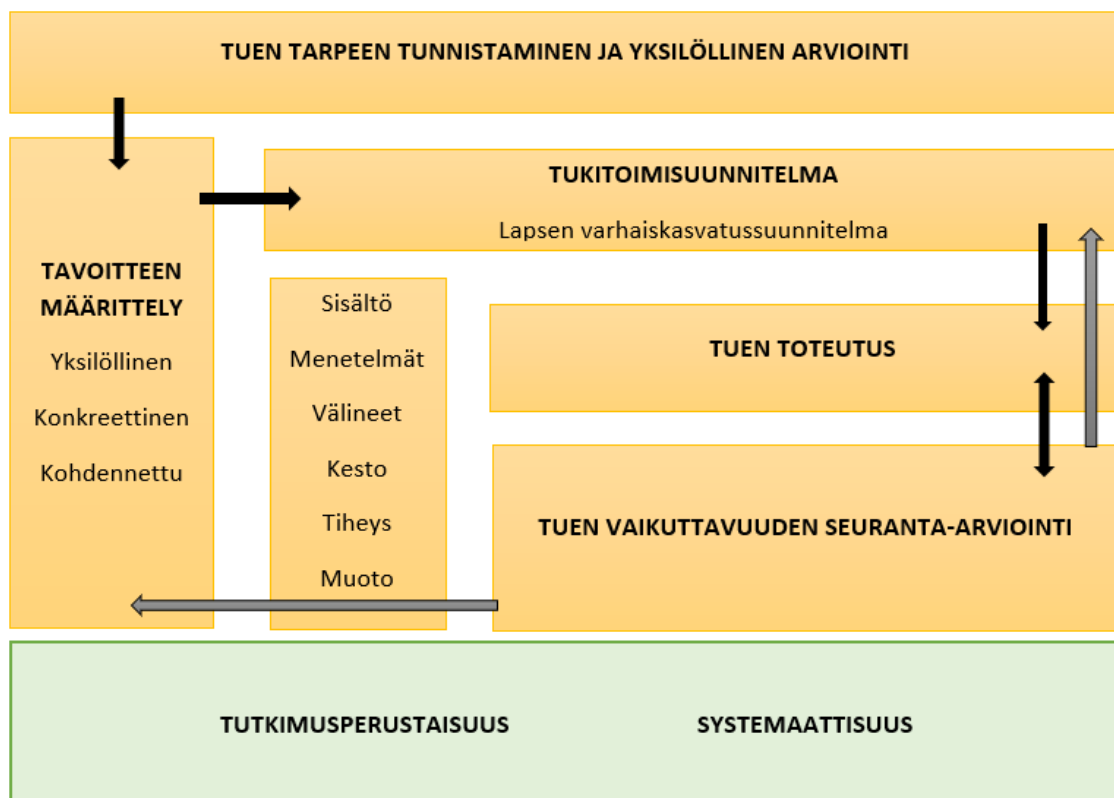
vuorovaikutukseksi, joka keskittyy annetun tuen vaikuttavuuden arviointiin ja tuen muokkaamiseen (Heikkilä ym., 2019).

Heiskanen ja muut (2021) ehdottavatkin, että varhaiskasvatuksessa tuen vaikuttavuuden arviointi perustuisi perusopetuksessa käytössä olevalle tukivastemallille. Mallissa olennaista on opettajan tutkiva työote, jossa oppilaalle annettavan tuen vaikuttavuutta arvioidaan systemaattisesti. Toimintatapaa voidaan soveltaa myös varhaiskasvatuksessa, jolloin lapsen tuki perustuisi pääsääntöisesti tutkimusperustaisiin tai hyvin perusteltuihin tukemisen keinoihin (Heiskanen ym. 2021, s. 158–159).

Tukivastemalli (kuvio 2) sisältää tuen tarpeen tunnistamisen ja yksilöllisen arvioinnin, tavoitteen määrittelyn, tukitoimisuunnitelman, tuen toteutuksen sekä tuen vaikuttavuuden seurannan ja arvioinnin (Kinnunen ym., 2021; Karhu ym., 2022, s. 99). Tukivastemallia voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla (Karhu ym. 2022, s. 99).

Kuvio 2.

Tukivastemalli (mukaillen Kinnunen ym., 2021; Karhu ym., 2022, s. 99)



Tuen tarpeiden tunnistaminen ja yksilöllinen arviointi ovat arviointi- ja tukiprosessin lähtökohta. Lapsen tuen arviointi alkaa tuen tarpeen tai oppimisen riskitekijöiden tunnistamisesta, jossa voidaan hyödyntää normitettuja arviointivälineitä (Heikkilä ym., 2019). Normitetut arviointivälineet mittaavat lapsen taitotasoa verraten sitä saman ikäisiin lapsiin (Aro ym., 2019, s. 46; Heikkilä ym., 2019). Normitettujen arviointivälineiden lisäksi arvioinnissa tarvitaan myös yksilöllistä arviointia (Heikkilä ym., 2019), jossa hyödynnetään teoreettista tietoa lapsen tyypillisestä kehityksestä ja vaikeuksien ominaisuuksista sekä niiden taustatekijöistä (Aro, ym. 2019, s. 41). Monipuoliset arviointivälineet parantavat arviointien tarkkuutta ja lisäävät opettajan tietoa lapsen yksilöllisestä tuen tarpeesta (Virinkoski, 2022). Myös asiantuntijalausunnoista saatua tietoa voidaan hyödyntää, mutta ne eivät sovellu sellaisenaan tuen arvioinnin mittareiksi (Karhu ym. 2022, s. 99). Huomioitavaa on, että tuen tarpeen tunnistamiseen vaikuttavat myös ympäristön odotukset ja vaatimukset (Aro ym., 2011).

Tuen tavoitteet ja sisällöt määritellään konkreettisiksi ja ne ohjaavat suunnitelmallista tuen toteuttamista (Karhu ym., 2022, s. 99). Tavoitteiden toteutumista arvioidaan säännöllisesti ja saatua arviointitietoa hyödynnetään tuen muokkaamisessa, uusien tavoitteiden asettamisessa tai tuen lopettamisessa (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 271). Tuen tarpeen tunnistaminen täsmentää tuen tavoitteita, jolloin ne yksilöllistyvät, konkretisoituvat ja kohdentuvat tehokkaasti (Karhu ym. 2022, s. 100). Täsmällisten tavoitteiden asettaminen vaikuttaakin arviointiprosessin tehokkuuteen. Kun henkilöstö tietää mitä arvioidaan, voidaan valita sopivimmat menetelmät tavoitteiden edistämiseen (Karhu ym. 2022, s. 100).

Tukitoimisuunnitelmaan henkilöstö suunnittelee tuen käytännön toteutuksen, joka kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan yksityiskohtaisesti, sisältäen tuen toteuttamisen, tuen vaikuttavuuden arvioinnin ja arviointi ajankohdat (Kinnunen ym., 2021; Karhu ym., 2022, s. 99–101). Jaksottainen pedagoginen tuki ja osatavoitteet, joita arvioidaan tiheästi,

konkretisoivat tavoitteet käytännönläheisiksi ja helposti arvioitaviksi (Karhu ym., 2022, s. 100–101).

Tuen toteuttaminen perustuu tukitoimisuunnitelmaan kirjattuihin menetelmiin (Karhu ym., 2022, s. 100). Kohdennettu tuki ja tarkoituksenmukaisten menetelmien käyttäminen luovat pohjaa vaikuttavalle tuelle (Heikkilä ym., 2019). Tuen toteuttamisen systemaattinen dokumentointi antaaakin tärkeää tietoa tuen vaikuttavuudesta (Alila ym., 2022, s. 30). Kohdennettu positiivinen palaute oppimisen etenemisestä tukee lapsen myönteistä käsitystä itsestään ja auttaa lasta ymmärtämään harjoittelun merkityksen (Karhu ym., 2022, s. 101).

Tuen vaikuttavuuden seurannassa ja arvioinnissa tavoitteena on tuoda esiin lapsen oppimista ja varmistaa lapsen oikea-aikaisen tuen saaminen (Karhu ym., s.101). Lapsen oppimisen seuraamisessa keskeistä on arvioinnin systemaattisuus, jonka aikataulun laatiminen on osa tukivastemallin mukaista prosessia (Heikkilä ym., 2019; Karhu ym., 2022, s. 100). Tuen vaikuttavuuden arvioinnin seurannassa ei ole välttämätöntä käyttää normitettuja arvioinnin välineitä, sillä arvioinnissa keskitytään lapsen yksilöllisen oppimisen etenemiseen ikäryhmään vertaamisen sijaan (Heikkilä ym., 2019). Oleellista on tunnistaa lapsen yksilöllisen kehityksen suunta tuen kohteena olevassa taidossa ja verrata sitä lapsen aiempaan tasoon (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 271; Heikkilä ym., 2019). Monipuolisten arviointimenetelmien avulla saadaan tietoa lapsen yksilöllisistä vahvuuksista ja kehittämisen kohteista sekä harjoituksen vaikutuksesta oppimiseen (Salminen, 2016). Toisaalta valmiita seurantaan soveltuvia arviointivälineitä on niukasti saatavilla (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 272). Siksi oleellista onkin löytää käytännölliset ja arkeen sopivat arviointimenetelmät, joiden avulla tiedon kerääminen toteutuu johdonmukaisesti. Lisäksi seurannassa ja arvioinnissa kiinnitetään huomiota lapsen motivaatiotekijöihin sekä muuhun hyvinvointiin, jotka voivat vaikuttaa lapsen oppimisen prosessiin (Heikkilä ym., 2019).

Myös tukivastemallissa arviointikäytänteiden kehittämisessä tulee huomioida lasten ja huoltajien osallistuminen arviointiin (Karhu ym. 2022, s. 101). Riittävän tiheä arviointisykli mahdollistaa huoltajien ajantasaisen tiedon

saamisen lapsen edistymisestä ja tukee heidän toimimistaan yhteisten tavoitteiden suuntaisesti (Karhu ym. 2022, s. 101). Tukivastemallin mukainen jatkuvan arvioinnin työote kehittää niin lasten kuin henkilöstön osaamista (Karhu ym., 2022, s. 103). Tukitoimet voidaan myös suunnitella koko ryhmälle, jolloin kaikkia lapsia koskeva tuki luo turvallisen oppimisympäristön ja ilmapiirin (Kern & Clemens, 2007). Erityisesti käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tukemisessa korostuvat yksittäisten lasten ja koko ryhmää koskevat yhdenmukaiset ja toisiaan tukevat tukitoimet (Karhu ym., 2022, s.103).

3.3 Arvioinnin monimenetelmälliset tavat lapsen kanssa

Lapsen mukaan ottaminen tuen vaikuttavuuden arviointiin edellyttää henkilöstöltä sellaisten arviointimenetelmien valitsemista, jolla lapsen näkökulma saadaan näkyväksi. Lapsen osallistuminen arviointiin rikastuttaa arvioinnin sisältöä, sillä mukanaolo tuo esiin lapsen kokemuksen ja havainnot, jotka muuten saattaisivat jäädä piiloon tai niitä tulkittaisiin väärin (Tan, 2019). Luovia arviointimenetelmiä käyttämällä henkilöstö saa selkeämmän kuvan lapsen näkökulmasta, lisäten tietämystä haasteiden taustatekijöistä (Clark, 2001). Seuraavaksi kuvaamme monimenetelmäisiä arvioinnin välineitä, joiden avulla mahdollistuu lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin.

Mosaiikki- lähestymistapa on dokumentaation muoto, jossa yhdistyy perinteisen haastattelun ja havainnoinnin menetelmät (Clark, 2001). Lähestymistavassa hyödynnetään osallisuutta edistäviä työkaluja, kuten kameraa, lasten ohjaamia kierroksia oppimisympäristössä, lasten tekemiä karttoja, roolileikkejä, piirtämistä, havainnointia, kerrontaa, vanhempien ja opettajien haastatteluja, videoita ja lasten neuvotteluita (Botsoglou ym., 2019; Clark, 2001; Tan, 2019). Mosaiikki- lähestymistapa on kuuntelemisen menetelmä, jossa yhdistyy visuaaliset ja verbaaliset työkalut (Clark & Statham, 2005). Lasten itse tekemät materiaalit eli mosaiikin palaset muodostavat kokonaisuuden, jossa kerättyä tietoa kootaan yhteen vanhempien ja ammattilaisten kommenttien kanssa, muodostaen pohjan dialogille, reflektiolle ja tulkinnalle (Clark, 2001).

Tässä lähestymistavassa lapsi nähdään oman elämänsä asiantuntijana, joten ammattilaisilta vaaditaan avoimuutta ja ymmärrystä siitä, miten lapset näkevät maailman (Clark & Statham, 2005).

Ihmiselle ominainen tapa kommunikoida on yleisesti puhe (Huuhtanen, 2012, s. 15). Varhaiskasvatusikäisillä lapsilla yleisimmät tuen tarpeet liittyvät kuitenkin kielen kehitykseen (Pihlaja & Neitola, 2017). Tästä syystä henkilöstöllä tulisi olla käytössään puhetta tukevia kommunikointimenetelmiä (Launonen, 2012, s. 32). Keskustelussa lapsen kanssa voidaan hyödyntää kuvia. KESY - keskustelu symbolein on pelimuotoon muokattu keskustelu menetelmä, jossa lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet, ajatukset, kokemukset ja tarpeet (Uusikylä ym., 2021). Menetelmässä aikuinen rohkaisee lasta kertomaan ajatuksiaan ja lapsi ilmaisee itselleen merkityksellisiä asioita kuvakorttien avulla. KESY - keskustelussa lapsi sijoittelee kuvakortteja alustalle, jotka hän lajittelee kokemuksensa perusteella: miellyttävä, tavallinen vai hankala. Tunnehymiöiden ja kuvakorttien avulla lapsi ilmaisee kokemuksiaan, tunteitaan ja mielipiteitään. Keskustelussa tarjotaan tilaa lapsen omille kuvaideoille sekä sanattomillekin tarpeille ja vahvuuksille, jonka vuoksi tarvitaan aikuisen herkkyyttä havainnoida lapsen aloitteita (Uusikylä ym., 2021). Haastattelutilanteessa lapsi voi kokea hämmennystä, jolloin hänelle voidaan mahdollistaa muu toiminta, kuten esimerkiksi tavaroiden hypistely tai suojaautuminen. Lisäksi lasta haastateltaessa on hyvä huomioida käytettävät materiaalit ja tilajärjestelyt, jotka antavat tilaa lapsen tunnetiloille ja mahdollistaa lapsen luontaisen liikkumisen (Uusikylä ym., 2021). Tunnetilat huomioiva vuorovaikutus luo edellytyksiä lapsen osallistumiselle.

Oppimistarinoiden (Learning Story) avulla voidaan seurata lapsen oppimisen edistymistä (Carr, 2011). Menetelmää on kehitetty ja sovellettu varhaiskasvatuksessa osana opetussuunnitelmaa Uudessa-Seelannissa (Carr, 2011). Arvioinnin välineenä oppimistarina on tiedonkeruuta lapsen sen hetkisistä tiedoista, osaamisesta ja ymmärtämisestä (Aerila & Neitola, 2020, s. 96). Oppimistarina on pedagogista dokumentointia, jossa opettaja kirjoittaa kirjeen muotoon yksilöllisen tarinan lapsen toiminnasta ja oppimisesta, sisältäen usein

myös valokuvia tai videon (Carr, 2011; Neitola & Aerila, 2019). Lisäksi oppimistarinoissa kuvataan lapsen vahvuuksia sekä annetaan toimintaohjeita tulevaan (Neitola & Aerila, 2019). Ryhmässä oppimistarina on helposti lapsen saatavilla ja hänellä on mahdollisuus lukea sekä muistella sen avulla oppimistilannetta uudelleen (Carr, 2011). Oppimistarinat mahdollistavat oppimistilanteen yhteisen jakamisen lapsen, vanhempien ja opettajan kesken, vahvistaen kaikkien osapuolten osallisuutta (Aerila & Neitola, 2020, s. 96; Neitola & Aerila, 2019; Carr, 2011).

Muksuoppi-ohjelma toimii monenlaisten taitojen oppimisen interventiona, antaen leimaamattomuuden kokemuksen lapsille, jotka harjoittelevat esimerkiksi itsesäätelytaitoja (Hautakangas, 2022). Muksuoppi -ohjelmassa lapsi harjoittelee aikuisen tuella uutta taitoa, konkreettisen seurannan välineen avulla. Hautakankaan (2022) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat hyödynsivät Muksuoppi -ohjelmassa sarjakuvapiirtämistä ja taitopassia, joka toimi konkreettisenä oppimisen seurannan välineenä. Taitopassin avulla lapselle tehtiin pienetkin onnistumiset näkyväksi. Onnistunut Muksuoppi -ohjelma vaati aikuisten sitoutumista, kannustavaa asennetta, hyvää työnjakoa sekä suunnitelman siitä, miten interventio otetaan käyttöön varhaiskasvatuksen kaikkiin arjen tilanteisiin (Hautakangas, 2022). Hautakankaan (2022) tutkimus osoitti, että Muksuoppi-interventiossa harjoiteltavista taidoista tuli lasten vahvuuksia ja he oppivat uusia tärkeitä taitoja, jotka vaikuttivat positiivisesti lasten rooliin koko lapsiryhmässä. Opettajien kuvaamina Muksuoppi tuki lapsen pätevyyden tunnetta ja edisti heidän toimijuuttaan ja osallisuuttaan (Hautakangas, 2022).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksessa toteutetaan tuen vaikuttavuuden arviointia. Tarkemmin perehdymme siihen, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta sekä toisaalta siihen, miten mahdollistetaan lapsen osallistuminen arviointiin. Tutkimuksemme avulla toivomme saavamme tietoa toimintatavoista ja menetelmistä, joiden avulla edistetään lapsen osallisuutta tuen vaikuttavuuden arvioinnissa. Lisäksi toivomme, että tutkimuksemme herättää mielenkiintoa ja antaa tietoa sekä uusia näkökulmia tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta?
2. Miten mahdollistetaan lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena oli selvittää tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamista varhaiskasvatuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa ominaista on ihmisten subjektiivisten kokemusten merkityksien tutkiminen (Puusa & Juuti, 2020b, s. 71; Patton, 2002, s. 33). Tutkimuksemme sijoittuu kasvatustieteen osa-alueella varhaiserityiskasvatukseen.

Tutkimuksessamme haastattelimme varhaiskasvatuksen opettajia. Heidän käsityksiään tutkiessamme pyrimme tuomaan esiin eli tekemään tietoiseksi ja näkyväksi toimintaa, joka oli muodostunut tottumukseksi ja itsestäänselvyydeksi (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 41). Haastatteleamalla kerätty aineisto on osallistujien subjektiivista tulkintaa tutkittavasta asiasta ja ilmiöstä (Puusa, 2020a, s. 103). Omakohtaiset kokemukset rakentuvat merkityksistä, synnyttäen yksilön todellisuutta. Sosiaalinen todellisuus taas rakentuu useista eri elementeistä, kuten yksilön kokemuksista, uskomuksista, kulttuureista ja sosiaalisista suhteista (Mason, 2002, s. 14–15). Elämähistoria vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee ja tulkitsee ympäristöään (Laine, 2018, s. 30). Tutkimuksessamme kiinnitimme huomiota varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin, jotka olivat rakentuneet varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa.

Kun varhaiskasvatuksen opettaja kertoi omista käsityksistään, pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien ilmaisuja (Laine, 2018, s. 33). Tulkinnalla tarkoitetaan tutkittavien elämismaailman ja heidän empiirisesti tuottamien merkityssuhteiden oivaltamista ja uudelleen ymmärtämistä (Puusa & Juuti, 2020b, s. 74). Tutkimuksemme tulkintaa ohjasi väistämättä oma esiyymmärryksemme tutkittavasta asiasta, jolla tarkoitetaan tutkimuksen alkuvaiheessa tutkijalla olevaa tietoa, näkemystä ja kokemusta tutkittavasta aihepiiristä (Puusa & Juuti, 2020b, s. 73). Esiymmärrystä ovat myös teoriat ja kirjallisuus, joihin tutkija tutustuu tutkimusaineistoa kerätessään (Moilanen & Räihä, 2018, s. 57). Tutkimuksessamme molemmilla tutkijoilla oli kokemusta

tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta varhaiskasvatuksen käytännön työssä niin varhaiskasvatuksen opettajina kuin erityisopettajinakin. Tässä tutkimuksessa oma esiymmärryksemme näkyi tulkintojen rakentumisessa ja teoreettisessa viitekehyksessä (Moilanen & Rähä, 2018, s. 57). Tarkastelimme siis tutkimusaihetta omien luontaisten kokemuksiemme ja ymmärrystemme kautta (Laine, 2018, s. 34). Kuvatessamme aineistosta esiin nousevia merkityksiä mahdollisimman totuudenmukaisesti, oli meidän oleellista tiedostaa omat esiymmärryksemme tutkittavasta ilmiöstä, sekä niiden väistämättömistä vaikutuksista tutkimukseen. Olemme käyneet yhdessä useita keskusteluja omista lähtökohdistamme ja tiedostaneet niiden merkityksen aineiston ymmärtämiselle ja tulkinnalle.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tähän tutkimukseen osallistui kahdeksan (8) varhaiskasvatuksen opettajaa kahdesta eri kunnasta, Varsinais-Suomesta neljä ja Uudeltamaalta neljä haastateltavaa. Haastateltavat olivat varhaiskasvatuksen opettajia ja he työskentelivät haastatteluhetkellä eri varhaiskasvatusryhmissä. Tutkimuksessa kerättiin tietoa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä liittyen tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamiseen ja lasten osallistumisesta arviointiin.

Valitsimme haastateltaviksi varhaiskasvatuksen opettajat, koska he vastaavat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta, arvioinnista ja käytännön toteutuksesta yhteistyössä muun henkilöstön ja huoltajien kanssa (Opetushallitus, 2022, s. 63). Lisäksi osallistujien valintaan vaikutti se, että laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää kerätä aineisto niiltä henkilöiltä, jotka tietävät mahdollisimman paljon ja omaavat riittävästi kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020, s. 106; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98), vaan sen pyrkimyksenä on löytää teoreettinen tulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020a, s. 76).

Tutkimusluvut haimme kahdelta paikkakunnalta kuntien tutkimuslupamenettelytapojen mukaisesti. Tutkimusluvut saatuamme lähestyimme varhaiskasvatustyksiköiden johtajia, joiden kautta saimme tutkimukseemme sopivien osallistujien yhteystiedot. Tämä jälkeen otimme yhteyttä varhaiskasvatuksen opettajiin henkilökohtaisesti puhelimitse ja sovimme haastatteluajankohdan. Haastatteluun osallistuminen ei vaatinut tutkimukseen osallistuvalla ennakkovalmistautumista ja se oli osallistujille vapaaehtoista. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina osallistujien päiväkodeissa. Kumpikin tutkija haastatteli neljää varhaiskasvatuksen opettajaa.

Tutkimuksemme aineisto kerättiin helmikuussa 2023. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 12 minuutista 46 minuuttiin ja yhteensä tallenteita kertyi 270 minuuttia. Haastattelut tallennettiin digitaalisilla nauhureilla äänitallenteiksi. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, joissa kysymysten sisällöt muotoutuivat tutkimuksen tehtävän ja viitekehyksen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88).

Haastattelut etenivät strukturoidusti ennakkoon laaditun haastattelurungon (liite 1) kysymysjärjestyksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Haastattelurungon ensimmäiset yhdeksän kysymystä käsittelivät varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta. Loput kysymykset liittyivät lapsen mahdollisuuksiin osallistua tuen vaikuttavuuden arviointiin. Ensimmäisessä haastattelukysymyksessä pyydettiin varhaiskasvatuksen opettajia kuvailemaan, mitä tuen vaikuttavuuden arviointi sisältää. Seuraavat 16 kysymystä esitettiin kysymysmuodossa, liittyen tuen vaikuttavuuden arviointiin sekä lasten mukaan ottamiseen. Lopuksi haastateltavilla oli mahdollisuus vapaaseen keskusteluun haastattelun sisällöistä. Päädyimme ratkaisuun olla lähettämättä haastattelukysymyksiä etukäteen haastateltaville, esittäen kysymykset haastattelutilanteessa. Näin halusimme varmistua, ettei etukäteen annettu tieto vaikuttanut haastateltavien ajatuksiin suunnaten tai rajaten vastauksia, siten vaikuttaen haastattelujen sisältöön (Puusa, 2020, s. 107). Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, jolla pyrimme varmistamaan aineiston tasalaatuisuuden.

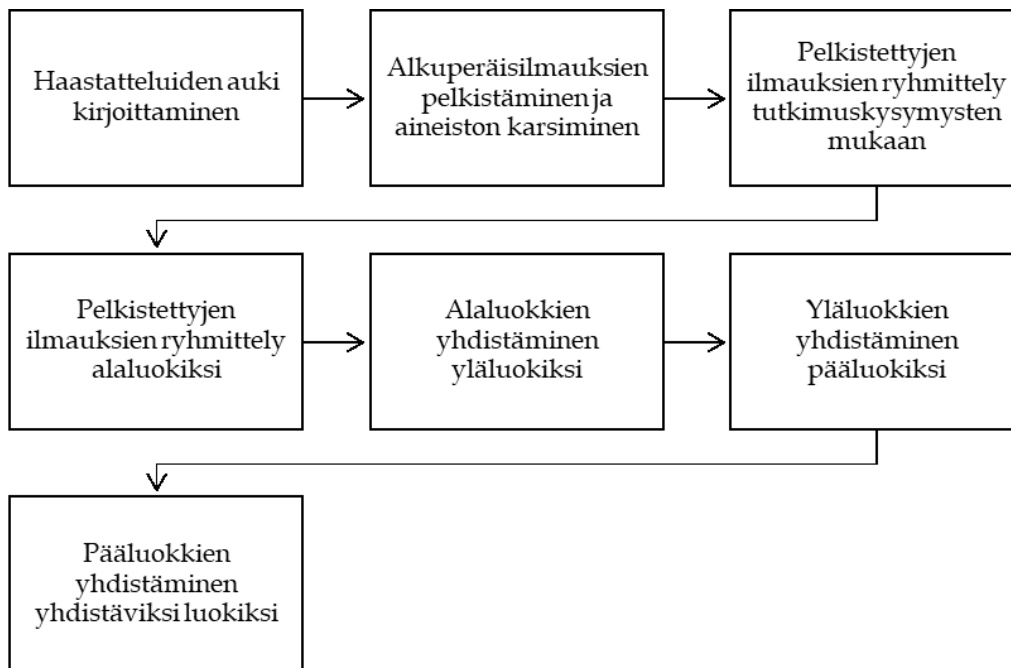
5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, koska aiempaa tutkimusta tuen vaikuttavuuden arvioinnista varhaiskasvatuksessa ei ollut juurikaan saatavilla. Sisällönanalyysi onkin yksi yleisemmin käytetyistä analyysimenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa (Puusa, 2020b, s. 148; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.122). Analyysimme avulla tiivistimme tutkimuksemme aineiston muotoon, joka kuvasi tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman totuudenmukaisesti säilyttäen alkuperäisen tiedon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Tässä analyysissä käytimme induktiivisen päättelyn logiikkaa edeten aineiston ehdoilla, muodostaen teemoja ja kategorioita (Patton, 2002, s. 453). Analyysimme vaati meiltä tutkijoilta herkkyyttä asettua vuorovaikutukseen tutkimusaineiston kanssa (Patton, 2002, s. 453). Analyysissamme tekemämme tulkinnat ja johtopäätökset perustuivat tutkimusaineistosta esiintyvien toistuvien sanojen ja teemojen etsimiseen (Patton, 2002, s. 452; Puusa, 2020, s. 148; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122).

Analyysivaiheen aluksi litteroimme aineiston äänitallenteet sanatarkasti kirjalliseen muotoon. Litteroinnin aikana tutustuimme syvemmin aineistoon saaden etäisyyttä haastattelutilanteisiin ja lisäksi se auttoi meitä aineiston kokonaisuuden hahmottamisessa (Braun & Clarke 2006; Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 437). Haastatteluiden äänitteet ja niiden litteroidut tekstitiedostot nimettiin tunnustekoodin (esimerkiksi H1 = haastateltava nro 1) avulla, jotka muodostettiin haastattelupäivämäärän mukaan. Tunnistetietojen anonymisoinnilla varmistimme haastateltavien tietosuojan (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 419). Litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 84 sivua (fontti Book Antiqua, fonttikoko 12, riviväli 1.5). Tämän jälkeen siirsimme haastattelulitteraatit yhdeksi tiedostoksi haastattelukysymysten mukaisesti. Lopuksi luimme aineiston vielä useamman kerran läpi ja perehdyimme sen sisältöön huolellisesti (Braun & Clarke 2006; Puusa, 2020b, s. 151–152; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Aineiston hyvä tunteminen sekä yhteinen keskustelu tekemistämme havainnoista ja tulkinnoista, auttoi muodostamaan yhteistä

ymmärrystä aineistomme sisällöstä (Klippendorf, 2013, s. 356). Kuviossa 3 kuvaamme tutkimuksemme aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet.

Kuvio 3.
Analyysin vaiheet



Varsinaisen analyysin aloitimme alkuperäisilmauksien järjestelyllä sekä karsimalla tutkimuksen kannalta epäolennaisen tiedon pois. Seuraavaksi pelkistimme alkuperäisaineiston tiiviiseen ja selkeään muotoon, säilyttäen tutkimukselle oleellisen tiedon (Puusa, 2020b, s. 149). Aineiston pelkistämisen yhteydessä etsimme samaa tarkoittavia ilmaisuja, jotka alleviivasimme värikoodein. Tässä vaiheessa jaoin pelkistetyt ilmaukset kahden tutkimuskysymyksen mukaisesti irrottaen ne haastattelukysymyksistä. Sisällönanalyysissa aineiston lausumat voidaankin irrottaa haastattelukysymyksistä ja järjestellä ne uudestaan yhteisten piirteiden mukaisiin ryhmiin (Morse, 2008).

Pelkistämisen jälkeen siirsimme ilmaukset uuteen tiedostoon etsien niistä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124). Ryhmittelimme saman käsitteen sisältävät ilmaisut omiin ryhmiin, muodostaen

niistä useita alaluokkia, jotka nimesimme kokonaisuutta kuvaavan käsitteen mukaisesti (taulukko 1) (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Luokkaan voi kuulua esimerkiksi havaintoja, ajatuksia, näkökulmia ja kokemuksia (Graneheim ym., 2017). Luokittelua voidaan pitää analyysin tärkeänä vaiheena, koska se luo pohjaa tutkimuksen rakenteelle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124).

Taulukko 1

Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja alaluokista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<i>[...] sillä läsnäololla, [...] että saa luotua siihen lapseen sellasen tiiviin suhteen. [...] tulis niit semmosii kahdenkeskisii luottamuksellisii hetkiä mahdollisimman paljon.</i>	Kahdenkeskiset hetket vahvistavat luottamusta	Luottamussuhde
<i>Se et aikuinen osaa tai et aikuinen osoittaa kiinnostusta, niin varmasti on keinoja millä saa sitten jo aika pieneltäkin selville sitä.</i>	Aikuisen osoittaa kiinnostusta vuorovaikutukseen lapsen kanssa	Vuorovaikutus
<i>Pitäis olla semmonen laajempi, sen lapsen kohtaamisen mahdollistaminen. Tai semmonen et, lapsi tuntee, et hän uskaltaa ja voi ja pystyy olemaan mukana.</i>	Lapsen kohtaamisen mahdollistava ilmapiiri	Ilmapiiri

Seuraavassa vaiheessa ryhmittelimme alaluokkia yläluokiksi, joista muodostui yhteensä 13 luokkaa. Muodostuneet yläluokat nimesimme teoreettisiksi käsitteiksi tehtyjen johtopäätösten perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tämän jälkeen jatkoimme yhdistelemällä yläluokkia pääluokiksi ja niistä muodostui kuusi pääluokkaa. Näistä kuudesta pääluokasta kolme: ”tuen arvioinnin lähtökohtia”, ”jaettu tieto arvioinnissa” ja ”tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittämisen” muodostivat yhden yhdistävän luokan ”varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta”. Toiset kolme pääluokkaa: ”osallisuutta tukevan toimintakulttuurin lähtökohtia”, ”lapsen mahdollisuudet osallistua arviointiin” ja ”lapsen ja aikuisen yhteinen arviointi” muodostivat toisen yhdistävän luokan

”lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin”. Aineiston analyysi on kuvattu liitteessä 2.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessamme noudatimme hyviä tieteellisiä käytäntöjä, jotka perustuivat tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeisiin ihmistieteiden tutkimuksen eettisistä periaatteista (TENK, 2019, s. 4). Yhtenä eettisenä kysymyksenä voidaan nähdä tutkimusaiheen valinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 154). Tutkimusaiheen valintaan vaikutti sen ajankohtaisuus ja aiemman tutkimuksen vähäisyys. Lisäksi valintaamme ohjasi tutkijoiden mielenkiinto tutkittavaan ilmiöön sekä tarve saada lisää tietoa varhaiskasvatuksen käytännön työhön.

Laadimme tutkimuksestamme tiedotteen, jossa kerroimme tutkimuksen aiheesta, tavoitteista ja sisällöstä, vapaaehtoisuudesta, tutkimuksen kulusta, hyödyistä sekä mahdollisista riskeistä sekä tutkimustuloksien tiedottamisesta. Lähetimme tiedotteen osallistujille sähköpostissa. Näin varmistimme sen, että tutkimukseen osallistumisen perustui vapaaehtoisuuteen (Tracy, 2010; TENK, 2019, s. 8). Osallistujien suostumukseen vaikuttaa tutkimuksesta annettava tieto, jonka perusteella he kertovat kokemuksiaan, mielipiteitään ja ajatuksiaan tutkittavasta ilmiöstä (Kuula, 2015; Patton 2002, s. 407). Tutkimuksen kulusta ja haastatteluiden toteutuksesta kerroimme osallistujille, kun lähestyimme heitä ensimmäisen kerran henkilökohtaisesti puhelimitse. Osallistujille kerrottiin, että haastattelut nauhoitetaan äänitallenteiksi. Lisäksi tutkittavien osallistumis päätökseen vaikuttaa tutkimuksen konkreettinen toteuttaminen (Kuula, 2015). Tutkittavat vahvistivat osallistumisensa tutkimukseen sähköpostitse tai allekirjoittamalla suostumuslomakkeen. Heillä oli myös mahdollisuus peruuttaa tai keskeyttää osallistuminen tutkimukseen missä vaiheessa tahansa sekä halutessaan jättää vastaamatta esitettyyn kysymykseen. Näin varmistimme haastateltavien itsemääräämisoikeuden toteutumisen (Kuula, 2015).

Lähetimme osallistujille sähköpostissa tietosuojaselosteen ennen kuin he vahvistivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Se sisälsi tiedot rekisterinpitäjästä, tutkimuksen vastuullisesta johtajasta, henkilötietojen käsittelystä ja suojaamisesta sekä hävittämisestä. Haastattelun aluksi kerroimme osallistujille henkilötietojen käsittelystä. Käsittelimme tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja suunnitelmallisesti, vastuullisesti ja lain mukaisesti (TENK, 2019, s. 11). Haastateltavien suostumus tietojensa käsittelyyn tutkimuksessa perustui vapaaehtoisuuteen sekä yksilöityyn ja riittävään tietoon (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 415).

Tutkimuksemme henkilötietoina kerättiin tutkimuksen kannalta vain välttämättömät tiedot. Osallistujien yksityisyyden suojasta huolehdittiin siten, että heitä ei voitu tunnistaa tutkimusjulkaisusta (Kuula, 2015). Henkilötiedot poistettiin aineistosta, kun ne eivät enää olleet tutkimuksen kannalta tarpeellisia (TENK, 2019, s. 12). Tutkimusaineistomme sisälsi haastateltavista suoria ja epäsuoria tunnistetietoja, jotka muutamme ja poistimme (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 418). Epäsuoria tunnistetietoja olivat työpaikan maakunta sekä ammatti ja suorana tunnistena haastatteluiden äänitallenteet, joiden tunnistetietojen muuttamisen ja koodaamisen kuvasimme edellä luvussa 5.3. Lisäksi ennen haastattelun alkua kerroimme osallistujille, että haastattelussa tuli välttää mainitsemasta henkilöiden nimiä, päivämääriä, työpaikkoja ja kolmansiin osapuoliin liittyviä yksityiskohtaisia tietoja. Tällä varmistimme, että tutkimuksesta ei aiheudu tutkittaville tai heidän yhteisölleen merkittävää riskiä, vahinkoa tai haittaa (TENK, 2019, s. 7).

Haastattelutallenteita käsittelimme tietoturvallisesti laatimamme aineistohallintasuunnitelman mukaisesti tallentamalla haastattelut kryptatulle muistitikulle, säilyttäen aineistoamme lukollisessa kaapissa. Äänitiedostot poistettiin digitaalisilta äänityslaitteilta muistitikulle siirtämisen jälkeen. Käsiteltyä tutkimusaineistoa säilytimme salasanalla suojatulla tietokoneen työasemalla, josta otimme varmuuskopion jokaisen käsittelyn jälkeen muistitikulle. Tutkimuksen jälkeen tiedostot ja äänitiedostot hävitettiin ylikirjoittamalla. Tutkimuksen aikana noudatimme huolellisuutta aineiston

analysoinnissa, tutkimustulosten raportoinnissa ja viitatessamme tekstissä aiempiin tutkimuksiin.

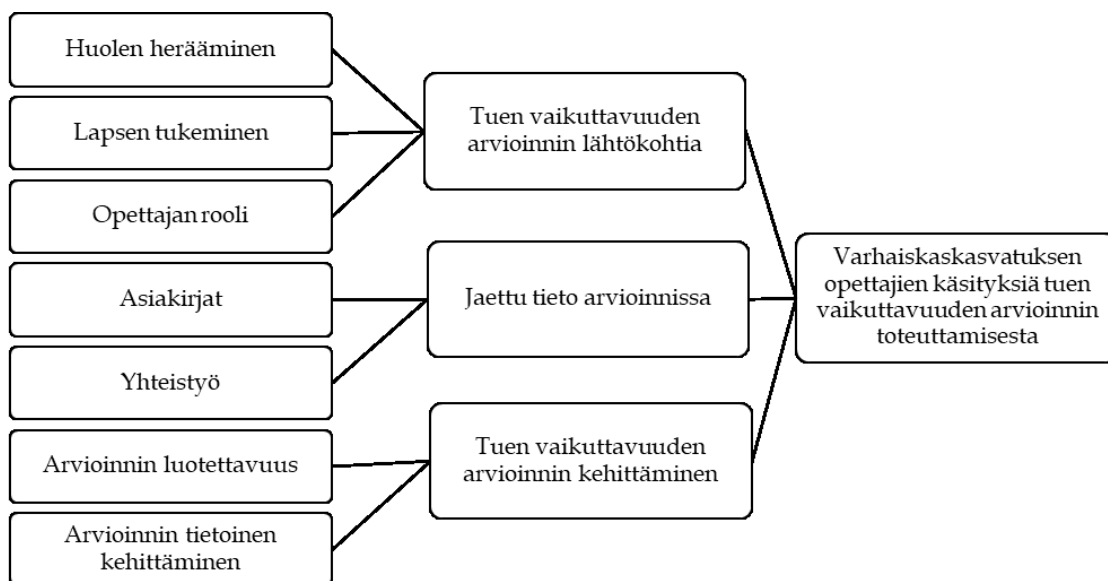
6 TULOKSET

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksessa toteutetaan tuen vaikuttavuuden arviointia. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme selvitimme varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta. Opettajien käsitykset muodostuivat tuen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohdista, jaetun tiedon merkityksestä arvioinnissa ja tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittämisen tarpeista (kuvio 4).

Kuvio 4.

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta



6.1.1 Tuen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohtia

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan tuen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohtina olivat aikuisten huolen herääminen lapsen tilanteesta tai tunnistettu tuen tarve.

Se riippuu siitä, että mitä se lapsi tarvitsee [...] kohdistuuko se tuki motoriseen vai [...], mihin asioihin se kohdistuu [...] et miten me voidaan tuen vaikuttavuus. Se on se lähtökohta mistä lähdetään liikkeelle. Et minkälaista tukea tää lapsi tarvitsee. (H6)

Lisäksi tuen vaikuttavuuden arviointia toteutettiin niiden lasten kohdalla, jotka saivat tehostettua tai erityistä tukea. Lapsen tukeminen sisälsi lapsen yksilöllisten taitojen arviointia ja edistymisen seuranta. Arviointiin vaikuttivat lapsen tunteminen ja aikaisempien tavoitteiden hyödyntäminen. Tuen vaikuttavuuden arvioinnin pohjautuminen tutkimusperustaiseen tietoon toteutui vaihtelevasti.

Ensisijaisena tuen vaikuttavuuden arvioinnin keinona käytettiin lapsen havainnointia. Havainnoinnin perusteella varhaiskasvatuksen opettajat muokkasivat toimintaa ja käytettyjä menetelmiä.

Semmosta havainnoimista käytetään paljon, että ja arvioidaan, et jos on valittu, vaikka joku tapa toimia jossain tilanteessa, et onks se toiminut sen lapsen kohdalla. Niin niitä tietysti koko ajan arvioidaan ja mietitään uudelleen, että tehtäiskö toisella tavalla. (H8)

Tuen vaikuttavuuden arvioinnissa arvioitiin lapsen tavoitteita, tukimuotojen toteutumista sekä sopivuutta. ”Tuen vaikuttavuuden arvioinnissa arvioidaan, [...] onko se lapsi hyötynyt siitä tuesta mitään ja miten me ollaan toimittu sen tuen antamiseksi”(H2). Arvioinnin kohteina olivat myös kokopäivä pedagogiikka, oppimisympäristöt ja aikuisten toiminta.

Sitä oppimisympäristöä, miten lapsen paikka on valittu tai mitenkä siirtymät, miten me niissä toimitaan? Ja niinku se koko päivä tavallaan. Mitä pienempi, niin siihen vaaditaan sitä, et miten me toimitaan niissä tilanteissa. (H8)

Lisäksi arvioitiin rakenteellisia tukitoimia, jolla tarkoitettiin henkilöstön mitoitusta ja lapsiryhmän kokoon liittyviä asioita. Keskeinen asia tuen vaikuttavuuden arvioinnissa oli valittujen opetusmenetelmien toimivuuden arviointi, joka vaikutti niiden suunnitteluun ja kehittämiseen.

Vastauksissaan opettajat toivat esille tuen vaikuttavuuden arvioinnin hyötyjä. Arvioinnin avulla opettajat tekivät tukea näkyväksi sekä varmistivat lapsen auttamisen ja samalla se mahdollisti opettajille sopivien tukimuotojen kehittämisen. Tuen systemaattinen seuranta auttoi opettajia näkemään lapsen

kehityksen etenemisen ja sen vaikutuksen lapselle. ”No mun mielestä niitä menetelmiä, ja sitten miten ne menetelmät on alkanu puremaan ja onko ne taidot kehittyneet” (H5).

Olennaista tuen vaikuttavuuden arvioinnin onnistumisessa oli henkilöstön sitoutuminen ja yhteinen keskustelu arvioinnin toteuttamisesta koko työyhteisössä. Arviointia toteutettiin eniten ryhmän aikuisten kesken tiimipalavereissa ja arjen lomassa, mutta varsinainen tuen vaikuttavuuden arviointi toteutui varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa, kerran tai kaksi kertaa vuodessa. Tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamiseen liittyvät rakenteet olivat muotoutuneet lähes vakiintuneiksi käytänteiksi.

Tuen vaikuttavuuden arvioinnissa opettajan rooli nähtiin merkittävänä. Heillä oli päävastuu arvioinnista, pedagogiikasta, havainnoinnin toteutumisesta ja tiedon jakamisesta tiimissä. Toisaalta opettaja toimi myös tiedonkerääjänä.

Ensisijaisesti toki opettaja. Opettajan tehtävä on myös tietysti huomioida sen niin kun lastenhoitajien näkemykset siihen asiaan. (H5)

Siihen osallistuu jossain määrin koko tiimi, mutta ei kaikessa [...] suurin vastuu siin [...] arvioinnissa on varhaiskasvatuksen opettajalla. [...] sillä pitää olla ne punaset langat ja tieto et mitä on tehnyt. Se voi siihen tiimiin tuoda sit sen, niinku yhteenvedon ja sitten siinä käydä läpi sitä. (H6)

Osa opettajista kertoi kutsuvansa koolle yhteistyötahot arviointikeskusteluun.

6.1.2 Jaettu tieto arvioinnissa

Aikuisten kesken jaettiin paljon havaintoja ja tietoa lapsen toiminnasta sekä oppimisen etenemisestä niin arjessa, asiakirjoissa kuin yhteistyötapaamisissakin. Arjen tärkein arviointia ohjaava työväline oli lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjattiin arjessa havaittuja asioita sekä tuen vaikuttavuuden arviointia. ”Kirjataan sinne että, et miten se on toiminut ja arvioidaan ja sitten tarvittaessa muutetaan” (H8). Myös kirjaamiset keskittyivät pääsääntöisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman arviointikeskusteluiden yhteyteen puolen vuoden tai vuoden välein.

Itse vasuun kirjaan tämmösiä niin kun, jos on jotain seuranta ajankohtia, [...] tsekataan puheen tilanne kaksi ja puolivuotiaana joulukuussa. Ni sitte joulukuussa kirjaan sinne, on alkanut sanoja tulemaan tai jotain. (H5)

Osa varhaiskasvatuksen opettajista käsitti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja lapsen tuen suunnitelman erillisinä asiakirjoina. Lapsen tuen tarpeita kirjattiin myös pedagogiseen arvioon ja selvitykseen. Lisäksi ryhmien käytössä oli myös monenlaisia epävirallisia lomakkeita havaintojen kirjaamiseen, kuten palaverikansio, tiimin infovihko ja ryhmän vasukoonti. Ryhmätason arviointia kirjattiin ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaan. Toisaalta opettajat kertoivat kirjaamisen haasteista. ”Et, paljon menee sellasii niinku hyvii, tavallaan esimerkkejäkin hukkaan. Kun niit ei tuu kirjattuu” (H3).

Toiminnan dokumentointia toteutettiin monin eri tavoin, joista videointi ja valokuvaaminen koettiin tärkeiksi arjen menetelmiksi. Videoinnin avulla mahdollistui monipuolisempi lapsen ja aikuisen toiminnan havainnointi sekä tilanteisiin uudelleen palaaminen.

Valokuvaamista käytetään paljon. Videointia käytetään paljon ja se on meil todettu tosi hyväks, näitten pientenkin kanssa. Et, heijän on vaikee muistaa asioita pitkän matkan päähän taakse. Ni meil on tosiaan sillai, et me ollaan nyt, kvartaalittain, ni katottu sit ain kuvii, heijastettu seinälle ihan niinku ryhmänäkin. Ja sitte ku niist ollaan tehty toiminnallisen pedagoginen seinä, [...] niin lapsen on paljon helpompi palata niihin; et tota me tehtiin ja toi ei ollu kivaa. Tai tost mä tykkäsin. Tai voitaisko me tehdä tota uudestaan. (H3)

Toisaalta aikuisten erilaiset taidot teknisten välineiden käytössä haastoivat systemaattisen dokumentoinnin toteutumista arjessa.

[...] me ei olla kaikki samanlaisii ottamaan esimerkiksi kameraa käteen tai tablettii käteen. Välil se unohtuukin, et ollaan jossain ja aa, nyt ei oo mitään mil, niinku ottais sitä dokumenttii talteen. Et ihan tämmöset niinku käytännön asiat. (H3)

Lapsen kanssa käytyjä keskusteluja voitiin dokumentoida myös lapsen kasvunkansioon, joka toimi lapsen kasvun ja kehityksen seurannan välineenä.

Opettajien vastauksissa korostui yhteistyön merkitys tiimin kesken. Arviointi ja havainnointi tietoa jaettiin tiimissä aikuisten välillä palaverien lisäksi tarvittaessa arjen eri tilanteissa. ”Ja joskus kesken niinku lennosta näin,

että tää ei toimi, vaan nyt tähän pitää [...]”(H2). Arvioinnissa nähtiin tärkeänä koko tiimin osallistuminen, yhteinen keskustelu, refleктоiva työote ja kaikkien tiimin jäsenten näkemysten esille tuominen.

Et ne yhteiset pelisäännöt, et tota, ehkä sen arvioimista et miten ne sitten on toteutunut ja et ollanks me toimittu näin. Ja et miten kukankin on nähnyt, näkee sen lapsen edistymisen niis asioissa. Uskaltaa tuoda ideoita, arvioida sitä myös et pitäis jotain koittaa vähän eri tavalla. Säännöllistä tavallaan semmosta tiimityöskentelyä. (H1)

Muistaa se et me ei arvioida niinku sitä lasta vaan nimenomaan sitä kaikkee siin ympärillä olevaa. Sen niinku kääntäminen aina itselle ja tiimille. Tiimille niinku, ni se vaatii, niinku pohdiskeluu ja haastetta. (H3)

Yhteisellä tiedon jakamisella tavoiteltiin koko tiimin arviointia tuen toteutumisesta ja tietoisuutta lasten varhaiskasvatussuunnitelmien sisällöistä.

Ja myös se et tulee tarpeeks säännöllisesti niitä, niitä tota avattuu kaikille, koko ryhmälle ja arvioiduu sitä, että ollaanko toimittu näin et tota. Ettei ne jää vain hienoiksi tavoitteiksi, mitkä lukee jossain vaan. Et mitä ne sitten siel on, miten se näkyy meidän oppimisympäristössä ja tavassa toimii lasten kaa. Ja kohdentamisessa ehkä jossain. (H1)

Kollegiaalinen tuki muodostui opettajille merkitykselliseksi tuen vaikuttavuuden arvioinnin prosessissa. Opettajat arvostivat tiimin jäsenten ammatillista tukea etenkin silloin, kun lapsella oli runsaasti tuen tarvetta. Kollegan työkokemus ja näkökulma toivat varmuutta opettajan omaan työskentelyyn.

Arviointitietoa laajensi vanhempien näkemykset lapsensa tilanteesta. Opettajat arvostivat vanhemman asiantuntijuutta omasta lapsestaan ja kykyä kertoa lapsen tarpeista henkilöstölle. Useiden näkökulmien nähtiin laajentavan arviointia. Erityisesti varhaiskasvatuksen aloituskeskustelut rakensivat tärkeää pohjaa tulevalle yhteistyölle perheiden kanssa. Yhteinen keskustelu vanhempien kanssa oli vastavuoroista vaikuttaen lapselle annettavaan tukeen ja toisaalta niissä mahdollistui ryhmän toimintatapojen avaaminen vanhemmille. ”Tai sit se just, että myös vanhempien ymmärrys näihin asioihin, että miks näit tehdään just näin”(H3). Vanhempien kanssa keskusteltiin lapsen haku- ja lähtötilanteissa kuulumisia vaihtamalla. Tarvittaessa heille myös järjestettiin huolien puhumiseen ylimääräisiä keskusteluja. Pääsääntöisesti arvioinnit vanhempien kanssa toteutuivat puolen vuoden tai vuoden välein lapsen

varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa. Toisaalta opettajat tiedostivat säännöllisten keskusteluiden ja arvioinnin merkityksen.

Vanhempien kanssa säännölliset keskustelut et, ettei se oo pelkästään sellaset palaverit vaan semmonen avoimuus ja arviointi. Ettei [...] vain puolen vuoden välein arvioidaan, vaan sitä voidaan kyllä tehdä siinä välissäkin. Ja kuulumisia kysymällä, et miten on kotona nyt nää jutut menny. (H1)

Keskusteluun tuen vaikuttavuuden arvioinnista osallistuivat myös tarvittaessa päiväkodin johtaja, erityisopettaja sekä muut yhteistyötahot, jolloin mahdollistui arvioinnin moniäänisyys ja yhteisen näkemyksen muodostaminen lapsen asioista.

Koko ryhmä. Ja sitten tarvittaessa, jos siellä on veoa, toimintaterapeuttia, puheterapeuttia ja jos on näitä yhteistyötahoja, niin niiden kanssa myös. Joku näkee enemmän sitä, sitä niinku opetuksellista, joku näkee enemmän, [...] jos on jotain eksakteja tukijuttuja, niin mitä siin on tehty. Joku näkee, miten se toimii kavereiden kanssa, niin jokainen kattoo sitä vähän eri kantilta. Ja siks siihen tarvitaan koko, koko se tiimi. (H6)

Yhtenä tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisen tapana oli myös kerran puolessa vuodessa järjestettävä arviointipalaveri, johon osallistui opettajan lisäksi päiväkodinjohtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

6.1.3 Tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittäminen

Tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittämisen tarpeet liittyivät arviointitiedon luotettavuuteen ja arvioinnin toteuttamiseen. Erityisesti ajan riittävyys, henkilöstön ammatillinen osaaminen ja ryhmän toimintakulttuuri olivat yhteydessä arvioinnin toteutumisen onnistumiseen. Opettajien käsitysten mukaan ajan riittävyyteen vaikuttivat lapsiryhmän koko ja tukea tarvitsevien lasten määrä. Lisäksi lasten kanssa käytävän keskustelun valmistautumiseen meni paljon aikaa, koska opettaja valmisti arvioinnissa käytettävää materiaalia.

Kuviakin kun me käytetään niin se just et onko liikaa vai liian vähän. Ja et onks ne just ne oikeet kuvat? [...] Ni kyllä sitä koko ajan miettii et pitäisi olla aikaa [...] tehdä parempia kuvia. [...] Tavallaan sen taustamateriaalin kasaamiseen. Ni semmoseen tarttis enemmän aikaa. (H7)

Myös pedagogisten asiakirjojen määrä ja niiden muutokset vaikuttivat arvioinnin sujuvaan toteutumiseen. Toisaalta haastateltavat olivat saaneet apua uusien asiakirjojen täyttämiseen. Lisäksi aikuisten vaihtuvuus ja pätevien varhaiskasvatuksen opettajien puute vaikuttivat arvioinnin toteuttamiseen.

Tuen vaikuttavuuden arvioinnin onnistuminen vaikutti se, jos aikuisilla oli keskenään erilaiset toimintatavat. Myös henkilöstön omat tunteet saattoivat olla yhteydessä arvioinnin toteuttamiseen ja siten vaikuttaen arviointitiedon luotettavuuteen. Arvioinnin luotettavuutta saattoi heikentää myös havaintojen väärintulkinta sekä se, jos lapselle ei selkeästi kerrottu, mitä häneltä odotetaan. Aikuisten keskinäisen arvioinnin nähtiin tuottavan tulkintaa aikuisten näkökulmasta, mutta toisaalta lapsen mukanaolo saattoi myös tuottaa vääränlaisen arviointituloksen. ”Haaste on ehkä se, et miten löytää se sopivin keino arviointiin, ettei tule väärintulkintaa” (H1). Haastatteluissa ilmaistiin tarvetta sopiville menetelmille ja kuville, joita voisi käyttää keskustelussa helpottamaan lapsen ymmärrystä ja kerrontaa.

Tuen vaikuttavuuden arvioinnin onnistumista edistivät opettajan jatkuva ammatillinen kehittyminen sekä aktiivinen ja itsenäinen tiedon hankinta. Opettajien käsitysten mukaan arviointi vaati henkilöstöltä tietoista kehittämistä sekä sitoutumista yhteiseen arviointiin. Valtaosa haastateltavista kuitenkin mainitsi, että tuen vaikuttavuuden arvioinnin menetelmiä ei oltu kehitetty.

Onks meil mitään erityistä kehittämistä. Et aika sillä samalla tavalla mennään. Et siihen arviointiin varsinaisesti. Enemmänki ollut sitä keskusteluu ja sitä, niinku tiimipalaveris käydää läpi, et miten on tietyt asiat sujunu. (H4)

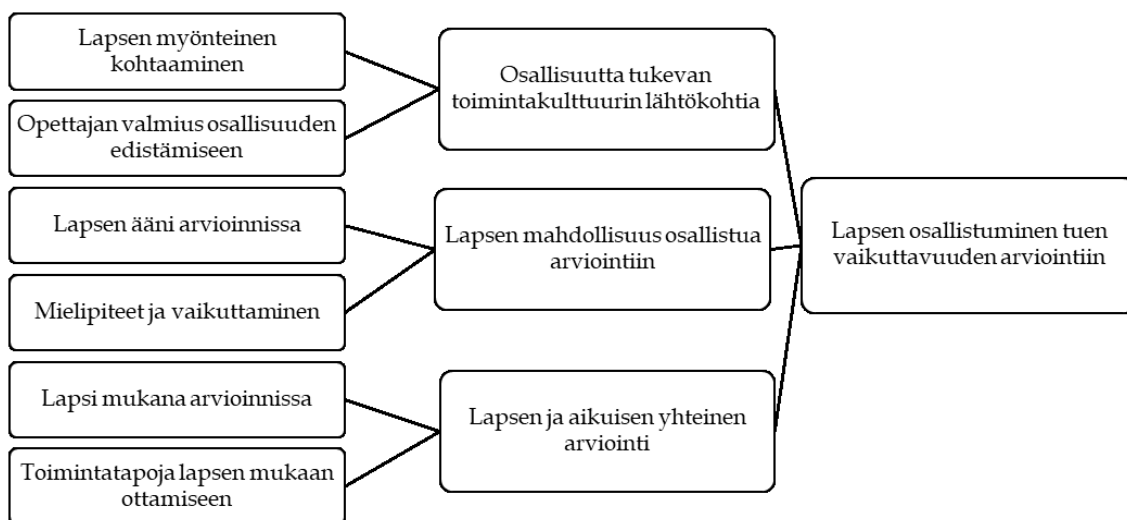
Pieni osa haastateltavista arvioi omaavansa hyvät tiedot ja taidot tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamiseen.

6.2 Lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitimme, miten mahdollistetaan lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin. Lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin muodostui osallisuutta tukevan toimintakulttuurin lähtökohdista, lapsen mahdollisuudesta osallistua arviointiin sekä lapsen ja aikuisen yhteisestä arvioinnista (kuvio 5).

Kuvio 5.

Lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin



6.2.1 Osallisuutta tukevan toimintakulttuurin lähtökohtia

Varhaiskasvatuksessa osallisuutta tukevan toimintakulttuurin lähtökohtina olivat lapsen myönteinen kohtaaminen ja opettajan valmius lapsen osallisuuden edistämiseksi. Lapsen ottaminen mukaan arviointiin vaati lapsen ja aikuisen välistä luottamussuhdetta ja riittävän hyvää lapsen tuntemusta.

Kyl aika vaikeeta oli, kun et tunne lasta vielä. Kyllä se vaatii sen lapsen tuntemuksen ja sen luottamuksen, luottamussuhteen löytymisen ennen kuin sä oikeesti pystyt sen lapsen kans kommunikoimaan sil tasol, et hän oikeesti saa sanottuu, et miltä tuntuu tai mitä hän haluaisi tai mitä tarvitsisi. (H3)

Riittävä lapsen tunteminen edellytti aikuisilta aktiivista vuorovaikutusta lapsen kanssa.

Aikuisen ja lapsen kahdenkeskiset hetket, joissa aikuinen antoi aikaa lapselle, tukivat luottamussuhteen syntymistä. Lisäksi arvioinnin onnistumiseen vaikutti lapsen tunne ryhmään kuulumisesta. Myös arviointitilanteiden emotionaalinen turvallisuus oli merkityksellistä tuen vaikuttavuuden arvioinnin onnistumisen kannalta. Aikuisen osoittama kiinnostus lasta kohtaan onkin tärkeä osa lapsen myönteistä kohtaamista. Lapsen mukaan ottaminen arviointiin vaati aikuisilta kiireettömän ilmapiirin luomista ja pysähtymistä kuulemaan lapsen mielipiteitä. Lapsen tunne kuulluksi tulemisesta edesauttoi myönteisen ilmapiirin rakentumista.

Osallisuuden ylipäätään, että se että lapsi tietää, et hänellä on mahdollisuus kertoa meille, mahdollisuus ilmaista oma mielipide ja näkemys. Ja et häneltä kysytään, hänestä ollaan kiinnostuneita. Me kuunnellaan. (H7)

Lasten mukaan ottamisen tärkeyttä tuen vaikuttavuuden arviointiin perusteltiin monin eri tavoin. Perusteluina olivat, että lapsella oli oikeus olla mukana, oli reilua ottaa lapsi mukaan, lapsen osallistuminen oli tätä päivää ja että lapsille tuli opettaa vaikuttamisen taitoja.

Heidän pitää saada olla osallinen, on kyse heidän lapsuudesta, heidän elämästä ja tota jotenkin niinku, nii en mä oikee osaa selittää, ku se on itsestään selvää, että lapset on osallisia siinä. Lapsella on oikeus niihin omiin asioihin taitojensa mukaan. (H5)

Yhtenä perusteluna nähtiin, että lapsen osallistuminen oli lapsen etu. Haastatteluissa ilmaistiin myös, että lapsen mukanaolo arvioinnissa lisää lapsen tunnetta osallisuudesta ja tärkeydestä. Lisäksi lapsen mukanaolo arvioinnissa auttoi aikuista perustelemaan asioita lapselle ja synnytti lapsessa tunteen siitä, että arviointia tehtiin hänen parhaakseen.

Lapsen osallisuuden edistäminen edellytti opettajalta tietoista toimintaa ja erilaisten mukaan ottamisen keinojen löytämistä. ”Keksii just niitä tapoja, just sille lapselle sopivia. Et miten häntä osallistetaan” (H1). Lisäksi opettajilta vaadittiin valmiutta jakaa valtaa päätöksenteossa.

Sillonhan sitä pitää muokata sitä toimintaa, että varmasti se asia on helpompi, ku se lapsi voiki sanoo, kuhan mä vaikka saisin sinne kirjan, ni mä oisin tyytyväinen. Se voi olla tosi pieni asia. Tavallaan siit sellasesta aikuisen vallanhalusta vähän niinku irrottautuminen. (H5)

6.2.2 Lapsen mahdollisuus osallistua arviointiin

Lapsen äänen kuuluminen, mielipiteiden kertominen ja asioihin vaikuttaminen mahdollistivat lapsen osallistumisen tuen vaikuttavuuden arviointiin. Lapsen ikä nähtiin suurimpana esteenä lapsen äänen kuulumiselle.

[...] se on kuitenkin aikapaljon erilaisempaa, se arvioinnin tekeminen ylipäättänsä, kun se lapsi on isompi, kun se on pienempi. Nimenomaan sen lapsen, jos ajatellaan sitä lapsen mukana oloa siinä. (H3)

Lapsen osallistumisen esteinä olivat puheen kehitykseen ja kommunikointiin liittyvät haasteet. Opettajien mukaan isommilla lapsilla oli paremmat kertomisen taidot.

Tavallaan semmosen niinku, hyvin kertovan lapsen mielipide on hirveen paljon helpompi saada viis vuotiaalta se että, et puoltoista vuotias tai kaks vuotias, joka ei tuota puhetta. Nii silloin lapsen omaa näkökulmaa on vaikee saada esille. (H5)

Toisaalta lapset osallistuivat arviointiin iän ja kehitystasonsa mukaisesti eri tavoin kommunikoimalla, joten lapsella tuli olla jokin keino ilmaista itseään. ”Et hänel olis se keino ilmaista, et on se sit kuvan avulla tai vanhemman avulla tai mikä se sit olis se” (H7). Myös piirtäminen mainittiin yhdeksi lapsen keinoksi ilmaista ajatuksiaan.

Arviointiin osallistumiseen vaikuttivat myös lapsen tuen tarpeet ja yksilölliset ominaisuudet kuten arkuus, kyvyt ja jaksaminen.

Sit jos on olemassaan arka ja ujo persoona. Niin, et miten hän saa just sen luottamuksen, et hän, hänkin arvaa sanoa, mitä hänen ajatuksissaan on. (H3)

Varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan arvioinnin luotettavuuteen vaikuttivat lapsen ikä ja ymmärtämisen taidot. ”Pienen lapsen kohdalla se on vielä niinku haastavampaa, hänellä ei ymmärrys siitä, mut kyllä jo neljä viis vuotias ymmärtää, että musta puhutaan ja aikuiset miettii juttuja” (H8). Joskus arviointitilanne itsessään ja käytetyt menetelmät ohjasivat lapsen toimintaa ja mielipiteen ilmaisua, haastaen arvioinnin luotettavuutta.

Ettei oo vaan niin että laitetaan eteen jotkut (kuvat/AR) ja ajatellaan että näytä näistä. Pieni lapsi saattaa napata niistä sen, mikä saattaa olla siinä lähimpänä taikka. Tai tota, mikä

vaihtoehto sul sanotaan vaikka viimesenä, ni lapsi saattaa sen toistaa. Niin, että väärintulkinnan riski on niinku olemassa, sit et jos, jos liian pienelle lapselle. (H1)

Kahdenkeskiset keskustelut aikuisen ja lapsen kanssa nähtiin tärkeinä hetkinä, joissa lapsella oli mahdollisuus kertoa mielipiteitään ja vaikuttaa omiin asioihinsa. Keskusteluissa aikuinen kysyi lapselta mielipidettä esimerkiksi hänen oppimisestaan ja suoriutumisestaan sekä asioista, joista hän piti. Lisäksi lapset kertoivat toiveitaan ja mielenkiinnonkohteitaan. Lapsen mielipiteen kuunteleminen oli tärkeää, koska hänellä saattoi olla erilainen näkemys kuin aikuisella. ”Et me vaan määritellään joku, et tää on sulle nyt hyväksi vaik se vois niinku. Lapsel vois olla itsellään asiasta eri mielipide” (H4).

Lapsen mielipiteen kuunteleminen auttoi opettajaa löytämään uusia näkökulmia omaan ajatteluunsa vaikuttaen lapsen tuen suunnitteluun.

Niiku me ajatellaan, me aikuiset monta kertaa liian vaikeesti, niit asioita. Et, se voi olla joku tosi pieni asia, mikä sit viekin sitä asiaa eteenpäin, kun lapsi saa sen mahdollisuuden sanoa, et mitä hän ajattelee tai näin. (H3)

Lapsen ehdotukset sopivasta toimintatavasta otettiin käyttöön välittömästi. Toisaalta lapsen mielipiteen vaikutus toiminnan toteuttamiseen kuitenkin vaihteli, joten kehitettävää oli siinä, miten lapsen mielipide vaikuttaisi konkreettisesti toiminnan muuttamiseen arjessa.

[...] mut sillee niinku että laps jää helposti sillee, se jää vähän semmoseksi sanahelinäksi helpommin sinne taustalle. Että lapsilta kysytään, mutta sitten näkyys se ihan oikeesti siin toiminnassa, niin siin varmaan on kehitettävää viel. (H8)

6.2.3 Lapsen ja aikuisen yhteinen arviointi

Lapsen ja aikuisen yhteistä arviointia toteutettiin spontaanisti arjen keskellä, kahdenkeskisissä keskusteluissa sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluiden yhteydessä. Useimmiten lapselta kysyttiin mielipiteitä toiminnasta. Arjen keskellä tapahtuva arviointi keskittyi lapsen itsearviointiin, joka sisälsi lapsen toiminnan tai taidon oppimisen arviointia.

Ja sit voi lapsi just arvioida jotain et, et jos se on vaik ruokailuun liittyvää [...] et onko onnistunut nyt täs pitämään ruokarauhaa. Ite arvioimaa omaa ruokarauhaa. Et se on siellä arjes semmonen itsearviointi. (H1)

Lisäksi lapsen kanssa keskityttiin arvioimaan lapsen harjoittelemaa asioita ja kehityksen etenemistä. Arviointitilanteissa aikuinen antoi myös palautetta lapsen edistymisestä.

Lasten kanssa usein niinku sillee keskustellaan kuitenkin siitä, että huomaatko, että tää asia on sulle haastavaa ja sitte että tätä harjoitellaan. Ja sit ollaan ehkä, annetaan palautetta siit ehkä, että huomaaks sä että sä oot menny täs jutus näin paljon eteenpäin. (H8)

Myös lapsen mielipidettä kysyttiin tukikeinojen hyödyllisyydestä.

Käytännön arjessa ni se on mulle sitä, että lapsen kanssa, [...] mä aina silloin tällöin kysäsen esimerkiksi kesken ruokailun, et no miten sust on tuntunut, et toi kuva on suo, et onks siitä ollu jotain iloa? (H7)

Lapset osallistuivat vaihtelevasti varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluihin opettajan ja vanhempien kanssa. Käytännössä lapset olivat mukana keskusteluissa vain osan aikaa, alussa tai lopussa. Toisaalta lapset eivät välttämättä osallistuneet lainkaan varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun.

Lapsi otetaan mukaan, havainnoinnin kautta [...] Mä jäin mieltii sitä, miten lapsi otetaan mukaan. Mut lapsi ei meillä oo vasussa ollu mukana. (H5)

Varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa varhaiskasvatuksen opettaja esitteli lapselle tavoitteet ja tuen menetelmät lisäten näin lapsen tietoisuutta niistä. Keskusteluissa opettajalla oli tilaisuus myös kertoa sekä keskustella lapsen kanssa asioista, joissa lapsi oli kehittynyt. Tukea saavien lasten kanssa keskityttiin onnistumisiin sekä siihen, että aikuinen teki lapselle oppimista näkyväksi.

Tuen suunnitelma lapsilla saattaa olla usein jotain että [...] on korostettu sitä, mis hän vaik epäonnistuu, tai on jouduttu puuttumaan. Ni se on sit myös paikka et huomaa, et hei, sä ootki tosi ihana ja sä oot tosi taitava [...] Mietitäänkin myös et, missä sä oot hyvä ja mist sä tykkäät. Ja sit aletaan mieltii, et voidaan niitten asioiden kautta harjoitella tämmöistä, et sit sulle tulis viel tämmöinenkin taito. (H1)

Opettajien käsitysten mukaan ennen arviointiin osallistumista lapsen tulisi tietää hänen tavoitteensa ja käytetyt tukitoimet.

Pohdin tässä tätä, että se lapsen osallisuus, kuinka paljon se lapsi on siin mukana, et täällä on täytetty aina niitä lomakkeita ja muita, mut et sitte, kuinka tietonen se lapsi itse on niistä tavallaan, niistä hänen tuen muodoistansa. Et kyl niitä ehkä sillai sivutaan lapsen kanssa, että tätä harjoittelet näin päin pois, mut et ehkä lapsi pitäis olla enemmän osallisena siinä vielä ja tietosempi siitä hänen tuestansa jotenkin. (H8).

Lisäksi arviointiin osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa saattoi jännittää lasta, mutta toisaalta osallistuminen oli hyödyllistä, koska samalla hän kuuli omien asioidensa olevan tärkeitä aikuisille.

Varhaiskasvatuksen opettajilla oli erilaisia tapoja ottaa lapsi mukaan arviointiin. Osa arvioinneista tapahtui koko ryhmän kanssa päivittäisillä piirihetkillä, joissa arvioitiin ryhmän toimintaa. Opettajien mukaan pienryhmätoiminnassa lapsen oli helpompi osallistua arviointiin, kuin koko ryhmän kanssa. Koko ryhmän yhteisiä arvioinnin tapoja olivat tuumaustauot, arviointipiirit, lasten kokoukset ja palaverit sekä äänestykset. Lisäksi lapset arvioivat omia tavoitteitaan yhdessä muiden lasten kanssa.

Lapsen haastattelua käytettiin yhtenä arvioinnin menetelmänä. Haastatteluja toteutettiin erilaisin haastattelu- ja itsearviointilomakkein. Lisäksi oli kahdenkeskisiä keskusteluja, joissa käytettiin kuvia keskustelun tukena. Myös KESY -keskustelua käytettiin arviointikeskustelussa.

Ekana tulee mieleen ne KESY-kuvat. Riippuu lapsesta, joko on aurinko ja pilvi tai sit on aurinko ja kaks pilvee. Toinen on niinku myrskypilvi ja toinen on semmonen vähän miedompi pilvi. Ja sit on lapselle tuttuja kuvia, joista hän sit valitsee et mikä juttu menee mihinkin. Vaik ihan uus lapsi, kehen me vast tutustutaan, ni silloin meil on esimerkiksi päiväjärjestyskuvia. Kartotetaan, et mitkä jutut on hänest kivoja ja onks joku mis hän kokee et on tosi paha olla esimerkiks. Jollakin lapsella esimerkiks joku leikki, saattaa olla, mis tarttis sitä tukea ni ihan niit leikkikuvia. (H7)

Lapsen kanssa arvioidessaan opettajat käyttivät erilaisia tunnekuvia, symboleja, peukkuarviointia, tarrapalkitsemista sekä aikuisen näyttämiä merkkejä onnistumisessa. Lisäksi käytettiin valokuvia sekä leikillisiä arvioinnin välineitä.

Joku merkki mistä lapsi voi ite näyttää et mis hän, kun on päässyt jossain vaikka eteenpäin, on se vaikka ne tikapuut. Tai joskus meil on ollu joku oravakin, laitettu käpyjä ja lapsi saa

ite laittaa sinne, et orava on noussut ylöspäin. Et hänen ei tarvii välttämät puhuu ja osata selittää sitä. Hän osaa sen sillain näyttää et jee, mä olen onnistunut ja arvioida sitä. (H1)

Kuvat ja valokuvat helpottivat lapsen osallistumista arviointiin sekä auttoivat lasta muistamaan ja näkemään omaa oppimistaan. Valmista materiaalia lapsen mukaan ottamiseen oli niukasti saatavilla, yhteinen arviointi perustuikin usein lapselta kysymiseen sekä keskusteluun lapsen kanssa.

Tuumaustaukoja, niin siin oli jotenkin sille hyvä tilanne kysyä, että mitä kuuluu lapselta ja siinä oli hyvä aasinsilta siihen että, onko tässä tota niinku, ootko oppinut [...] ootko huomannut, että onko sun nyt vähän helpompi olla nukkarissa? (H5)

Lisäksi opettajien mukaan arviointia tapahtui lapsen kanssa erilaisissa valintatilanteissa kuvien avulla sekä aikuisen sanoittaessa lapselle hänen edistymistään.

Kaikkien lasten mukaan ottaminen arviointiin vaati opettajalta sopivien menetelmien ja keinojen löytymistä. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan lapsia tulisi ottaa entistä useammin mukaan arviointiin. Menetelmiä tulisikin kehittää, koska pelkällä aikuisen havainnoinnilla ei opettajien mukaan välttämättä saatu lapsen ajatuksia esiin.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteutumista varhaiskasvatuksessa. Tarve tälle tutkimukselle syntyi varhaiskasvatuslain uudistuksen myötä sekä omasta kokemuksestamme tuen vaikuttavuuden arvioinnista käytännön työssä. Lisäksi aikaisempaa tutkimusta tuen vaikuttavuuden arvioinnista varhaiskasvatuksesta ei ole juurikaan tehty (ks. Heiskanen, 2019).

7.1.1 Tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttaminen varhaiskasvatuksen arjessa

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla oli tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksessa toteutettiin monenlaista arviointia, mutta tuen vaikuttavuuden arviointi käsitteenä oli vielä uusi. Tulevaisuudessa huomiota tulisikin kiinnittää siihen, että systemaattista arviointia toteutettaisiin kaikilla tuen tasoilla. Tuen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohtina nähtiin huolen herääminen lapsen tilanteesta, tunnistettu tuen tarve, tehostettu tai erityinen tuki. Huomioitavaa oli, että yleistä tukea ei kuvattu tuen vaikuttavuuden arvioinnin kohteena. Sen sijaan opettajat toivat esiin kaikkien lasten kohdalla ryhmän yleisen arvioinnin, jota toteutettiin arjen keskellä esimerkiksi arviointipiireissä tai lastenkokouksissa. Näissä arvioinneissa ei ollut kuitenkaan kyse tuen vaikuttavuuden arvioinnista, vaan lasten mielipiteiden kysymisestä ryhmän toiminnasta. Tässä tutkimuksessa oli paikoin haastavaa erottaa toisistaan lapsen yksilöllisen tuen vaikuttavuuden arviointi ja varhaiskasvatuksen yleisen pedagogisen toiminnan arviointi ja kehittäminen (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 63, 70).

Tutkimuksemme mukaan opettajien kuvaukset tuen vaikuttavuuden arvioinnista sisälsivät tukivastemallissa (ks. kuvio 2) olevia asioita, mutta

kuvaukset eivät noudattaneet tukivastemallin mukaista prosessin etenemisen järjestystä, vaan opettajat kuvasivat sen vaiheita erillisissä vastauksissaan. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan arvioinnin toteuttamisessa tarvittaisiin systemaattisuutta ja tutkimusperustaisen tiedon hyödyntämistä (ks. Kinnunen ym., 2021; Karhu ym., 2022). Tutkimuksemme vahvistaa näkemystä siitä, että tukivastemalli selkiyttäisi tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamista varhaiskasvatuksessa (ks. Heiskanen ym., 2021). Tuen tarpeen tunnistamiseen liittyviä asioita haastateltavat eivät kuvanneet kovin tarkasti. Varhaiskasvatuksen arjessa ei käytetty normitettuja arviointivälineitä tuen tarpeen tunnistamiseksi, vaikka tutkimusperustaisten arviointivälineiden käyttäminen täsmäntäisikin kohdennetun tuen suunnittelua ja selkiyttäisi tuen vaikuttavuuden arviointia (ks. Karhu ym., 2022; Heiskanen ym., 2021). Tulevaisuudessa tulisi siis kiinnittää huomiota käytettäviin arviointivälineisiin ja niiden kehittämiseen, joilla vahvistettaisiin tukiprosessin vaikuttavuutta.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että tuen vaikuttavuuden arviointia toteutettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa, joka oli muodostunut vakiintuneeksi rakenteeksi. Vaikka tuen vaikuttavuuden arviointia tehtiin arjessa monin eri tavoin, pääsääntöisesti se toteutui kaksi kertaa vuodessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluiden yhteydessä. Tuen vaikuttavuuden arviointi edellyttäisi systemaattisempaa toteuttamista ja täsmällisesti suunniteltua arviointiaikataulua, jolloin tiheä arviointi tekisi näkyväksi lapsen oppimista ja mahdollistasi oikea-aikaisen tuen (ks. Karhu ym., 2022; Heikkilä ym., 2019).

Tulosten mukaan yleisin tuen vaikuttavuuden arvioinnin menetelmä varhaiskasvatuksessa oli havainnointi. Opettajien puheissa korostui jaetun tiedon merkitys ja havaintotietoa vaihdettiin aikuisten kesken niin arjessa kuin viikoittaisissa tiimipalavereissa. Aikuisten havaintojen perusteella muokattiin ryhmän toimintaa ja menetelmiä. Varhaiskasvatuksessa havainnointi onkin tärkeä menetelmä arvioitaessa annetun tuen toimivuutta (ks. Heiskanen, 2019). Tuen vaikuttavuuden arvioinnissa arvioitiin monipuolisesti erilaisia asioita, kuten pedagogiikkaa, käytettyjä menetelmiä ja oppimisympäristöjä. Arviointi

kohdistui myös rakenteellisiin tukitoimiin varhaiskasvatuslain (1183/2021) mukaisesti. Keskeisiä arvioinnin kohteita olivat tukeen liittyvät tavoitteet, lapsen taidot ja oppiminen. Myös Heiskanen (2019) mainitsee arvioinnin tärkeäksi tehtäväksi pedagogiikan sekä lapsen oppimisen ja kehityksen tarkastelun.

Varhaiskasvatuksen opettajan rooli nähtiin merkittävänä tuen vaikuttavuuden arvioinnissa. Opettaja vastasi arviointiprosessista ryhmän tasolla sekä muiden eri toimijoiden kanssa sekä toimi arviointitiedon kerääjänä ja jakajana. Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät yhteistyön ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tärkeänä osana tuen vaikuttavuuden arviointia. Pääsääntöisesti yhteistyötä tehtiin oman tiimin ja vanhempien kesken. Aikaisempien tutkimusten mukaan ryhmän tiimin yhteinen arviointi sisältääkin tuen menetelmien seurannan ja muokkaamisen (ks. Heiskanen ym., 2021; Karhu ym., 2022).

Yhteistyö vanhempien kanssa nähtiin laajentavan arviointia sekä toimivan vastavuoroisena tiedon jakamisena, jossa opettajat välittivät tietoa lapsen varhaiskasvatuspäivästä, kun taas vanhemmat toivat esiin lapsen tarpeita henkilöstölle. Vastavuoroisen tiedon jakamisen voidaankin nähdä vahvistavan moninäkökulmaisuuksia arvioinnissa (ks. Heiskanen, 2019). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat osallistuivat tuen vaikuttavuuden arviointiin tarvittaessa etukäteen suunniteltujen arviointiajankohtien mukaisesti. Huomioitavaa oli, että erityisopettajat eivät olleet mukana arvioimassa tuen vaikuttavuutta, vaan sitä tehtiin suurimmaksi osaksi ryhmän tiimin kesken. Tuen seuraamisen käytännöt olivat vaihtelevia ja varhaiskasvatussuunnitelmien rinnalla käytettiin paljon epävirallisia lomakkeita. Kirjaamisen haasteet liittyivät ajan riittävyyteen. Voidaankin ajatella, että selkeät kirjaamisen käytänteet tehostaisivat siihen käytettävää aikaa.

Haastatteluissa tuotiin esiin tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittämisen tarpeita. Onnistunut arviointi edellytti toimintakulttuuria, jossa henkilöstö sitoutui yhteiseen arviointiin ja sen kehittämiseen. Myös opettajan ammatillinen osaaminen ja sopivat arviointimenetelmät mahdollistivat onnistuneemman tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteutumisen. Arviointimenetelmien kehittäminen

nähtiin tärkeänä, mutta toisaalta opettajat totesivat, ettei menetelmiä juurikaan kehitetty. Tuloksessa oli ristiriitaa menetelmien kehittämisen tarpeen ja käytännön toteutuksen välillä. Tämä saattaa selittyä sillä, että arviointivälineitä on vähän saatavilla (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 272). Tulevaisuudessa varhaiskasvatuksessa tulisikin kehittää tutkimusperustaisia ja helposti käyttöönotettavia arviointivälineitä.

7.1.2 Lapsen mahdollisuus osallistua tuen vaikuttavuuden arviointiin

Tutkimuksemme toisessa kysymyksessä selvitettiin, miten mahdollistetaan lapsen osallistuminen tuen vaikuttavuuden arviointiin. Tulosten perusteella lapsen osallistuminen mahdollistui kiireettömän ilmapiirin, aikuisen ja lapsen välisen luottamussuhteen ja lapsen myönteisen kohtaamisen avulla. Myös aikaisemmat tutkimukset vahvistivat tätä tulosta (ks. Vlasov, 2018; Oliver ym., 2011; Kern & Clemens, 2007; Shier 2001). Arvioinnin ilmapiiriin vaikuttaa aikaisempien tutkimusten mukaan aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja lapsen kokema turvallinen ympäristö (ks. Weckström, 2021; Kataja, 2018). Varhaiskasvatuksessa onkin tärkeää kiinnittää huomiota toimintaympäristön ja lapsen vuorovaikutussuhteeseen (ks. Heiskanen ym., 2022), joka toimii onnistuneen tuen lähtökohtana.

Lapsen osallistuminen yhteiseen arviointiin vaatii tutkimuksemme mukaan henkilöstöltä tietoista toimintaa, sekä erilaisten arvioinnin keinojen löytämistä. Tutkimustulos oli linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. Sevón ym., 2021). Tutkimuksessamme lapsen mukanaoloa tuen vaikuttavuuden arvioinnissa perusteltiin lapsen oikeutena ja kuulluksi tuleminen tunteella. Opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esiin, miten lapsen mukanaolo vaikuttaisi itse arviointitietoon. Tanin (2019) tutkimuksen mukaan lapsen mukanaolo arvioinnissa laajentaisi ja monipuolistaisi arvioinnin sisältöä. Lisäksi opettajat saisivat tietoa lapsen näkökulmasta ja haasteiden taustatekijöistä (ks. Clark, 2001).

Lapsen osallistumiseen tuen vaikuttavuuden arviointiin vaikuttivat lapsen ikä, kommunikoinnin taidot, tuen tarpeet sekä lapsen yksilölliset ominaisuudet.

Lisäksi arvioinnin luotettavuuteen liittyi lapsen kyky arvioida tuen vaikuttavuutta tai valittujen menetelmien tarkoituksenmukaisuus. Lapsen osallistuminen edellyttääkin joustavia arvioinninmenetelmiä ja yhteisen kielen löytymistä (ks. Heikka ym., 2018; Syrjämäki, 2015). Lasten kanssa arviointia tehdessä opettajat käyttivät apuna kuvia, piirtämistä, videointia, valokuvia ja erilaisia symboleja.

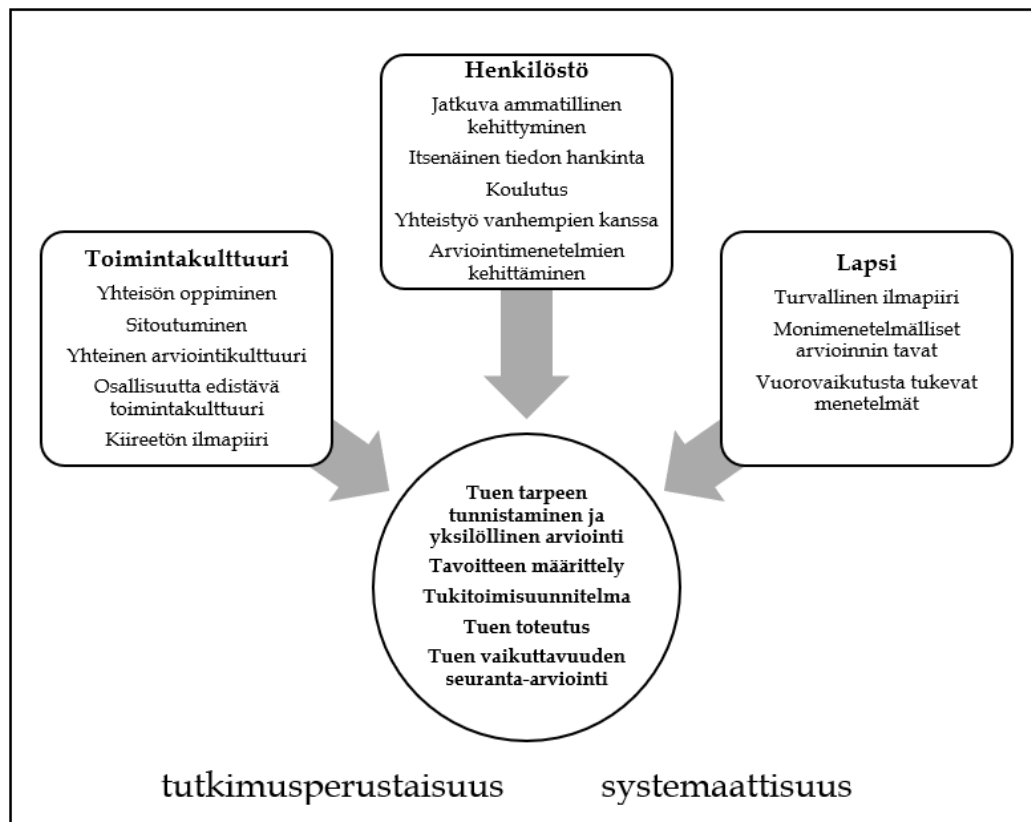
Tuen vaikuttavuuden arvioinnin käytetyimmät menetelmät lapsen kanssa olivat kahdenkeskinen keskustelu ja haastattelu, joissa kysyttiin lapsen toiveita, mielenkiinnonkohteita ja toimintaa koskevia mielipiteitä. Aikaisemmissa tutkimuksissa lasten osallisuuden nähtiin toteutuvan näennäisesti silloin, kun aikuinen kysyi ennalta suunniteltujen kysymysten avulla yksittäisissä keskusteluissa ja haastatteluissa lapsen mielipiteitä (ks. Karhu ym., 2021; Sevón ym., 2021). Shierin (2001) mukaan lapsen mielipiteiden ilmaisemista tulisikin tukea kaikissa tilanteissa. Yhteenvetona voidaan todeta, että vaikka opettajat käyttivät monenlaisia joustavia ja monipuolisia arviointimenetelmiä lasten kanssa, niin tulevaisuudessa olisi tärkeää tietoisemmin kehittää niiden käyttämistä. Lisäksi tarvitaan henkilöstön kykyä reflektoida sekä tarkastella varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjä ja pedagogisia ratkaisuja, jotta aito osallisuuden toimintakulttuuri toteutuisi (ks. Weckström, 2021).

Lasten kanssa arviointia toteutettiin arjen eri tilanteissa, mutta varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluihin lapset osallistuivat vaihtelevasti. Lapsilta saatua tietoa toiminnan kehittämiseksi ei välttämättä hyödynnetty. Toisaalta opettajilla oli halua ottaa lapset vahvemmin mukaan sekä kehittää tuen vaikuttavuuden arvioinnin menetelmiä. Tämä tutkimuksemme tulos noudattelee aiemman tutkimuksen tulosta (ks. Karhu ym., 2021).

Tutkimuksemme antoi vastauksia siihen, miten tuen vaikuttavuuden arviointi toteutui varhaiskasvatuksen arjessa sekä siihen, miten mahdollistettiin lasten mukaan ottaminen siihen. Tutkimuksemme perusteella tuen vaikuttavuuden arvioinnin onnistuneeseen toteuttamiseen vaikuttavat ryhmän toimintakulttuuri, henkilöstön toiminta ja lapsen osallistumisen mahdollistuminen (kuvio 6).

Kuvio 6.

Tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttaminen



Tämän tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen arjessa toteutetaan arviointia monella eri tasolla, mutta sitä tulisi selkiyttää yleisen pedagogisen toiminnan arvioinnin ja yksilöllisen tuen vaikuttavuuden arvioinnin välillä. Lisäksi yleisen tuen vaikuttavuuden arviointi ja sen merkitys tulisi nostaa yhteiseen keskusteluun. Jatkossa olisi tärkeää määritellä tarkemmin tuen vaikuttavuuden arvioinnin prosessia ja löytää tietoisempia toimintatapoja sen toteuttamiseen. Tutkimuksemme tukee ajatusta siitä, että tukivastemallin avulla voidaan täsmentää arviointia ja tehostaa tuen vaikuttavuutta. Varhaiskasvatukseen tulisikin kehittää tutkimusperustaisia ja helposti käyttöönotettavia arviointivälineitä, joiden avulla mahdollistuu lapsen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen vaikuttavuuden seuranta. Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää tiimin yhteiseen näkemykseen arvioinnista sekä ryhmän ilmapiirin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Tutkimuksemme voi osaltaan vahvistaa

henkilöstön tietoisuutta tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittämisestä ja huomion kiinnittämistä lasten osallisuutta tukevien toimintatapojen valintaan. Tämän tutkimuksen teoreettinen tausta tarjoaa monimenetelmäisiä arvioinnin lähestymistapoja lapsen kanssa arviointiin sekä työväliseen aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun (ks. Hautakangas, 2022; Uusikylä ym., 2021; Aerila & Neitola, 2020; Botsoglou ym., 2019; Neitola & Aerila 2019; Tan, 2019; Carr, 2011; Clark & Statham, 2005; Clark, 2001; Shier, 2001).

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys siitä, että tutkijan omakohtaiset kokemukset vaikuttavat tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Olemme tiedostaneet oman esiymmärryksemme tutkimuksen aiheesta, jota kuvaamme tarkemmin luvussa 5.1. Tutkimuksemme luotettavuutta vahvisti triangulaatio joka tarkoittaa, että tutkimusta oli tekemässä kaksi tutkijaa, jotka käsittelivät aineistoa yhdessä ja erikseen (Puusa & Julkunen, 2020, s. 192). Olemme työstäneet ja käyneet yhteistä vuoropuhelua koko tutkimuksen teon ajan, tavoitteenamme jakaa sama ymmärrys tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksemme kirjoittamisen aikana raporttia ovat lukeneet ja kommentoineet useat eri henkilöt. Lisäksi luotettavuutta vahvisti huolellinen perehtyminen tutkimusaiheeseen tutustumalla ilmiöön liittyvään aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet osoittamaan luotettavuutta kirjoittamalla yksityiskohtaisesti auki tutkimuksemme toteutuksen kaikki vaiheet avataksemme päättelymme logiikkaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 217).

Tutkimuksemme aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina haastattelemalla kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Yksilöhaastattelut mahdollistivat aidon vuorovaikutuksen tutkijan ja haastateltavan välillä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 183). Olemme kuvanneet haastatteluihin liittyvän prosessin luvussa 5.2. Valmistauduimme haastatteluihin huolella laatimalla haastattelukysymykset teoriaan pohjautuen, joiden avulla pyrimme saamaan vastauksia asetettuihin

tutkimuskysymyksiin. Haastattelukysymykset pyrimme muotoilemaan konkreettisiksi ja arkikielellä ymmärrettäviksi (Puusa, 2020a, s. 108-109), mutta toisaalta ensimmäinen haastattelukysymys vaati haastateltavilta käsitteen määrittelyä ja ymmärrystä sen sisällöstä. Opettajat kokivat siihen vastaamisen vaikeaksi. Haastattelukysymyksiä ei annettu osallistujille etukäteen. Näin minimoimme osallistujien mahdollisuuden vastata kysymyksiin sosiaalisesti odotetulla tavalla (Puusa, 2020a, s. 108).

Haastatteluun osallistuminen tehtiin haastateltaville mahdollisimman helpoksi, toteuttamalla haastattelut heidän työpaikoillaan työpäivän aikana. Rajoituksena voidaan pitää sitä, että olimme haastattelijoina kokemattomia ja aluksi esitimmekin tarkentavia kysymyksiä harkiten. Pitäydyimme haastattelukysymysten esittämisjärjestyksessä, esittäen kaikille haastateltaville samat haastattelukysymykset johdattelematta haastateltavia heidän vastauksissaan. Luottamuksellisen ja kuuntelevan ilmapiirin avulla pyrimme luomaan haastattelutilanteesta turvallisen haastateltavalle, jossa oli mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan (Puusa, 2020a, s. 108). Pyrkimyksenämme oli ymmärtää haastateltavien yksilöllisiä käsityksiä, jotka olivat muodostuneet heidän kokemuksistaan (Puusa, 2020a, s. 109). Aineiston keruussa, käsittelyssä ja säilyttämisessä noudatimme tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ihmistieteiden tutkimuksen eettisistä periaatteista, joita kuvaamme tarkemmin luvussa 5.4.

Tutkimuksemme luotettavuutta varmistimme keräämällä aineiston useammasta eri varhaiskasvatyüksiköstä. Näin saimme tutkittavaan asiaan monipuolisemman näkökulman erilaisista varhaiskasvatyüksiköiden toimintakulttuureista. Yksilöhaastatteluiden etuna oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä (Puusa, 2020a, s. 111). Toisaalta tutkimuksen aineiston olisi voinut kerätä vaihtoehtoisesti ryhmäkeskusteluna, koska osittain aihe koettiin uutena ja vaikeana. Ryhmäkeskustelun puheenvuorot olisivat voineet syventää keskustelua, mutta toisaalta lisätä sosiaalisesti odotettuja puheenvuoroja ja osallistujien jännitystä.

Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jota on kuvattu luvussa 5.3. Luotettavuutta vahvistivat aineiston alkuperäisilmaukset, joista voi päätellä tutkijoiden tekemien tulkintojen ja haastateltavien kuvauksien yhteyksiä. Analyysin eri vaiheissa pyrimme vahvistamaan tutkimuksemme uskottavuutta tarkastelemalla kriittisesti omia tulkintojamme ja käsitteellistämistä siten, että ne vastasivat mahdollisimman totuudenmukaisesti tukittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 212). Tutkimuksessamme tehdyt tulkinnat saivat vahvistusta aiemmasta tutkimuksesta, joka osaltaan vahvisti tutkimuksemme luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 213). Toisaalta rajoittavana tekijänä voidaan todeta se, että tuen vaikuttavuuden arvioinnin tutkimusta varhaiskasvatuksessa ei ole juurikaan tehty.

Vaikka aineistomme koostui pienestä otannasta, saimme kuitenkin hyvän kokonaiskäsityksen siitä, miten tuen vaikuttavuuden arviointia toteutetaan ja miten lapset osallistuvat siihen. Keräämämme laadullinen tutkimusaineisto kuvasi tukittavien tulkintoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, joten siitä ei ole mahdollista löytää objektiivisesti yleistettävää totuutta (Puusa & Julkunen, 2020, s. 191). Tehtyjen haastatteluiden pituudet olivat kestoiltaan eri mittaisia ja niistä muodostui rikas ja riittävän pätevä aineisto. Tutkimuksemme aihe on hyvin ajankohtainen varhaiskasvatuksessa, koska uusi varhaiskasvatuslaki (1183/2021) vahvistaa lapsen oikeutta tukeen kolmitasoisien tuen avulla. Siihen liittyy kiinteästi lapsen saaman tuen vaikuttavuuden arviointi kaikilla tuen tasoille yhteistyössä lapsen ja vanhempien kanssa.

Tuen vaikuttavuuden arvioinnin tutkimista varhaiskasvatuksessa tulisi jatkaa. Seuraava tutkimus voisi keskittyä tukivastemallin soveltuvuuden tarkasteluun varhaiskasvatuksessa, koska selkeä tuen vaikuttavuuden arviointimalli mahdollistaisi systemaattisen arvioinnin ja kohdennetun tuen seuraamisen selkiyttäen arvioinnin prosessia. Lisäksi tuen vaikuttavuuden arviointia tulisi tutkia lapsen näkökulmasta huomioiden monimenetelmälliset arvioinnin välineet, jotta saisimme lisää tietoa niiden toimivuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta. Tutkimukseen perustuvan tiedon avulla voidaan

kehittää arkeen soveltuvia menetelmiä tuen tarpeen tunnistamiseen ja tuen vaikuttavuuden seuraamiseen.

Tutkimuksemme tarjoaa monimenetelmäisiä arvioinnin lähestymistapoja lapsen kanssa arviointiin. Varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää tietoisemmin huomioita tuen vaikuttavuuden arviointiin ja selkiyttää siihen liittyviä käytänteitä. Tulevaisuudessa varhaiskasvatuksessa tulisi käydä keskustelua tuen vaikuttavuuden arvioinnista kansalliselta tasolta aina yksilötasolle saakka yhteisen ymmärryksen muodostamiseksi sekä toimivien käytänteiden kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus.
- Aerila, J-A. & Neitola, M. (2020). Oppimisentarina – positiivisia huomioita lasten vahvuuksista. Teoksessa M. Neitola, J-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.) *Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 96–113). Opetushallitus.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia– Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Aro, T., Ahonniska-Assa, J., Aro, M. & Ahonen, T. (2019). Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 40–64). Otavan Kirjapaino Oy.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P., & Poikkeus, A. (2011). Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 46(2), 92–98.
- Aro, M. & Lerkkanen, M-L. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Otavan Kirjapaino Oy.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and United States: Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in Psychology*, 9(800), 1–10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. (2015). Interventiovastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä

matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 10–21.

- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2019). Listening to children: Using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635–649. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies. *Early Years (London, England)*, 31(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.613805>
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice: Northern Ireland journal of multi-disciplinary child care practice*, 7(4), 333–341. <https://doi.org/10.1080/13575270108415344>
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45–56. <https://doi.org/10.1177/030857590502900106>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Franck, K. (2022). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 819–833. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Fuchs, L., Fuchs, D., Powell, S., Seethaler, P., Cirino, P. & Fletcher, J. (2008). Intensive Intervention for Students with Mathematics Disabilities: Seven Principles of Effective Practice. *Learning Disability Quarterly*, 31(2), 79–92. <https://doi.org/10.2307/20528819>
- Graneheim, U. H., Lindgren B-M., & Lundan B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34.

- Hautakangas, M. (2022). *Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa: Monimenetelmäinen tutkimus varhaiskasvatuksessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. (2018). Lasten osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 35–45). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Heikkilä, R., Puttonen, J., & Siiskonen, T. (2019). Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 29(1), 54–62.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education care*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Heiskanen, N., Pyökkimies, M. & Syrjämäki, M. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 38–56). PS-kustannus.
- Huuhtanen, K. (2012). Mitä kommunikointi on? Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (3. painos, s. 12–25). Oppimateriaalikeskus Opikie.
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M-J., & Ruokonen, I. (2021). *Pedagogisia jatkumoitte ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 9:2021.

- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian journal of early childhood*, 41(2), 85–94.
<https://doi.org/10.1177/183693911604100212>
- Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalaisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 83–113.
- Karhu, A., Savolainen, H., Närhi, V. & Aro, M. (2022). Tuen vaikuttavuuden arviointi ja tukivastemalli. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 98–106). PS-kustannus.
- Kataja, E. (2018). Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit?- arjen tarinoita osallisuuden toimintakulttuurista. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 46–62). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Kataja, E., Partio, L., Ranta., R., Setälä., A. & Tarkka, K. (2018). Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsite viidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa* (s. 44–54). Jyväskylän yliopisto.
- Kern, L. & Clemens, N. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75.
<https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Kinnunen, A-M., Aro, M., Närhi, V. & Savolainen, H. (2021). Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(2), 106–115.
- Kinnunen, A. & Holopainen, L. (2022). Erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhemmat rakentamassa osallisuutta lisäävää monitoimijaista

yhteistoimintamallia. *Oppimisen ja oppimisoaikeuksien erityislehti*, 32(3), 74–90.

Klippendorf, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. (3. painos). Sage.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (3.painos, s. 277–297). Vastapaino.

Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 29–50). PS-kustannus.

Launonen, K. (2012). Viittomien käyttö kielen ja kommunikointitaitojen kehittämisessä. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (3. painos, s. 32–39). Oppimateriaalikeskus Opikie.

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. (2015). *Sosiaalinen osallisuus*. Sosiaalisen edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Sage.

Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 51–72). PS-kustannus.

Morse, J. (2008). Confusing categories and themes. *Qualitative Health Research*, 18(6), 727–728.

Neitola, M. & Aerila, J.-M. (2019). Oppimisentarinat - formatiivista arviointia kertomuksina. Teoksessa M. Kallio, H. Krzywacki & S. Poulter (toim.) *Arvot ja arviointi* (s. 92–115). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu, 16, Itä-Suomen yliopisto.

- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Review*, 7(1), 1-55.
<https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. painos). Sage.
- Perusopetuslaki, 1998/628, Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatusta muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70-91.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 189-201). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 75-85). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 61-74). Gaudeamus.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 413-426). Vastapaino.

- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019.
- Rissanen, A. (2022). *Lasten osallisuus varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja arvioinnissa*. Tiivistelmät 11:2022. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–444). Vastapaino.
- Salminen, J. (2016). Matematiikan oppimisvaikeudet: riskin tunnistaminen ja varhaisen tuen vaste. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26(4), 4–10.
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
<https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 36–55). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.p
- Uusikylä, A., Haapakangas, S. & Huuki, T. (2021). Kortteja, kyyneleitä ja näpräämistä: Oppilaan osallisuudelle avautuvia ja sulkeutuvia tiloja alakoulun kehityskeskustelussa. *Kasvatus & Aika*, 15(1), 4–21.
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, Annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Varhaiskasvatuslaki, 1183/2021, Annettu Helsingissä 16 päivänä joulukuuta 2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>
- Vehkakoski, T. & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perusteleminen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(4), 4–21.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42, 211–218. <http://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Virinkoski, R. (2022). Opettajien arviointimenetelmät ja arviointiosaaminen akateemisten taitojen arvioinnissa alakoulussa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32(3), 11–16.
- Vlasov, K. Salminen, J. Repo, L. Karila, K. Kinnunen, S. Mattila, V. Nukarinen, T. Parrila, S & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja, 24:2018.

Weckström, E. (2021). *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: sosiaalisesti kestäväan osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa.*

[Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].

Yhdistyneet kansakunnat (1989). Lapsen oikeuksien yleissopimus.

<https://www.unicef.org/child-rights-convention>

Ylikörkkö, E-M. (2022). Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 72–98.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Haastattelun aluksi osallistujille kerrotaan, että haastattelut äänitetään. Haastattelussa kannattaa välttää mainitsemasta henkilöiden nimiä, päivämääriä, työpaikkoja sekä kolmansiin osapuoliin liittyviä yksityiskohtaisia tietoja. Lisäksi tutkimuksen henkilötietoja ovat maakunta ja ammatti.

1. Kuvaile mitä tuen vaikuttavuuden arviointi sisältää.
2. Miksi sinun mielestäsi tuen vaikuttavuuden arviointia tehdään? Mitä sillä tavoitellaan?
3. Ketkä vastaavat tuen vaikuttavuuden arvioinnista?
4. Miten tuen vaikuttavuuden arviointia käytännössä toteutetaan? Millaisia menetelmiä käytät?
5. Mitä asioita tuen vaikuttavuuden arvioinnissa arvioidaan?
6. Ketkä siihen osallistuvat ja milloin?
7. Miten tuen vaikuttavuuden arviointia dokumentoidaan?
8. Miten tuen vaikuttavuuden arviointimenetelmiä kehitetään omassa tiimissäsi?
9. Millaisia haasteita näet olevan tuen vaikuttavuuden arvioinnissa?
10. Miten lapset osallistuvat tuen vaikuttavuuden arviointiin?
11. Millaisia menetelmiä ja toimintatapoja sinun ryhmässäsi käytetään lapsen mukaan ottamisessa tuen vaikuttavuuden arviointiin?
12. Miten lapsilta saatua tietoa hyödynnetään?
13. Miten voit vahvistaa lapsen osallisuuden toteutumista tuen vaikuttavuuden arvioinnissa?
14. Mitkä asiat ovat haasteita lapsen mukaan ottamisessa tuen vaikuttavuuden arviointiin?
15. Miksi on tärkeää ottaa lapset mukaan tuen vaikuttavuuden arviointiin?

16. Millaiset tiedot ja taidot sinulla on tuen vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamiseen? Mihin asioihin koet tarvitsevasi lisää tietoa/taitoa?

Lisäksi haluaisin sanoa...

Liite 2. Aineiston analyysi

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<p>Huoli herää Arvioinnin lähtökohdat Arvioinnin ajankohdat Lapsen havainnointi Toiminnan havainnointi</p> <p>Lapsen tavoitteet Lapsen tuki Yleisiä arvioitavia asioita</p> <p>Opettajan toiminta Opetusmenetelmät arjessa Menetelmien hyödyntäminen</p>	<p>Huolen herääminen</p> <p>Lapsen tukeminen</p> <p>Opettajan rooli</p>	<p>Tuen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohtia</p>	<p>VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TUEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNIN TOTEUTTAMISESTA</p>
<p>Pedagogiset asiakirjat Ryhmävasu Dokumentointi</p> <p>Tiimityö Kasvattajien yhteistyö Yhteistyö vanhempien kanssa Monialainen yhteistyö</p>	<p>Asiakirjat</p> <p>Yhteistyö</p>	<p>Jaettu tieto arvioinnissa</p>	
<p>Haasteet tuen vaikuttavuuden arvioinnissa Arvioinnin arviointia</p> <p>Arvioinnin luotettavuus Lisäkoulutus</p>	<p>Arvioinnin luotettavuus</p> <p>Arvioinnin tietoinen kehittäminen</p>	<p>Tuen vaikuttavuuden arvioinnin kehittäminen</p>	
<p>Luottamussuhde Vuorovaikutus Ilmapiiri</p> <p>Perustelut lapsen mukaan ottamiseen arviointiin Opettajan rooli lapsen mukaan ottamisessa arviointiin</p>	<p>Lapsen myönteinen kohtaaminen</p> <p>Opettajan valmius osallisuuden edistämiseen</p>	<p>Osallisuutta tukevan toimintakulttuurin lähtökohtia</p>	<p>LAPSEN OSALLISTUMINEN TUEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTIIN</p>
<p>Lapsen ikä Kommunikointi Lapsen kyvyt Arvioinnin luotettavuus</p> <p>Lapsen mahdollisuus kertoa ajatuksiaan ja mielipiteitään Lapsen kanssa arvioitavia asioita Lapselta saadun tiedon hyödyntäminen</p>	<p>Lapsen ääni arvioinnissa</p> <p>Mielipiteet ja vaikuttaminen</p>	<p>Lapsen mahdollisuus osallistua arviointiin</p>	
<p>Arvioinnin toteuttaminen ja systemaattisuus Vasukeskustelut</p> <p>Lapsen haastattelu Arvioinnissa käytettäviä välineitä Menetelmien tietoinen kehittäminen Arviointi ryhmässä</p>	<p>Lapsi mukana arvioinnissa</p> <p>Toimintatapoja lapsen mukaan ottamiseen</p>	<p>Lapsen ja aikuisen yhteinen arviointi</p>	