



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

PEDAGOGISIA JATKUMOITA JA ILMAISUN ILOA!

Viisivuotiaiden pedagogiikka ja
taito- ja taidekasvatuksen nykytila
varhaiskasvatuksessa

Jaana Juutinen | Anna Siippainen | Jukka Marjanen
Tuomas Sarkkinen | Marina Lundkvist | Arttu Mykkänen
Maarit Raitala | Mari-Jatta Rissanen | Inkeri Ruokonen

JULKAISUT 9:2021

PEDAGOGISIA JATKUMOITA JA ILMAISUN ILOA!

Viisivuotiaiden pedagogiikka ja
taito- ja taidekasvatuksen nykytila
varhaiskasvatuksessa

Jaana Juutinen
Anna Siippainen
Jukka Marjanen
Tuomas Sarkkinen
Marina Lundkvist
Arttu Mykkänen
Maarit Raitala
Mari-Jatta Rissanen
Inkeri Ruokonen



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 9:2021

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)
TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-647-3 nid.
ISBN 978-952-206-648-0 pdf

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

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa

Tekijät

Jaana Juutinen, Anna Siippainen, Jukka Marjanen, Tuomas Sarkkinen, Marina Lundkvist, Arttu Mykkänen, Maarit Raitala, Mari-Jatta Rissanen ja Inkeri Ruokonen

Tässä arvioinnissa selvitettiin opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantona viisivuotiaiden pedagogiikkaa sekä taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa ja kehittämistarpeita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Toimeksiannon tavoitteet olivat kaksitahoiset. Ensimmäisenä tavoitteena oli tuottaa nykytilanteen kuvaus ja siihen perustuvat kehittämissuosituksot viisivuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta valtakunnallisesti Manner-Suomen osalta. Arvioinnin toisena tavoitteena oli taito- ja taidekasvatuksen nykytilanteen kartoittaminen varhaiskasvatuksessa. Toimeksianto sisälsi myös taito- ja taidekasvatuksen vahvistamista koskevat kehittämissuosituksot.

Arviointiaineistona käytettiin sekä määrällistä että laadullista kyselyaineistoa. Kysely suunnattiin kunnallisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen lastenhoitajille, varhaiskasvatuksen sosionomeille, varhaiskasvatuksen opettajille, erityisopettajille sekä perhepäivähoitajille. Kyselyä varten tehtiin kaksivaiheinen otanta kaikista Manner-Suomen kunnista. Päiväkotien henkilöstön vastausprosentti oli noin 37 ja perhepäivähoitajien noin 34.

Pedagogiikan osalta arvioitiin muun muassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esitettyjen viiden oppimisen alueen toteutumista, toiminnan suunnittelua ja arviointia sekä lasten ja henkilöstön välistä vuorovaikutusta. Viisivuotiaille ei ole esitetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) omia, muista ikäryhmistä erillisiä tavoitteita tai toimintatapoja, mutta toiminnan on oltava ikätason mukaista. Arviointiasetelma rakennettiin pedagogiikan osalta siten, että viisivuotiaiden kanssa työskentelevien vastauksia tarkasteltiin suhteessa muiden varhaiskasvatuskäytäntöiden kanssa toimivien vastauksiin, ikään kuin pedagogisena jatkumona.

Viisivuotiaat osallistuivat varhaiskasvatukseen ikärakenteeltaan monenlaisissa ryhmissä. Ikäryhmittäisissä tarkasteluissa muodostettiin neljä ryhmää vastaajien antamien tietojen perusteella. Pedagogiikkaan liittyviä väittämiä arvioitiin myönteisesti lapsiryhmän ikärakenteesta riippumatta. Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus arvioitiin hyväksi ja ryhmissä tuettiin muun

muassa lasten luontosuhdetta sekä mahdollistettiin omaehtoinen ja ohjattu liikunta. Sen sijaan lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin sekä työtapojen valintaan toteutui muita osa-alueita heikommin. Samaten arviot lasten kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tukemisesta ja lasten rohkaisemisesta tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksiaan taiteen kokemisesta olivat muita alueita matalampia.

Lapsiryhmän ikärakenteeseen pohjaavissa tarkasteluissa yli viisivuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevät arvioivat oman ryhmänsä toimintaa joidenkin väittämien osalta myönteisemmin kuin 1–4-vuotiaiden ja 1–6-vuotiaiden ryhmissä työskentelevät. Erityisesti lasten osallisuutta tukevan toiminnan arvioitiin toteutuvan paremmin yli viisivuotiaiden lasten ryhmissä. Vastaajien mukaan useimmille viisivuotiaille järjestettiin myös lapsiryhmän ikärakenteesta riippumatta omaa henkilöstön suunnittelemaa toimintaa.

Arvioinnissa varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa lähestyttiin ohjaavien asiakirjojen määritelmiä mukaillen tarkastelemalla *Ilmaisun monet muodot* -oppimisen alueen toteuttamista, säännöllisyyttä sekä henkilöstön osaamista ja lisäkoulutuksen tarvetta. Myös taito- ja taidekasvatuksen arvioitiin toteutuvan pääsääntöisesti hyvin. Leikkiä ja lasten luovia prosesseja sekä lasten omaehtoista toimintaa eri ilmaisun alueilla korostettiin. Ilmaisun monista muodoista käsityökasvatukseen liittyvä toiminta arvioitiin heikoimmin toteutuvaksi. Haasteita arvioitiin olevan myös kulttuurisesti moninaisen taidekasvatuksen sekä lasten kulttuuristen taustojen huomioimisessa osana taito- ja taidekasvatusta ohjaavaa pedagogiikkaa. Musiikillinen ilmaisu sekä sanallinen ja kehollinen ilmaisu arvioitiin toteutuvan hyvin erityisesti spontaanisti ja osana arjen perustoimintoja sekä spontaaneja hetkiä. Ikäryhmiin perustuvissa tarkasteluissa havaittiin, että musiikillinen ilmaisu oli yleisempää alle viisivuotiaiden lasten ryhmissä. Puolestaan kvalifikaatio- ja käsityöllistä ilmaisua toteutettiin henkilöstön suunnittelemana ohjattuna toimintana, ja useammin yli viisivuotiaiden ryhmissä.

Arvioinnin aikainen COVID-19-pandemia vaikutti varhaiskasvatuksen arkeen monin tavoin. Arvioinnin tulosten valossa on pohdittava sitä, kuinka mahdollistetaan laadukkaan ja monipuolisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteutuminen kaikkien lasten kohdalla. Arvioinnin perusteella Karvi esittää seuraavat suositukset viisivuotiaiden pedagogiikan sekä taito- ja taidekasvatuksen aseman edistämiseksi:

1. Suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän keskiössä on kokonaisvaltainen ja lapsen tarpeista lähtevä pedagogiikka. Erillisiä tavoitteita ei nykyisessä ohjausjärjestelmässä ole eri ikäryhmille, ja tämän arvioinnin tulokset mukailevat tätä. Tulosten valossa viisivuotiaiden ja koko varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja siihen liittyvää koulutusta voitaisiin kehittää seuraavin keinoin:
 - Leikki on tämänkin arvioinnin mukaan yksi varhaiskasvatuksen vahvuuksista. Kuitenkin viisivuotiaiden ryhmissä työskentelevien vastaajien avoimuudessa leikkiä ja sen merkityksiä pedagogisessa toiminnassa mainittiin suhteessa hiukan vähemmän kuin muissa ryhmissä. **Jatkossakin on huolehdittava siitä, että myös viisivuotiaille ja sitä vanhemmilla lapsilla on varhaiskasvatuksessa mahdollisuus sekä omaehtoiseen että ohjattuun, monipuoliseen oppimisen alueita yhdistelevään leikkiin.**

- **Viisivuotiaiden pedagogiikan kehittämisen tulee lähteä varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta.** Viisivuotiaiden kohdalla esiintyi vaihtelua muun muassa lasten systemaattisessa havainnoinnissa sekä perustoimintojen, kuten ruokailu ja pukeutuminen, pedagogisten tavoitteiden asettelussa. Viisivuotiaiden pedagogiikka ei ole vain yksittäisiä ja ohjattuja tuokioita. Ohjatun ja mahdollisesti muista ikäryhmistä erillisen toiminnan lisäksi lasten tarpeisiin perustuva pedagogiikka todentuu varhaiskasvatuksen arjen kaikissa hetkissä.
 - **Varhaiskasvatuksen tulee mahdollistaa jokaisen lapsen osallisuus.** Lasten osallisuuden arvioitiin toteutuvan monia muita osioita heikommin. Matalaksi arvioitiin muun muassa lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin sekä työtapojen valintaan. Erityisesti nuorimpien lasten ryhmissä työskentelevät arvioivat lasten osallisuuden toteutuvan heikosti. Kuitenkin avoimissa vastauksissa kuvattiin monisanaisesti ja rikkaasti toimintatapoja, joiden voidaan nähdä korostavan lasten osallisuutta. Osallisuus on käsitteenä edelleen varsin tuore ja sen arjen merkityksistä sekä käytänteistä tarvitaan keskustelua.
 - **Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaista toimintaa tulee toteuttaa kaikenikäisten lasten kanssa.** Vastaajien itsearvioinnit eivät eronneet suurimmalta osalta lapsiryhmän ikärakenteen mukaisissa tarkasteluissa. Kuitenkin monin paikoin 5–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden ryhmissä työskentelevät arvioivat pedagogiikan toteutumista kaikkein myönteisimmin. Jos henkilöstö arvioi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) tavoitteiden toteutuvan nimenomaan vanhimpien varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kanssa, on pienimpien lasten pedagogiikkaa syytä lisätä niin perus- kuin täydennyskoulutuksessa. Lisäksi on hyvä pohtia laajasti, miksi yli viisivuotiaiden kanssa työskentelevät arvioivat pedagogiikan toteutumista myönteisemmin.
 - Monet viimeaikaiset varhaiskasvatuksen uudistukset ovat kohdistuneet viisivuotiaisiin lapsiin. **Arvioinnin tulokset kannustavat kehittämään varhaiskasvatusta pedagogisena jatkumona siten, että kaikki varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset, ja myös kaikkein nuorimmat lapset, tulisivat huomioiduiksi niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla sekä varhaiskasvatuksen perus- että täydennyskoulutuksessa.**
2. Varhaiskasvatuksen henkilöstön itsearvioinneissa ilmaisun monet muodot -oppimisen aluetta toteutettiin kaikista viidestä oppimisen alueesta vähiten päivittäin. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea tavoitteellisesti lasten musiikillisen, kuvallisen, sanallisen sekä kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Vastaajien itsearvioinnin mukaan taito- ja taidekasvatusta suunniteltiin ja toteutettiin pääsääntöisesti hyvin, mutta ilmaisun eri muotojen toteuttamisessa oli vaihtelua. Tulosten perusteella taito- ja taidekasvatuksen toteuttamista ja varhaiskasvatukseen liittyvää koulutusta voitaisiin kehittää seuraavin keinoin:
- **Lasten taito- ja taidekasvatuksessa tulee huomioida sekä lasten että taiteen kulttuurinen moninaisuus.** Henkilöstön itsearvioinnin mukaan taidekasvatuksessa kulttuurisen moninaisuuden huomiointi toteutui heikommin. Myös pedagogiikan osalta lasten kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tukemisessa tulokset olivat vaihtelevia. Jokaisella lapsella on oikeus taiteen kokemiseen ja tekemiseen sekä moninaisen kulttuurin tuottamiseen. Taito- ja taidekasvatusta suunnitellessa ja toteuttaessa tarvitaan yhteistä keskustelua ja tukea sen selkeyttämiseksi, mitä moninaisella taidekasvatuksella tarkoitetaan ja miten sitä voidaan toteuttaa omassa ryhmässä. Tämä pitää sisällään aiheen huomioimisen osana henkilöstön perus- ja täydennyskoulutusta sekä aiheen tavoitteellista kehittämistä toiminnan kaikilla tasoilla.

- **Oikeus taiteellisen ilmaisun eri osa-alueisiin ja ilmaisun illoon kuuluu kaikenikäisille lapsille.** Arvioinnin mukaan esimerkiksi musiikkikasvatus toteutui monipuolisesti osana arjen toimintoja ja leikki-tilanteita erityisesti 1–4-vuotiaiden lasten ryhmissä. Taidekasvatusta tulee toteuttaa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti niin, että kaikenikäisillä lapsilla on siihen mahdollisuus osallistua. Tämän lisäksi taito- ja taidekasvatus tulee nähdä sekä itseisarvoisena että elämyksellisenä ja henkilökohtaisia merkityksiä rakentavana keinona eri oppimisen alueiden integroinnissa.
 - **Käsityöllisen ilmaisun asemaa ja käsityökasvatuksen toteuttamista tulee vahvistaa.** Käsityökasvatukseen liittyvä toiminta arvioitiin ilmaisun monet muodot -oppimisen alueesta heikoimmin toteutuvaksi. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, että lapset saavat kokeilla, tutkia ja ilmaista itseään erilaisten käsityöllisten materiaalien ja tekniikoiden avulla. Lasten käsityöllisen ilmaisun oppimisen alueella voidaan hyödyntää niin lasten kulttuuritaustoihin liittyviä kuin paikallisiakin käsityöperinteitä.
 - **Mahdollisuus monipuoliseen taiteelliseen kokemukseen ja tekemiseen on varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla.** Taito- ja taidekasvatuksen osaaminen tulee huomioida sekä varhaiskasvatuksen perus- että täydennyskoulutuksessa. Lapsille tulee tarjota monipuolisesti taiteellisia ja esteettisiä kokemuksia: mahdollisuuksia ilmaista itseään eri tekniikoin ja materiaalein sekä keskustella taiteen ja kulttuurin herättämistä ajatuksista ja tunteista. Edellisten lisäksi eniten lisäkoulutuksen tarvetta koettiin muun muassa mediakasvatusta ja taidekasvatusta yhdistävään pedagogiikkaan sekä taidepedagogiikan tuntemukseen. Henkilöstön osaaminen arvioitiin heikommaksi erityisesti sanallisen ja kehollisen ilmaisun sekä käsityökasvatuksen toteuttamisessa.
3. COVID-19-pandemia on vaikuttanut varhaiskasvatuksen arkeen monin tavoin. Pandemia on tuonut pedagogiikan toteuttamiseen monia rajoituksia ja haasteita, mutta myös uusia toimintatapoja. Kertyneistä kokemuksista voidaan kerätä oppia tulevan varalle:
- **Lasten ja perheiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta on tarpeen käydä keskustelua siitä, miten etävarhaiskasvatusta toteutetaan ja kuinka perheisiin pidetään yhteyttä silloin, kun varhaiskasvatusta ei voida tarjota tavanomaisesti.** Edelleen on syytä pohdita, tarvittaisiinko Suomessa nykyistä tarkempia kansallisia ja/tai paikallisia ohjeistuksia varhaiskasvatuksen toteuttamisesta poikkeusaikoina.
 - COVID-19-pandemian myötä on syntynyt monia toimiviksi arvioituja pedagogisia käytänteitä. **Varhaiskasvatuksessa tulee kehittää tapoja, joilla hyviä käytänteitä voidaan jakaa.** Näin pandemian oppeja voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksessa mahdollisimman laajasti nyt ja tulevaisuudessa.

Asiasanat: varhaiskasvatus, pedagogiikka, taito- ja taidekasvatus, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, täydennyskoulutus, poikkeustila

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Pedagogiska kontinuum och uttrycksglädje! Pedagogik för femåringar och konst- och färdighetsfostrans nuläge inom småbarnspedagogiken

Författare

Jaana Juutinen, Anna Siippainen, Jukka Marjanen, Tuomas Sarkkinen, Marina Lundkvist, Arttu Mykkänen, Maarit Raitala, Mari-Jatta Rissanen och Inkeri Ruokonen

I denna utvärdering, som gjordes på uppdrag av undervisnings- och kulturministeriet, utredde pedagogiken för femåringar samt nuläget och utvecklingsbehoven inom konst- och färdighetsfostran inom den finländska småbarnspedagogiken. Uppdragets mål var dubbelt. Det första målet var att redogöra för den nuvarande situationen och därtill hörande utvecklingsrekommendationer som gäller pedagogik för femåriga barn och dess genomförande på riksnivå i Fastlands-Finland. Det andra målet för utvärderingen var att kartlägga nuläget för konst- och färdighetsfostran inom småbarnspedagogiken. Uppdraget innehöll också utvecklingsrekommendationer om stärkandet av konst- och färdighetsfostran.

Som utvärderingsmaterial användes både ett kvantitativt och ett kvalitativt enkätmaterial. Enkäten riktades till barnskötare inom den kommunala och privata småbarnspedagogiken, socionomer inom småbarnspedagogiken, lärare inom småbarnspedagogiken, speciallärare samt familjedagvårdare. För enkäten gjordes ett urval i två skeden av alla kommuner i Fastlands-Finland. Svarsprocenten för daghemspersonalen var cirka 37 procent och för familjedagvårdarna cirka 34 procent.

Vad gäller pedagogiken utvärderades bland annat genomförandet av de fem lärområden som presenteras i grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018), planeringen och utvärderingen av verksamheten samt interaktionen mellan barnen och personalen. I grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) ingår inga egna mål eller verksamhetssätt för femåringar, men verksamheten ska ändå vara åldersanpassad. För pedagogikens del byggdes utvärderingsstrukturen upp så att svaren från personer som arbetar med femåringar granskades i förhållande till svaren från dem som arbetar med barn i andra åldrar inom småbarnspedagogiken, som ett pedagogiskt kontinuum.

Femåringarna deltog i småbarnspedagogiken i grupper med olika åldersstruktur. I granskningen enligt åldersgrupp bildades fyra grupper utifrån de uppgifter som respondenterna uppgav. Påståendena om pedagogiken bedömdes positivt oberoende av barngruppens åldersstruktur. Interaktionen mellan barn och vuxna bedömdes som god och grupperna stödde bland annat barnens

förhållande till naturen samt möjliggjorde självständig och ledd motion. Däremot förverkligades barnens delaktighet i planeringen och utvärderingen av verksamheten samt valet av arbetssätt sämre än andra delområden. Likaså var bedömningarna om stödet för barnens språkliga och kulturella mångfald, uppmuntrandet för att tolka och berätta om sina tankar om hur upplevelsen av konst förverkligats sämre än inom andra områden.

I granskningarna som baserar sig på barngruppens åldersstruktur bedömde de som arbetar i grupper med barn över 5 år sin egen grupps verksamhet mer positivt för vissa påståenden än de som arbetar i grupper med 1–4-åringar och 1–6-åringar. I synnerhet bedömdes det att verksamhet som stöder barnens delaktighet förverkligas bättre i grupper med barn över 5 år. Enligt svaren ordnades det också egen verksamhet som personalen planerade för de flesta femåringar oberoende av barngruppens åldersstruktur.

I utvärderingen om nuläget vad beträffar konst- och färdighetsfostran inom småbarnspedagogiken och med hänsyn till definitionerna i styrdokumenterna granskades genomförandet av lärområdet *Mina många uttrycksformer*, dess regelbundenhet samt personalens kompetens och behov av tilläggsutbildning. I huvudsak bedömdes också att konst- och färdighetsfostran genomförs väl. Leken och barnens kreativa processer samt barnens självständiga verksamhet inom olika uttrycksområden betonades. Av de många uttrycksformerna bedömdes verksamheten i anslutning till slöjdpedagogik vara sämst genomförd. Det ansågs också finnas utmaningar när det gäller att beakta kulturell mångfald i konstfostran och barnens kulturella bakgrund som en del av pedagogiken som styr konst- och färdighetsfostran. Verksamhet med fokus på barnens musikaliska samt det verbala och fysiska uttrycksförmågor bedömdes genomföras bra i synnerhet spontant under spontana stunder samt som en del av den grundläggande verksamheten i vardagen. I granskningar som baserade sig på åldersgrupper observerades att verksamhet med fokus på barnens musikaliska uttrycksförmåga var vanligare i grupper med barn under fem år. Däremot genomfördes verksamhet med fokus på barnens visuella uttrycksförmåga och att uttrycka sig genom slöjd som en handledd verksamhet som planerades av personalen, och oftare i grupper med barn över fem år.

Under utvärderingen påverkade COVID-19-pandemin småbarnspedagogikens vardag på många sätt. I ljuset av resultaten från utvärderingen måste man fundera på hur man ska möjliggöra en högklassig och mångsidig småbarnspedagogik för alla barn. Med utgångspunkt i utvärderingen föreslår NCU följande rekommendationer för att främja såväl pedagogiken för femåringarna som konst- och färdighetsfostran:

1. Den finländska småbarnspedagogiken styrs av en holistisk syn på en pedagogik som utgår från barnets behov. Det finns inga separata mål för de olika åldersgrupperna i det nuvarande styrsystemet, och resultaten av denna utvärdering följer detta. I ljuset av resultaten kunde pedagogiken för femåringarna och hela småbarnspedagogiken samt till detta relaterad utbildning utvecklas på följande sätt:
 - Enligt utvärderingen är lek en av styrkorna inom småbarnspedagogiken. Genom de öppna svaren framkom att de som arbetar med femåringar nämnde lek och dess betydelse för pedagogisk verksamhet aningen mindre än respondenter som arbetar i andra grupper. **Framöver måste det säkerställas att också femåringar och äldre barn har möjligheter till spontan lek, ledd lek och lek som förenar mångsidigt de olika lärområdena.**

- **Utvecklingen av pedagogik för femåringar måste grunda sig på en holistisk småbarnspedagogik.** Med tanke på femåringarna framkom variationer i hur personalen använder sig av systematiska observationer av barnen samt vilka pedagogiska mål som finns vad beträffar basfärdigheter som att äta och klä på sig. Pedagogik för femåringar handlar inte enbart om enskilda och ledda stunder. Ledd verksamhet och möjligtvis en särskild verksamhet för femåringarna, som skiljer sig från andra åldersgrupper, förverkligas med utgångspunkt i de behov som uppkommer under barnens vardag inom småbarnspedagogiken.
 - Enligt grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) ska verksamheten förverkligas tillsammans med barn i alla åldrar. Respondenternas självutvärderingar skiljde sig inte till största delen i granskningen enligt barngruppens åldersstruktur. **På många ställen gör dock de som arbetar i grupper med 5–6-åringar de allra positivaste bedömningarna om hur pedagogiken genomförs.** Om personalen bedömer att målen i planen för småbarnspedagogik uppfylls uttryckligen med de äldsta barnen som deltar i småbarnspedagogiken är det skäl att genom grundutbildning och fortbildning också öka det pedagogiska kunnandet i relation till den minsta barnen. Dessutom vore det bra att i större utsträckning diskutera varför det är lättare att genomföra verksamheten enligt planen för småbarnspedagogik med barn över 5 år.
 - **Inom småbarnspedagogiken bör man göra det möjligt för barn i alla åldrar att vara delaktiga.** Barnens delaktighet bedömdes vara sämre än många andra delar. I synnerhet de som arbetar i grupper med yngre barn bedömer att barnens delaktighet är svag. I de öppna svaren beskrevs dock verksamhetssätten som kan anses framhäva barnens delaktighet på ett mångordigt och rikt sätt. Delaktighet är fortfarande ett relativt färskt begrepp och det behövs diskussion om dess betydelse i vardagen.
 - **Många reformer av småbarnspedagogiken under den senaste tiden har riktats till femåriga barn.** Resultaten av utvärderingen uppmanar till att utveckla småbarnspedagogiken som en helhet så att alla barn som deltar i småbarnspedagogiken och även de allra yngsta barnen skulle beaktas på både nationell och lokal nivå samt i den grundläggande utbildningen och fortbildningen inom småbarnspedagogiken.
2. Enligt den självvärdering som personalen inom småbarnspedagogiken gjorde förverkligas området "många olika uttrycksformer" av de fem lärområdena åtminstone dagligen. Småbarnspedagogiken har som uppdrag att på ett målinriktat sätt stödja utvecklingen av barnens musikaliska, visuella, verbala och kroppsliga uttrycksförmåga och att låta barnen bekanta sig med kulturarvet och olika konstarter (Grunderna för planen för småbarnspedagogik, 2018). Enligt respondenternas självutvärdering planerades och genomfördes konst- och färdighetsfostran i regel väl, men det förekom variation i genomförandet av olika uttrycksformer. På basis av resultaten kunde genomförandet av konst- och färdighetsfostran och utbildningen inom småbarnspedagogiken utvecklas på följande sätt:
- **I konst- och färdighetsfostran för barn bör man beakta både barnens och konstens kulturella mångfald.** Enligt personalens självutvärdering beaktades den kulturella mångfalden sämre inom konstfostran. Även när det gäller pedagogiken var resultaten varierande när det gäller att stöda barnens språkliga och kulturella mångfald. Varje barn har rätt att uppleva, göra konst samt att producera kultur på ett mångsidigt sätt. När konst- och färdighetsfostran planeras och genomförs behövs en gemensam diskussion och stöd för att förtydliga vad som avses med mångsidig konstfostran och hur den kan genomföras i den egna gruppen. Detta inkluderar även att konst- och färdighetsfostran beaktas som en del av personalens grundutbildning och fortbildning samt en målinriktad utveckling av

ämnet på alla verksamhetsnivåer.

- **Rätten till olika delområden av konstnärliga uttrycksformer och uttrycksglädje tillhör barn i alla åldrar.** Enligt utvärderingen genomfördes till exempel musikfostran på ett mångsidigt sätt som en del av vardagens funktioner och leksituationer, särskilt i grupper med barn i åldern 1–4 år. Musikfostran ska genomföras på ett systematiskt och målinriktat sätt så att alla barn har möjlighet att delta i den. Utöver detta bör konst- och färdighetsfostran ses både som något som har egenvärde och som en upplevelsebaserad metod som bygger upp personliga betydelser i integreringen av lärområdena.
- **Förmågan att uttrycka sig genom olika former av slöjd och genomförandet av slöjdfostran bör stärkas.** Verksamheten i anslutning till slöjdfostran bedömdes förverkligas sämst inom lärområdet ”Mina många uttrycksformer”. Särskild uppmärksamhet ska fästas vid att barnen får pröva, undersöka och uttrycka sig med hjälp av olika slöjdmaterial och -tekniker. I sammanhanget inom barnens lärområde för slöjdfostran kan man utnyttja såväl barnens kulturella bakgrund som lokala hantverkstraditioner.
- **Personalen inom småbarnspedagogiken ansvarar för möjligheten till mångsidiga konstnärliga upplevelser och aktiviteter. Kunskaperna i konst- och färdighetsfostran ska beaktas i både grundutbildningen och fortbildningen inom småbarnspedagogik.** Barnen ska erbjudas mångsidiga konstnärliga och estetiska upplevelser: möjligheter att uttrycka sig med olika tekniker och material samt att diskutera de tankar och känslor som konst och kultur väcker. Utöver de ovannämnda upplevdes det största behovet av tilläggsutbildning bland annat i pedagogik som förenar mediefostran och konstfostran samt om konstpedagogik. Personalens kompetens bedömdes vara svagare i synnerhet när det gäller att genomföra verksamhet som fokuserar på barnens verbala och fysiska uttrycksförmågor samt slöjdfostran.

3. COVID-19-pandemin har påverkat småbarnspedagogikens vardag på många sätt. Pandemin har medfört många begränsningar och utmaningar i genomförandet av pedagogiken, men också gett nya tillvägagångssätt. Inför framtida behov kunde man ta lärdom av de erfarenheter som samlats in:

- Med tanke på jämlikheten mellan barn och familjer är det nödvändigt att diskutera hur småbarnspedagogik på distans genomförs och hur man håller kontakt med familjerna när småbarnspedagogiken inte kan erbjudas på normalt sätt. Vidare finns det skäl att fundera över om det i Finland behövs noggrannare nationella och/eller lokala anvisningar för genomförande av småbarnspedagogiken under undantagsperioder.
- I och med COVID-19-pandemin har det uppstått många pedagogiska metoder som bedöms fungera väl. I småbarnspedagogiken behöver det utvecklas sådana tillvägagångssätt genom vilka redan etablerad praxis delas. På så sätt kunde lärdomarna från pandemin utnyttjas inom småbarnspedagogiken i så stor utsträckning som möjligt nu och i framtiden.

Ämnesord: småbarnspedagogik, pedagogik, konst- och färdighetsfostran, grunderna för planen för småbarnspedagogik, grunderna för förskoleundervisningens läroplan, fortbildning, undantagstillstånd

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Pedagogical continuums and joy of expression! Pedagogy for five-year-olds and the current state of skills and art education in early childhood education and care

Authors

Jaana Juutinen, Anna Siippainen, Jukka Marjanen, Tuomas Sarkkinen, Marina Lundkvist, Arttu Mykkänen, Maarit Raitala, Mari-Jatta Rissanen, Inkeri Ruokonen

This evaluation commissioned by the Ministry of Education and Culture examined pedagogy for five-year-olds as well as the current state and development needs of skills and art education in Finnish early childhood education and care (ECEC). The assignment had two objectives. The first objective was to produce a report on the current state of pedagogy for five-year-old children and its implementation nationwide in mainland Finland as well as development recommendations based on the report. The second objective of the evaluation was to map the current situation of skills and art education in early childhood education and care. Producing recommendations for developing skills and art education was also part of the assignment.

The evaluation was based on both quantitative and qualitative data gathered by means of a survey. The survey was addressed to ECEC teachers, social pedagogues, child carers, special education teachers and family daycare childminders in municipal and private early childhood education and care. A sample from all municipalities in mainland Finland was picked in two stages for the survey. The response rate was approximately 37 percentage for day-care centre personnel and approximately 34 percentage for family day-carers.

Regarding pedagogy, the focus areas of the evaluation included the implementation of the five learning areas set out in the National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (2018), the planning and evaluation of the activities, and interaction between children and the personnel. While the National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (2018) contains no specific objectives or operating methods for five-year-olds that would differ from those prescribed for other age groups, the activities must be age appropriate. The design of the evaluation focusing on pedagogy was based on examining the responses of those who worked with five-year-olds in relation to the responses of those who worked with other children at early childhood education and care age as a type of pedagogical continuum.

Five-year-olds participated in ECEC in groups with many types of age structures. For an examination by age group, four groups were formed based on the information provided by respondents. Responses to claims related to pedagogy were positive regardless of the child group's age structure. Interaction

between children and adults was considered good and among other things, children's relationship with nature was supported in the groups, and their independent and instructed physical activity was enabled. On the other hand, children's participation in planning and evaluating the activities and selecting working methods was realised less well than other areas. Similarly, respondents' assessments of how children's linguistic and cultural diversity is supported and how children are encouraged to interpret and describe their thoughts about experiencing art were less positive than in other areas.

In examinations based on child groups' age structures, those working with groups of children aged 5 and older were more positive about their groups' activities in their responses to some of the claims than those working with groups aged 1 to 4 and 1 to 6. In particular, respondents found that activities supporting children's participation were implemented better in groups of children aged 5 and older. According to the responses, specific activities planned by the personnel were also organised for most five-year-olds, regardless of the age structure of the child group.

In line with the definitions given in the guiding documents, the current state of skills and art education in early childhood education and care was evaluated by examining the implementation of the learning area *Diverse forms of expression*, the regularity of its implementation, as well as the personnel's competence and needs for staff training. Respondents found that skills and art education was mainly well implemented, too. Play as well as children's creative processes and independent activities in different areas of expression were emphasised. Of the diverse forms of expression, respondents found that activities related to crafts education were realised the least well. They also felt that taking culturally diverse art education and children's cultural backgrounds into account in pedagogy that guides skills and art education presented challenges. They found that musical expression as well as verbal and bodily expression were implemented well, especially spontaneously and as part of basic everyday activities and spontaneous moments. In examinations by age group, it emerged that musical expression was more commonly implemented in groups of children aged under five. On the other hand, the learning area of visual and crafts expression was implemented as guided activities planned by the personnel, and more often in groups of children aged five and older.

The evaluation was conducted during the COVID-19 pandemic, and this affected the daily life in ECEC in many ways. In the light of the evaluation findings, ways of enabling all children to benefit from high-quality and diverse ECEC pedagogy should be considered. Based on the evaluation, FINEEC issues the following recommendations for improving pedagogy for five-year-olds and the status of skills and art education:

1. Holistic pedagogy driven by children's needs is at the centre of the steering system of Finnish early childhood education and care. The current steering system has no separate objectives for different age groups, and the evaluation findings are consistent with this fact. In the light of the findings, pedagogy for five-year-olds, as well as early childhood education and care pedagogy as a whole and the education related to that, could be developed by the following means:
 - This evaluation supports the view that play is one of the strengths of ECEC. However, play and its significance in the pedagogic operation was mentioned a little less in the open answers of the interviewees working with five-year-olds compared to other age groups.

Also, in the future it must be ensured that children of five years and older continue to have a possibility to both spontaneous and directed, versatile play which is combined with the learning areas in the ECEC.

- **The development of the pedagogy for five-year-olds has to be based on the comprehensiveness of ECEC.** There was a variation in the five-year-old children's systematic observation and the arrangements of pedagogical objectives for the basic functions, such as eating and getting dressed. The pedagogy of the five-year-old does not solely consist of individual and directed moments. In addition to activities that are directed and potentially separated from other age groups, the pedagogy of the early childhood education based on the children's needs must be realized in all the moments of everyday life in ECEC.
 - **Participation of all children should be enabled in ECEC.** Respondents felt that children's participation was realised less well than many other areas. Especially those working with the youngest child groups found that children's participation is realised poorly. However, operating methods that can be seen as emphasising children's participation were described diversely and at length. The concept of participation is still quite recent, and its meanings in daily life need to be discussed.
 - **Pedagogical activities according to National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (2018) have to be implemented with children of all ages.** For the most part, there were no differences in the respondents' self-assessments examined by the age structure of the child groups they worked with. In many areas, however, respondents working with groups of children aged 5 and older were the most positive in their assessments of the realisation of pedagogy. While the personnel find that the objectives of the National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (2018) are achieved especially with the oldest children participating in ECEC, more content related to pedagogy for the youngest children should be added to both basic and staff training. More extensive discussion of why activities prescribed in the ECEC plan are easier to carry out with children aged 5 and older would also be needed.
 - Many recent reforms of ECEC have targeted five-year-olds. **The evaluation findings point the way to developing ECEC as a whole, ensuring that all children participating in ECEC, including the very youngest, would be taken into account both at the national and local level as well as in the basic and staff training of ECEC personnel.**
2. In the self-assessments of the staff of the early childhood education and care, the learning area called diverse forms of expression was carried out the least in everyday life out of all the five learning areas. The task of early childhood education and care is to support the development of children's musical, visual as well as verbal and physical expression in a goal-oriented manner as well as to familiarise them with different art forms and cultural heritage (National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care, 2018). Respondents' self-assessments indicate that while skills and art education was mainly well planned and implemented, there were variations in its delivery regarding different forms of expression. Based on these findings, the delivery of skills and art education and training for ECEC personnel could be developed by the following means:
- **The cultural diversity of both children and art should be taken into account in skills and art education for children.** Respondents felt that addressing cultural diversity in art education was realised less well than other areas. The results related to supporting children's linguistic and cultural diversity also varied regarding pedagogy. Every child has the right to experience and produce art and diverse culture. When planning and delivering


skills and art education, joint discussion and support is needed to clarify what diverse art education means and how an ECEC professional can deliver it to their child group. This includes addressing the topic in the personnel's basic and staff training and developing it in a goal-oriented manner at all levels of activity.

- **The right to diverse areas of artistic expression and the joy of expression belongs to children of all ages.** The evaluation found that music education, for example, was delivered diversely as a part of everyday activities and play situations, especially in groups of children aged 1 to 4. Music education should be delivered in a systematic and goal-oriented manner, ensuring that all children have a possibility to participate in it. In addition, skills and art education should be seen not only as intrinsically valuable but also as a method that offers an experiential way of integrating learning areas while building personal meanings.
 - **The status of crafts expression and the delivery of crafts education should be strengthened.** Within the learning area diverse forms of expression, respondents' assessments of the realisation of activities related to craft education were the least positive. Particular attention should be paid to allowing children to experiment, explore and express themselves using various craft materials and techniques. Both craft traditions associated with children's cultural backgrounds and local traditions can be utilised in the learning area of children's crafts expression.
 - **The ECEC personnel are responsible for providing opportunities for diverse experiencing and making of art for the children. Competence in skills and art education should be addressed in both basic and staff training for ECEC personnel.** Children should be offered diverse artistic and aesthetic experiences: possibilities to express themselves using different techniques and materials and to discuss the thoughts and emotions art and culture arouse in them. In addition, respondents felt that their greatest needs for staff training related to pedagogy which combines media education and art education as well as knowledge of art pedagogy, among other things. The personnel's competence in delivering education in verbal and bodily expression and crafts, in particular, was assessed as weaker.
3. The COVID-19 pandemic has influenced the daily life of early childhood education and care in many ways. The pandemic has brought not only several restrictions and challenges to bear on the realisation of pedagogy but also new operating methods. Lessons for future could be learned from the accumulated experiences:
- **From the perspective of equality between children and families, a discussion is needed about how remote ECEC is delivered and how professionals keep in touch with the families when ECEC cannot be offered normally.** It should be considered further whether more detailed national and/or local guidelines for delivering ECEC in emergency conditions are needed in Finland.
 - The COVID-19 pandemic has given rise to many pedagogical practices that have been found effective. **In ECEC, the ways of sharing the best practices should be developed.** This way, the lessons learned during the pandemic could be used as widely as possible in ECEC, today and in the future.

Keywords: early childhood education and care, pedagogy, skills and art education, National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care, Core Curriculum for Pre-primary Education, in-service training, state of emergency

Tiivistelmä	3
Sammandrag.....	7
Summary	11
1 Johdanto	19
2 Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka.....	25
2.1 Varhaiskasvatusjärjestelmä ja henkilöstö	27
2.2 Pedagogiikka varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa	28
2.3 Pedagogiikan keskiössä hyvinvoiva ja osallistuva lapsi.....	29
3 Taito- ja taidekasvatus osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa	33
3.1 Ilmaisun monet muodot -oppimisen alue varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa	35
3.2 Taito- ja taidekasvatuksen monet merkitykset	36
3.2.1 Tukea lapsen kasvuun ja oppimiseen	37
3.2.2 Tila yhdessä tekemiselle, kokemiselle ja lasten osallisuudelle	38
3.2.3 Kulttuuri ja taide itseisarvona	39
4 Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet	43
5 Arvioinnin toteuttaminen	47
5.1 Kohderyhmä ja otos	48
5.1.1 Kuntatason otanta	48
5.1.2 Toimipaikkaotanta	49
5.1.3 Otoksen kattavuus henkilöstön tasolla	49
5.2 Kysely	50
5.3 Vastausprosentti.....	51
5.4 Analyysimenetelmät.....	51
5.5 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua.....	53
6 Vastaajien taustatiedot	57

7	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ikärakenteeltaan erilaisissa lapsiryhmissä...	69
7.1	Toiminnan suunnittelu ja arviointi.....	71
7.2	Oppimisen alueet	74
7.3	Pedagogiikan toteuttaminen ja työtavat	78
7.4	Pedagogiikan toteuttamisen ominaispiirteitä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa	84
7.5	Henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus	84
7.5.1	Lapsen yksilöllinen ja kunnioittava kohtaaminen.....	86
7.5.2	Arjen pedagogiset toimintatavat	89
7.5.3	Toimiva tiimi.....	89
7.6	Yhteenveto.....	91
8	Taito- ja taidekasvatus varhaiskasvatuksessa	95
8.1	Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteuttaminen.....	97
8.1.1	Ilmaisun monet muodot arjen eri tilanteissa.....	99
8.1.2	Toiminnan säännöllisyys ja välineistön riittävyys	104
8.1.3	Taito- ja taidekasvatuksen toteuttamisen ominaispiirteitä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa	110
8.2	Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen ja lisäkoulutuksen tarve	111
8.3	Yhteenveto.....	113
9	COVID-19-pandemian vaikutukset varhaiskasvatuksen arkeen.....	117
10	Johtopäätökset.....	123
10.1	Viisivuotiaiden pedagogiikan nykytila ja kehittämisen kohteet	124
10.2	Taito- ja taidekasvatuksen nykytilanne ja kehittämisen kohteet	126
10.3	COVID-19-pandemia ja varhaiskasvatus.....	128
10.4	Maksuttoman varhaiskasvatuksen ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilut.....	129
11	Kehittämisseuraukset	133
	Lähteet	139
	Liitteet	149
	LIITE 1. Kunnallisten päiväkotien otanta	150
	LIITE 2. Yksityisten päiväkotien otanta.....	151
	LIITE 3. Otanta ja vastausprosentit (päiväkotihenkilöstö)	152



"Kaverikuvat tabletilla kuvaten. Lapset saivat itse valita kuvaan tulevat vaatteet ja muun rekvisiitan sekä kuvauspaikan. Lapset ottivat kuvia toisistaan ja jokainen valitsi mieleisensä kuvan, joka tulostettiin yhdessä aikuisen kanssa ja laitettiin itsetehtyihin kehyksiin. Kuvat koottiin ryhmän seinälle ryhmäkuvaksi."

"Kamratbilder på surfplatta. Barnen fick själva välja kläderna och annan rekvisita samt fotograferingsplats. Barnen tog bilder på varandra och var och en valde den bild de ville ha. Bilden skrevs ut tillsammans med en vuxen och sattes i ramar som barnen gjort själva. Bilderna samlades på gruppens vägg som ett gruppfoto."

Johdanto

1

Tässä arvioinnissa selvitetään opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannon mukaisesti varhaiskasvatuksen, erityisesti viisivuotiaiden, pedagogiikkaa sekä taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus on merkittävä osa lähes jokaisen suomalaislapsen elämää viimeistään esiopetusikäisenä. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 3 §) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista. Suomalainen varhaiskasvatus perustuu lapsen yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Tietyille ikäkausille ei ole määritelty yleisiä pedagogisia tavoitteita. Myöskään viisivuotiaille ei ole esitetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) omia, muista ikäryhmistä erillisiä tavoitteita tai toimintatapoja. Perusteissa kuitenkin todetaan, että toiminnan on oltava ikätason mukaista. Tässä arvioinnissa viisivuotiaiden pedagogiikan toteutumista tarkastellaan suhteessa muihin varhaiskasvatusikäisiin lapsiin, pedagogisena jatkumona.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 3 §) varhaiskasvatuksen tavoitteena on toteuttaa leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työmuodot nähdään lapsille luontevina oppimisen tapoina. Taito- ja taidekasvatuksella onkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pitkät perinteet (Ruokonen & Rusanen, 2009) ja taidekasvatus kytkeytyy tiiviisti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on taidepedagogiikkaan liittyvä oppimisen alue *Ilmaisun monet muodot*, joka kattaa musiikillisen, kuvataiteellisen, käsityöllisen sekä sanallisen ja kehollisen ilmaisun. Ilmaisun monet muodot -oppimisen alue liittyy perusteasiakirjoissa kokonaisvaltaiseen pedagogiseen lähestymistapaan, jossa lapsen mielenkiinnon kohteista lähtevä pedagogiikka liitetään laaja-alaisen osaamisen alueisiin ja muihin oppimisen alueisiin.

Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen on mukana monissa Oikeus oppia -kehittämishojelman toimenpiteissä. Yhtenä ohjelman tavoitteista on varmistaa, että lasten etu ja oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen toteutuu koko maassa. Ohjelman varhaiskasvatuksen laatua parantavissa toimenpiteissä toteutetaan pitkäjänteisiä ja monipuolisia toimia varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020.) Yhtenä kehittämissuojelman toimenpiteistä opetus- ja kulttuuriministeriö osoitti määrärahan käytettäväksi tämän arvioinnin eli varhaiskasvatuksen viisivuotiaita lapsia koskevaa pedagogiikkaa sekä taito- ja taidekasvatusta koskevan nykytilan selvityksen laatimiseksi. Kehittämissuojelman mukaan viisivuotiaiden pedagogiikkaa sekä taito- ja taidekasvatusta koskevan selvityksen osalta tarvitaan valtakunnallinen nykyistä tarkempi kokonaisnäkemys nykytilasta sekä ehdotuksia jatkokehittämiseksi huomioiden varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutokset ja tulevaisuuden haasteet.

Toimeksiannon sisältö oli kaksitahoinen. Ensimmäisenä tavoitteena oli tuottaa nykytilanteen kuvaus ja sen pohjalle rakentuvat kehittämissuosituksot viisivuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta valtakunnallisesti Manner-Suomen osalta. Selvityksessä oli huomioitava Oikeus oppia -ohjelmassa tehtävän viisivuotiaiden lasten maksuttoman varhaiskasvatuksen ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilut. Toisena tavoitteena oli taito- ja taidekasvatuksen nykytilanteen kartoittaminen varhaiskasvatuksessa. Selvityksen tuli sisältää myös taito- ja taidekasvatuksen vahvistamista koskevat kehittämissuosituksot. Varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa ei käytetä käsitteitä taito- ja taideaineet. Tästä syystä arviointihankkeen nimeä on lavennettu muotoon taito- ja taidekasvatus. Tässä arvioinnissa varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatuksen tilaa lähestytään ohjaavien asiakirjojen määritelmiä mukaillen tarkastelemalla *Ilmaisun monet muodot* -oppimisen aluetta ja sen toteutumista varhaiskasvatuksessa.

Karvin varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista tarkastelleen raportin (Repo ym., 2019) yhtenä kehittämissuosituksena nostettiin esiin taidekasvatuksen aseman ja nykytilan selvittäminen varhaiskasvatuksessa. Arvioinnin tuloksista paljastui erityisesti taiteellisen ilmaisun heikko asema osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Arvioinnin mukaan kuvataidekasvatus ja osin myös musiikkikasvatus eivät ole osa varhaiskasvatuksen päivittäistä arkea. Näiden sisältöjen toteutuminen oli osassa päiväkotaja ja perhepäivähoitoryhmiä satunnaista. Taiteellista kokeamista ja ilmaisua hankaloittavat tekijät liittyivät pääosin rakenteellisiin tekijöihin. Näitä olivat lasten vaihtelevat läsnäoloajat päiväkodissa sekä vuoroahoito, tilojen ja materiaalien puute sekä henkilöstön riittävyys. Henkilöstö kaipasi tukea myös alle kolmevuotiaiden taidekasvatuksen toteuttamiseen. (Repo ym., 2019.)

Raportti etenee siten, että luvuissa 2 ja 3 luodaan katsaus suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan sekä taito- ja taidekasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin että tutkimuskirjallisuuteen pohjaten. Tämän jälkeen kuvataan arvioinnin tehtävä ja tavoitteet (luku 4) sekä arvioinnin toteuttaminen (luku 5). Luku 6 esittelee vastaajien taustatiedot, luvut 7–8 toimeksiannon tulokset. Arvioinnin toteuttamisen aikana eli syksyllä 2020 Suomessa vallitsi COVID-19-pandemia, joka vaikutti myös varhaiskasvatukseen arkeen monin tavoin (ks. myös Goman ym., 2020). Luvussa 9 esitellään tuloksia liittyen pandemian vaikutuksiin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja sen toteuttamiseen. Raportti päättyy johtopäätöksiin (luku 10) ja tulosten pohjalta esitettyihin kehittämissuosituksiin (luku 11).

Osana kyselyä vastaajilla oli mahdollisuus kuvata onnistuneita ja hyvin toimineita esimerkkejä taito- ja taidekasvatuksen toteuttamisessa. Näitä varhaiskasvatuksen arjen kuvauksia on haluttu nostaa esille ja raportin jokaisen pääluvun otsikkolehteä on elävöitetty näillä esimerkeillä. Esimerkit on valittu siten, että ne edustavat laajasti eri-ikäisten lasten kanssa ja erilaisissa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä toteutettua taito- ja taidekasvatusta.

"Lapset keksivät omia tarinoita valitsemastaan kuvasta tai esineestä. He kertoivat tarinan, se kirjoitettiin ylös ja sen jälkeen he loivat niistä teatteriesitykset pukuineen, lavasteineen, musiikkeineen. He esittivät näytelmät toisilleen ja esitykset videoitiin ja niitä katseltiin yhdessä."

"Barnen hittar på egna berättelser om en bild eller ett föremål de valt. De berättade en historia, den skrevs ner och sedan skapade de teaterföreställningar med kostymer, sceninredning och musik av historierna. De spelade upp pjäserna för varandra, och föreställningarna spelades in på video som man sedan tittade på tillsammans."

Suomalainen
varhaiskasvatus-
järjestelmä
ja varhais-
kasvatuksen
pedagogiikka

2

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan jokaisella lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen huoltajien niin päättäessä. Varhaiskasvatusta voidaan tarjota päiväkodeissa, perhepäivähoidossa ja avoimessa varhaiskasvatuksessa, joiden toimintaa ja esimerkiksi henkilöstön mitoituksia säätelevät varhaiskasvatusta koskevat lait, asetukset sekä muu ohjausjärjestelmä. Suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittyminen on ollut tiiviisti kytköksissä työvoimapolitiikkaan, erityisesti naisten työssäkäynnin mahdollistamiseen. Työvoimapolitiittisen tehtävän lisäksi nykyään keskiössä on lapsen oikeus osallistua varhaiskasvatukseen. Pienten lasten opetus ja kasvatus ovatkin nousseet viime vuosikymmenten aikana keskeiseksi kehittämisen kohteeksi niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Varhaiskasvatus on alettu nähdä yhä useammin osana elinikäisen oppimisen polkua. Varhaiskasvatus on nähty merkitykselliseksi esimerkiksi perheiden ja lasten tasa-vertaisuuden edistämiseksi (Eerola-Pennanen ym., 2017; Repo ym., 2020). Subjektiiivinen oikeus varhaiskasvatukseen alkaa, kun vanhempainrahakausi päättyy lapsen ollessa noin 10 kuukauden ikäinen. Oikeus varhaiskasvatukseen jatkuu aina peruskoulun alkuun asti. Lisäksi lasten tulee osallistua esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet täyttävään toimintaan vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista.

Kunta voi järjestää varhaiskasvatukseen kuuluvat tehtävät hoitamalla toiminnan itse, sopimuksin yhdessä muun kunnan tai muiden kuntien kanssa, olemalla jäsenenä toimintaa hoitavassa kuntayhtymässä, hankkimalla palveluja valtiolta, toiselta kunnalta, kuntayhtymältä tai muulta julkiselta taikka yksityiseltä palvelujen tuottajalta tai antamalla palvelunkäyttäjälle sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä annetun lain (569/2009) mukaisen palvelusetelin. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan kunnan on huolehdittava siitä, että varhaiskasvatusta on saatavissa kunnan järjestämänä tai valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää.

2.1 Varhaiskasvatusjärjestelmä ja henkilöstö

Varhaiskasvatuslain (540/2018, 25 §) mukaan kunnan, kuntayhtymän tai yksityisen palveluntuottajan on huolehdittava, että varhaiskasvatuksessa on riittävä määrä eri kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä. Päiväkodissa tulee kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä olla varhaiskasvatuksessa olevien lapsien määrään, heidän ikäänsä ja varhaiskasvatuksessa päivittäin viettämäänsä aikaan suhteutettuna riittävä määrä henkilöitä, joilla on varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetty varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin tai lastenhoitajan ammatillinen kelpoisuus. Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (1586/2019, 1 §) määrittelee päiväkodin henkilöstön mitoituksen siten, että päiväkodissa tulee kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on varhaiskasvatuslain (540/2018) 26–28 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus, enintään seitsemää enemmän kuin viisi tuntia päivässä varhaiskasvatuksessa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Enintään neljää alle kolmivuotiaista lasta kohden tulee päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä samoin olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä säädetty ammatillinen kelpoisuus. Henkilöstön rakenteesta on linjattu siten, että päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta 35 §:ssä tarkoitettusta henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, joista vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 37 §.)

Perhepäiväkodissa puolestaan voidaan samanaikaisesti järjestää varhaiskasvatusta enintään neljälle lapselle mukaan luettuina perhepäivähoitajan omat lapset, jotka eivät vielä ole perusopetuksessa. Lisäksi voidaan järjestää varhaiskasvatusta yhdelle perusopetuslain (628/1998) mukaista esiopetusta saavalle lapselle, perusopetuksen aloittaneelle lapselle tai sellaiselle kunnan järjestämässä enintään viisi tuntia päivässä kestävässä varhaiskasvatuksessa olevalle lapselle, joka aloittaa perusopetuksen toimintavuotta seuraavana vuonna. (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta, 753/2018, 2 §.)

Suomessa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on siis monialainen ja verrattain korkea koulutus. Toimeksiannon näkökulmasta monipuolisen pedagogiikan sekä taito- ja taidekasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa vaativat laajaa osaamista. Varhaiskasvatuslain (540/2018) pykälät 2, 25 ja 35 korostavat pedagogiikan merkitystä sekä varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien pedagogista vastuuta. Keskeisin tavoite päiväkotien henkilöstön rakenteen muutoksessa (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 37 §) on nostaa pedagogisen opettajankoulutuksen saaneiden henkilöiden määrää päiväkodeissa siten, että vuoteen 2030 mennessä kaksi kolmesta päiväkodin opetus-, kasvatus- ja hoitotehtävissä olevasta henkilöstöstä on korkeakoulutettua eli varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen sosionomeja. Puolella korkeakoulutetuista tulee olla varhaiskasvatuksen yliopistokoulutus (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 37 §). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelmassa 2021–2030 tuodaan esille se, että kasvavaan työvoimatarpeeseen tulee vastata riittävillä aloituspaikkamäärillä ja koulutusalojen välistä yhteistyötä tulee vahvistaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

2.2 Pedagogiikka varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa

Lasten mielenkiinnon kohteista lähtevä, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteisiin pohjaava pedagoginen suunnittelu, lapsen oppimisen havainnointi ja dokumentointi ovat vakiintuneet suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan arkeen (mm. Rintakorpi, 2018). Varhaiskasvatusta (540/2018) säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen tavoitteista. Varhaiskasvatusta (540/2018) 3 §:n mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on ”toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset”. Lain (540/2018) ja siihen perustuvan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatus on tavoitteellinen ja suunnitelmallinen opetuksen ja hoidon kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on varhaiskasvatusta (540/2018) perusteella Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatusta toteutetaan. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, ja sitä säätelee perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (852/1998) ja Opetushallituksen määräyksenä annettu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Näiden opetussuunnitelmien tehtävänä on tasavertaisen opetuksen toteuttamisen jatkumon varmistaminen, esiopetuksen jälkeen perusopetusta ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014).

Karvin laatimissa Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteissa ja suosituksissa (Vlasov ym., 2018) laadun arviointi jaotellaan rakenne- ja prosessitekijöihin. Varhaiskasvatusta ohjaavat lait, asetukset sekä muut valtakunnalliset asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat, muodostavat laadun rakennetekijät, jotka luovat reunaehdot pedagogiselle toiminnalle. Kuten Salminen ja Poikonen (2017) tiivistävät, on opetussuunnitelmilla ennen kaikkea pedagoginen ohjaustehtävä ja ne suuntaavat ja ohjaavat opetus- ja kasvatustyötä lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden suunnassa. Laadun prosessitekijät puolestaan kuvaavat varhaiskasvatuksen pedagogiikan ydintoimintoja, jotka toteutuvat lapsen arjen tasolla, pedagogisessa toiminnassa (Vlasov ym., 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Valtioneuvoston asetuksen (422/2012, 5 §) mukaan esiopetuksen erityisenä tavoitteena on edistää yhteistyössä huoltajien kanssa lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. Esiopetuksessa käytetään varhaiskasvatukseen soveltuvaa pedagogiikkaa ja kunnioitetaan lasten mielenkiinnon kohteita opetuksen järjestämisessä. Leikki eri muodoissaan on vahvasti läsnä esiopetuksen toiminnassa. Kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajilla. Varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat, sosionomit, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä lähiympäristön kanssa ja jossa lapsi on aktiivinen toimija. Pedagogisen toiminnan suunnittelun lähtökohtana ovat lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet ja heidän kasvuympäristöönsä kytkeytyvät merkitykselliset asiat sekä opetussuunnitelmissa kuvatut laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen osa-alueet. Varhaiskasvatuksessa luodaan pohjaa lasten laaja-alaiselle osaamiselle, jonka tavoitteet muodostavat jatkumon varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen. Laaja-alaisen osaamisen viisi osa-alueita ovat 1) *ajattelu ja oppiminen*, 2) *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, 3) *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*, 4) *monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* sekä 5) *osallistuminen ja vaikuttaminen*. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 23–25.) Nämä osa-alueet ja niiden tavoitteet huomioidaan kasvatusta ja opetustyössä ja oppimisympäristöjen sekä toimintakulttuurin kehittämisessä.

Oppimisen alueiden tehtävänä puolestaan on edistää näitä laaja-alaisen osaamisen alueita. Niiden tavoitteena on ohjata henkilöstöä monipuolisen ja eheytyneen pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä lasten kanssa. Oppimisen alueita on niin ikään viisi. Ne ovat 1) *kielten rikas maailma*, 2) *ilmaisun monet muodot*, 3) *minä ja meidän yhteisömme*, 4) *tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä 5) *kasvan, liikun ja kehityn* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 40–46; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 30–38). Nämä viisi oppimisen aluetta kuvaavat varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Oppimisen alueita yhdistellään sekä sovelletaan lasten osaamisen ja mielenkiinnon kohteiden pohjalta. Varhaiskasvatuksen tavoitteet ohjaavat pedagogisen toiminnan suunnittelua, havainnointia, arviointia sekä dokumentointia ja kehittämistä. Tämän pedagogisen toiminnan prosessin pohjalta henkilöstö valitsee lasten iän, tarpeiden, edellytysten sekä kiinnostuksen kohteiden pohjalta toimivat monipuoliset työtavat toteuttaa pedagogiikkaa. Työtavoissa tulee huomioida lapselle luontevat, toiminnallisuutta ja osallisuutta edistävät tavat oppia, kuten tutkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaisu sekä omaehtoinen ja ohjattu leikki. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.)

2.3 Pedagogiikan keskiössä hyvinvoiva ja osallistuva lapsi

Varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tarkoitetaan Alilaa ja Ukkonen-Mikkolaa (2018) mukaillen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, joka todentuu henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, varhaiskasvatustyöyhteisön toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä henkilöstön ammatillisissa työkäytännöissä. Esiopetuksessa puolestaan sovelletaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä kunnioitetaan lasten mielenkiinnon kohteita ja leikin eri muotoja keskeisenä osana esiopetuksen toimintakulttuuria (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka pohjaa tiede- ja tutkimusperustaan ja sen toteutumista ohjaavat varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja oppimisympäristö (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Karilan ja Kump-paneiden (2017) mukaan juuri henkilöstön pedagoginen osaaminen on yksi merkittävä alue varhaiskasvatuksen käytännön työssä. Salmisen (2017) määritelmässä puolestaan pedagogiikassa yhdistyvät henkilöstön ymmärrys lasten kehityksestä ja kasvusta, tilannetietoisuus sekä herkkä

vuorovaikutus. Myönteinen ilmapiiri välittyy henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen sekä henkilöstön tarjoamaan korkealaatuiseen tunnetukeen, jonka on todettu olevan yhteydessä lasten parempiin sosiaalisiin taitoihin ja oppimistilanteisiin kiinnittymiseen esiopetuksessa ja kouluiässä. Emotionaalisesti korkealaatuista tukea tarjoava varhaiskasvatuksen henkilöstö on yhtäältä vuorovaikutuksessaan lämmin ja responsiivinen, mutta toisaalta pystyy tarjoamaan lapsille yksilöllisesti haasteita ja vastuuta. (Salminen, 2017.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan kannalta yksi keskeisistä tavoitteista on tukea lapsen toimijuutta ja osallisuutta erilaisten työtapojen kautta (Sairanen ym., 2020). Viimeisen vuosikymmenen aikana osallisuuden teema on vahvistunut suomalaisessa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevassa keskustelussa (Mansikka & Lundkvist, 2019; Turja & Vuorisalo, 2017). Lasten osallisuutta tukevat oppimisen tilanteet huomioivat lapset itsellisinä toimijoina, jotka pystyvät vaikuttamaan oppimisen tilanteisiin, joihin he osallistuvat. Osallisuuden kautta lapsilla on mahdollista tuottaa omia mielenkiinnon kohteita tukevia oppimisen tilanteita aktiivisina toimijoina ja näiden tilanteiden myötä todentuu näkemys lapsen osallisuuden kokonaisvaltaisuudesta varhaiskasvatuksessa (Dahlberg ym., 2013; Sommer ym., 2009).

Osallisuuden ja toimijuuden teema linkittyy myös laajemmin eri oppimisen kokonaisuuksiin ja laaja-alaiseen osaamiseen pedagogisten menetelmien kautta. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumoa tukee esimerkiksi lasten laaja-alaisen ajattelun ja oppimisen taitojen tukeminen, kuten myös arjen taitojen hallitsemisen myötä tulevat itsesäätelyn taidot. Ajattelun ja oppimisen tukemisessa pedagoginen huomio kiinnittyy erityisesti lapsen oppimisen valmiuksiin, kuten toiminnanohjaukseen (Blair & Razza, 2007), oman ajatteluprosessin hahmottamiseen (Bryce & Whitebread, 2012) ja motivaation säätelyyn (Perry ym., 2019).

Pedagogiikka on kiinteästi sidoksissa varhaiskasvatuksessa vallitseviin kulttuurisiin arvoihin ja oppimiskäsitykseen, ja sen saamat painotukset vaihtelevat (Karila, 2013). Se, mitä kulloinkin pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksessa, sen tavoitteissa ja tehtävissä tai esimerkiksi siinä, kuinka lapset oppivat, heijastuu pedagogiikkaan ja käsityksiin sen laadusta. Siksi pedagogiikkaa tulee jatkuvasti arvioida ja kehittää. Pedagogisella johtajuudella on suuri merkitys toteutuneeseen pedagogiikkaan ja lasten hyvinvointiin (Fonsén ym., 2020). Varhaiskasvatuksen opettajalla puolestaan on vastuullaan pedagogiikan suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen, ja tämä ilmenee pedagogisen opettajajohtajuuden kautta (Heikka ym., 2016). Laadukkaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskiöön nousee yhteistoiminta moniammatillisessa tiimissä, työyhteisön sitoutuminen lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin, oman työn merkityksellisyyden kokeminen ja tunne yhteisöön kuulumisesta ja osallisuudesta (Fonsén ym., 2020). Niin päättäjien kuin henkilöstönkin on suunniteltava toiminta lapsen edun mukaisesti (Varhaiskasvatustilanne, 540/2018).

Varhaiskasvatuksen aseman muuttuminen elinikäisen oppimisen ensimmäiseksi portaaksi on herättänyt myös huolta ja pelkoa varhaiskasvatuksen muuttumisesta koulumaiseksi. Suomalainen varhaiskasvatus on perinteisesti noudatellut pohjoismaista mallia, joka korostaa leikkiä ja sosiaalista kehitystä keskieurooppalaisen kognitiivisia ja taidollisia valmiuksia korostavan perinteen sijaan (Kangas ym., 2019). Riskinä on pidetty esimerkiksi sitä, että leikin ja huolenpidon rooli kapenee oppimiseen liittyvien tavoitteiden tieltä (Alasuutari ym., 2014). Huoli on noussut esiin myös maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun yhteydessä niin huoltajien kuin viranhaltijoidenkin parissa

kerätyissä aineistoissa (Siippainen ym., 2019). Leikki ja leikillisuus tulisikin nähdä keskeisenä pedagogisena menetelmänä, joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuden tukea lasten oppimisvalmiuksia (Whitebread & O'Sullivan, 2012), eikä ainoastaan lasten välisenä toimintana, jonka aloite tulee aina lapsilta. Leikki ja leikillisuus sisältyvät ja lomittuvat pedagogiseen toimintaan myös esimerkiksi ilmaisun monien muotojen kautta, joissa usein leikki on sisäänrakennettu ominaispiirre.

"Metsäretkeltä lapset löysivät puunpalaset, joista teimme purjeveneet (akkuporakonetta käyttäen), lapset porasivat purjeelle reiän puuhun, etukäteen ei ollut suunniteltu tätä vaan lasten mielestä se puunpala näytti veneeltä ja niin alettiin toteuttamaan tätä projektia. Sisällä työ jatkui ja lapset maalasivat purjeet laivoihinsa. Perhepäivähoitajana pidän juuri työstäni tämän takia, että vaikka suunnitelmia on viikoksi monenlaisia, niin parhaat ideat tulee spontaanisti lapsilta, jotka yleensä voimme hyvin toteuttaa arjessa. Ja voimme muuttaa päivää tarpeen mukaan lasten ehdotuksien pohjalta."

"Under en skogsutflykt hittade barnen träbitar som vi gjorde till segelbåtar (med sladdlös bormaskin), barnen borrade ett hål för seglet i träbiten, vi hade inte planerat detta på förhand, utan barnen tyckte att träbiten såg ut som en båt och så började vi genomföra det här projektet. Arbetet fortsatte inomhus och barnen målade seglen på sina båtar. Som familjedagvårdare tycker jag om mitt arbete just därför att även om jag har många slags planer för veckan så kommer de bästa idéerna spontant från barnen, och i allmänhet kan vi förverkliga dem i vardagen. Och vi kan ändra dagen efter behov utifrån barnens förslag."

Taito- ja
taidekasvatus
osana varhais-
kasvatuksen
pedagogiikkaa

3

Tässä raportissa varhaisiän taito- taidekasvatuksella tarkoitetaan kokonaisvaltaista tutkimusperustaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan kuuluvaa opettamisen ja oppimisen alaa, jossa keskitytään eri taidemuotojen ihmettelyyn, kokemiseen, ilmaisemiseen ja oppimiseen. Varhaiskasvatuksessa toteutettava taidekasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka pohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) ja toteutuu yhteisöllisessä varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa lapsen mielenkiinnon kohteita ja leikillistä oppimista vaalien. Taito- ja taidekasvatuksesta kumpuavat lapsen ilmaisun, aktiivisen toimijuuden ja luovuuden periaatteet kuuluvat olennaisena osana varhaiskasvatuksen oppimiskäsitykseen, toimintakulttuuriin ja toiminnan sisältöihin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) taito- ja taidekasvatus liitetään erityisesti ilmaisun monet muodot -oppimisen alueeseen. Taidekasvatukseen voi nähdä kuuluvaksi niin musiikin, lastenkirjallisuuden, kuvallisen ilmaisun, kädentaidot sekä draaman ja muut ilmaisun muodot, kuten median, tanssin ja teatterin. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös antaa valmiuksia ymmärtää yleistä kulttuuriperinnettä sekä kulttuurista moninaisuutta. Kulttuurin ja ilmaisun eri muotoihin tutustuminen vahvistaa lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä monilukutaidon kehittymistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Taiteen ja kulttuurin kokemukset edesauttavat lasten kykyä sekä omaksua ja käyttää olemassa olevaa kulttuuria, että tuottaa kulttuuria itse (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Lapsia ei siis nähdä vain tekojen kohteena, vaan aktiivisina kulttuurisina toimijoina, jotka myös vaikuttavat ympäristöönsä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) taustalla olevan oppimiskäsityksen mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltaista, sitä tapahtuu kaikkialla ja se käsittää myös itseilmaisun ja taiteisiin perustuvan toiminnan. Tässä oppimiskäsityksessä oppimisen lähtökohtana ovat lasten aiemmat kokemukset, heidän omat mielenkiinnon kohteensa ja heidän osaamisensa sekä ymmärrys leikin merkityksestä osana oppimista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.)

Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät lasten oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Ilmaisun eri muodot tarjoavat lapsille keinoja kokea ja hahmottaa maailmaa heitä puhuttelevalla ja innostavalla tavalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.) Varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa kulttuuri- ja taidekasvatuksessa aikuisella on vastuullinen rooli: henkilöstö huolehtii taito- ja taidekasvatuksen eri osa-alueiden, kuten kuvataiteen, musiikin ja draamakasvatuksen, toteutumisesta monipuolisesti. Taidekasvatus on mahdollista liittää osaksi muuta toimintaa ja on osa jokapäiväistä arkea. (Rissanen & Mustola, 2017; Ruokonen & Rusanen, 2009.) Taito- ja taidekasvatus ei näin tulkittuna siis toteudu pelkästään niille erikseen suunniteltuina tuokioina, vaan tämän lisäksi taide integroituu varhaiskasvatuksen toimintoihin monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti (Ruokonen, 2020). Näin ollen taito- ja taidekasvatus on sekä etukäteen suunniteltua toimintaa että spontaania tarttumista arjen hetkiin, jolloin aloite toimintaan voi tulla sekä henkilöstöltä että lapselta.

3.1 Ilmaisun monet muodot -oppimisen alue varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa

Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueessa varhaiskasvatuksen tehtävänä on tavoitteellisesti tukea lasten musiikillisen, kuvallisen, sanallisen sekä kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) lisäävät ilmaisun muotoihin edellä mainittujen lisäksi myös käsityöt ja niiden perustaitojen harjoittamisen. *Musiikillinen ilmaisu* vahvistaa lasten kiinnostusta ja suhdetta musiikkiin sekä valmiuksia hahmottaa musiikkia esimerkiksi laulaen, soittaen, loruillen, musiikkia kuunnellen ja sen mukaan liikkuen. Lapset saavat iloa ja kokemuksia musiikin tekemisestä yhdessä sekä rohkaisua mielikuvituksen käyttöön ja tunteiden ilmaisuun monin eri tavoin. *Kuvallisen ilmaisun* tavoitteet liittyvät lasten suhteisiin kuvataiteeseen, muuhun visuaaliseen kulttuuriin ja kulttuuriperintöön. Monipuolinen kuva-ilmaisu mahdollistaa kuvallisen ajattelun kehittymisen, esteettisten elämysten kokemisen taiteen äärellä sekä moniaistisesti eri ilmaisun muotojen yhdistymisen. Tämä tapahtuu muun muassa kokeilemalla lasten kanssa erilaisia kuvan tekemisen tapoja sekä havainnoimalla aktiivisesti kuvia, taideteoksia, mediasisältöjä ja ympäristöjä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) kuvallisen ilmaisun osa-alueeseen liittyen nostetaan esille myös *käsityöllinen toiminta ja ilmaisu*, esiopetuksen opetussuunnitelmassa se mainitaan omana osa-alueenaan. Tämän osa-alueen tavoitteena on mahdollistaa lasten omaehtoinen kokeileminen, tutkiminen ja erilaisten kovien ja pehmeiden materiaalien yhdistäminen sekä luovuudesta ja omasta kädenjäljestä nauttiminen. Käsityössä esimerkiksi rakentelun, ompelun ja nikkaroinnin avulla harjoitellaan suunnittelutaitoja, ongelmanratkaisua ja tekniikoiden ja materiaalien tuntemusta. *Sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun* tavoitteet tukevat lasten mahdollisuuksia monipuoliseen kielelliseen ja keholliseen ilmaisuun, kokemiseen ja viestintään, esimerkiksi draaman, tanssin, teatterin, sanataiteen, sirkuksen ja leikin keinoin. Toiminta muodostuu niin spontaanista ilmaisusta kuin yhteisistä, suunnitelluista luovista prosesseista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.)

Salminen ja Poikonen (2017) tuovat esiin, että nykyinen varhaiskasvatussuunnitelma korostaa henkilöstön pedagogista osaamista ja kykyä suunnitella niin, että oppimisen alueita yhdistellään ja sovelletaan siten, että lasten osaaminen ja kiinnostuksen kohteet tulevat huomioiduiksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työmuodot nähdään lapsille luontevina oppimisen tapoina. Lasten havainnoista, aistimuksista ja kokemuksista käynnistyvän taiteellisen kokemisen ja ilmaisun nähdään edistävän lasten oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja, myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Kulttuuri on tärkeä osa lapsen identiteettiä, joten eri taidemuotojen ja kulttuurin tarjonnan tulisi varhaiskasvatuksessa olla monipuolista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

3.2 Taito- ja taidekasvatuksen monet merkitykset

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa jokaisella lapsella on oikeus taidekasvatukseen, lapsen yksilöllistä ja yhteisöllistä ilmaisua rohkaistaan ja sille annetaan tilaa. Kokonaisvaltaisen tekemisen, taitamisen ja ilmaisun muodot ovat keskeisiä sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa että taito- ja taidekasvatuksessa. Taito- ja taidekasvatuksella onkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pitkät perinteet (Ruokonen & Rusanen, 2009). Taidekasvatus saa ja on saanut ajan saatossa monenlaisia merkityksiä, ja sen tutkimuksessa on ollut erilaisia fokuksia. Viimeaikaiset päiväkotikontekstiin liittyneet väitöstutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan tiettyä taidepedagogiikan aluetta, esimerkiksi draamaleikkiä (Korhonen, 2005), lapsen taiteellista toimijuutta tukevaa teatteriprojektia (Stolp, 2011), musiikkia (Still, 2011) tai käsityötä osana varhaiskasvatusta tai esiopetusta (Yliverronen, 2019).

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä on myös tarkasteltu taidepedagogisesta näkökulmasta (Nevanen, 2015). Taidepedagogiikan yhteyksiä oppimiseen ja lasten hyvinvointiin on tutkittu päiväkotikontekstissa. Taidekasvatuksen menetelmiä ja vaikuttavuutta on taas tutkittu sekä taiteen valmentavan perusopetuksen kontekstissa että päiväkotikontekstissa, kuten esimerkiksi muskari-toiminnassa (Kukkamäki, 2002; Vikman, 2001; Marjanen, 2009; Rantala, 2015; Linnavalli, 2019). Osassa tutkimuksista tuodaan esille lapsuuden taidemuistoja, kuvataan lasten valokuvataiteellista ilmaisua, pohditaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä tieto- ja viestintäteknologian käytöstä varhaiskasvatuksessa tai tarkastellaan lapsuuskuva median kontekstissa (Granö, 2000; Setälä, 2012; Mertala, 2018; Lämsä, 2017). Myös varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden taidepedagogisten osaamisvalmiuksien kehittymistä opettajankoulutuksen aikana on tutkittu (Rusanen, 2007). Yhteenvetona voidaan todeta, että suomalainen varhaiskasvatukseen suuntautunut taidekasvatuksen tutkimus valottaa monipuolisesti taiteen ja taiteesta oppimisen eri muotoja ja ympäristöjä. Tutkimukset tuovat esille lasten ilmaisun moniulotteisuutta, taiteen avulla oppimista ja mahdollisuuksia aktiiviseen osallisuuteen moniaistisen ilmaisun myötä.

3.2.1 Tukea lapsen kasvuun ja oppimiseen

Varhaiskasvatuksessa taito- ja taidekasvatus ymmärretään toisaalta itseisarvona ja toisaalta välineenä saavuttaa yleisempiä oppimistavoitteita sekä tapana tukea oppimista ja oppimisen edellytyksiä (Pääjoki, 2004; Ruokonen, 2020). Taiteellinen toiminta edistää esimerkiksi lapsen itseluottamusta, mielikuvitusta ja minäpystyvyyden tunnetta sekä niin sosiaalisia, motorisia kuin kognitiivisiakin taitoja. Lisäksi taidepedagogiikalla voidaan tukea lapsen tunne-elämän eheää kehitystä (Neitola ym., 2020). Tutkimukset osoittavat taidekasvatuksen, luovien toimintojen ja oppimisympäristöjen sekä leikkipohjaisen oppimisen merkityksen lasten yleiselle kehitykselle ja oppimiselle (Kangas ym., 2019; Ruokonen & Othman, 2016; Nikkola ym., 2020). Esimerkiksi musiikkikasvatuksella on voimakas positiivinen vaikutus lapsen aivotoimintaan ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja kielenkehitykseen (Huotilainen & Tervaniemi, 2018; Linnavalli, 2019). Musiikkitoiminta edistää lapsen kuulotiedon käsittelytaitoja sekä parantaa keskittymiskykyä (Putkinen ym., 2013; Virtala, 2015). Tutkimustulokset osoittavat, että musiikki on toimiva apu erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimiselle ja tukee luovuutta, emotionaalisia taitoja ja sosiaalista käyttäytymistä (Gerry ym., 2012; Habibi ym., 2018).

Kuvataidetta, kirjallisuutta ja draamaa, arkkitehtuuria, sirkusta ja tanssi-ilmaisua hyödyntävien taito- ja taidekasvatushankkeiden on todettu kehittävän lasten kouluvalmiuksia ja oppimistaitoja. Lasten on helppo motivoitua toiminnasta, jossa tavoitesuuntautunut oppiminen ja leikkiminen yhdistyvät. (Nevanen, 2015; ks. myös Phillips ym., 2010.) Tutkimuksen mukaan lasten ja aikuisten yhteinen keskustelu kuvataiteellisen ilmaisun yhteydessä puolestaan tukee lasten kielen kehitystä ja keskustelutaitoja sekä harjoittaa valmiuksia abstraktiin ajatteluun (Chang & Cress, 2014). Monimuotoisten kuvastojen ja visuaalisten merkkien aktiivinen tulkinta ja tuottaminen varhaiskasvatuksessa vahvistavat myös monilukutaitoa, 21. vuosisadalle tyypillistä oppimisen tapaa (Taylor & Leung, 2020; Hesterman, 2013). On myös todettu, että varhaiskasvatuksen käsityöllinen toiminta tukee prosessimaisen työskentelyn hahmottamista suunnittelusta aina toteutukseen asti, lasten kokemuksellista ja kehollista oppimista sekä yhteistyötaitoja (Yliverronen, 2019). Rissanen (2016) toteaa taito- ja taidekasvatuksen olevan tärkeää ihmisen minuuden vahvistamisen, tunnetaitojen harjoittelun, aivotoiminnan, motoriikan ja oppimisen tehostumisen kannalta.

TAIKAVA-hankkeen¹ (Halme ym., 2016) taidepedagogiset menetelmät toimivat ennaltaehkäisevänä tukena yksilöllisellä lapsen kehittymisen ja erityisen tuen tasolla. Taidepedagogiset menetelmät tukivat lasta kommunikaation, vuorovaikutuksen, tarkkaavaisuuden ja hahmotuksen alueen oppimiseen liittyen. Lisäksi taidepedagogiikalla koettiin olevan vahva rooli lasten sosiaalisten ja tunnetaitojen vahvistajana. Yhtäältä hanke osoittaa, että taidekasvatustoiminnalla on positiivisia vaikutuksia lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen. Toisaalta se herättää kysymyksen siitä, tarvitaanko päiväkoteihin ulkopuolisia taidepedagogiikan toteuttajia ja jos, niin miten yhteistyötä opetus- ja kulttuuritoimen välillä tulisi edistää. Tähän viittaa myös Linnavallin (2019) tutkimus muskaritoiminnasta päiväkodissa. Tutkimus osoitti musiikkileikkikoulun opettajan toteuttaman muskaritoiminnan kautta saadut merkittävämmät yhteydet lapsen kielellisten valmiuksien kehitykseen verrattuna varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaan musiikkikasvatustoimintaan.

¹ Vantaan kaupungin käynnistämässä TAIKAVA-projektissa on palkattu päiväkoteihin taidepedagogeja inklusiivisiin ryhmiin erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimista ja kasvua tukemaan. TAIKAVA-hankkeen tulokset osoittivat, että taidepedagogisessa toiminnassa toteutuivat toiminnan lapsilähtöisyys, lasten osallisuus ja pedagogisen tiimin kehittävää työote. Toimintatavat ja taidepedagogiset sisällöt vaihtelivat yksiköittäin.

Tutkimustulokset painottavat taide- ja luovuuskasvatuksen roolia opetus suunnitelmien, oppimisympäristöjen, kokonaisvaltaisen kehollisen ja moniaistisen oppimisen sekä tiedon tuottamisen prosesseissa, joissa opettajan ymmärryksellä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa on keskeinen merkitys (esim. Ward, 2013; Bautista ym., 2018; Knutson ym., 2020; Olafsson, 2020).

3.2.2 Tila yhdessä tekemiselle, kokemiselle ja lasten osallisuudelle

Taito- ja taidekasvatusta ja sen merkitystä voidaan tarkastella myös tilana yhteiselle kokemiselle ja oppimiselle sekä osallisuuden muotoutumiselle. Näin taiteellinen toiminta nähdään sosiaalisena käytänteenä, jossa yksilöpainotteisen tekemisen sijaan korostuvat yhteenkuuluvuuden tunteen muotoutuminen sekä lasten kiinnittyminen kulttuuriin yhdessä tekemisen ja keskustelujen avulla (Kind, 2018, 7; Eckhoff, 2013). Kind (2018) korostaa materiaaleissa viipymistä, aistien ja kehon kautta syntyvän kokemuksen ja affektiivisen tiedon syntymistä taiteellisessa ilmaisussa. Kokeellisten ja avoimien, luovien prosessien tukeminen taidekasvatuksessa ei tarkoita kuitenkaan sitä, että lapset jätetään toiminnassaan yksin, vaan nämä prosessit nimenomaan edellyttävät hyvin suunniteltuja, esteettistä kokemista ja taiteellista ilmaisua rohkaisevia oppimisympäristöjä sekä kasvattajan aktiivista läsnäoloa ja tukea (ks. esim. McClure ym., 2017). Niinistö (2021) kuvaa tilannesidonnaista taideoppimista käytännöstä kumpuavana yhteisöllisenä, kokemuksellisenä ja syklisenä tiedonrakentamisena, jossa oppiminen kietoutuu oppijan subjektiiviseen elämismaailmaan. Taito- ja taidekasvatuksen ymmärtäminen yhteisen tekemisen, tutkimisen ja oppimisen tilana vaatii siis kasvattajalta sensitiivisyyttä, kykyä eläytyä lasten erilaisiin tapoihin kokea sekä taitoa seurata ja tukea lapsen omaa ilmaisua (Kind, 2018). Sunday (2015) tarkastelee taiteellista ilmaisua eräänä tapana ajatella, rakentaa ideoita ja jakaa niitä muille. Taiteellisen, multimodaalisen ilmaisun myötä lapsi voi ilmaista myös sellaista, mitä hän ei pelkän puheen ja sanojen avulla tavoita.

Taito- ja taidekasvatusta voidaan tarkastella yhtenä oppimisen alueena, jossa tietoisesti tuetaan lapsen aktiivista toimijuutta, osallisuutta taiteellisessa ilmaisussa sekä todellisia vaikuttamisen mahdollisuuksia arjen pedagogisissa toiminnoissa varhaiskasvatuksessa. Kuten Estola ja Puroila (2012, 36) kirjoittavat: ”Päiväkoti arkeen sisältyy monia hetkiä, joissa lapsilla on mahdollisuuksia osallistumiseen, vaikuttamiseen sekä itsensä toteuttamiseen ja ilmaisemiseen”. Varhaiskasvatuksen arjessa lapsilla on mahdollisuus monenlaisen luovaan toimintaan, kuten musisointiin tai kädentaitoihin ja omaehtoiseen leikkiin (Estola & Puroila 2012). Tällainen kokonaisvaltainen lähestymistapa on läsnä myös viime vuosina suosioon nousseessa Reggio Emilia -pedagogiikassa ja sitä kautta muutamassa Suomen kaupungissa aloitetussa taidepedagogikokeilussa. Lapsilähtöisessä tutkivassa ja osallistavassa toiminnassa ei aseteta vastakkain taidetta tai tiedettä, yksilöllisyyttä tai yhteisöllisyyttä, lasta tai aikuista, mielihyvää tai oppimista. Reggiolaisessa taidepedagogiikassa nämä kaikki yhdessä ja yhteisvaikutuksessa muodostavat harmonisen sadan kielen lähestymistavassa kokonaisuuden, jonka piirissä lapsi kasvaa, oppii ja kehittyy. Eri ilmaismuotoja ja tietämisen tapoja integroivan pedagogisen mallin tarjoaa myös STEAM-työskentely (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*), jossa taide on eräs tapa tutkia ympäröivää todellisuutta matemaattisen ja muun luonnontieteellisen ajattelun rinnalla (mm. Turja, 2017; Dejarnette, 2018; Sharapan, 2012).

Myös monilukutaitoa (*multiliteracy/-literacies*) harjoiteltaessa yhdistellään erilaisia ilmaisun muotoja ja tietämisen tapoja. Näin hyödynnetään lapsille tyypillistä multimodaalisuutta. (Taylor ja Leung, 2020.) Monilukutaito on eräs laaja-alainen kompetenssi suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä, jota tuetaan varhaiskasvatuksesta alkaen (Kumpulainen, 2019). Ensimmäiset kokemukset monilukutaidosta lapsi saa jo taaperokäisenä katselukirjan, musiikin kuuntelun tai elokuvan katselun muodossa (mm. Mustola ja Koivula, 2017; Bazalgette, 2019). Monilukutaito perustuu laajaan ja multimodaaliseen tekstikäsitteeseen (Kalantzis & Cope, 2016), jolloin tekstiksi ymmärretään perinteisen kirjoitetun ja luetun tekstin lisäksi digitaaliset, liikkuvat ja staattiset kuvat, äänimaailmat, ilmeet ja eleet, ikonit ja symbolit, arjen esineet ja ympäristöt sekä näiden erilaiset yhdistelmät. Kumpulaisen ja Sefton-Greenin (2020) mukaan suomalaisissa opetus suunnitelmassa monilukutaitoa ei nähdä yksittäisenä oppimisen alueena tai aineena, vaan se ymmärretään laajempaan ilmiöön, jolloin 'lukutaidolla' viitataan merkitysten tuottamiseen ja välittämiseen minkä tahansa ilmaisu- tai kommunikaatiomuodon avulla. Monilukutaito kytkeytyy perheiden ja muiden lapsille tärkeiden yhteisöjen arjessa esiintyviin teksteihin, ilmaisutapoihin, medioihin ja muihin viestinnällisiin käytänteisiin. Monilukutaidon harjoittamisessa näitä kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisia tekstin tuottamisen ja tulkinnan tapoja tulisikin vaalia ja hyödyntää. (Kumpulainen & Sefton-Green, 2020.)

3.2.3 Kulttuuri ja taide itseisarvona

Ruokonen (2020) sisällyttää taidekasvatukseen kolme näkökulmaa, jotka ovat *taiteessa oppiminen*, *taiteesta oppiminen ja taiteen avulla oppiminen*. Ruokonen korostaa kuitenkin, että näiden hyötyarvojen lisäksi on syytä muistaa myös taidekasvatuksen itsensä arvo. Taiteellinen kokeminen ja ilmaisu voivat tuottaa lapselle nautintoa ja mielihyvää, eivät pelkästään edistä oppimista ja kehitystä. (Ruokonen, 2020.) Lapsen taiteellinen ilmaisu on hyvä nähdä prosessina, johon sisältyy runsaasti lapsen omaa ja yhteisöllistä ajattelua, tutkimista, kokeiluja, leikkiä ja elämyksellisyyttä (Ruokonen, 2016). Monipuolinen ja laadukas taito- ja taidekasvatus tukee näin lapsen esteettistä toimijuutta, toisin sanoen moniaistista, improvisoivaa ja leikillistä maailmassa oloa (ks. von Bonsdorff, 2009, 2018).

Ruokosen ja Rusanen (2009) mukaan taide on muiden tiedonalojen rinnalla yksi tietämisen tapa, joka rakentaa lapsen suhdetta todellisuuteen. Taiteessa on olennaista kokemuksellisuus ja moniaistillisuus, jotka ovat avoimia henkilökohtaisille tulkinnoille. Taidekasvatus vahvistaa lapsen omaa ajattelua ja mielikuvitusta ja rohkaisee lasta toimimaan elämässään luovasti. Heidän mukaansa, mikäli varhaiskasvatus ymmärretään kulttuurisena ja pedagogisena ilmiönä, tulisi sen myös tarjota jokaiselle lapselle tasavertaiset mahdollisuudet kulttuuriseen kehittymiseen. (Ruokonen & Rusanen, 2009.) Kulttuuri on myös osa identiteettiä, ja varhaiskasvatuksessa lasten vaihtelevat kielelliset ja kulttuurilliset taustat tulee nähdä rikkautena. Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää kaikkien lasten ja perheiden kulttuuriperinteen jatkumista ja tukea lasten mahdollisuutta ilmentää omia kulttuuritaustojaan. Lapsille tulisi siis tarjota mahdollisuuksia nähdä ja kokea taidetta ja muuta kulttuuria monipuolisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.) Myös Rissanen ja Mustola (2017) korostavat, että lähiympäristön suhtautuminen erilaisiin taiteen ja kulttuurin ilmiöihin vaikuttaa siihen, miten lapsi kiinnostuu erilaisista taiteellisista ilmaisumuodoista ja kulttuurista. Viitaten Ehdotukseen lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi

(2014) he toteavat, että laadukkaalla varhaiskasvatuksen pedagogiikalla voidaan tasoittaa lasten taustoissa ilmeneviä kulttuuri- ja sosioekonomisia eroja sekä tukea kulttuurin saavutettavuutta (Rissanen & Mustola, 2017).

"Vanhempien ja lasten kanssa yhteisellä luonto- ja nuotioretkellä vanhemmat ja lapset tekivät yhteisen luontotaideteoksen. Etsivät metsästä luonnonmateriaalia ja panivat ne puukehystettyyn kanaverkkotauluun. Taulu kiinnitettiin sitten päiväkodin pihalle seinälle. Sitä voi täydentää myöhemminkin kotoa, päiväkodin pihalta tai metsäretkiltä löydetyllä luonnonmateriaalilla."

"På en gemensam naturutflykt med föräldrarna och barnen gjorde föräldrarna och barnen ett naturkonstverk tillsammans. De letade efter naturmaterial i skogen och lade dem i en hönsnätstavla med träramar. Tavlan fästes sedan på väggen på daghemmets gård. Den kan kompletteras senare med naturmaterial som man hittat hemma, på daghemmets gård eller på en skogsutflykt."

Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet

4

Tässä arvioinnissa selvitetään opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta viisivuotiaiden pedagogiikkaa sekä taito- ja taidekasvatuksen tilaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Toimeksiannon tavoite on kaksitahoinen. Ensimmäisenä tavoitteena on tuottaa nykytilanteen kuvaus ja sen pohjalle rakentuvat kehittämissuositukset viisivuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta valtakunnallisesti Manner-Suomen osalta. Selvityksessä on huomioitava Oikeus oppia -ohjelmassa toteutettavat viisivuotiaiden lasten maksuttoman varhaiskasvatuksen ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilut. Selvityksen toisena tavoitteena on taito- ja taidekasvatuksen nykytilanteen kartoittaminen varhaiskasvatuksessa. Selvityksen tulee sisältää myös taito- ja taidekasvatuksen vahvistamista koskevat kehittämissuositukset. Arvioinnin tavoitteisiin on vastattu keräämällä kyselyaineisto varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Lisäksi raporttiin on liitetty tutkimuskirjallisuuskatsaus.

Arvioinnin teemat ovat moniulotteisia ja laajoja. Varhaiskasvatuksessa sekä pedagogiikka että taito- ja taidekasvatus todentuvat lasten ja aikuisten keskinäisessä toiminnassa, oppimisympäristöissä, arjen suunnitellussa toiminnassa, spontaaneissa kohtaamisissa sekä erilaisissa työtavoissa, kuten havainnoinnissa ja dokumentoinnissa. Tehtävänannon laajuuden vuoksi tässä raportissa on keskitytty joihinkin toimeksiannon kannalta keskeisiin sisältöihin. Pedagogiikan toteutumista on arvioitu viiden oppimisen alueen näkökulmasta tarkastelemalla, miten oppimisen alueet toteutuvat varhaiskasvatuksen arjessa, millaisilla työtavoilla niitä toteutetaan ja kuinka säännöllisesti sekä sitä, miten pedagogista toimintaa suunnitellaan. Yhtenä arvioinnin kohteena on ollut lasten ja henkilöstön välinen vuorovaikutus sekä sitä edistävät ja haastavat tekijät. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) viisivuotiaille ei ole muista ikäryhmistä erillisiä tavoitteita tai toimintatapoja. Perusteissa kuitenkin todetaan, että toiminnan on oltava ikätason mukaista. Arviointiasetelma on rakennettu pedagogiikan toteuttamisen osalta siten, että viisivuotiaiden pedagogiikkaan ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja tarkastellaan suhteessa muihin varhaiskasvatuskäisiin lapsiin, pedagogisena jatkumona. Näin voidaan tarkastella myös sitä, mikä henkilöstön toiminnassa näyttäytyy asiakirjoissa esitettyinä ikätason mukaisena toimintana.

Kuten johdannossa todettiin, varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa ei käytetä alkuperäisessä toimeksiannossa ollutta käsitettä taito- ja taideaineet. Tästä syystä arviointisuunnitelman nimeä on lavennettu muotoon taito- ja taidekasvatus. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on kokonaisvaltainen lähestymistapa lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Sen vuoksi oppiainejakoisuuden sijaan puhutaan taidepedagogiikassa *ilmaisun monien muotojen* oppimisen alueesta. Toisin sanoen tässä arvioinnissa varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatuksen tilaa lähestytään ohjaavien asiakirjojen määritelmiä mukaillen tarkastelemalla ilmaisun monet muodot -oppimisen aluetta ja sen toteutumista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tarkastelemalla ilmaisun monia muotoja pedagogisen toiminnan osalta lapsiryhmien ikärakenteen mukaan voidaan arvioinnilla tuottaa tietoa myös tehtävänannon ensimmäiseen osa-alueeseen. Arvioinnin tavoitteet ja tehtävät on tiivistetty seuraaviksi arviointikysymyksiksi (Taulukko 1):

TAULUKKO 1. Arvioinnin tavoite ja arviointikysymykset

Arvioinnin tavoite	Arviointikysymykset
1. Tuottaa tilannekuva viisivuotiaiden pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta	<ul style="list-style-type: none"> Miten eri ikäiset lapset huomioidaan varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa? Mitkä ovat viisivuotiaiden kanssa hyödynnettyjä toimintatapoja ja toiminnan painopistealueita suhteessa muihin ikäryhmiin? Mitä mahdollisuuksia ja haasteita erilaiset tavat järjestää varhaiskasvatus tarkoittavat viisivuotiaiden ja muun ikäisten lasten näkökulmista?
2. Kartoittaa taito- ja taidekasvatuksen tila varhaiskasvatuksessa	<ul style="list-style-type: none"> Miten ilmaisun monet muodot -oppimisen aluetta toteutetaan varhaiskasvatuksessa? Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita liittyy taito- ja taidekasvatuksen toteuttamiseen ja sen osaamiseen?

Tämän arvioinnin kanssa yhtä aikaa on ollut käynnissä viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun kolmas vaihe. Karvi on arvioinut Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantona maksuttomuuskokeilulle esitettyjen tavoitteiden toteutumista kokeilun kahden ensimmäisen vaiheen osalta vuosina 2018–2020 (Siippainen ym., 2019; Siippainen ym., 2020) ja on edelleen vastuussa kolmannen vaiheen arvioinnista 2020–2021. Yhtenä maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun kolmannen vaiheen tavoitteena on selvittää ja arvioida varhaiskasvatuksen ja nykyisen esiopetuksen toimintamalleja viisivuotiaiden näkökulmasta ja pohtia pedagogisia ratkaisuja maksuttoman varhaiskasvatuksen tai mahdollisen kaksivuotisen esiopetuksen järjestämiseksi. Kysymykseen vastataan osittain tätä selvitystä varten kerätyllä aineistolla. Näin ollen myös tämän arvioinnin tulokset huomioidaan viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnissa ja siinä tehtävässä eri aineistoihin pohjautuvassa yhteenvedossa.

Arvioinnissa toimivat arviointiasiantuntijoina Jaana Juutinen, Anna Siippainen (asiantuntijaryhmän puheenjohtaja) ja Tuomas Sarkkinen sekä johtava asiantuntija Jukka Marjanen (tilastolliset menetelmät). Lisäksi hankkeen asiantuntijajäsenenä toimivat yliopistonlehtori Marina Lundkvist (Helsingin yliopisto), yliopistonlehtori Arttu Mykkänen (Tampereen yliopisto), päiväkodin johtaja Maarit Raitala (Lahden kaupunki), yliopistonopettaja Mari-Jatta Rissanen (Jyväskylän yliopisto) ja professori Inkeri Ruokonen (Turun yliopisto).

"Isänpäiväjuhlaan suunniteltu lasten kanssa tanssiesitys, avaruusteemainen, koska yksi ryhmän lapsista todella kiinnostunut avaruudesta. Tanssikuviot suunnitteli lapsi ja antoi liikkeille avaruusaiheiset nimet, esimerkiksi Tähdensynty, alkuräjähdyks ja niin edelleen. Koko kotini muutettiin avaruudeksi: pimeäksi ja valoefektejä käytettiin, esimerkiksi tähtikatto. Planeettaseinän askarteli lapset. Tanssi toteutettiin pimeässä ja lapsilla oli valoheijastimet, joilla liikkeet näkyi. Avaruusmusiikki tuli YouTubesta. Näin pystyi osallistumaan esitykseen koko ryhmän lapset, myös pienimmät. Palaute oli lapsilta ja vanhemmilta todella positiivista. Suurin projektini mitä olen tehnyt, mutta sen arvoista."

"För farsdagsfesten skapade vi en dansföreställning med rymdtema tillsammans med barnen, eftersom ett av barnen i gruppen är väldigt intresserad av rymden. Barnen hittade på dansrörelserna och gav dem rymdrelaterade namn, till exempel Stjärnans födelse, Urexplosionen och så vidare. Hela mitt hem omvandlades till rymden: det användes mörker och ljuseffekter och vi hade till exempel ett stjärntak. Barnen pysslade en planetvägg. Dansen genomfördes i mörker och barnen hade reflexer så att rörelserna syntes. Rymdmusiken kom från Youtube. På det här sättet kunde hela gruppens barn delta i föreställningen, även de minsta. Responsen från barnen och föräldrarna var mycket positiv. Det var det största projektet jag genomfört, men det var värt det."

Arvioinnin toteuttaminen

5

Arviointiaineistona käytettiin kyselyä, joka sisälsi sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Kysely suunnattiin kunnallisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen lastenhoitajille, varhaiskasvatuksen sosionomeille, varhaiskasvatuksen opettajille, varhaiskasvatuksen erityisopettajille sekä perhepäivähoitajille. Kyselyä varten tehtiin kaksivaiheinen otanta kaikista Manner-Suomen kunnista. Ensimmäisessä vaiheessa tehtiin kuntatason otanta, jonka jälkeen tehtiin toimipaikkatason otanta arviointiin valikoituneista kunnista. Otannassa hyödynnettiin Opetushallitukselta tietopyyntönä saatua toimipaikkalista, joka pohjautui Varhaiskasvatuksen tietovaranto Vardaan² tallennettuihin tietoihin.

5.1 Kohderyhmä ja otos

5.1.1 Kuntatason otanta

Kuntatason otanta tehtiin ositetusti. Ositteina käytettiin kunnan AVI-aluetta sekä tilastollista kuntatyyppiä (kaupunki, taajama ja maaseutu). Kustakin maantieteellisen ositteen solusta (esimerkiksi Itä-Suomen taajamakunnat) poimittiin satunnaisesti arviointiin niin monta kuntaa, että toimipaikkatason otannan jälkeen (ks. otoksen seuraava vaihe) solun päiväkodeista osui otokseen noin 12–18 prosenttia. Yhdeksän väkiluvultaan suurinta kaupunkia olivat automaattisesti mukana otoksessa. Tehtävänannon mukaisesti arvioinnissa huomioitiin myös maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu. Tästä syystä maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun kolmannessa vaiheessa mukana olevat kunnat valittiin otantaan automaattisesti. Kokeiluun osallistuvat kunnat tarjosivat 1.8.2020–31.7.2021 maksutonta varhaiskasvatusta 20 viikkotuntia kuntansa viisivuotiaille lapsille.³ Karvi on arvioinut kokeilun tavoitteiden toteutumista ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa (ks. Siippainen ym., 2019; 2020) ja kolmannen vaiheen arviointitulokset julkaistaan loppuvuodesta 2021.

² Lisätietoja varhaiskasvatuksen tietovaranto Vardasta löytyy osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/palvelut/varhaiskasvatuksen-tietovaranto-warda>.

³ Kokeilun kolmannessa vaiheessa mukana olleet kunnat olivat Akaa, Espoo, Forssa, Halsua, Harjavalta, Helsinki, Hämeenkyrö, Kauhajoki, Kirkkonummi, Kitee, Kotka, Lahti, Laitila, Leppävirta, Liperi, Miehikkälä, Virolahti, Oulu, Rautavaara, Rusko, Salo, Somero, Sonkajärvi, Tammela, Toivakka ja Turku.

Osana lakisääteistä tehtäväänsä Karvi tuottaa varhaiskasvatukseen laadun arviointikriteereitä (ks. Vlasov ym., 2018; Harkoma ym., 2021). Talvella 2020 tämä työ oli edennyt pilotointivaiheeseen, jossa satunnaisesti otokseen valikoituneissa kunnissa testattiin arviointityökalujen ja niihin kytkeytyvän kehittämisprosessin toimivuutta käytännössä. Arviointityökalujen pilotointiin osallistuvat kunnat poistettiin tämän arvioinnin otoksesta lukuun ottamatta kaikkein suurimpia kaupunkeja. Suurimmissa kaupungeissa päiväkotien iso määrä mahdollisti kaupunkien sisällyttämisen molempien arviointien otoksiin toteuttamalla kuntien sisällä päiväkotikohtainen otanta. Mikään päiväkoti ei kuitenkaan ollut molempien arviointien otannoissa.

5.1.2 Toimipaikkaotanta

Otantaan otettiin mukaan kaikkien otantakuntien perhepäivähoitajat. Päiväkodeissa työskentelevän henkilöstön osalta toimipaikkatason kunnalliseen otantaan valittiin satunnaisesti joka viides (20 %) kunnan alueella toimivista toimipaikoista, joiden toimintakieli oli suomi ja joissa Vardan mukaan oli vähintään viisi varhaiskasvatuspaikkaa. Jos kunnassa oli vähintään kolme, mutta vähemmän kuin 17 toimipaikkaa, arviointiin valittiin kolme toimipaikkaa. Jos toimipaikkoja oli vähemmän kuin kolme, kaikki kunnan toimipaikat valittiin arviointiin (Liite 1).

Jos toimipaikkatason otantaa ei olisi tehty eli mukaan olisi valittu kaikki kuntien toimipaikat, kaupunki- ja taajamamaisten kuntien päiväkodit olisivat olleet yliedustettuina otoksessa. Siksi arviointiin osuneissa kunnissa tehtiin toimipaikkatason otanta, joka tasapainotti kaupunki- ja taajamakuntien yliedustusta kuntatason otoksessa. Näin ollen toimipaikkatason otanta oli alueellisesti varsin tasapainoinen, ainakin kunnallisten päiväkotien osalta. Lapin taajamamaisten päiväkotien osuus tosin on aineistossa liian suuri, mutta kyseisiä päiväkoteja on muutenkin vain vähän.

Yksityiset päiväkodit poimittiin niistä kunnista, jotka osuivat kunnallisten päiväkotien otokseen. Mukaan valittujen toimipaikkojen lukumäärä määrittyi samalla tavalla kuin kunnallisten toimipaikkojen osalta (Liite 2). Otantakehyksessä oli joitain maantieteellisiä alueita, joissa oli vähän yksityisiä päiväkoteja. Näillä alueilla saattoi siis olla ali- tai yliedustusta sen mukaan, mitkä alueen kunnista sattuiivat mukaan otokseen. Näiden päiväkotien osuus kokonaisuotoksesta oli kuitenkin niin pieni, ettei tämä todennäköisesti vaikuttanut tuloksiin merkittävästi.

5.1.3 Otoksen kattavuus henkilöstön tasolla

Kuntatason otokseen osuneiden kuntien varhaiskasvatuksesta vastaavia viranhaltijoita pyydettiin listaamaan toimipaikoissa työskentelevien varhaiskasvatuksen lastenhoitajien, opettajien ja sosionomien määrä. Kyselyn vastausprosentin arvioimiseksi kuntien ilmoittamien henkilöstömäärien avulla muodostettiin arvio siitä, kuinka paljon henkilöstöä kullakin maantieteellisellä alueella työskentelee kokonaisuudessaan. Muutamien toimipaikkojen kohdalla tieto puuttui, ja niiden kohdalla käytettiin muiden saman kunnan toimipaikkojen henkilöstömäärän keskiarvoa. Yhdeltä kunnalta tiedot puuttuivat kokonaan. Kyseisen kunnan päiväkotien kokonaan käytettiin saman AVI-alueen ja kuntatyypin kaikkien päiväkotien keskiarvoa.

Henkilöstömäärien arvioimiseksi muodostettiin ensin malli, jossa kunnan päiväkotien keskimääräistä henkilöstömäärää ennustettiin varhaiskasvatuspaikkojen ja toimipaikkojen lukumäärällä sekä toimipaikan sijaintikunnan AVI-alueella ja kuntatyypillä. Tämän jälkeen niille kunnille, jotka eivät olleet mukana arvioinnissa, muodostettiin mallin avulla arvio siitä, kuinka paljon henkilöstöä niiden päiväkodeissa keskimäärin työskentelee. Lopuksi tämä luku kerrottiin Varda-tietovarannosta saadulla toimipaikkojen lukumäärällä.

Otannon kattavuutta ja vastausprosenttia tarkasteltiin AVI-alueittain ja kuntatyypeittäin (Liite 3). Arvioinnin otosta voidaan pitää alueellisesti edustavana, sillä siihen kuului verraten tasaisesti päiväkoteja ja niiden henkilöstöä kaikkien Suomen AVI-alueiden kaupunki-, taajama- ja maa-seutukunnista. Lapin taajamamaisten kuntien henkilöstö oli yliedustettuna aineistossa, mutta heidän lukumääränsä oli kuitenkin niin pieni, ettei tämä merkittävästi vääristänyt tuloksia: Lapin taajamaseutujen henkilöstön osuus koko maan henkilöstöstä on noin 0,3 prosenttia, kun vastaajista se oli 1,0 prosenttia.

Sen sijaan 34 prosenttia vastaajista oli Etelä-Suomen kaupungeista, kun koko Suomen henkilöstöstä heitä on arviolta 46 prosenttia. On kuitenkin luultavaa, ettei Etelä-Suomen henkilöstön aliedustus kuitenkaan merkittävästi vinouttanut arvioinnin tuloksia, sillä heidän vastauksensa eivät pääsääntöisesti poikenneet muiden alueiden henkilöstöjen vastauksista.

5.2 Kysely

Aineisto kerättiin kasvatus- ja opetusvastuulliselle varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatulla kyselylomakkeella. Kyselyn lähettämistä varten otoksessa mukana olevia kuntia lähestyttiin tiedonkeruupyynnöllä, jossa kuntia pyydettiin toimittamaan otantaan valikoituneiden päiväkotien johtajien yhteystiedot ja kunnan perhepäivähoidosta vastaavien esihenkilöiden yhteystiedot. Tietojen pohjalta otantaan valikoituneiden (ks. luku 5.1) päiväkotien johtajille ja perhepäivähoidon esihenkilöille lähetettiin saatekirje sekä henkilöstölle suunnattu ohjeistus, joka sisälsi linkin kyselyyn. Johtajia ja esihenkilöitä ohjeistettiin lähettämään henkilöstön saatekirje otantaan valikoituneiden päiväkotien henkilöstölle sekä alueella toimiville perhepäivähoitajille.

Kysely toteutettiin Webropolissa 14.10–4.11.2020 ja se oli vastattavissa suomeksi ja ruotsiksi. Kysely sisälsi monivalinta- ja avokysymyksiä neljän teeman mukaisesti: ensimmäinen osio koski vastaajan taustatietoja, toisessa osiossa keskityttiin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja sen toteuttamiseen, kolmannessa osiossa puolestaan käsiteltiin ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen sisältöjä ja neljännessä osiossa kysyttiin lyhyesti keväällä 2020 COVID-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilan vaikutuksista varhaiskasvatuksen toimintaan ja pedagogiikkaan. Kysely koski kaikenikäisten (1–6-vuotiaiden) lasten kanssa työskenteleviä, mutta viisivuotiaiden kanssa työskenteleville esitettiin pedagogiikkaa koskevassa osiossa joitain tarkentavia kysymyksiä. Kyselyssä vastaajalle avautui vain oman lapsiryhmänsä ikärakenteen mukaisia kysymyksiä.

5.3 Vastausprosentti

Kokonaisuudessaan päiväkotien henkilöstön vastausprosentti oli noin 37 prosenttia ja perhepäivähoitajien noin 34. Vastaajien kokonaismäärä oli 3 991, joista 3 145 vastasi työskentelevänsä päiväkodissa ja 663 perhepäivähoidossa. Vastaajista 183 ei kertonut ammattinimikettään. Kokonaismäärässä oli 199 vastausta, jotka eivät kuuluneet otokseen ja jotka eivät olleet perhepäivähoitajia. Nämä vastaukset johtuivat todennäköisesti siitä, että osa johtajista oli jakanut linkin otantaan kuuluneen toimipaikan sijaan kaikkiin johtamiinsa toimipaikkoihin. Vastaukset paransivat aineiston kattavuutta jonkin verran. Lisäksi muutamalta vastaajalta puuttui kuntatieto. Näin ollen otantaan kuuluneita vastauksia päiväkodeissa työskenteleviltä oli lopulta 2 943. Vastausprosentti oli alimmillaan Pohjois-Suomen taajamakunnissa (16 %) ja Etelä-Suomen kaupungeissa (29 %) (ks. Liite 3).

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan päiväkotiyksikkö, jossa he työskentelivät. Näin saatiin tieto siitä, onko yksikkö yksityinen vai julkinen. Tieto kuitenkin puuttui 313 vastaajalta (noin 11 %), joten heidän osaltaan ei voida olla varmoja, oliko heidän työnantajansa kunnallinen vai yksityinen. Voidaan kuitenkin olettaa, että heistä sama osuus työskenteli yksityisellä sektorilla kuin niistä vastaajista, joiden kohdalla tieto oli saatavilla. Näin arvioituna vastaajista 2 463 työskenteli julkisella ja 483 yksityisellä sektorilla. Kunnilta saatujen tietojen perusteella julkisten sektorin työntekijöitä oli otokunnissa 6560 ja yksityisellä sektorilla työskenteli 1 458 henkilöä. Siten kunnallisten työntekijöiden vastausprosentti oli arviolta 38 ja yksityisen sektorin 33. Perhepäivähoitajista 536 vastasi työskentelevänsä kunnallisessa ja 122 yksityisessä perhepäivähoidossa. Tieto puuttui viideltä vastaajalta. Kunnilta saatujen tietojen mukaan otokunnissa työskenteli kaikkiaan 1 344 kunnallista ja 602 yksityistä perhepäivähoitajaa.

5.4 Analyysimenetelmät

Merkittävin osa kyselystä perustui strukturoituihin osioihin, joihin vastattiin pääasiallisesti viisiportaisella, välimatka-asteikolliseksi tulkittavissa olevalla asteikolla. Tämän aineiston analyysi on raportissa pääosin kuvailevaa ja aineistoa käsitellään yleensä yhtenä kokonaisuutena. Tulosluvuissa strukturoiduista osioista esitetään vastausvaihtoehtojen suhteellinen jakauma koko aineistossa.

Yleistarkastelun täydentämiseksi aineistolle tehtiin myös muutamia ryhmäkohtaisia vertailuja, kuten päiväkotien henkilöstön vastaukset suhteessa perhepäivähoitajien vastauksiin. Vertailut tehtiin aina kahden ryhmän välisinä eikä analyyseissa käytetty esimerkiksi Kruskal-Wallis testiä tai yhdensuuntaista varianssianalyysia. Jos jokin ryhmittely koostui useammasta kuin kahdesta ryhmästä (esimerkiksi kaupunkimaiset, taajamamaiset ja maaseutumaiset kunnat), tehtiin kaikkien ryhmien väliset parittaiset vertailut erikseen.

Erojen merkitsevyyden testaamisessa käytettiin Fligner-Policello (Fligner & Policello, 1981) -testiä. Tätä ei-parametrista testiä voidaan käyttää sen selvittämiseen, ovatko kahden ryhmän mediaanit samat. Tilastollinen merkitsevyys ei vielä tarkoita, että erolla olisi käytännön merkitystä. Siksi erojen merkittävyyttä pyritään tilastollisissa analyyseissa arvioimaan erikseen niin sanotulla

efektikoolla. Efektikokojen kuvaamiseksi on kehitetty useita eri tunnuslukuja, joista tässä arvioinnissa käytettiin Varghan ja Delaney A-lukua (Vargha & Delaney, 2000). Vargha-Delaneyn A on ei-parametrinen efektikoon mitta, joka hieman yksinkertaistaen kertoo todennäköisyyden sille, että ryhmästä A satunnaisesti valitun henkilön vastaus on ”suurempi” kuin ryhmästä B satunnaisesti valitun henkilön vastaus.

Luettavuuden säilyttämiseksi tämän raportin tuloslukuihin ei sisällytetty efektikokojen numeerisia arvoja. Sen sijaan erot on kielennetty tekstissä (Taulukko 2). Jos efektikoko oli alle 0,56, tekstissä sanotaan, ettei eroa ollut, vaikka Fligner-Policello-testin tulos olisi tilastollisesti merkitsevä. Jos tarkasteltavat muuttujat olisivat normaalisti jakautuneita, Vargha-Delaneyn A-arvot vastaisivat yleisemmin efektikoon mittana käytetyn Cohenin d:n arvoja (Cohen, 1988). Vertailun vuoksi Cohenin d -lukujen kielentämisessä yleisesti käytetyt raja-arvot on ilmoitettu taulukossa 2, vaikka kyseistä tunnuslukua ei käytettykään tämän arvioinnin tausta-analyyseissa.

TAULUKKO 2. Efektikokojen numeeriset arvot ja niiden kielennykset

Vargha-Delaneyn A	Kielennys	Cohenin d
0,50–0,56	Ei eroa	0–0,2
0,56–0,64	Pieni ero	0,2–0,5
0,64–0,71	Keskisuuri ero	0,5–0,8
0,71–1	Suuri ero	yli 0,8

Keskeisiä taustamuuttujia olivat lapsiryhmän rakenne eli ikäjakauma (Kuvio 6) sekä varhaiskasvatuksen muoto, eli oliko kyseessä päiväkotia vai perhepäivähoito. Suurimmassa osassa väitettämiä edellä mainittujen ryhmien välillä ei ollut eroja. Jos tilastollisesti merkitseviä eroja oli, olivat ne yleensä merkittävydeltään pieniä (ks. Taulukko 2). Tuloslukuihin 7 ja 8 on nostettu vain tehtävänannon kannalta olennaiset lasten ikään liittyvät ryhmien väliset erot. Lista kaikista ikäryhmittäisistä sekä varhaiskasvatuksen muotoon liittyvistä eroista on verkkoliitteenä (Tilastoliite⁴). Lisäksi aineistoa tarkasteltiin muilla taustamuuttujilla, joita olivat kuntatyyppi, AVI-alueet, muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvien lasten osuus ryhmässä, rakenteellisia tukitoimia saavien lasten osuus ryhmässä, se, onko ryhmässä vuorohoitoa, sekä se, oliko kyseessä viisivuotiaiden maksuttomaan varhaiskasvatuskokeiluun osallistuva kunta vai ei. Nämä tarkastelut eivät tuottaneet raportoitavia eroja.

Strukturoitujen väittämien lisäksi kysely sisälsi neljä avokysymystä, joiden avulla kuvataan pedagogiikan toteutumista sekä poikkeustilan vaikutuksia. Lisäksi taito- ja taidekasvatuksen toteuttamista kuvaavia esimerkkejä on käytetty elävöittämissä raporttia. Kaikkien avointen kysymysten analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysia (mm. Hsieh & Shannon, 2005). Varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman perusteet luovat perusteet varhaiskasvatukselle ja toiminnan arvioinnille, joten nämä asiakirjat ovat ohjanneet aineiston luentaa alussa, jolloin

⁴ Tilastoliite löytyy sähköisenä osoitteesta www.karvi.fi

voidaan puhua osittain teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Analysoinnin edetessä teemoja on luokiteltu myös aineistolähtöisesti. Monet vastauksista sisälsivät useamman kuin yhden aiheen, joten yksi vastaus luokiteltiin useampaan kuin yhteen teemaan.

Kaikilta vastaajilta kysyttiin, onko yksikössasi tai ryhmässäsi sovittu erityisiä toiminnan painopisteitä tai teemoja pedagogisen toiminnan toteuttamiseen. Henkilöstöstä 2 288 vastasi kyllä ja heistä 2 172 vastaajaa tarkensi asiaa vastaamalla seuraaviin kysymyksiin: Mitä nämä painopisteet ja teemat ovat? Miten ne näkyvät arjessanne ja millä tasolla suunnitelmat on tehty (viikko, kuukausi, puoli vuotta)? Vastaajilta, jotka työskentelivät viisivuotiaiden lasten kanssa, kysyttiin vielä erikseen, onko heillä erityisesti viisivuotiaille sovittuja toiminnan painopisteitä tai teemoja. Tähän kysymykseen vastasi 1 006 henkilöstön jäsentä. Teemojen tai painopisteiden kuvausten pituus vaihteli muutamasta asiasanasta useisiin toimintaa kuvaaviin virkkeisiin. Analyysia ohjasivat varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman mukaiset viisi oppimisen aluetta. Lisäksi aineistolähtöisesti luokiteltiin oppimisen alueita lävistäviä, laajempia pedagogista toimintaa kuvaavia teemoja.

Henkilöstön ja lapsen välistä vuorovaikutussuhteen muodostumista tukevia ja toisaalta haastavia tekijöitä sekä myönteisen ilmapiirin luomista lapsiryhmässä kuvasi avovastauksella 2 606 vastaajaa. Kuvausten pituus vaihteli muutamasta sanasta useisiin virkkeisiin. Vastaukset luokiteltiin aineistolähtöisesti tarkastelemalla vuorovaikutusta tukevia (1 893 mainintaa) ja haastavia tekijöitä (1 558 mainintaa).

Poikkeustilaa koskevat kysymykset luokiteltiin edellisten tapaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Ensimmäiseen kysymykseen poikkeustilan synnyttämistä uusista toimintatavoista ryhmän pedagogiikkaan vastasi 1 099 vastaajaa. Toiseen kysymykseen poikkeustilan luomista rajoitteista vastasi puolestaan 2 440 vastaajaa. Aineisto oli laaja ja vastauksia läpikäytässä oli havaittavissa kylläntymistä. Kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa samat asiat alkavat kertaantua aineistossa eivätkä tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Hänninen, 2016). Tämän vuoksi aineiston läpikäynnin jälkeen molemmista kysymyksistä otettiin satunnaistettu 25 prosentin otos (yhteensä 885 vastausta) luokittelua varten. Myöhemmin tehdyt satunnaistetut avovastausten tarkastelut tukivat sitä, että otos toi esiin aineiston yleisimmät teemat.

5.5 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Arviointi viisivuotiaiden pedagogiikasta ja taito- ja taidekasvatuksen nykytilasta ja kehittämistarpeista varhaiskasvatuksessa on opetus- ja kulttuuriministeriön tilaustyö. Karvi tekee arviointeja osana lakisääteisiä tehtäviään. Jotta aineistojen perusteella voidaan tehdä luotettavia päätelmiä, tarvitaan osallistujista riittävät taustatiedot. Henkilötietojen käsittely on tarpeen Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen lakisääteisen tehtävän toteuttamiseksi. Otostamisvaiheessa pyydettävät tiedot olivat otantaan valikoituneiden päiväkodin johtajien nimet ja yhteystiedot. Kysely itsessään oli anonymi, mutta se sisälsi taustamuuttujia, kuten vastaajan koulutustaustan ja työskentelykunnan. Vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi tulokset raportoidaan siten, ettei yksittäinen vastaaja ole tunnistettavissa.

Lisäksi vastaajien tietoturvasta on huolehdittu siten, että vastaajien yhteystietoja ja vastauksia ovat käsitelleet vain hankkeen työntekijät. Pääsy tietoa sisältäviin verkkokansioihin oli vain niillä Karvin työntekijöillä, joilla työtehtävien kannalta oli siihen tarvetta. Tietoa säilytetään siihen asti, kunnes hanke on päättynyt. Tietojen arkistointiaika projektin päättymisen jälkeen on viranhaltijoita koskevan aineiston osalta kolme vuotta. Henkilötiedot poistaa lopullisesti Karvi.

Vastauksista voi päätellä, että kyselyyn oli vastattu huolella ja esimerkiksi avoimissa vastauskentissä varhaiskasvatuksen arkea oli kuvattu monipuolisesti. Tätä voi pitää merkinä henkilöstön sitoutumisesta vastaamiseen. Arvioinnin aiheen laajuuden vuoksi kyselyn ulkopuolelle jäi monia pedagogiikan ja taito- ja taidekasvatuksen kannalta keskeisiä teemoja. Jotta kyselyn pituus pystyttiin pitämään kohtuullisen mittaisena sekä arviointi toteuttamaan toimeksiannon aikataulussa, rajattiin esimerkiksi lasten erityisen tuen tarpeeseen ja johtajuuteen liittyviä näkökulmia arvioinnin ulkopuolelle.

Karvin arvioinnit ovat lakisääteisiä, mutta vastausprosentit tässä arvioinnissa olivat matalampia kuin Karvin arvioinneissa yleensä. Palautteessa tuotiin esiin kyselyn ajankohdan haasteellisuus muun muassa samaan ajankohtaan sijoittuneen syysloman vuoksi. Lisäksi samaan aikaan monessa päiväkodissa oli käynnissä lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut ja toimintakausi oli vielä alkuvaiheessa. Toinen syy matalaan vastausprosenttiin saattoi olla tavassa, jolla kyselylinkki saavutti vastaajat. Päiväkodin johtajan tai perhepäivähoidon ohjaajan tehtävänä oli jakaa linkki päiväkodin ja perhepäivähoidon henkilöstölle. Jos siis johtaja ei jostain syystä lähettänyt linkkiä tai siihen liittyviä viestejä eteenpäin, ei henkilöstö voinut vastata kyselyyn.

Mitä pienempi vastausprosentti on, sitä suurempi on mahdollisen valikoituneisuuden vaikutus arviointituloksiin. On mahdollista, että kyselyyn ovat vastanneet sellaiset henkilöt, jotka ovat kokeneet kyselyn teemat itselleen tärkeiksi. Tämän arvioinnin vastausprosentti oli noin 37, mitä voidaan pitää matalahkona Karvin arvioinneissa. Siksi vastaajajoukon mahdollisen valikoituneisuuden vaikutukset on syytä pitää mielessä arvioitaessa tämän arvioinnin luotettavuutta. Pieni vastaajamäärä myös heikentää niiden tilastollisten testien tehoa, joissa verrataan eri henkilöstöryhmien vastauksia toisiinsa. Tämä tarkoittaa yhtäältä sitä, että ryhmien väliset erot ovat tilastollisesti merkitseviä vain verraten pienellä todennäköisyydellä, vaikka erot olisivat todellisia. Toisaalta pienillä aineistoilla tilastollisten testien perusteella ei usein voida päätellä paljoakaan ryhmien välisten erojen olemassaolosta, koska testien tilastollinen teho on heikko.

Tässä arvioinnissa ryhmäkoko oli eri vertailuissa pienimmillään noin 150 (vuorohoito), yleensä kuitenkin vähintään 250 tai huomattavasti enemmän. Voidaan arvioida, että keskiuuret efektit (ks. Taulukko 2) havaitaan melko hyvällä teholla jo 150 vastaajan ryhmäkoolla, kun tilastolliset testit tehdään yhden prosentin luotettavuustasolla. Pienet efektit sen sijaan jäävät tällöin havaitsematta verraten suurella todennäköisyydellä, vaikka ne olisivat todellisia. Koska tämän arvioinnin tulosluvuissa raportoidaan vain tilastollisesti merkitsevät tulokset, ovat jotkut pienet erot siis voineet jäädä raportoimatta, vaikka niiden pitäisi periaatteessa sisältyä tekstiin.

Aineisto on kerätty syksyllä 2020, jolloin COVID-19-pandemia vaikutti monin tavoin varhaiskasvatuksen arkeen. Tulosten tulkinnassa on syytä muistaa, että ne kuvaavat monin tavoin poikkeuksellista aikaa. COVID-19-pandemian vaikutuksia sekä pedagogiikkaan että taito- ja taidekasvatuksen toteuttamiseen on kuvattu tarkemmin luvuissa 9 ja 10.3.

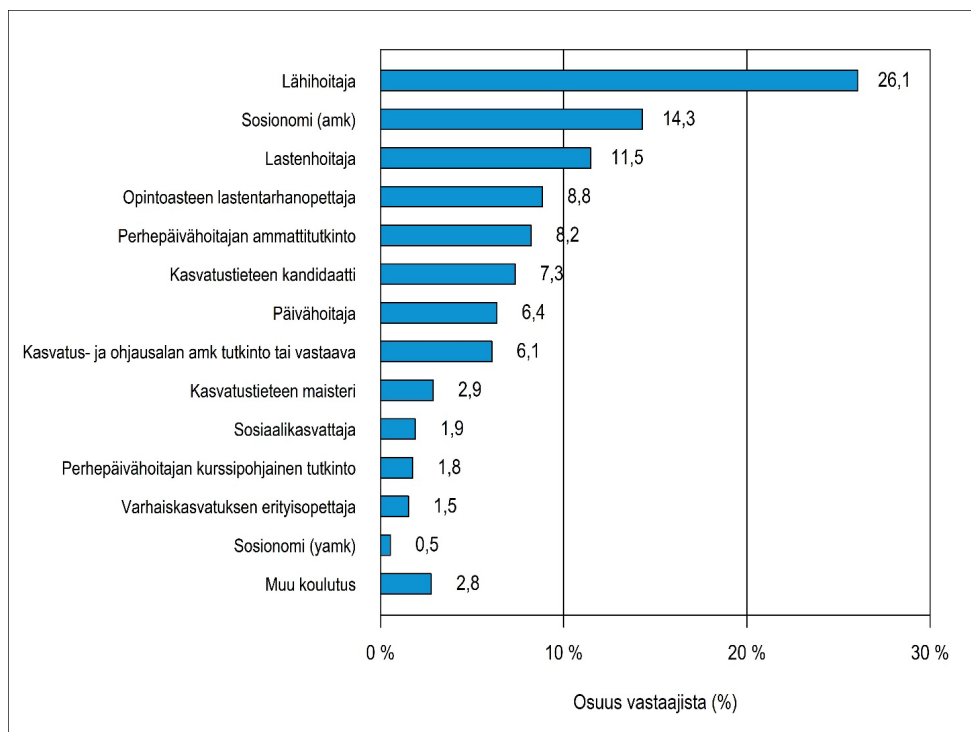
"Teimme kauden aluksi hienot omakuvat askartelemalla, maalaamalla, lisäksi perhekuvat ja nyt eri maiden liput ja tervehdykset yhteistyössä huoltajien kanssa; tutustumme eri maiden kulttuureihin näiden pohjalta ja tuomme esille mistä kaikkialta lapset ovatkaan."

"I början av säsongen gjorde vi fina självporträtt genom att pyssla och måla, dessutom familjebilder och nu olika länders flaggor och hälsningar i samarbete med vårdnadshavarna; vi bekantar oss med olika länders kulturer utifrån dessa och lyfter fram varifrån barnen kommer."

Vastaajien taustatiedot

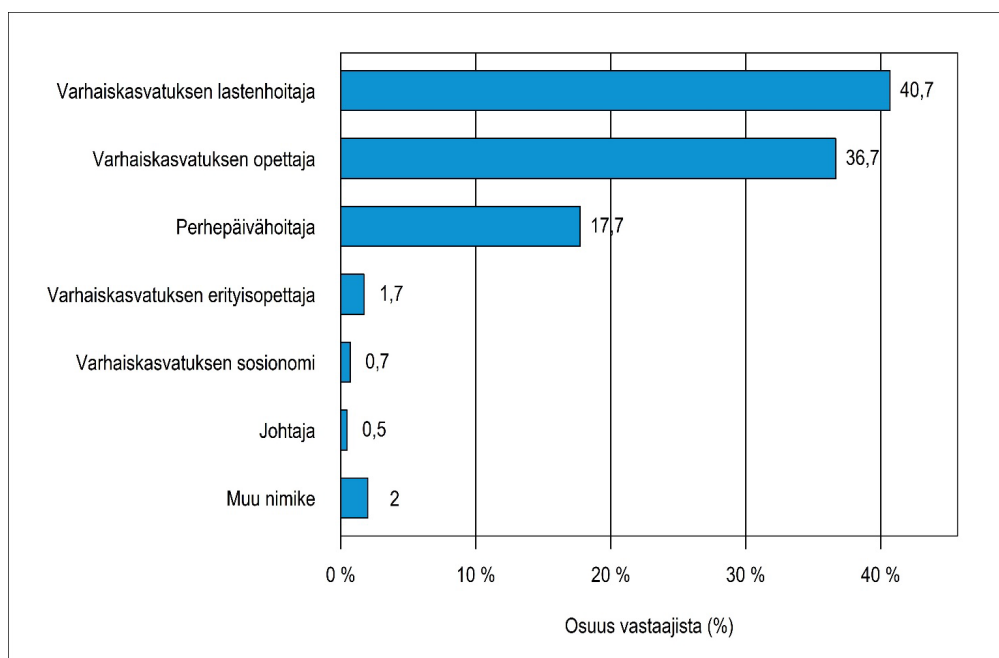
6

Tässä luvussa kuvataan vastaajien taustatietoja. Vastaajan ammattitaustaan kuuluvia taustatietoja olivat muun muassa koulutus, valmistumisvuosi ja ammattinimike. Lapsiryhmään liittyviä tietoja olivat muun muassa lapsiryhmän ja toimipaikan lapsimäärä, ryhmän ikärakenne, henkilöstön määrä ja ryhmässä työskentelevien ammattinimikkeet. Vain vastaajan koulutus, työskentelykunta ja lapsiryhmän ikärakenne olivat pakollisia vastauskohtia, joten muissa kysymyksissä vastaajamäärissä oli jonkin verran vaihtelua.



KUVIO 1. Vastaajien koulutustausta (%) (Päiväkotij- ja perhepäivähoidon henkilöstö, n = 3934, tieto puuttui = 57)

Vastaajien yleisimmät koulutustaustat olivat lähihoitaja, ammattikorkeakoulutason sosionomi sekä lastenhoitaja (Kuvio 1). Muu koulutus -luokka sisälsi pieniä vastaajaryhmiä (esimerkiksi johonkin vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan suuntautunut varhaiskasvatuksen opettaja) sekä vastaajia, joilla ei ollut kasvatus- tai hoitoalaan liittyvää koulutusta. Tämän lisäksi vastaajilta kysyttiin, mikäli heillä oli muuta koulutusta, jota he hyödyntävät työssään varhaiskasvatuksessa. Tähän vastasi 1 507 vastaajaa. Heistä noin kolmanneksella (n = 584) oli kasvatusalalta jokin toinen, aikaisempi tutkinto (esimerkiksi lastenhojaaja tai koulunkäynnin avustaja). Kasvatusalan tutkinnon lisäksi jokin muu tutkinto oli 355 vastaajalla. 294 vastaajaa puolestaan ilmoitti suorittaneensa joitain opintokokonaisuuksia (kuten esi- ja alkuopetuksen tai erityispedagogiikan perusopinnot). Vastaajista 183 ilmoitti suorittaneensa lyhyempiä kursseja tai koulutuksia kasvatusalalta (liittyen esimerkiksi liikuntaan, viittomakieleen tai luontokasvatukseen).



KUVIO 2. Vastaajien ammatinimikkeet (%) (Päiväkoti- ja perhepäivähoidon henkilöstö, n = 3807, tieto puuttui = 184)

Vastaajista noin 40 prosenttia työskenteli varhaiskasvatuksen lastenhoitajana, noin 36 prosenttia varhaiskasvatuksen opettajina ja noin 17 prosenttia perhepäivähoitajina (Kuvio 2). Varhaiskasvatuksen sosionomi -ammattinimikkeellä työskenteli hyvin pieni osa vastaajista. Muu ammatinimike -luokka sisälsi tarkentavia nimikkeitä (esimerkiksi kiertävä opettaja tai ryhmässä työskentelevä johtaja) sekä nimikkeitä, joita ei lasketa henkilöstömitoitukseen, kuten varhaiskasvatuksen avustaja.

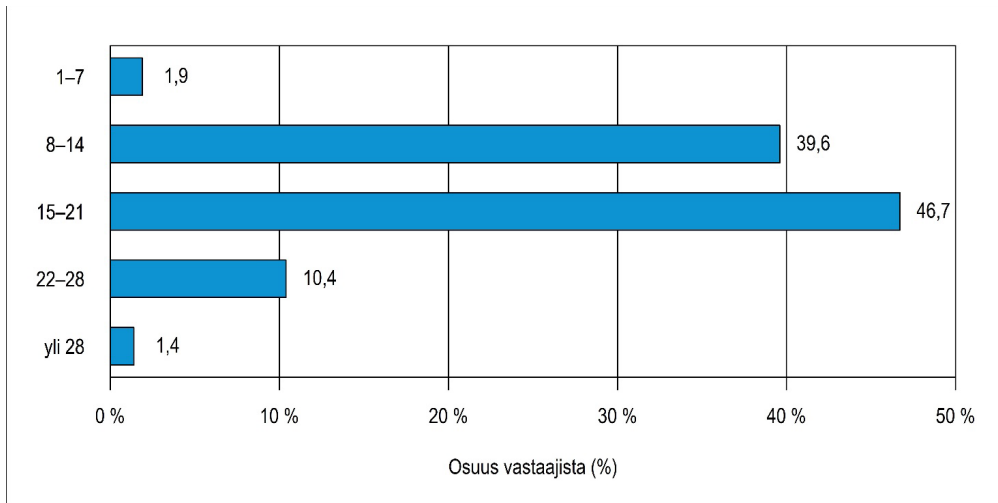
TAULUKKO 3. Henkilöstön työkokemuksen määrä valmistumisvuosittain (Päiväkoti- ja perhepäivähoidon henkilöstö, n = 3795)

Valmistumisvuosi	Työkokemus (riveittäin yhteensä 100 %)				
	0–5 vuotta (n = 871)	6–10 vuotta (n = 710)	11–15 vuotta (n = 587)	16–20 vuotta (n = 441)	yli 20 vuotta (n = 1190)
1974–1980 (n = 86)	4,7	0	2,3	7	86
1981–1985 (n = 229)	1,3	2,2	2,2	4	90,2
1986–1990 (n = 346)	1,7	2	2,3	6,4	87,5
1991–1995 (n = 383)	3,9	4,2	12,3	18,4	61,2
1996–2000 (n = 374)	4,3	6	18,2	30,9	40,7
2001–2005 (n = 404)	7,8	16	29,6	30,1	16,5
2006–2010 (n = 501)	9,3	27,7	40	7,9	15,2
2011–2015 (n = 655)	23,3	50,9	13	5,1	7,7
2016–2020 (n = 860)	70,4	15,2	6,7	3,2	4,6

Iso osa (40 %) vastaajista oli valmistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana (Taulukko 3). Ennen vuotta 2011 valmistuneet puolestaan jakautuivat melko tasaisesti eri ryhmiin, kun valmistumisvuotta tarkasteltiin viiden vuoden välein. Työkokemus ja valmistumisvuosi olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi valtaosa vuonna 1995 tai sen jälkeen valmistuneista vastasi olleensa töissä yli 20 vuotta ja viimeisen viiden vuoden aikana valmistuneilla oli 0–5 vuotta työkokemusta. Kuitenkin lähes 30 prosentilla vuosina 2016–2020 valmistuneista oli yli 5 vuotta työkokemusta.

Työsuhteen vakituisuuden ilmoitti 3 883 vastaajaa. Vakainainen työsuhde oli noin 80 prosentilla vastaajista. Vakituisten työsuhteiden osuus oli korkea (yli 85 prosenttia) erityisesti niillä, jotka olivat valmistuneet ennen vuotta 2011. Tämän jälkeen valmistuneilla määräaikaisten työsuhteiden osuus oli suurempi. Esimerkiksi vuosina 2016–2020 valmistuneista (n = 843) vain noin 60 prosenttia oli vakituksessa työsuhteessa.

Perhepäivähoitajista (n = 663) suurin osa työskenteli omassa kodissaan (n = 600). Ryhmäperhepäiväkodissa työskenteli 40 vastaajaa ja loput 23 työskentelivät vaihtelevasti lasten omissa kodeissa, parityöskentelynä molempien hoitajien kodeissa tai päiväkodin tiloissa.

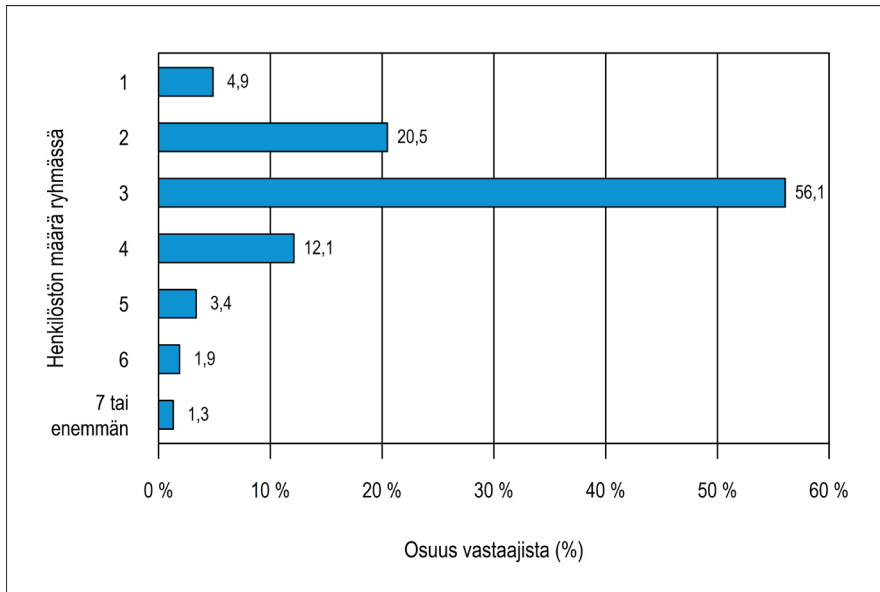


KUVIO 3. Vastaajan lapsiryhmän koko (%) (Vain päiväkotihenkilöstö, n = 3031, tieto puuttui = 101)

Suurin osa päiväkotien henkilöstöstä työskenteli ryhmässä, jossa lasten lukumäärä oli joko 8–14 lasta tai 15–21 lasta (Kuvio 3).⁵ Perhepäivähoitajista 541 ilmoitti lasten lukumäärän omassa ryhmässään. Suurimmalla osalla (82 %) perhepäivähoitajista oli ryhmässään 1–4 lasta. Loput perhepäivähoitajista työskenteli ryhmäperhepäiväkodissa, jossa oli töissä yhteensä 2–3 perhepäivähoitajaa.

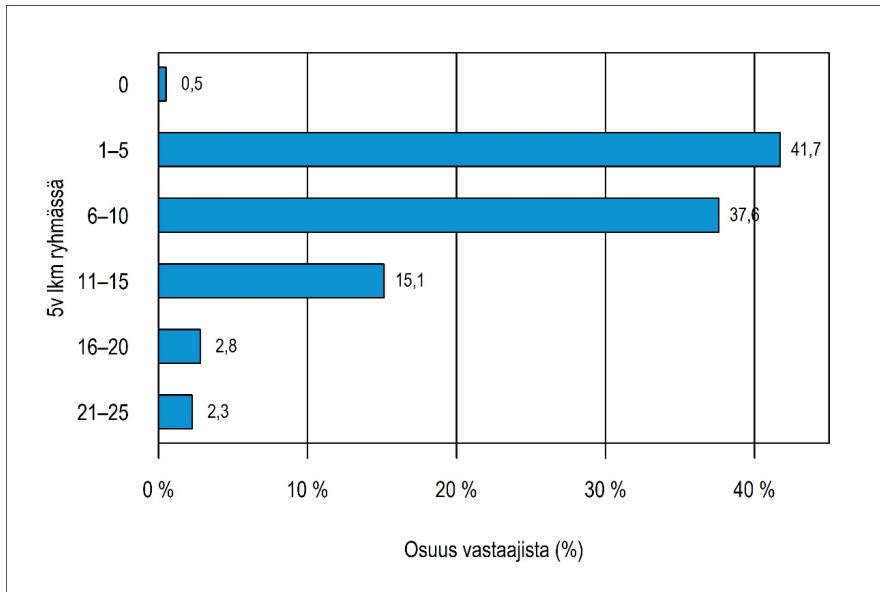
Yli puolet (56 %) päiväkodeissa työskennelleistä vastaajista työskenteli ryhmässä, jossa oli kolme kasvatusvastuullista henkilöstön jäsentä (Kuvio 4). Toiseksi eniten oli kahden työntekijän ryhmiä ja kolmanneksi eniten neljän työntekijän ryhmiä. Yli neljän työntekijän ryhmät olivat harvinaisia. Joissain vastauksista oli ristiriitaa siten, että vastaajan ryhmässä oli suhteessa huomattavasti enemmän aikuisia suhteessa lapsiin tai toisinpäin.

⁵ Ryhmittelyt muodostettiin perustuen varhaiskasvatuksessa määriteltyihin suhdelukuihin, jolloin jokaista aikuista kohden ryhmässä voi olla seitsemän yli kolmevuotiaista lasta (Valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta, 753/2018). Suhdeluvut voivat kuitenkin vaihdella. Ryhmäkoko vaikuttaa esimerkiksi lapsen ikä, sillä alle kolmevuotiailla suhdeluku yhtä aikuista kohden on neljä lasta. Lisäksi ryhmäkoko vaikuttavat sekä lasten mahdolliset tuen tarpeet että lasten varhaiskasvatukseen osallistumisen määrä.



KUVIO 4. Henkilöstön määrä ryhmässä (%) (Vain päiväkotihenkilöstö, n = 2779, tieto puuttui = 353)

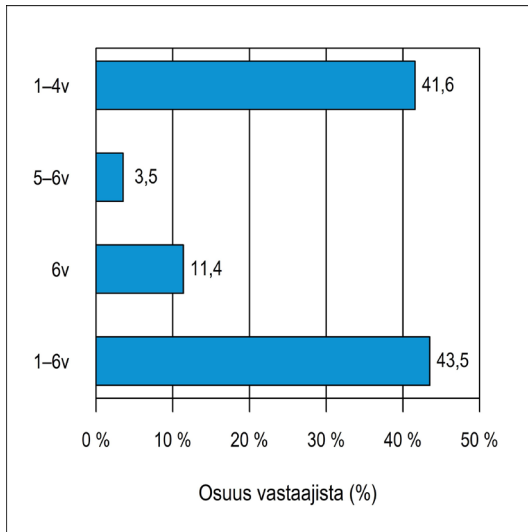
Hieman alle puolilla vastaajista (noin 46 %) oli ryhmässään yksi tai useampi viisivuotias eli vuonna 2015 syntynyt lapsi. Kaikista viisivuotiaiden kanssa työskentelevistä vastaajista 14 prosenttia työskenteli perhepäivähoidossa ja 86 prosenttia päiväkodissa. Suurin osa päiväkodissa työskentelevistä vastasi työskentelevänsä ryhmässä, jossa viisivuotiaita lapsia oli yhdestä viiteen tai enintään kymmenen (Kuvio 5). Vastaajista noin 6 prosenttia ilmoitti, että ryhmässä oli vain viisivuotiaita lapsia. Yli 15 viisivuotiaan lapsen ryhmät olivat harvinaisia.



KUVIO 5. Viisivuotiaiden lukumäärä vastaajan ryhmässä (%) (Päiväkoti- ja perhepäivähoidon henkilöstö, n = 1817)

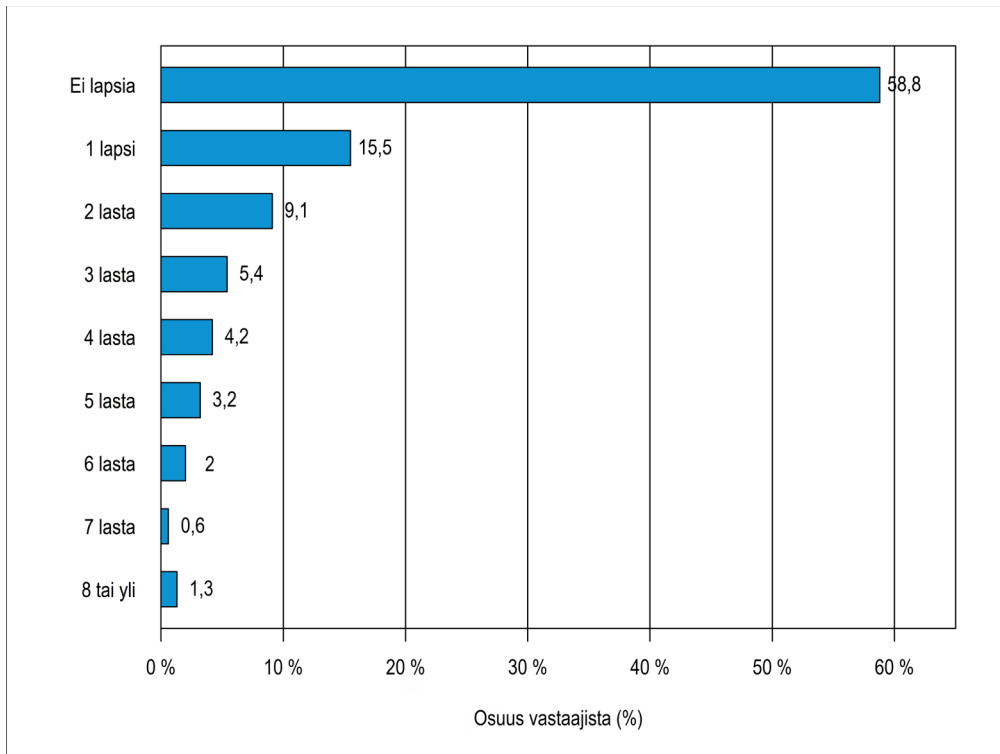
Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmässä voi olla monen ikäisiä lapsia ja myös ryhmän ikärakenne vaihtelee. Tässä aineistossa erilaisia lasten ikään perustuvia ryhmärakenteita oli yhteensä 56, vaikkakin yleisimmät viisi yhdistelmää kattoivat noin 53 prosenttia vastauksista.⁶ Tehtävänannon kannalta oli oleellista pystyä vertailemaan viisivuotiaiden kanssa työskentelevien vastaajien vastauksia suhteessa muihin vastaajiin. Analyseja varten muodostettiin vastaajaryhmät sen mukaan, minkä ikäisten lasten ryhmässä vastaajat työskentelivät. Tarkasteluissa erotettiin toisistaan neljä lasten ikärakenteeseen perustuvaa ryhmää vastaajien antamien tietojen perusteella (Kuvio 6). Yhden ryhmän muodostivat vastaajat, joiden lapsiryhmässä oli pelkästään esiopetusikäisiä lapsia. Toinen ryhmän muodostettiin sellaisista vastaajista, joiden lapsiryhmä koostui 5- tai 5-6-vuotiaista lapsista. Pelkästään viisivuotiaiden kanssa työskenteleviä oli vähän, joten heistä ei ollut mielekästä muodostaa omaa ryhmää. Kolmannen ryhmän muodostivat 1-4-vuotiaat eli ryhmät, joissa ei ollut lainkaan 5-6-vuotiaita. Neljännen ryhmän muodosti vastaajat, joiden ryhmässä oli vaihtelevasti 1-6-vuotiaita.

⁶ Yleisimmät vastaajien lapsiryhmien ikärakenteet olivat: 3- 4- ja 5-vuotiaat (14,8 %), kuusivuotiaat (11,4 %), 1- 2 ja 3-vuotiaat (11 %) 1-2-vuotiaat (10 %) sekä 2-,3-, 4- ja 5-vuotiaat (5%).



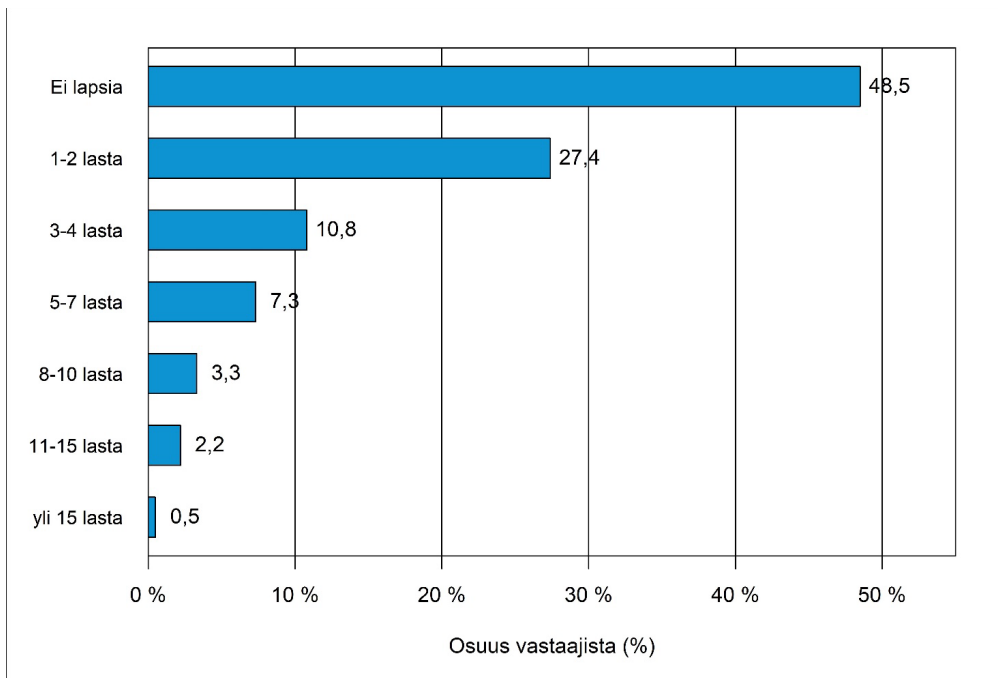
KUVIO 6. Lapsiryhmän ikärakenne (%) (Päiväkotien ja perhepäivähoidon henkilöstö, n = 3991)

Kaikista vastaajista noin 10 prosenttia (n = 377) vastasi työskentelevänsä vuorohoitoryhmässä. Noin 40 prosentilla oli omassa ryhmässään lapsia, joille oli kohdennettu rakenteellisia tukitoimia. Jos ryhmässä oli lapsia, joilla oli rakenteellisia tukitoimia, oli heitä yleensä yksi tai kaksi (Kuvio 7). Vastaajista 50 ei tiennyt, kuinka monella lapsella omassa ryhmässä oli kohdennettu rakenteellisia tukitoimia. Monen yli 7 lasta ilmoittaneen kohdalla kyse oli todennäköisesti näppäilyvirheestä, sillä kyseisten vastaajien kohdalla tämä olisi tarkoittanut yli puolia ryhmän lapsista. On myös mahdollista, että osa vastaajista oli sekoittanut rakenteellisen tuen johonkin muuhun tuen muotoon.



KUVIO 7. Lasten lukumäärä ryhmässä, joilla oli kohdennettu rakenteellisia tukitoimia (%) (Päiväkoti- ja perhepäivähoidon henkilöstö, n = 3733, vastaus puuttui = 258)

Noin puolella vastaajista ei ollut ryhmässään vieraskielisiä lapsia. Jos ryhmässä oli vieraskielisiä lapsi, oli heitä yleensä yksi tai kaksi (Kuvio 8). Myös tässä yli 15 lapsen ryhmät olivat todennäköisesti näppäilyvirheitä, sillä useammalla tämä luku oli yhtä iso tai isompi kuin heidän ilmoittamansa ryhmän koko.



KUVIO 8. Vieraskielisten lasten lukumäärä ryhmässä (%) (Päiväkoti- ja perhepäivähoidon henkilöstö, n = 3778, vastaus puuttui = 216)

Pelkästään viisivuotiaiden kanssa työskentelevien osalta vastaukset olivat varsin samansuuntaisia. Viisivuotiaiden kanssa työskentelevistä vastaajista noin puolella oli ryhmässään lapsia, joilla oli kohdennettu rakenteellisia tukitoimia, tai lapsia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Viisivuotiaiden kanssa työskentelevistä yhdeksän prosenttia työskenteli vuorohoitoryhmässä.

Yleisesti voi todeta, että kyselyyn vastanneet edustivat kattavasti suomalaisen varhaiskasvatuksen kenttää. Valtaosa vastaajista työskenteli päiväkodissa. Vastaajat työskentelivät monenlaisissa ryhmissä, mutta yleensä perhepäivähoitajat työskentelivät yksin 1–4 lapsen kanssa, ja päiväkodin työntekijät 2–3 työntekijän lapsiryhmissä. Vastaajat olivat eri ikäisiä, heillä oli vaihtelevasti työkokemusta ja he työskentelivät yleensä varhaiskasvatuksen lastenhoitajana, -opettajana tai perhepäivähoitajana.

"4-vuotiaiden kanssa toteutettu projekti liittyen oravaan. Aloitettiin sadun lukemisella ja siitä keskustelulla. Lasten keksimien asioiden mukaan tehtiin rytmityksiä ja laulettiin laulua oravasta. Lähdettiin yhdessä metsäretkelle, sieltä metsässä liikkumisen ja leikkimisen sekä sen tutkimisen lisäksi etsittiin luonnonmateriaaleja askartelua varten. Seuraavaksi maalattiin yhteinen työ luonnon siveltimiä käyttäen rauhallisen musiikin tahtiin. Askarreltiin myös oravat luonnonmateriaaleja hyödyntäen. Lopuksi järjestettiin taidenäyttely, jossa jokainen sai esitellä oman oravansa ja yhdessä ihailtiin yhdessä tehtyä työtä. Satu, laulu ja rytmitykset kulkivat mukana koko projektin ajan. Lapset olivat projektista innoissaan ja osallistuivat kaikkeen mielellään. Projekti oli mukava tehdä yhdessä lasten kanssa."

"Ett projekt om ekorren med 4-åringar. Vi började med att läsa en saga och diskutera den. Enligt sakerna som barnen hittade på gjorde vi rytmer och sjöng en sång om ekorren. Vi gick på en skogsutflykt tillsammans där vi utöver att röra oss och leka i skogen samt undersöka den också sökte naturmaterial för pyssel. Sedan målade vi ett gemensamt konstverk med naturens penslar i takt med lugn musik. Vi pysslade också ekorrar genom att utnyttja naturmaterial. Till slut ordnade vi en konstutställning där var och en fick presentera sin egen ekorre och tillsammans beundrade vi det gemensamma arbetet. Sagor, sånger och rytmer var med under hela projektet. Barnen var ivriga över projektet och deltog gärna i allt. Det var trevligt att genomföra projektet tillsammans med barnen."

Varhais-
kasvatuksen
pedagogiikka
ikärakenteeltaan
erilaisissa
lapsiryhmissä



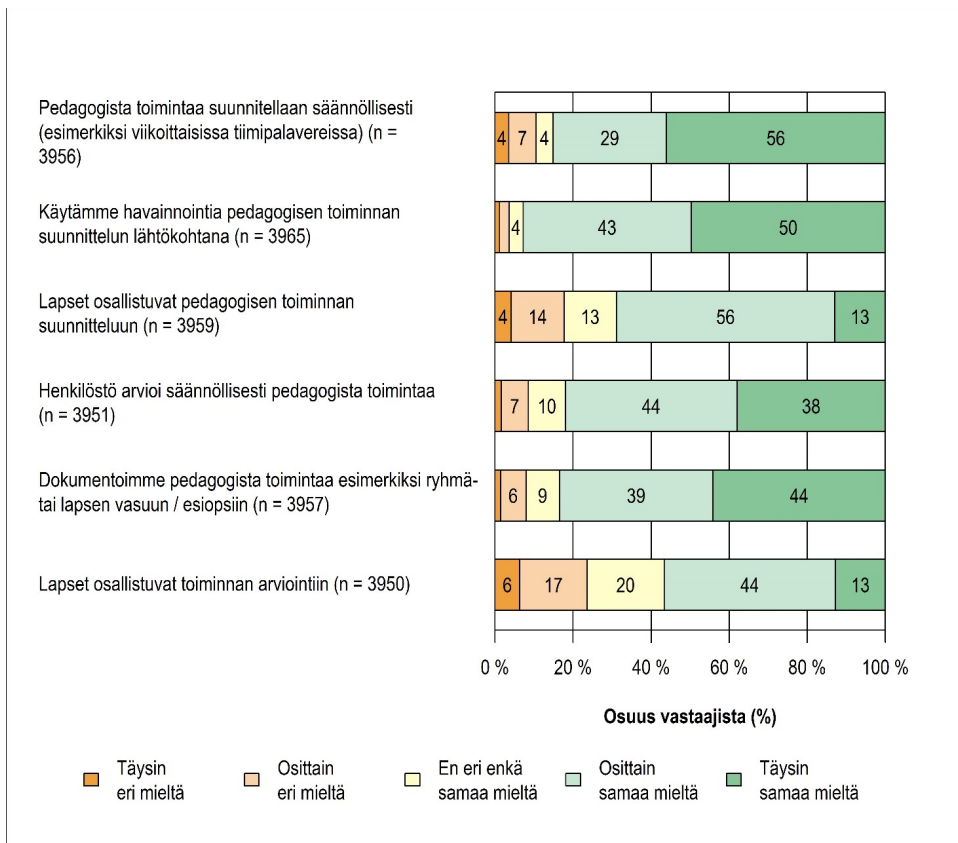
Luvun keskeiset tulokset:

- Vastaajien itsearvioinnin pohjalta varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisen nykytila hahmottuu monipuolisena. Pedagogisen toiminnan suunnittelun lähtökohtana kuvattiin olevan lapsen yksilölliset tarpeet ja niihin vastaaminen sekä lasten mielenkiinnonkohteet.
- Pedagogiikan toteutumista arvioitiin varsin myönteisesti lapsiryhmän ikärakenteesta riippumatta. Itsearvioinnin pohjalta vahvuuksina voidaan pitää muun muassa leikkiä, luontosuhteen vahvistamista sekä omaehtoisen ja ohjatun liikunnan säännöllistä tukemisesta kaikissa ikäryhmissä.
- Kehittämisen kohteita ovat lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin sekä työtapojen valintaan. Samoin arviot lasten kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tukemisesta ja lasten rohkaisemisesta tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksiaan taiteen kokemisen toteutumisesta olivat muita alueita matalampia.
- Viisivuotiaat ovat varhaiskasvatuksessa ikärakenteeltaan monenlaisissa ryhmissä. Useimmille viisivuotiaille järjestettiin lapsiryhmän ikärakenteesta riippumatta omaa henkilöstön suunnittelemaa, eri oppimisen alueisiin liittyvää toimintaa. Pedagogisten tavoitteiden asettelu ei kuitenkaan ulottunut aina perustoimintoihin, kuten ruokailuihin ja pukeutumisiin.
- Lapsiryhmän ikärakenteeseen pohjaavissa tarkasteluissa havaittiin, että 5–6- ja kuusivuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevät arvioivat oman ryhmänsä toimintaa joidenkin väittämien osalta myönteisemmin kuin 1–4-vuotiaiden ja 1–6-vuotiaiden ryhmissä työskentelevät. Erityisesti lasten osallisuutta ja matemaattista ajattelua tukeva toiminta toteutui paremmin 5–6- ja kuusivuotiaiden lasten ryhmissä, joskin matemaattisen ajattelun suhteen kaikkien ikäryhmien arviot olivat korkeita.
- Myös päiväkodissa ja perhepäivähoidossa työskentelevien vastaajien arviot omasta toiminnastaan olivat samansuuntaisia. Perhepäivähoitajien vastauksissa painottui lasten osallisuuden huomioiminen, yhdessä tekeminen sekä lasten omaehtoisen toiminnan mahdollistaminen. Päiväkodissa työskentelevien vastauksissa painottui useammin esimerkiksi säännöllisen ja suunnitelmallisen toiminnan toteuttaminen.

Tässä luvussa tarkastellaan viisivuotiaiden pedagogiikkaa osana suomalaista varhaiskasvatusta ja sitä, millaisen pedagogisen jatkumon varhaiskasvatus ja esiopetus muodostavat. Tarkastelemalla esimerkiksi toiminnan painopisteitä ja toimintatapoja eri-ikäisten lasten ryhmissä voidaan päästä kiinni siihen, mitä erityisesti viisivuotiaiden pedagogiikka on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä. Tehtävänannon näkökulmasta yksi tärkeimmistä muuttujista on vertailu ikärakenteeltaan erilaisten lapsiryhmien välillä. Ikäryhmätarkastelussa muodostettiin lasten iän mukaan neljä erillistä ryhmää: 1–4-vuotiaista lapsista muodostuvat ryhmät, 1–6-vuotiaista lapsista muodostuvat ryhmät, 5–6-vuotiaiden ryhmät ja kuusivuotiaiden eli esiopetusryhmät (ks. Kuvio 6.). Analyysivaiheessa aineistoa tarkasteltiin ensin kokonaisuutena ja sen jälkeen tiettyjen taustamuuttujien mukaan (ks. luku 5.4). Luettavuuden vuoksi tulososioon on nostettu vain tehtävänannon kannalta olennaiset lapsiryhmien ikäranteeseen liittyvät erot sekä varhaiskasvatuksen eri muotojen, päiväkodin ja perhepäivähoidon toimintaa kuvaavia ominaispiirteitä. Kaikki lapsiryhmän ikärakenteen sekä varhaiskasvatusmuotoon pohjaavat analyysit löytyvät erillisestä tilastoliitteestä.

7.1 Toiminnan suunnittelu ja arviointi

Pedagogisen toiminnan osalta henkilöstö arvioi toiminnan suunnittelun ja arvioinnin tapoja. Suurin osa henkilöstöstä arvioi, että heidän ryhmässään suunnitellaan säännöllisesti pedagogista toimintaa, käytetään havainnointia toiminnan suunnittelun lähtökohtana ja dokumentoidaan toimintaa (Kuvio 9).



KUVIO 9. Pedagogisen toiminnan suunnittelu ja arviointi (%)

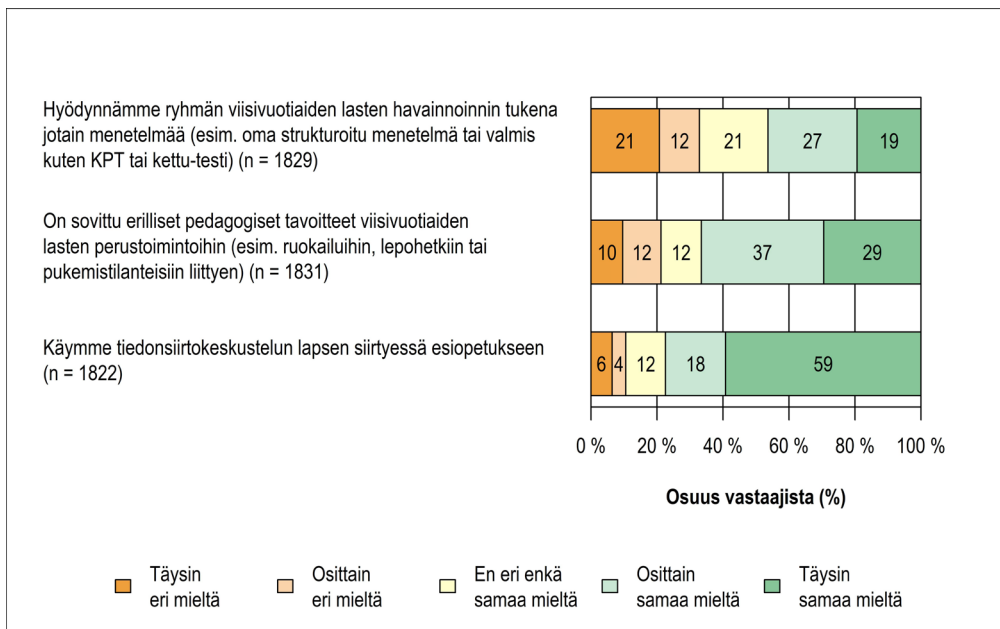
Vastaajista vain 13 prosenttia oli täysin sitä mieltä, että ryhmän lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Osuus oli huomattavasti pienempi kuin muissa väittämässä. 5–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden ryhmissä työskentelevät arvioivat muita vastaajia useammin, että pedagogista toimintaa suunnitellaan säännöllisesti ja että lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun ja arviointiin ryhmässä (erot pieniä ja keskisuuria).

Henkilöstö kuvasi pedagogiseen suunnittelun toimintatapoja myös avovastauksissa. Henkilöstö arvioi, että pedagogista toimintaa suunniteltiin ryhmissä yleensä puolen vuoden tai toimintavuoden ajaksi (442 mainintaa) ja suunnitelmaa tarkennetaan kuukausittaisella suunnittelulla (350 mainintaa) sekä viikkokohtaisilla suunnitelmilla (365 mainintaa). Pedagogisen toiminnan suunnitelmat koskivat omaa ryhmää, niitä tehtiin koko toimintayksikön tasolla tai suunnittelua ohjasi kaupunki- tai kuntatason suunnitelma (yhteensä 138 mainintaa).

Koko kaupungin varhaiskasvatuksen yhteinen teema; positiivinen pedagogiikka. Talon oma teema; sadut, lorut ja leikki. Ryhmämme käy usein kirjastossa, lapsille luetaan paljon, sadutetaan lapsia, satuhierontaa. Satujen siirtyminen leikkiä rikastuttamaan. Suunnitelmat vuosittain, kuukausittain ja viikoittain. Aiheita saadaan lapsia kuuntelemalla sekä havainnoimalla lasten kiinnostuksen kohteita.

Pedagogisen toiminnan suunnittelun lähtökohtia olivat kuvauksissa lapsen yksilölliset tarpeet ja niihin vastaaminen huomioimalla muun muassa lasten mielenkiinnonkohteet. Tätä painottivat ikärakenteeltaan eri-ikäisten lasten ryhmissä työskentelevät (351 mainintaa) ja viisivuotiaiden kanssa työskentelevät vastaajat (134 mainintaa). Toiminnan suunnittelua avattiin usein siten, että lapsen ikä sinänsä ei määrittele pedagogisen toiminnan teemoja, vaan toimintaa suunnitellaan lapsen tarpeista ja mielenkiinnonkohteista käsin sekä vanhempia kuunnellen.

Vastaajista hiukan alle puolet (46%) kertoi työskentelevänsä ryhmässä, jossa on viisivuotiaita lapsia. Vastaajilta, joiden ryhmässä oli yksikin viisivuotias, kysyttiin tarkempia väittämiä liittyen kyseiselle ikäryhmälle suunniteltuun ja toteutettavaan toimintaan (Kuvio 10).

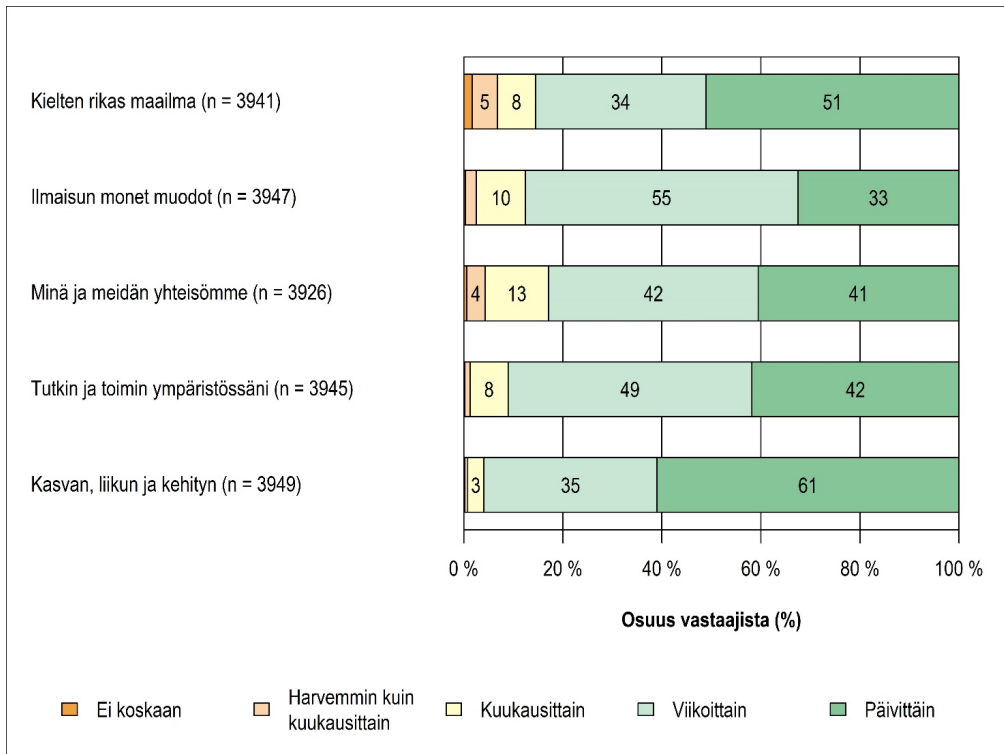


KUVIO 10. Viisivuotiaiden kanssa toteutettavia käytänteitä (%)

Vastaajista 46 prosenttia hyödynsi ryhmän viisivuotiaiden lasten havainnoinnin tukena jotain strukturoitua menetelmää (Kuvio 10). Toisaalta yli 30 prosenttia ei hyödyntänyt havainnoinnin menetelmiä. Samaten valtaosalla (66 %) oli sovittu viisivuotiaille erilliset tavoitteet perustoimintoihin, mutta viidesosalla (22 %) ei ollut. Vain pienessä osassa vastaajien ryhmistä ei käyty tiedonsiirtokeskustelua lapsen siirtyessä esiopetukseen. Viisivuotiaiden kanssa työskentelevän henkilöstön vastauksissa oli hieman enemmän hajontaa kuin kysymyksissä, jotka oli esitetty koko henkilöstölle.

7.2 Oppimisen alueet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nimetään viisi oppimisen aluetta. Henkilöstö arvioi oppimisen alueisiin liittyvän toiminnan säännöllisyyttä. Suurin osa raportoi oppimisen alueiden toteuttamisen olevan ryhmässä päivittäistä tai viikoittaista (Kuvio 11).



KUVIO 11. Ohjatun toiminnan säännöllisyys eri oppimisen alueilla (%)

Yleisimmät päivittäin toteutuvat oppimisen alueet olivat Kasvan, liikun ja kehityn (61 %) ja Kielten rikas maailma (51 %). Osa henkilöstöstä kuitenkin arvioi, että oppimisen aluetta tukevaa toimintaa oli kuukausittain, harvemmin tai ei koskaan. Eniten tällaisia arvioita liittyi Kielten rikas maailma – ja Minä ja meidän yhteisömme -alueisiin.

Kaikilta vastaajilta kysyttiin pedagogisen toiminnan teemoja ja painopisteitä avokysymyksellä ja tähän vastasi 2172 henkilöstön jäsentä. Lisäksi viisivuotiaiden lasten kanssa työskentelevät kuvasivat, mikäli heillä oli erikseen viisivuotiaille suunniteltuja toiminnan teemoja ja painopisteitä. Tähän kysymykseen toimintaa kuvasi 1006 vastaajaa. Avovastaukset analysoitiin viiden oppimisen alueen avulla. Kuten suunnitelmissa todetaan, eivät oppimisen alueet ole toisistaan irrallisia, erikseen toteutettavia kokonaisuuksia, vaan niitä sovelletaan ja yhdistellään vastausten

mukaan lasten osaamisen ja mielenkiinnonkohteiden mukaan. Kaikki vastaajat lapsiryhmän iästä riippumatta kuvasivat toiminnan sisältöjä varsin tasaisesti kaikista viidestä oppimisen alueesta. Joitain ikäryhmien välisiä eroja painopisteissä oli kuitenkin havaittavissa.

Eniten toiminnan painopisteiden kuvailtiin liittyvän *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -oppimisen alueeseen (828 mainintaa) sekä *Kasvan, liikun ja kehityn* -oppimisen alueeseen (629 mainintaa). Näissä kaikkia ikäryhmiä koskevissa painopisteissä korostui retkeily, kestävä kehitys, luonnossa tutkiminen ja säännöllinen liikunta:

Teemana luonto ja liikunta. Teemme metsäretkiä/toimimme ulkona viikoittain. Kuljemme kävelen, hiihdämme, luistelemme, opettelemme muun muassa äidinkieltä ja matematiikkaa liikunnan keinoin tai luonnossa seikkailukasvatuksen keinoin. Karkea suunnitelma on noin puoli vuotta, mutta sitä tarkennetaan ja muutetaan lapsilta saatujen toiveiden kautta kuukausittain ja lopulta viikkotasolle.

Viisivuotiaiden kanssa erityisesti toteutettava toiminta liittyi edellä mainittuun *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -oppimisen alueeseen (288 mainintaa), jossa painotettiin luonnossa tutkimisen lisäksi matemaattisia taitoja sekä luovuutta:

Ja för hösten matematiskgestaltning och numeraliskförståelse. De har baserat sig på barnens behov, föräldrar önskemål och barnens intressen. Teman genomförs via att femmisarna har " eget " Program under veckan (cirka 1-2 gånger per vecka) samt att dessa teman arbetas in i större projekt för hela gruppen (till exempel i skapande projekt får femmisar egna uppgifter som tränar just på dessa färdigheter utöver det gemensamma målet för skapande verksamheten och i rörelsen använder vi aktivt olika matematiska begrepp för att stöda det vi övat i "femmisstunden") Femmisstunderna består av lekar, pennuppgifter, labyrinter, kodning, spel alltså mångsidiga stunder med varierande innehåll för att aktivera alla barn.

Viisivuotiaiden lasten toiminnassa yhtä paljon painotettiin *Kielten rikas maailma* -oppimisen aluetta (287 mainintaa). Viisivuotiaiden toiminnan sisällöissä nousi esille lasten kielellisten taitojen vahvistaminen ja muun muassa kuvien käyttö vuorovaikutuksen tukena:

Jokaisen lapsen henkilökohtainen kehitys on huomioitu toiminnassa. Tällä hetkellä ryhmässämme painotetaan kielellisen ilmaisun kehittymistä, joka näkyy esimerkiksi kuvatukena arjen eri tilanteissa ja toiminnan suunnitteluna kielellisen kehityksen näkökulmasta.

Ilmaisun monet muodot -oppimisen aluetta kuvaavia toiminnan painopisteitä raportoitiin määrällisesti vähiten sekä koko aineistossa (403 mainintaa) että viisivuotiaiden lasten kanssa työskentelevien vastaajien (206 mainintaa) vastauksissa. Vastauksissa kuvattiin usein taiteen ja ilmaisun eri muotojen ja leikin yhdistämistä:

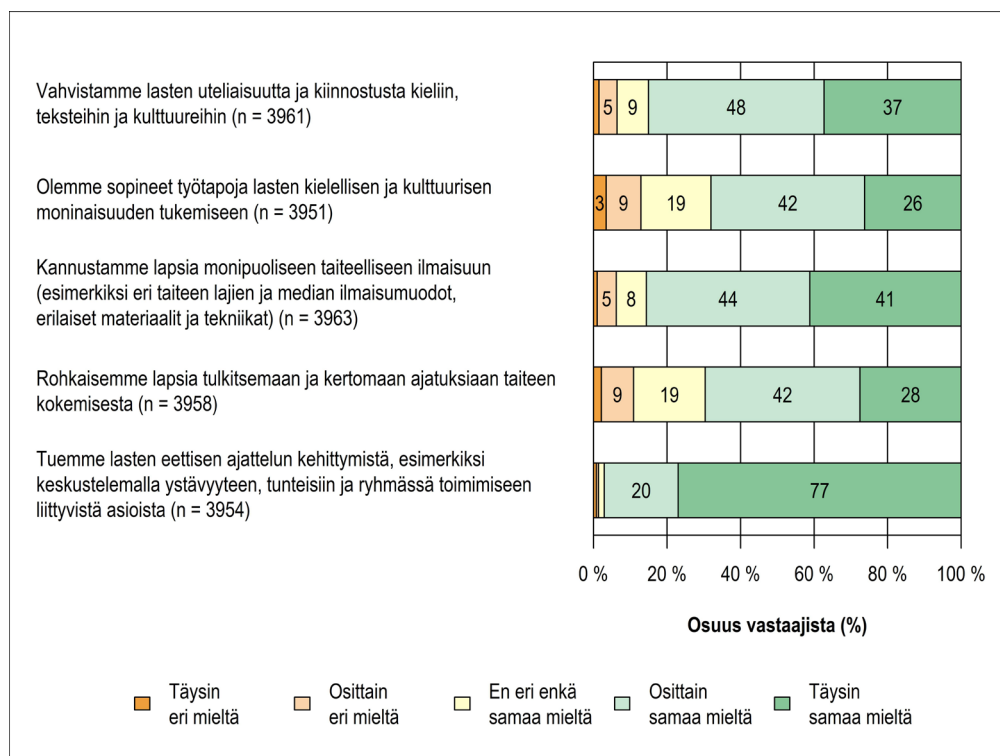
Vuoden teemana päiväkodissamme on: Taide tunteiden tulkkina. Näkyy kuukausittaisina taideprojekteina. Suunnitelma kuukausi kerrallaan.

Vasuista nousseita painopistealueita ovat muun muassa leikkitaitojen harjaannuttaminen, käden-taitoihin liittyvät asiat. Suunnitelmat tehdään puoleksi vuodeksi. Leikki on aikuisen ohjaamaa pienissä ryhmissä, ja harjoittelemmekin leikkiin liittymistä, leikissä pysymistä sekä pitkäkestoista leikkiä eri ikäisten lasten kehitystasoa vastaavasti. Leikkivalintataulut käytössä, ja aikuinen muodostaa leikkiryhmiä. Myös niin sanottu lasten vapaa leikki päivittäin toteutuu. Kädentaitoja harjoitellaan ohjatusti, muun muassa saksien käyttöä, muovailemista, piirtämistä, maalaamista ja eri välineiden käyttöä. Välineet ovat lasten vapaassa käytössä päivittäin ja lapsia kannustetaan omaan ilmaisuun.

Koko aineistossa Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueetta kuvattiin toteutettavan yhteisin keskusteluin, panostamalla vuorovaikutukseen, hyviin ihmissuhteisiin sekä ympäristössä ja yhteisössä toimimiseen (407 mainintaa). Viisivuotiaiden lasten toiminnan painopisteenä (272 mainintaa) Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen aluetta painotettiin kolmanneksi eniten.

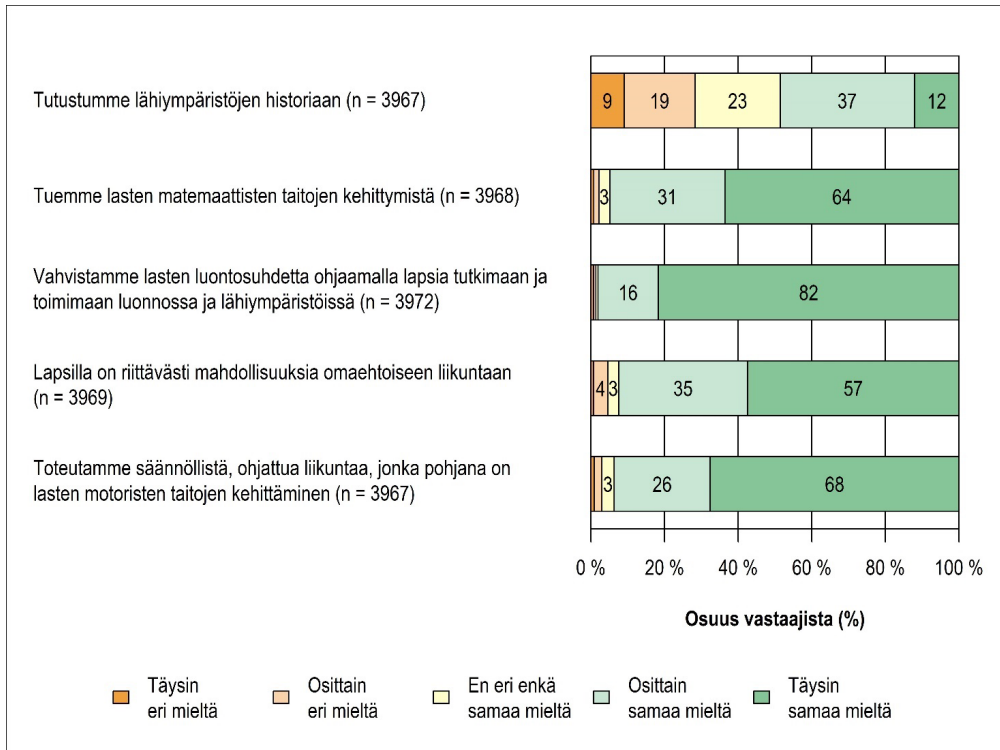
Kaveritaidot, ihmisten erilaisuus ja samanarvoisuus, ihmissuhdetaidot. Niitä harjoitellaan koko ajan. Jos ei ihan päivittäinen niin ainakin useampi kerta viikossa aikuiset miettivät miten ovat asiaa edesauttaneet; pienryhmät, erilaiset leikit, joissa aikuinen läsnä, leikkiparit ja niin edelleen.

Tarkemmat oppimisen alueita koskevat väittämät liittyivät muun muassa lasten monipuoliseen ilmaisuun kannustamiseen ja sopimuksiin yhteisistä työtapoista. Lähes kaikkien (97 %) mielestä ryhmässä tuettiin lasten eettisen ajattelun kehittymistä (Kuvio 12).



KUVIO 12. Oppimisen alueisiin liittyvän toiminnan toteutuminen (%)

Suurin osa (85 %) henkilöstöstä arvioi, että ryhmässä vahvistetaan lasten uteliaisuutta kieliin, teksteihin ja kulttuureihin sekä kannustetaan lapsia monipuoliseen taiteelliseen ilmaisuun. Tosin viidesosa vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä väittämässä, jotka liittyivät moninaisuuden tukemiseen ja lasten rohkaisemiseen. Muissa väittämässä tämän keskimmäisen vastausvaihtoehdon valinneiden osuus oli pienempi. Pelkästään kuusivuotiaiden kanssa työskentelevä henkilöstö arvioi muita useammin vahvistavansa lasten uteliaisuutta kieliin ja kulttuureihin (pieni ero). 1–4-vuotiaiden kanssa työskentelevä henkilöstö arvioi puolestaan muita vastaajia harvemmin, että ryhmässä tuetaan lasten eettisen ajattelun kehittymistä (pieni ero).

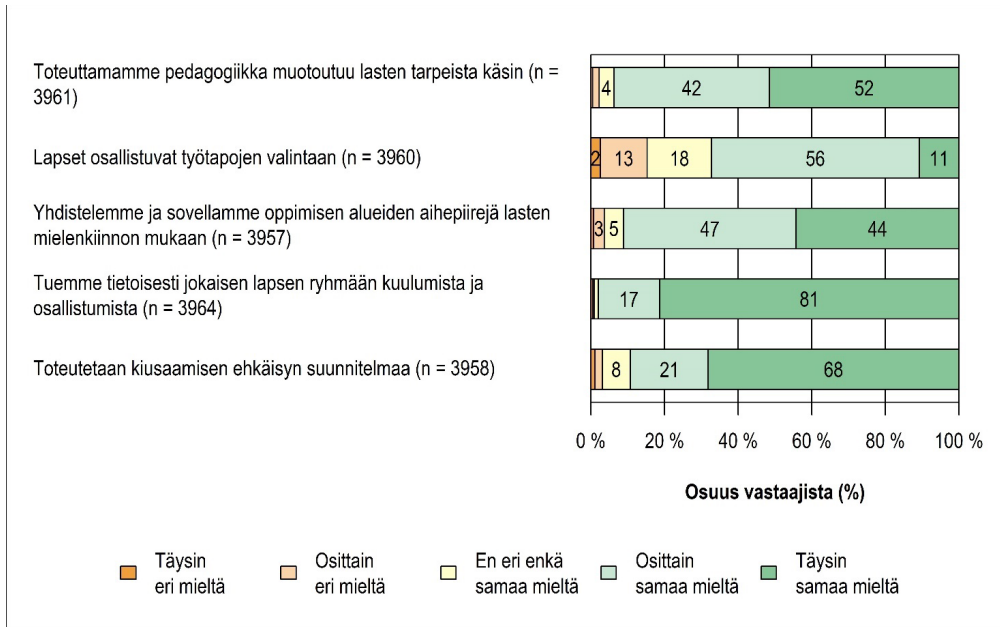


KUVIO 13. Oppimisen alueisiin liittyvän toiminnan toteutuminen (%)

Henkilöstön arviot oppimisen alueiden pedagogisesta toiminnasta olivat positiivisia (Kuvio 13). Esimerkiksi yli 90 prosenttia henkilöstöstä raportoi, että ryhmässä ohjataan lapsia tutkimaan ja toimimaan luonnossa sekä tuetaan lasten matemaattisten taitojen kehittymistä. Toisaalta lähes kolmannes arvioi, ettei ryhmässä tutustuta tarpeeksi lähiympäristöjen historiaan. Ryhmien välillä oli joitakin eroja, vaikkakin kaikkien vastaajien arviot olivat hyvin positiivisia. Henkilöstö, joka työskenteli 5–6 tai kuusivuotiaiden ryhmissä, arvioi muita useammin tukevansa lasten matemaattisten taitojen kehittymistä (keskisuuri ero), ja 1–4-vuotiaiden kanssa työskentelevät arvioivat muita harvemmin tutustuvansa lähiympäristöjen historiaan (pieni ero).

7.3 Pedagogiikan toteuttaminen ja työtavat

Kyselyssä tiedusteltiin myös pedagogiikan toteuttamiseen ja työtapoihin liittyviä tavoitteita. Lähes kaikki arvioivat, että heidän ryhmässään tuetaan jokaisen lapsen ryhmään kuulumista ja ryhmän pedagogiikka muotoutuu lasten tarpeista käsin (Kuvio 14).



KUVIO 14. Pedagogiikan toteuttaminen (%)

Lasten kuuleminen ja osallisuus ovat ohjaavissa asiakirjoissa tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Kuitenkin 15 prosenttia henkilöstöstä vastasi, että lapset eivät osallistu työtapojen valintaan (Kuvio 14). Lisäksi en eri enkä samaa mieltä -vaihtoehdon valinneiden vastaajien osuus oli korkeampi (18 %) kuin muissa väittämässä. 5–6-vuotiaiden kanssa työskentelevät arvioivat muita vastaajia useammin, että lapset osallistuivat työtapojen valintaan (pieni ero).

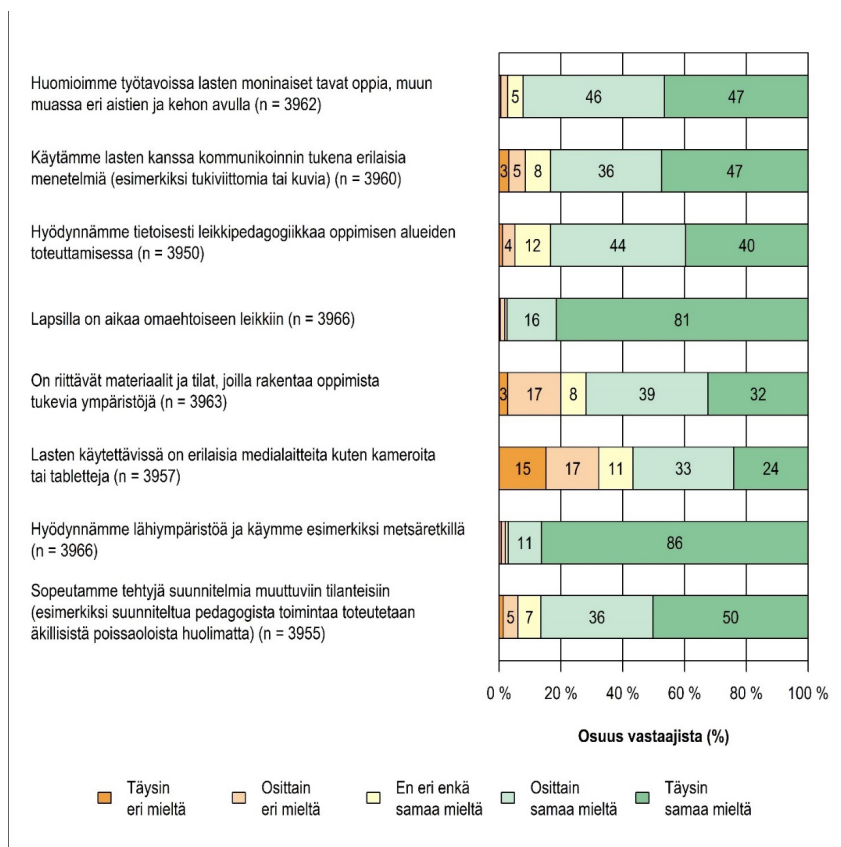
Avovastauksissa henkilöstö kuvasi lasten mielenkiinnon kohteet sekä ryhmässä toimimiseen kuuluvat taidot osana pedagogisen toiminnan painopisteitä. Nämä kaksi teemaa näyttäytyivät vastaajien mukaan useita eri oppimisen alueita läpäisevänä ja yhdistävänä, laajempina toiminnan painopisteinä (470 mainintaa). Vastauksissa korostuivat tunne- ja kaveritaidot sekä sosiaalisten taitojen kehityksen tukeminen:

Teemat ovat nousseet lasten tarpeista ja/tai mielenkiinnonkohteista. Läpi vuoden jatkuvana teemana on lasten kielellä kaveritaidot, pedagogiselle kielelle avattuna siihen kuuluvat erilaiset sosioemotionaaliset taidot, ryhmätyötaidot, turvataidot ja niin edelleen. Teema näkyy lapsille muun muassa leikkien, tehtävien, yhteisten laulujen, kirjojen ja draaman kautta. Suunnitelmia tehdään kuukausiksi eteenpäin, mutta ne tarkentuvat viikko kerrallaan.

Myös viisivuotiaiden lasten pedagogisessa toiminnassa painotettiin erilaisia sosiaalisia taitoja, mukaan lukien tunne- ja kaveritaidot ja niiden oppiminen (235 mainintaa). Tunnetaitoihin liitettiin ryhmässä toimimisen harjoittelua ja toisten huomioonottamista sekä tunteiden ilmaisua.

Ryhmäytyminen ja kaveri- ja tunnetaidot. Paljon yhteistä leikkiä, jota ohjaa tai jossa on mukana edistämässä aikuinen. Tunnetaitoja käsitellään esimerkiksi kirjallisuuden, leikin ja tunnemittareiden, -korttien ja muiden materiaalien kautta.

Henkilöstön arviot pedagogisista työtavoista olivat myönteisiä. Lähes kaikki (97 %) arvioivat, että ryhmän lapsilla on mahdollisuus omaehtoiseen leikkiin ja että lähiympäristöä hyödynnetään osana toimintaa esimerkiksi retkeilemällä (Kuvio 15).



KUVIO 15. Pedagogisen toiminnan työtapoja (%)

Arviot olivat kriittisempiä tarkasteltaessa medialaitteiden, tilojen ja materiaalien riittävyyttä. Kolmanneksen mukaan ryhmän lasten käytettävissä ei ollut riittävästi erilaisia medialaitteita. Samaten viidennes arvioi, että ryhmän materiaalit ja tilat eivät olleet riittäviä. 5–6- tai kuusivuotiaiden ryhmässä työskentelevät vastasivat muita useammin, että ryhmässä on riittävästi media-laitteita (erot pieniä tai keskisuuria). Kuusivuotiaiden ryhmässä työskentelevät arvioivat muuta henkilöstöä useammin sopeuttavansa ryhmän suunnitelmia muuttuviin tilanteisiin (pieni ero).

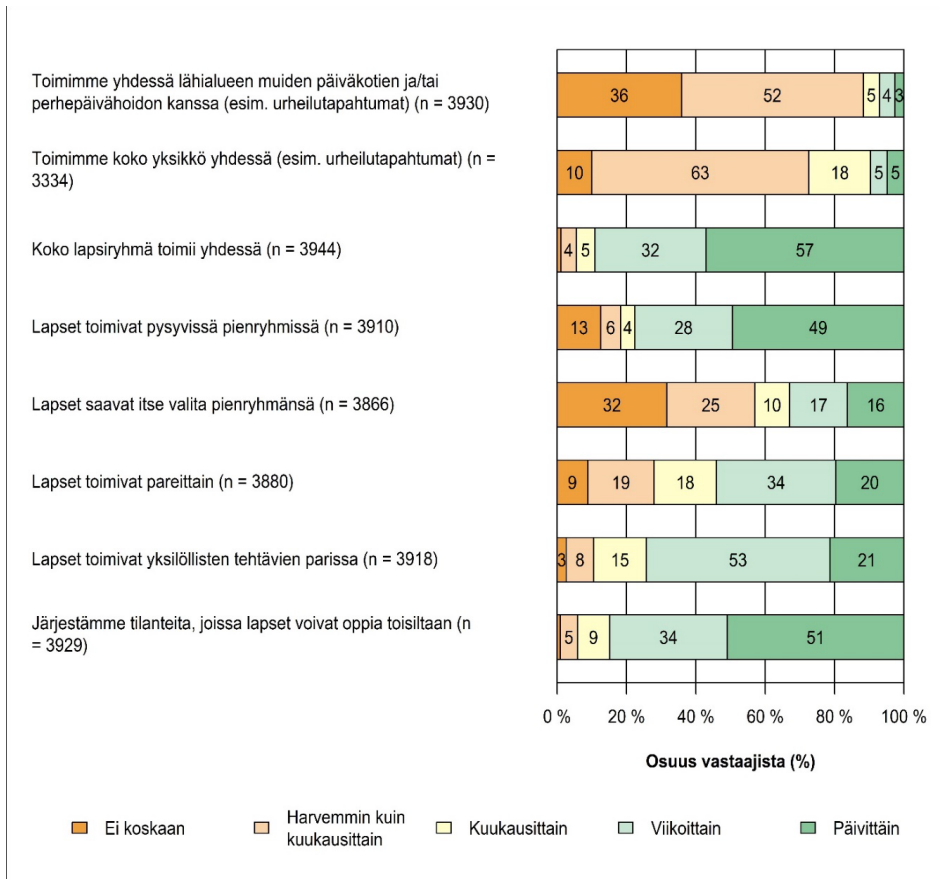
Myös avovastauksissa pedagogisen toiminnan työtapoihin liittyen korostettiin leikkiä ja sen merkitystä pedagogisessa toiminnassa (264 mainintaa). Kuitenkin viisivuotiaiden vastaajien teemoissa suhteessa hiukan vähemmän (51 mainintaa). Leikki liitettiin toimintatapana myös erilaisten sisältöjen toteuttamiseen:

Leikki on erityisenä painopisteenä. Leikin asemaan kiinnitetään erityistä huomiota läpi koko vuoden. Jokaisessa ryhmässä se voi tarkoittaa eri asioita. Meidän ryhmässämme pyritään toteuttamaan teemana myös sadut, satuolennot ja satumaaailmat -aihealuetta. Sisällytämme toimintaamme sadutusta ja muuta mielikuvituksen lennätystä, luemme paljon ja järjestimme ryhmäämme myös rauhallisen lukunurkkauksen, jonne jokainen pääsee tahtoessaan rauhoittumaan kirjojen pariin.

Pedagogisen toiminnan kuvailtiin arjessa perustuvan positiiviseen ja läsnä olevaan vuorovaikutukseen, nämä nostettiin esille omina toimintaa ohjaavina, valittuina teemoina, joiden toteutumista arvioitiin (134 mainintaa).

Leikki, leikkivälineet, aikuisen läsnäolo leikissä. Positiivinen, mukava ilmapiiri, äänensävy ja -käyttö. Näkyvä arjessa niin, että pyrimme toimimaan sovittujen painopisteiden mukaisesti ja muistutteleminen ja tarkasteleminen niitä viikoittain.

Varhaiskasvatuksen osallistavassa toimintakulttuurissa kaikkien toimintamuotojen tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista. Lapset toimivat monenlaisissa kokoonpanoissa, kuten pienryhmissä, pareittain tai koko ryhmänä. Henkilöstö arvioi erilaisten toimintamuotojen säännöllisyyttä myös ajallisella asteikolla, jonka vastausvaihtoehdot olivat ei koskaan, harvemmin kuin kuukausittain, kuukausittain, viikoittain tai päivittäin (Kuvio 16).



KUVIO 16. Pedagogisen toiminnan työtapojen säännöllisyys (%)

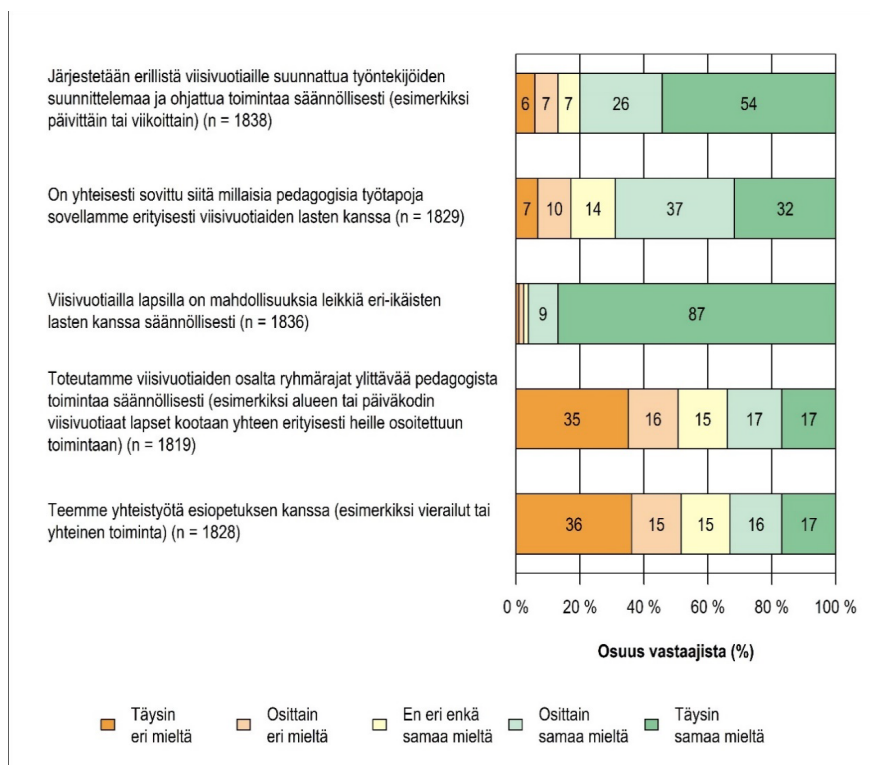
Valtaosa (85 %) henkilöstöstä arvioi, että lapsille järjestetään päivittäin tai viikoittain tilanteita, joissa he voivat oppia toisiltaan (Kuvio 16). Yleensä ryhmässä toimittiin päivittäin yhdessä (57 %) ja pysyvässä pienryhmässä (49 %) sekä viikoittain yksilöllisten tehtävien parissa (53 %). Oman lapsiryhmän ulkopuolista toimintaa oli kuluvalle toimintakaudella ollut hyvin harvoin. Vastaaajista 88 prosenttia arvioi, että päiväkotien tai perhepäivähoitoryhmien välistä toimintaa oli harvemmin kuin kuukausittain tai ei koskaan. Merkittävä (73 %) osa myös vastasi, että yksikön yhteistä toimintaa oli yhtä harvoin. Vastauksissa on otettava huomioon kyselyn aikana vallinnut COVID-19-pandemia, joka on vaikuttanut toimintaan (ks. luku 9).

Avovastauksissa henkilöstö kuvasi tarkemmin pedagogisen toiminnan työtapoja arjessa projektityöskentelyn (54 mainintaa) sekä pienryhmätoiminnan (70 mainintaa) kautta.

Työtappamme lasten kanssa on keskustelevalta ja havainnoivalta. Lasten tarpeet, mielenkiinnon kohteet ja osaaminen luovat pohjan toiminnan suunnittelulle. Pääasiallisena työtapana on projektitoiminta sekä pienryhmässä työskentely. Osa projekteista on pidempikestoisia, usean viikon ajan kestäviä. Projekteissa huomioidaan myös vuoden kierto.

Teemana syksyn aikana projektityöskentely. Tämä näkyy kuukausisuunnitelmana ja toiminnassa siten, että toiminnot linkittyvät toisiinsa. Kädentaitotoiminnassa erityisesti toteutuvat ryhmätyöskentely, luovuus, leikkitaitojen kasvu, kaveritaitot, hienomotoriikka, liikunta, luonto... teemme luovaa leikkitilaa, joka jatkuu tarinan ja draaman harjoitteluun.

Viisivuotiaiden kanssa työskentelevistä vastaajista 80 prosenttia vastasi, että viisivuotiaille järjestetään säännöllisesti erillistä ohjattua toimintaa (Kuvio 17). Lähes kaikki (96 %) myös arvioivat, että viisivuotiaille on tämän lisäksi mahdollisuus leikkiä eri ikäisten lasten kanssa säännöllisesti. Toisaalta yli puolet (51 %) vastaajista oli sitä mieltä, että viisivuotiaille ei toteuteta säännöllisesti ryhmäraajat ylittävää yhdistävää toimintaa tai tehdä yhteistyötä esiopetuksen kanssa.



KUVIO 17. Viisivuotiaiden lasten kanssa sovellettavia työtapoja (%)

Viisivuotiaita koskevat väittämät esitettiin niille vastaajille, joilla oli ryhmässään viisivuotiaita. 5–6-vuotiaiden ryhmissä järjestettiin useammin erillistä toimintaa juuri viisivuotiaille kuin 1–6-vuotiaiden ryhmissä (pieni ero). Samoin 5–6-vuotiaiden ryhmissä oli useammin yhteisesti sovittu, millaisia pedagogisia työtapoja sovelletaan erityisesti viisivuotiaiden kanssa (pieni ero). Samaten – ja varsinkin loogisesti – yhteistyötä esiopetuksen kanssa tehtiin 5–6-vuotiaiden ryhmässä useammin kuin 1–6-vuotiaiden ryhmissä (suuri ero).

Viisivuotiaiden lasten ryhmässä työskenteleviltä kysyttiin erityisten painopisteiden ja teemojen lisäksi, *miten* he painopisteitä toteuttavat. Viisivuotiaille lapsille järjestettiin ikäperustaisesti muun ikäisistä lapsista eriytettyä toimintaa (yhteensä 366 mainintaa), jota kuvattiin muun muassa sanoilla viskarituokiot, -hetket, -kerho, -piiri, -päivät tai minieskari. Pienryhmiä muodostettiin oman lapsiryhmän sisällä ja esimerkiksi ryhmäpariperiaatteella eli niin, että kahden ryhmän viisivuotiaista muodostui oma ryhmä, tai vaikkapa siten, että koko päiväkodin viisivuotiaat osallistuivat yhteiseen toimintaan.

Ryhmämme viisivuotiaat yhdessä toisen ryhmän viisivuotiaiden kanssa ovat omassa tuokiossaan (viskarissa). Näissä tuokioissa mietimme toiminnan vain heille sopiviksi ja toiminta tukee myös tulevaa eskarivuotta.

Viisivuotiaille suunnatun toiminnan säännöllisyys vaihteli päivittäisestä esimerkiksi keväällä, ennen esiopetukseen siirtymistä, tapahtuvaan toimintaan. Suunnittelun aikajännettä kuvasi 300 vastaajaa, vaikka sitä ei varsinaisesti kyselyssä tiedusteltu. Suurin osa vastaajista kertoi viisivuotiaille suunnatun toiminnan olevan viikoittaista (211 mainintaa).

Ryhmämme viisivuotiaille on noin kerran viikossa oma ”viisikkokerho” jossa he harjoittelevat esimerkiksi kynätehtäviä, kirjaimia, muotoja, leipomista ynnä muuta sellaista. Lisäksi he pääsevät osallistumaan kerran kuussa päiväkodin yhteiseen ympäristöraatiin, jossa opetellaan kestävään kehitykseen liittyviä asioita, ja ne opetetaan sitten muulle ryhmälle.

Viisivuotiaille suunnattu toiminta painottui erilaisten tehtävien tekemiseen (229 mainintaa). Viisivuotiaat tekivät yleisesti kynä- tai pöytätehtäviä sekä toiminnallisia tehtäviä, joita osassa vastauksista avattiin myös tarkemmin.

Säännölliset viskaritehtävät, joissa harjoitellaan ryhmässä toimimista, puheenvuoron pyytämistä, työrauhan antamista, alusta loppuun tekemistä, keskittymistä, kannustavassa hengessä erilaisten teemojen (painopistealueiden), kynätehtävien ja toiminnallisten tehtävien kautta. Tunne- ja kaveritaitoja, kestävään elämäntapaan kasvattamista, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä.

Saimme 5-vuotiaille suunnattuja harjoitustehtäviä, tunne-, matemaattiset-, liikunnalliset-, kielelliset -, ja hahmottamisen taidot osa-alueita. Kun ryhmässäni on 3 viisivuotiasta, on kiva pitää heille tuokioita näiden tehtävien aihepiiristä. Toki myös 4v osallistuu, soveltaen. Koen, että annetut ohjeet/suosituksot helpottaa ja antaa suuntaa, mitä harjoitella. Vaikka niissä on paljon toki samaa, mitä muutenkin täällä perhepäivähoidossa teemme.

Joissain vastauksissa viisivuotiaille suunnattua toimintaa sanallistettiin niin, että ne tukevat lasten laaja-alaisia valmiuksia esiopetusta varten. Esiopetusvalmiudet kuitenkin saattoivat tarkoittaa monia asioita; niin omatoimista pukemista ja riisumista, sanallista ilmaisua, kuten äänneilmaisua, hienomotorisia taitoja, kuten oman nimen kirjoittamisen ja kirjainten tunnistamisen harjoittelua, kuin hyviä tapoja ja kaveritaitoja.

7.4 Pedagogiikan toteuttamisen ominaispiirteitä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa

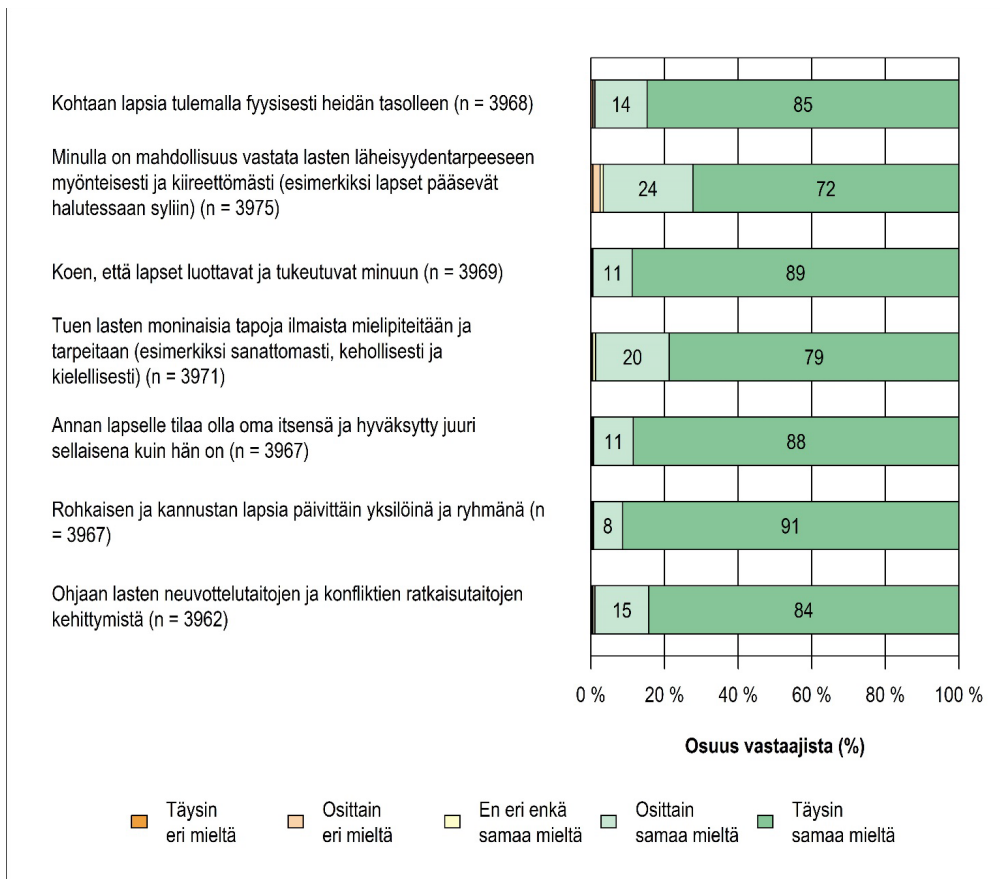
Päiväkodin ja perhepäivähoidon henkilöstön vastaukset olivat pedagogiikan toteuttamisen osalta monin paikoin samansuuntaisia, eikä vastauksissa ollut suuria eroja. Kaikki erot päiväkodin ja perhepäivähoidon henkilöstön välillä olivat pieniä, ellei tekstissä mainita toisin. Perhepäivähoidotajien vastauksissa painottui lasten osallisuuden huomioiminen, yhdessä tekeminen sekä lasten omaehtoisen toiminnan mahdollistaminen. Perhepäivähoitajat arvioivat useammin, että he rohkaisevat lapsia tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksiaan taiteen kokemisesta sekä tutustuvat lähiympäristöjen historiaan. He myös arvioivat useammin, että lapset osallistuvat työtapojen valintaan ja lapsilla on aikaa omaehtoiseen leikkiin sekä liikuntaan. Perhepäivähoitajat tekivät enemmän yhteistyötä alueen muiden hoitajien tai päiväkotien kanssa (suuri ero) ja ryhmän lapset toimivat useammin pareittain, yksilöllisten tehtävien parissa ja yhdessä.

Päiväkodissa työskentelevien vastauksissa painottui useammin säännöllisen ja suunnitelmallisen toiminnan toteuttaminen sekä yhteisesti sovitut pedagogiset työtavat ja menetelmät. Päiväkodin henkilöstö arvioi useammin hyödyntävänsä lasten kommunikoinnin tukena erilaisia menetelmiä, sopineensa työtapoja lasten moninaisuuden tukemiseen ja käyvänsä tiedonsiirtokeskusteluja lapsen siirtyessä esiopetukseen (erot pieniä ja keskisuuria). Päiväkodin henkilöstö myös toteutti useammin ohjattua liikuntaa, lasten käytettävissä oli useammin riittävästi medialaitteita ja ryhmässä arvioitiin ja suunniteltiin pedagogista toimintaa useammin.

Kaikista viisivuotiaiden kanssa työskentelevistä vastaajista 14 prosenttia työskenteli perhepäivähoidossa ja 86 prosenttia päiväkodissa. Suurin osa viisivuotiaista lapsista oli siis päiväkodeissa, ja tämä näkyi myös siinä, miten henkilöstö arvioi viisivuotiaiden pedagogiikkaa koskevia väittämiä. Päiväkodissa työskentelevät arvioivat esimerkiksi useammin, että viisivuotiaille järjestetään erillistä suunniteltua toimintaa (keskisuuri ero) ja ryhmässä on sovittu pedagogiset työtavat erityisesti viisivuotiaille. Päiväkodin henkilöstö myös arvioi useammin tekevänsä yhteistyötä esiopetuksen kanssa (suuri ero).

7.5 Henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus

Pedagogiikan osalta vastaajat arvioivat henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta. Väittämiä pyydettiin kyselylomakkeen muista osioista poiketen arvioimaan *oman* toiminnan, ei koko ryhmän, osalta.



KUVIO 18. Henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus (%)

Yleisesti ottaen henkilöstö arvioi oman vuorovaikutuksensa laadun korkeaksi ja lähes kaikki olivat osittain tai täysin samaa mieltä väittämien kanssa (Kuvio 18). Esimerkiksi 99 prosenttia vastaajista rohkaisi ja kannusti lapsia päivittäin, ja 88 prosenttia antoi lapselle tilaa olla oma itsensä. Täysin samaa mieltä olevien osuus oli pienin (72 %) arvioitaessa omaa mahdollisuutta vastata lasten läheisydentarpeeseen myönteisesti ja kiireettömästi. Kuusivuotiaiden kanssa työskentelevät arvioivat muita harvemmin, että ryhmässä on aikaa vastata läheisydentarpeeseen (pieni ero).

Vastaajat saivat myös halutessaan tarkentaa avovastauskenttään, mitkä tekijät tukevat ja haastavat vuorovaikutussuhteiden muodostamista lasten ja henkilöstön välille sekä myönteisen ilmapiirin luomista juuri heidän ryhmässään. Tähän kysymyksen vastasi 2 615 vastaajaa, joista päiväkodissa työskenteli 2 270 ja perhepäivähoidossa 345. Vuorovaikutusta tukevia ja haastavia tekijöitä avataan seuraavien kolmen teeman kautta.

7.5.1 Lapsen yksilöllinen ja kunnioittava kohtaaminen

Myönteinen vuorovaikutus paikantui vastauksissa lasta kunnioittavaan ja sensitiiviseen kohtamiseen, lapsen yksilölliseen huomiointiin, aitoon läsnäoloon ja sylin antamiseen (927 mainintaa). Vastaajat kertoivat panostavansa lämpimään ja avoimeen ilmapiiriin lasten ja aikuisten kesken ja siihen, että ryhmässä on turvallista näyttää tunteita ja niihin vastataan:

Meidän ryhmässä ja ryhmäparissa vallitsee avoin ja muita huomioon ottava ilmapiiri aikuisten sekä lasten kesken. Aikuiset ovat aina valmiita kohtaamaan lapsia heidän tasollaan ja sylissä on aina tilaa. Koen, että meidän läsnä olevat lapset ja aikuisetkin kasvavat empaattisesti hyvin rikkaassa ympäristössä. Meillä annetaan tilaa kaikille persoonille. Ketään ei pakoteta mihinkään heti, vaan kaikille annetaan tilaa rauhassa tutustua yhdessä uusiin asioihin sekä ihmisiin ja oppimaan uusia taitoja. Meillä on lupa näyttää kaikki tunteet ja kaikkiin tunteisiin reagoidaan välittävästi.

Lapsen kohtaamisessa painotettiin positiivisen palautteen antamista sekä tietoista positiivisen pedagogiikan toteuttamista koko ryhmän tasolla. Näitä lapsen kohtaamiseen liittyviä, vuorovaikutusta tukevia tekijöitä kuvattaessa esille nostettiin myös se, että näistä asioista on sovittu yhteisesti tiimiin tasolla:

Vuorovaikutukseen tukea tiimin jäseniltä. Yhdessä sovitut nostot, miten lapsi/lapset kohdataan positiivisesti, mihin juuri nyt kiinnitetään enemmän huomiota. Yhdessä sovitut säännöt. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli johtaa tiimiä positiivisen pedagogiikan suuntaan. Yhteinen tapa ”katsoa lasta”, mitä näen? Tiimin sovittu tapa: aikuinen muuttaa käyttäytymistään tukeakseen lasta, lapsen itsetunnon vahvistaminen positiivisen kautta.

Myös keskustelut lasten kanssa, yhteiset leikit, lattiatasolla oleminen ja hassuttelu sekä tietoinen me-hengen luominen ja ryhmäytymiseen panostaminen nähtiin merkittävänä vuorovaikutusta tukevana tekijänä lasten sensitiivisessä kohtaamisessa:

Avoin, keskusteleva ja hassutteleva ympäristö. Olemme paljon lasten kanssa ja menemme leikeissä lattialle istumaan, jolloin aikuiset ovat helpommin lasten saatavilla.

Joka päivä meillä aamupiirillä keskustellaan esimerkiksi tunteista, ystävyysasioista ja opetellaan antamaan toiselle puheenvuoro. Lasten kuunteleminen on tärkeää ja vertaisryhmän avulla opetemme ratkaisemaan myös ristiriitatilanteita. Pohdimme ja keskustelemme erityisen paljon. Pidämme yllä me-henkeä ja näemme vaivaa myönteisen ilmapiirin luomisessa.

Myös avoimen ja luottavaisen suhteen luominen lasten perheisiin oli osa lapsen kohtaamista sekä lämpimän vuorovaikutussuhteen tukemista varhaiskasvatuksessa (78 mainintaa):

Keskustelun kautta saatu luottamuksellinen suhde vanhempiin auttaa merkitsevästi myös suhteen luomiseen lapseen. Kun vanhemmilla on hoitajaan luottavainen mielikuva, se välittyy myös lapseen. Näistä lähtökohdista vuorovaikutus lapsen kanssa on huomattavasti helpompaa. Positiivinen vastaanotto aamuisin on myös ehdottoman tärkeää. Lapsen ja vanhempien pitää saada tuntee päivittäin, että ovat tervetulleita.

Lasten kohtaamista ja heidän tarpeisiinsa vastaamista puolestaan haastoivat lasten erilaiset tuen tarpeet sekä haastava käytös (348 mainintaa). Osassa vastauksista kuvattiin tilanteita, joissa lasten monenlaisiin tuen tarpeisiin ei voitu vastata niin hyvin kuin olisi haluttu:

Ryhmässä on paljon lapsia, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Ryhmän tempo on hyvin hektinen, suurin osa lapsista vaatii jatkuvaa ohjausta arjen eri tilanteissa sekä odottaminen/ pysähtyminen tai toiminnan keskeyttäminen saattaa tuottaa suuria haasteita. Toivoisin pystyväni antamaan itsestäni enemmän yhdelle lapselle, ja keskittyä häneen yksilönä sekä antaa hänelle aikaa ratkaista asioita itse sekä toimia kiireettömästi. Tämä onnistuu joskus, ja usein osittain, mutta harvoin kokonaan. Lapsen tarve erityiselle tuelle sekä tämän prosessin etenevyys voi kestää huomattavan pitkään.

Toisaalta tarvitsisimme enemmän tukea kohdatessamme haastavia lapsia.

Vastaajat toivat esille myös lasten kielellisen kehityksen tason ja/tai yhteisen kielen puuttumisen (194 mainintaa) lapsen kohtaamista ja vuorovaikutussuhteen luomista haastavana tekijänä. Haasteita loivat lasten puheen kehityksen vaiheet ja niihin vastaaminen sekä lasten nuoresta iästä johtuva puheen opettelemisen vaihe. Vastaajat kuvailivat tilanteita, joissa heillä ei ollut lapsen ja/tai perheen kanssa yhteistä kieltä. Tällöin vuorovaikutusta haastoi kaikkien osapuolien ymmärretyksi tuleminen.

Haasteeksi muodostuu ajoittain se, että kaikilla lapsilla kielelliset taidot eivät riitä itsensä ilmaisuun ja ymmärrystä/huomiota yritetään sitten hakea muilla keinoilla. Kaikilla henkilökunnasta ei ole puhetta korvaavien menetelmien osaamista, mikä auttaisi vuorovaikutuksessa tiettyjen lasten kanssa.

Työskentelen pienten 1–2v ryhmässä, joten oman haasteensa tuo osan lasten kanssa kommunikointi, ei vielä puhuta. Toisaalta tämä on haaste, mutta omalla osallaan se tukee, että tulee käytettyä muitakin keinoja kommunikoida kuin puhe, esimerkiksi kuvat ja tukiviittomat.

Ryhmämme ja koko päiväkotimme on erittäin monikulttuurinen ja yhteistä kieltä ei läheskään aina ole. Lasten suomen kielen taso on erittäin vaihtelevalla tasolla. Joskus, useinkin, kieli/kulttuurimuuri vaikeuttaa vuorovaikutusta lasten välillä, lasten ja aikuisten välillä ja henkilökunnan ja perheiden välillä. Ryhmämme lasten ikäjakauma 2–5v. on aika laaja, ja luo omat haasteensa. Pienryhmiä muodostetaan usein lasten kielen ja ymmärryksen mukaan. Pienryhmät ovat osin samoja, mutta eivät aina, myöskin vaihtuvuus auttaa muun muassa kaverisuhteissa.

Esiin nostettiin myös henkilöstön riittävyys. Riittävä henkilöstömäärä mahdollistaa vastaajien mukaan kaikkien lasten kohtaaminen ja yksilöllinen tukeminen toteutuisi. Henkilöstöresurssit mahdollistavat myös haastavasti käyttäytyvän lapsen kohtaamisen ja tuen tarjoamisen.

Arjen kiireet haastavat. Loppujen lopuksi päivästä pieni osa on sitä aikaa, kun kasvattajia ja lapsia on oikeassa suhteessa töissä. Ja erilaiset keskeytykset. Ryhmässä olevat haastavimmat lapset vievät huomiota ja aikaa niiltä hiljaisilta.

Perhepäivähoitajat nostivat esille lasten lukumäärän sekä haastavan että tukevan vuorovaikutusta. Yhtäältä pienessä ryhmässä suhde perhepäivähoitajaan sekä muihin lapsiin muodostuu tiiviiksi. Toisaalta perhepäivähoidossa ryhmän koko nähtiin myös vuorovaikutusta haastavana tekijänä erityisesti siksi, että työtä tehdään yksin ilman tiimin tuomaa tukea:

Perhepäivähoitoryhmä on pienryhmä, kodinomainen, tiivis yksikkö, pysyvät ihmissuhteet, sama aikuinen koko ajan. Minulla on halu olla läsnä lasten arjessa ja kuulla mitä lapsilla on mielen päällä. Panostan tunne- ja sosiaalisten taitojen, ja siten myös vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Olen tietoinen hymyn, kannustuksen ja kehun vaikutuksesta. Käytän arjessa positiivista pedagogiikkaa. Näillä on suuri merkitys ilmapiiriin. Aitous ja sallivuus myös negatiiviseksi mielletyissä tunteissa, kaikkien tunteiden sanoittamisessa tuo rehellisyyttä ryhmään.

Olen yksin neljän eri ikäisen lapsen kanssa. Teen kaiken yksin, enkä aina pysty jakautumaan jokaisen lapsen tarpeisiin. Toisaalta olen aina lähellä ja saatavilla.

Vuorovaikutuksen haasteeksi nähtiin myös suuret ryhmäkoot (154 mainintaa). Suuressa ryhmässä aikaa yksittäisen lapsen kohtaamiseen ja kuulemiseen saattoi olla päivän aikana vähemmän. Puolestaan oman lapsiryhmän ja/tai päiväkodin pieni koko koettiin vuorovaikutusta tukevana tekijänä (145 mainintaa). Vastaajien mukaan pienessä päiväkodissa riitti aikaa jokaisen lapsen kohtaamiseen ja kaikki olivat tuttuja:

Haasteena on suuri lapsiryhmä, varhaiskasvattajana koen joskus riittämättömyyttä lasten tarpeiden vastaamiseen, mikä vähentää osaltaan lasten turvallisuuden tunteen ja luottamuksen syntymistä.

Vuorovaikutusta tukee se, että talo on pieni. Lapset tuntevat kaikki talon aikuiset. On esimerkiksi helppoa siirtyä pieneltä puolelta isolle puolelle.

Vuorovaikutusta haastavana tekijänä mainittiin myös lapsiryhmän suuri ikäjakauma ja lasten nuori ikä. Suuri ikäjakauma tarkoitti vastaajien mukaan esimerkiksi sitä, että ryhmän lasten päivittäiset tarpeet olivat erilaiset:

Haastavaa ryhmässä on toisaalta lasten eri-ikäisyys ja siihen liittyvä ajankäyttö. Pienten lasten perushoitotilanteet ovat hitaampia ja aikaa vieviä. Nämä hetket toki kannattaa hyödyntää vuorovaikutussuhteen luomisessa.

Vuorohoidossa työskentelevät vastaajat toivat esille lasten epäsäännölliset hoitoajat sekä henkilöstön vaihtuvat työvuorot vuorovaikutussuhteen rakentumista haastava tekijänä. Toisaalta tämä voitiin nähdä myös vuorovaikutusta tukevana tekijänä, esimerkiksi iltavuoroissa, joissa lapsia oli vähemmän paikalla ja aikaa yksittäisen lapsen kohtaamisen oli enemmän:

Vuorohoitoyksikössä lapset eivät ole paikalla säännöllisesti. Lasten ryhmäytyminen ja esimerkiksi pienryhmätoiminta pysyvässä pienryhmässä vaikea toteuttaa. Kasvattajalla tärkeä rooli lapsen turvallisuudentunteen, luottamuksen ja ryhmäytymisen luomisessa. Havainnointi ja lasten kuuleminen on tärkeää. Iltaisin esimerkiksi lapsia voi olla vähän paikalla niin saa antaa enemmän huomiota, syyliä lapselle.

7.5.2 Arjen pedagogiset toimintatavat

Vastaajat kuvasivat, millaiset pedagogiset ratkaisut vaikuttavat vuorovaikutukseen ja myönteisen ilmapiirin luomiseen sekä ylläpitoon. Yksi vuorovaikutusta tukeva tekijä oli suunniteltu pienryhmätoiminta (221 mainintaa). Pienryhmät olivat joko pysyviä tai vaihtuvia tarpeen mukaan:

Pienryhmissä pienetkin ongelmat on helppo havaita ja ottaa mietintään, miten voisi toimia toisin. Aikuisen malli ja läsnäolo leikeissä on parasta päivissä. Aikuinen tuntee oman pienryhmänsä ja lapset ovat kokemuksen kautta oppineet toimimaan sekä huolehtimaan toisistaan.

Kiinnitämme paljon huomiota ryhmäytymiseen ja siihen, että kaikki leikkivät kaikkien kanssa ja kaikki otetaan mukaan leikkiin. Käytämme vaihtuvia pienryhmiä, jotta kaikki lapset saavat mahdollisuuden tutustua kaikkiin ryhmän lapsiin ja harjoitella yhteistyötä ja vuorovaikutusta jokaisen kanssa.

Ryhmässä tehtävän lasten havainnoinnin, ennakkoinnin, toiminnan suunnitelmallisuuden sekä arjen rutiinien pysyvyyden nähtiin myös tukevan vuorovaikutusta (108 mainintaa):

Aikuinen havainnoi lasten toimintaa ja on läsnä sekä rikastuttaa lapsen leikkejä.

Työntekijöiden hyvä työn organisointi ja tilanteiden ennakkointi tukee myönteistä vuorovaikutusta, kun henkilöstön kiire tai asioiden sopiminen ei tapahdu ryhmässä, ”lasten yli”, jolloin jää aikaa läsnä olevaan vuorovaikutukseen.

Vuorovaikutukseen ja myönteiseen ilmapiiriin liitettiin myös tilat, tai paremminkin niiden puute tai puutteellisuus (97 mainintaa). Ryhmätoiminnan tilat saatettiin kuvata liian pieniksi suhteessa lasten lukumäärään, tilat eivät soveltuneet ryhmätoiminnalle tai jakotiloja ei ollut tarpeeksi. Myös melutason kuvattiin nousevan ajoittain korkeaksi. Tiloja jouduttiin jakamaan usean ryhmän kanssa tai siirtymään päivän aikana tiloista toiseen:

Huonosti suunnitellut tilat haastavat; ei ole jakotiloja, joten meteli on turhan kova. Tästä aiheutuu turha korjaavaa palautetta lapsille.

Ryhmän pitää liikkua päivän aikana paikasta toiseen eli aikaa menee ryhmänhallintaan ja niissä tilanteissa (esimerkiksi siirtymät) ei niinkään ehdi aina kuulla lasta.

7.5.3 Toimiva tiimi

Lasten ja henkilöstön vuorovaikutusta ja myönteistä ilmapiiriä tuki toimiva tiimi (671 mainintaa). Toimivassa tiimissä henkilöstön välinen vuorovaikutus kuvattiin avoimeksi, kunnioittavaksi ja rakentavaksi. Tiimissä oli yhteisesti sovitut toimintatavat liittyen pedagogiikan toteuttamiseen sekä lasten, perheiden ja henkilöstön kohtaamiseen. Henkilöstö oli ammattitaitoista ja tiimi kokoontui säännöllisesti:

Myönteistä ilmapiiriä tukevat oman tiimin hyvä toimivuus, avoimuus ja suora vuorovaikutus, säännölliset tiimi- ja talonpalaverit. Ryhmävasuun kirjaaminen sovituista asioista, tiimin tasa-arvoisuus suunnittelussa ja toiminnan toteutuksessa sekä henkilöstön työtehtävien tietoisuus.

Tiimisopimus, yhteinen arvopohja, avoin ja luottamuksellinen tiimityöskentely. Toisten kunnioitus ja osallisuuden huomiointi. Positiivinen pedagogiikka ja välittävä varhaiskasvattaja- teemat työskentelyn pohjana.

Vuorovaikutusta ja tiimin toimivuutta tukevan tekijänä nähtiin henkilöstön pysyvyys ja se, että henkilöstöä on riittävästi suhteessa lasten lukumäärään (187 mainintaa).

Tukevia on oma, pysyvä ja toimiva tiimi, jossa niin lapsilla kuin aikuisillakin on luotettava ja turvallinen olo ja toiminta voi olla jatkuvaa ja pitkäkestoista.

Riittävä henkilöstömäärä tukee lasten ja henkilöstön välisiä vuorovaikutussuhteita. Tällöin on aikaa kohdata jokainen lapsi yksilönä, myös muulloin, kuin haastavissa tilanteissa. Pienryhmät mahdollistuvat, kun on riittävästi henkilökuntaa ja näin myös lasten havainnointi onnistuu helpommin.

Vastaavasti suurimpana haastavana tekijänä lasten ja henkilöstön väliselle vuorovaikutukselle koettiin olevan henkilöstön ja resurssien riittävyys (620 mainintaa). Tällä tarkoitettiin muun muassa henkilöstön määrää lapsiryhmässä, henkilöstön poissaoloja ja vaikeutta saada sijaisia. Tähän liittyi myös kokemukset muuttuvista tilanteista ja päivän rikkonaisuudesta esimerkiksi sijaistamalla toisessa ryhmässä lyhyellä varoitusajalla. Lisäksi vastauksissa nostettiin esiin työvuorosunnittelu:

Haastavana koemme erityistilanteet, jolloin oma tiimi ei ole ”ehjä”. Joudumme siirtymään osastoilta toiselle, pitkän päivää vaihtuu aikuiset ryhmässä. Tämä tuo lapsiin levottomuutta ja rauhallinen, ennakoiva arki ei silloin toteudu.

Haasteena on henkilökunnan riittävyys esimerkiksi iltapäivisin, kun aamuvuorolainen jo lähtee kotiin.

Henkilöstön keskinäistä vuorovaikutusta haastavia tekijöitä olivat yhteisen suunnitteluajan riittämättömyys, erilaiset tavat toteuttaa pedagogiikka ja se, että yhteisesti sovituista asioista ei pidetty aina kiinni:

Aikuiden keskinäinen keskustelu lasten toimintahetken aikana hankaloittaa keskittymistä lasten asioihin. Välillä kiireen vuoksi tieto ei tavoita kaikkia aikuisia. Rikkaus on erilaiset ihmiset, mutta erilaiset toimintatavat voivat myös hankaloittaa tavoitteeseen pääsyä.

Tiimin toimivuuteen ja resursseihin liittyvät tekijät kytkeytyivät tiiviisti kokemukseen kiireestä ja aikataulutetusta arjesta (467 mainintaa). Useimmiten kiirettä ja sitä aiheuttavia syitä ei kuitenkaan avattu tarkemmin. Osittain kiireen tunne nousi edellä mainituista tekijöistä, kuten henkilöstön ja lasten lukumäärän liittyvistä asioista. Kiireen tunnetta aiheutti myös lapsiryhmästä poissaoloa vaativien työtehtävien lisääntyminen:

Haasteena koen sen, että aikuisilla on paljon tehtäviä mitä pitää tehdä poissa ryhmästä. On kokouksia, koulutuksia, keskusteluiden/viikkokirjeiden/effica kirjaamista melkein päivittäin. Milloinkaan ei ehdi antaa lapsille niin paljon huomiota mitä itse haluaisi.

Kiireen tuntua arjessa aiheuttivat myös tietyt aikataulut liittyen esimerkiksi ruokailuun tai tilojen käyttöön:

Tiukat aikataulut (muun muassa ruokailuaika), joita on noudatettava, aiheuttavat toisinaan paineita leikkien keskeytymiseen ja usein hyvät vuorovaikutustilanteet keskeytyvät.

Yhteenvedona voi todeta, että vuorovaikutussuhteen rakentumista tukevat ja haastavat tekijät olivat aineistossa hyvin yhteneväisiä ja ne kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Jonkin asian puuttuminen tai vähyyys nähtiin heikentävänä tekijänä, kun taas puolestaan sen riittävyys ja tietoinen huomiointi edisti vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta koskeviin väittämiin (Kuvio 18) verrattuna avovastauksista tuli esille väittämiä enemmän hajontaa ja myös vuorovaikutusta haastavia näkökulmia.

7.6 Yhteenveto

Tässä luvussa on tarkasteltu suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, erityisesti viisivuotiaiden osalta. Aineistoa tarkasteltiin erilaisten muuttujien kautta, joista tässä on keskitytty erityisesti lapsiryhmän ikärakenteeseen ja varhaiskasvatuksen järjestämismuotoon. Vertailemalla ikärakenteeltaan erilaisia varhaiskasvatuksen lapsiryhmiä voidaan tavoittaa jotain siitä, mitä erityisesti viisivuotiaiden pedagogiikka tällä hetkellä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on. Pääsääntöisesti vastaajat arvioivat väittämässä kuvattujen sisältöjen toteutuvan hyvin, eikä ryhmien välillä ei ollut suuria eroja.

Henkilöstö arvioi monien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) perustuvien tavoitteiden toteutuvan hyvin. Suurin osa arvioi, että ryhmässä muun muassa vahvistetaan lasten uteliaisuutta kieliin, ohjataan lapsia tutkimaan ja toimimaan luonnossa ja järjestetään päivittäin tai viikoittain tilanteita, joissa lapset voivat oppia toisiltaan. Henkilöstö arvioi oman vuorovaikutuksensa laadun korkeaksi ja kuvasi avovastauksilla myönteistä vuorovaikutusta edistäviksi tekijöiksi esimerkiksi lasta kunnioittavan ja sensitiivisen kohtaamisen sekä aidon läsnäolon. Positiivista vuorovaikutusta edistäviä tekijöitä olivat henkilöstön keskinäinen positiivisen palautteen antaminen, tietoinen positiivisen pedagogiikan toteuttaminen sekä yhdessä päätetyistä asioista kiinnipitäminen. Lapsen ja aikuisten välistä vuorovaikutusta puolestaan haastoivat henkilöstön vaihtuvuus ja ajoittainen riittämättömyys, arjessa koettu kiire sekä tiimityön haasteet. Lasten kohtaamisia haastoivat edelleen lapsen tuen tarve ja kielelliset haasteet, kuten yhteisen kielen puuttuminen.

Useimmille viisivuotiaille järjestettiin lapsiryhmän ikärakenteesta riippumatta omaa henkilöstön suunnittelemaa, eri oppimisen alueisiin liittyvää toimintaa. Pedagogisten tavoitteiden asettelu ei kuitenkaan näkynyt perustoimintoissa, kuten ruokailussa ja pukeutumisissa. Tällöin on riski, että viisivuotiaiden pedagogiikka tyipistyy vain yksittäisiksi, henkilöstön ohjaamiksi tuokioiksi.

Lapsiryhmän ikärakenteeseen pohjaavissa tarkasteluissa havaittiin, että 5–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevät arvioivat oman ryhmänsä toimintaa joidenkin väittämien osalta myönteisemmin kuin 1–4-vuotiaiden ja 1–6-vuotiaiden ryhmissä työskentelevät. Erityisesti lasten osallisuutta tukevan toiminnan arvioitiin toteutuvan paremmin 5–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden lasten ryhmissä. Myös matemaattista ajattelua tukevan toiminnan arvioitiin toteutuvan paremmin 5–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden lasten ryhmissä, ja avovastauksissa toiminnan painopisteinä olivat vanhempien lasten ryhmissä useammin niin ikään matematiikkaan tai kieleen liittyvät teemat.

"Yksi lapsi otti leikkiporan terän käteensä (piti mikrofonina) ja alkoi laulaa sekä tanssia samanaikaisesti. Kysyin, jos hän haluaa, että askarellaan mikrofonin. Oli aivan innoissaan ja muut lapsetkin halusivat askarella mikrofonin. Nyt rakennamme lasten kanssa "esityslavan" ja ne lapset, jotka haluavat, saavat laulaa ja esiintyä toisten lasten edessä. Saavat myös pukeutua roolivaatteisiin ja niin edelleen."

"Ett barn tog en leksaksbarr i handen (höll den som mikrofon) och började sjunga och dansa samtidigt. Jag frågade om han ville att vi skulle pyssla en mikrofon. Han var jätteivrig och de andra barnen ville också pyssla en mikrofon. Nu bygger vi tillsammans med barnen en "scen" och de barn som vill kan sjunga och uppträda för de andra barnen. De får också klä ut sig och så vidare."

Taito- ja taide- kasvatus varhais- kasvatuksessa

8

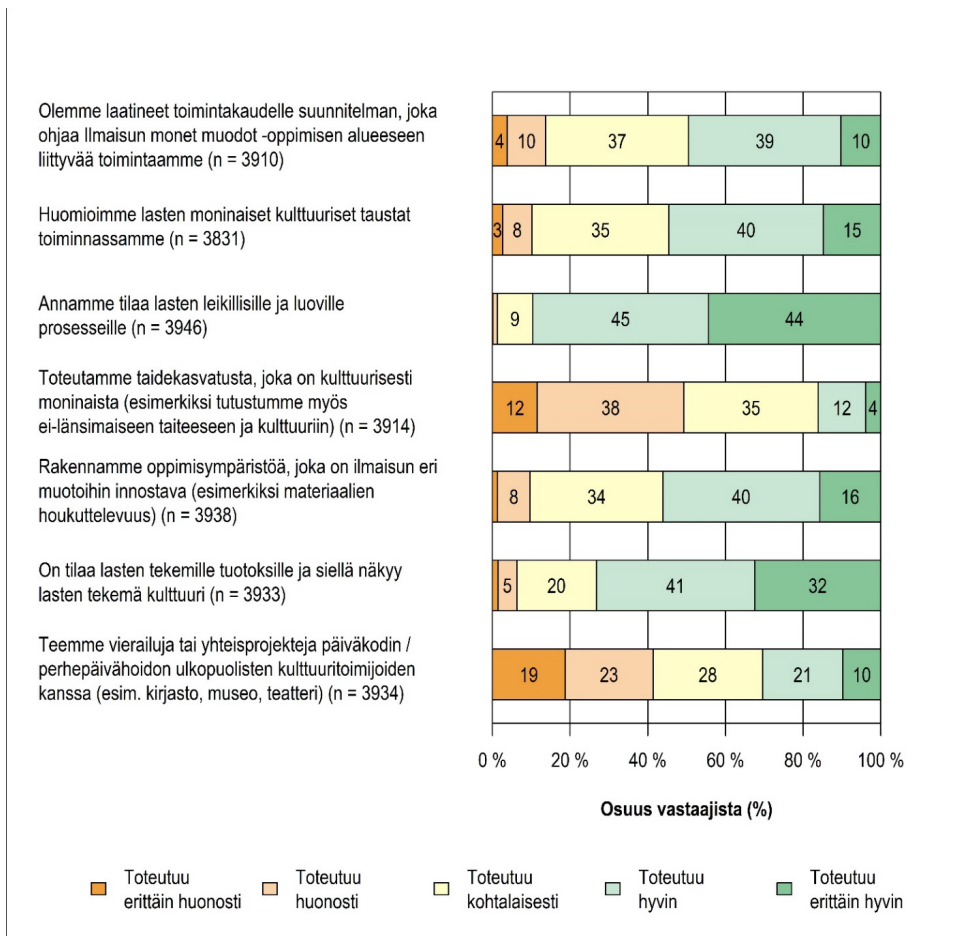
Luvun keskeiset tulokset:

- Taito- ja taidekasvatuksen arvioitiin toteutuvan pääsääntöisesti hyvin. Itsearviointin pohjalta vahvuuksina voidaan pitää tilan antamista leikille, lasten luoville prosesseille sekä lasten tekemille tuotoksille.
- Kehittämisen kohteina esille nousivat kulttuurisesti moninaisen taidekasvatuksen sekä lasten kulttuuristen taustojen huomioiminen osana taito- ja taidekasvatuksen pedagogiikkaa. Myös valo- ja videokuvaamisen hyödyntäminen osana ilmaisua oli vähäistä.
- Käsityökasvatuksen arvioitiin toteutuvan heikoiden, toiminta ei ollut kovin säännöllistä ja välineistön koettiin olevan vähäistä sekä henkilöstön osaamisen kohtalaista.
- Ilmaisun eri muotojen, musiikillisen, kuvallisen, sanallisen ja kehollisen sekä käsityöllisen, toteuttamisessa ja säännöllisyydessä oli vaihtelua. Musiikillinen ilmaisu toteutui useimmiten osana arjen perustoimintoja ja spontaaneja hetkiä. Musiikillista ilmaisua toteutettiin ohjattuna enemmän alle neljävuotiaiden lasten kanssa. Puolestaan yli viisivuotiailla kuvallinen ja käsityöllinen ilmaisu toteutuivat enemmän ohjattuna, erillisissä suunnitelluissa tilanteissa. Sanallinen ja kehollinen ilmaisu toteutuivat useammin lasten omaehtoisesti toteuttamana kuin henkilöstön ohjaamana.
- Päiväkodissa ja perhepäivähoidossa työskentelevien vastaajien arviot omasta toiminnastaan olivat samansuuntaisia. Perhepäivähoitajat arvioivat useammin, että ryhmässä toteutetaan musiikkia ja käsityökasvatusta osana arjen perustoimintoja sekä erilaisia leikkitalanteita. Päiväkodin henkilöstön mukaan lapsilla oli mahdollisuuksia omaehtoiseen piirtämiseen ja maalaamiseen, draamaleikkeihin sekä valokuvaamiseen ja videoimiseen.
- Noin puolet vastaajista ilmoitti tarvitsevansa lisäkoulutusta ilmaisun eri muotojen toteuttamiseen. Eniten lisäkoulutusta toivottiin taide- ja mediakasvatuksen yhdistämiseen, taidepedagogiikan tuntemukseen sekä materiaalien, menetelmien ja tekniikoiden tuntemukseen.

Tässä luvussa tarkastellaan taito- ja taidekasvatuksen toteutumista varhaiskasvatuksessa 1–6-vuotiaiden lasten osalta. Taito- ja taidekasvatusta lähestytään Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueeseen kuuluvien osa-alueiden kautta. Osa-alueeseen katsotaan kuuluvaksi musiikillinen, kuvallinen, sanallinen ja kehollinen ilmaisu sekä käsityöllinen toiminta. Luvussa tarkastellaan näiden osa-alueiden toteutumista, toiminnan säännöllisyyttä, välineistön riittävyyttä, henkilöstön osaamista sekä lisäkoulutuksen tarvetta. Edellisen luvun 7 tapaan ikäryhmätarkastelussa muodostettiin lasten iän mukaan neljä erillistä ryhmää: 1–4-vuotiaista lapsista muodostuvat ryhmät, 1–6-vuotiaista lapsista muodostuvat ryhmät, 5–6-vuotiaiden ryhmät ja kuusivuotiaiden ryhmät eli esiopetusryhmät (ks. Kuvio 6). Aineistoa tarkasteltiin ensin kokonaisuutena, ja sen jälkeen tiettyjen taustamuuttujien mukaan (ks. luku 5.4). Luettavuuden vuoksi tulososioon on nostettu vain tehtävänannon kannalta olennaiset lapsiryhmien ikäranteeseen liittyvät erot sekä varhaiskasvatuksen eri muotojen, päiväkodin ja perhepäivähoidon toiminnan ominaispiirteitä. Kaikki lapsiryhmän ikärakenteen sekä varhaiskasvatuksen muodon mukaiset analyysit löytyvät erillisestä tilastoliitteestä.

8.1 Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteuttaminen

Vastaajat arvioivat ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toimintaa ja sen toteuttamista kuvaavia väittämiä viisiportaisella asteikolla, jonka vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: toteutuu erittäin huonosti, toteutuu huonosti, toteutuu kohtalaisesti, toteutuu hyvin ja toteutuu erittäin hyvin.



KUVIO 19. Ilmaisun monet muodot -oppimisen aluetta ohjaavia tekijöitä (%)

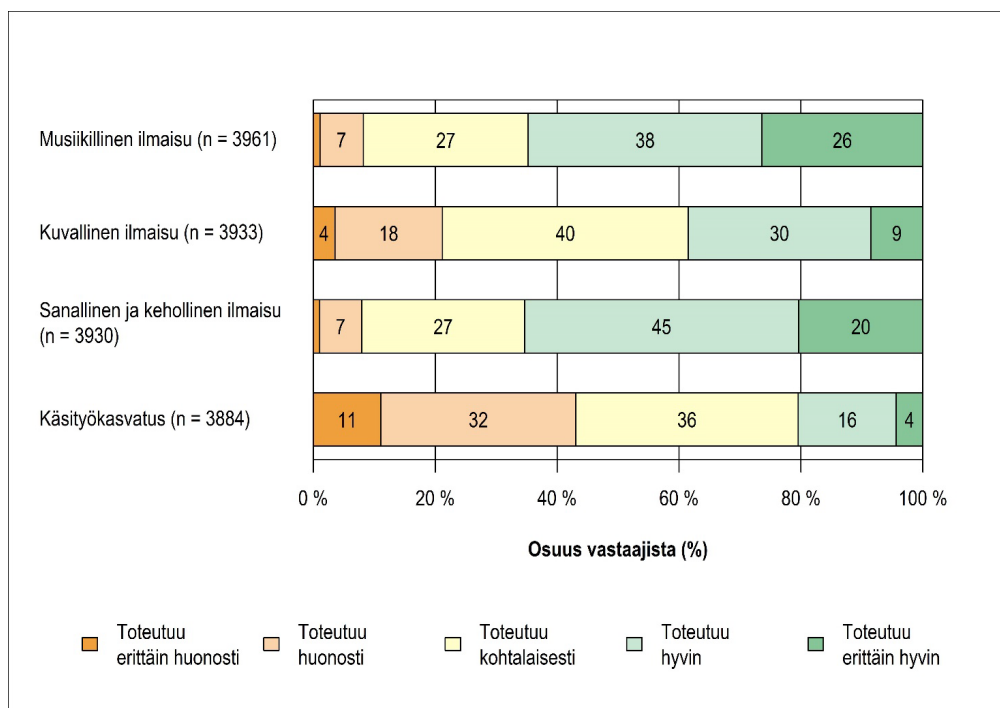
Henkilöstöstä suurin osa arvioi, että lasten leikkillisille ja luoville prosesseille annetaan tilaa ja lasten tekemä kulttuuri näkyy heidän ryhmässään (Kuvio 19). Kuitenkin hieman alle puolet arvioi, että toiminnassa huomioidaan kohtalaisesti tai huonommin lasten moninaiset kulttuuriset taustat. Samaten puolet henkilöstöstä arvioi kulttuurisesti moninaisen taidekasvatuksen toteutuvan ryhmässään huonosti ja vain 16 prosenttia arvioi sen toteutuvan hyvin. Reilun kolmanneksen mukaan ilmaisun muotoihin innostavan oppimisympäristön rakentaminen toteutui kohtalaisesti.

Iso osa (70 %) henkilöstöstä arvioi, että vierailujen ja yhteistyöprojektien toteuttaminen ulkopuolisten toimijoiden kanssa toteutui korkeintaan kohtalaisesti. 1-4-vuotiaiden kanssa työskentelevät arvioivat muita useammin, että yhteistyö toteutuu heikosti (pieni ero). Edelleen on otettava huomioon kyselyn aikana vallinnut COVID-19-pandemia, joka on voinut vaikuttaa henkilöstön vastauksiin ja toiminnan sisältöihin (ks. luvut 9 ja 10.3).

Kaikista kysymykseen vastanneista (n = 3793) noin 15 prosenttia (n = 559) vastasi, että heidän ryhmässään on ulkopuolisen järjestämää Ilmaisun monet muodot-alueeseen liittyvää toimintaa. Tämä toiminta liittyi yleensä musiikkiin (n = 367) tai sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun (n = 73). Toiminta oli yleensä tarkoitettu kaikille lapsille (n = 308) ja harvemmin vain tietynikäisille lapsille (n = 93). Viidennes (n = 116) vastasi, että toiminta oli suunnattu ainoastaan niille lapsille, joiden vanhemmat olivat maksaneet lisäpalvelusta⁷.

8.1.1 Ilmaisun monet muodot arjen eri tilanteissa

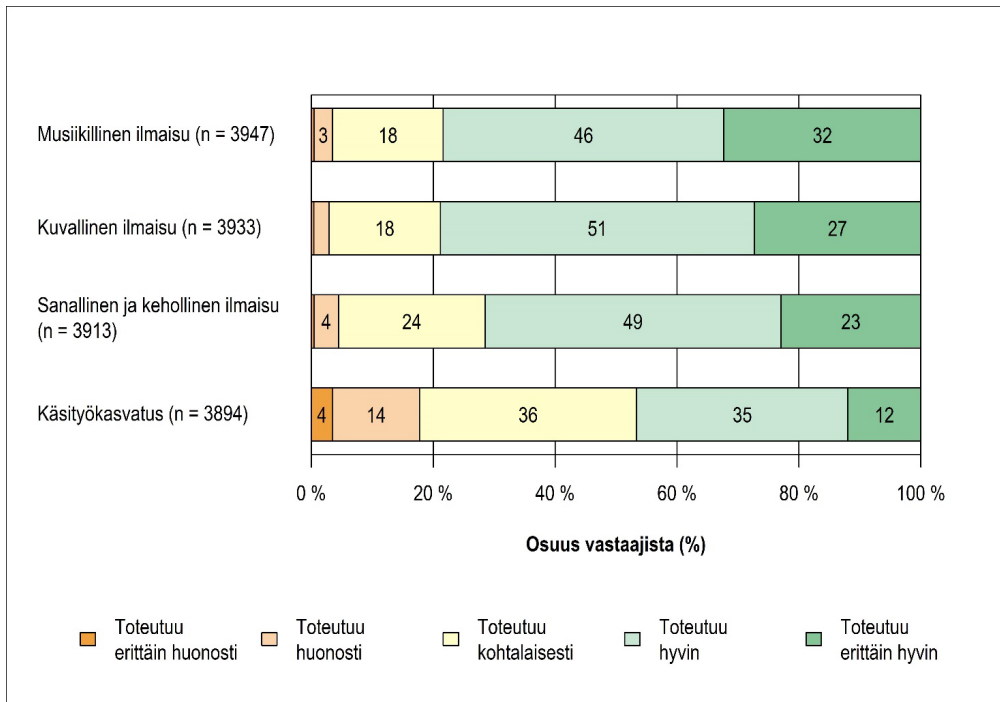
Vastaajat arvioivat ilmaisun eri muotojen toteutumista osana arjen perustoimintoja, kuten lepo-
hetkissä, pukemisessa, vaipanvaihdoissa ja siirtymätilanteissa.



KUVIO 20. Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteutuminen osana arjen perustoimintoja (%)

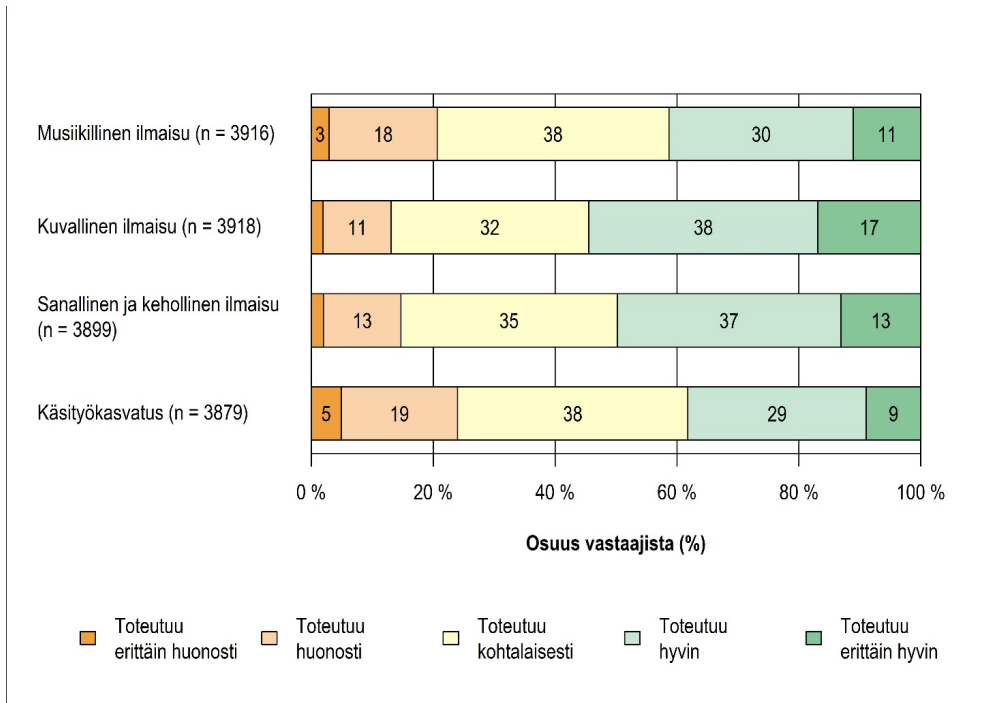
⁷ Näistä vastaajista 77 työskenteli kunnallisessa ja 30 yksityisessä päiväkodissa (tieto puuttui yhdeksältä vastaajalta).

Iso osa vastaajista arvioi, että musiikillista sekä sanallista ja kehollista ilmaisua toteutettiin ryhmässä hyvin tai erittäin hyvin osana arjen perustoimintoja (Kuvio 20). 1–4-vuotiaiden kanssa työskentelevä henkilöstö vastasi muita useammin toteuttavansa musiikillista ilmaisua hyvin osana arjen perustoimintoja (erot pieniä tai keskusuuria). Kuvallisen ilmaisun ja käsityökasvatuksen arvioitiin sen sijaan toteutuvan yleisimmin vain kohtalaisesti. Lisäksi yli 40 prosenttia arvioi käsityökasvatuksen toteutuvan huonosti tai erittäin huonosti.



KUVIO 21. Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteutuminen säännöllisesti toteutettavissa ja suunnitelluissa tilanteissa (%)

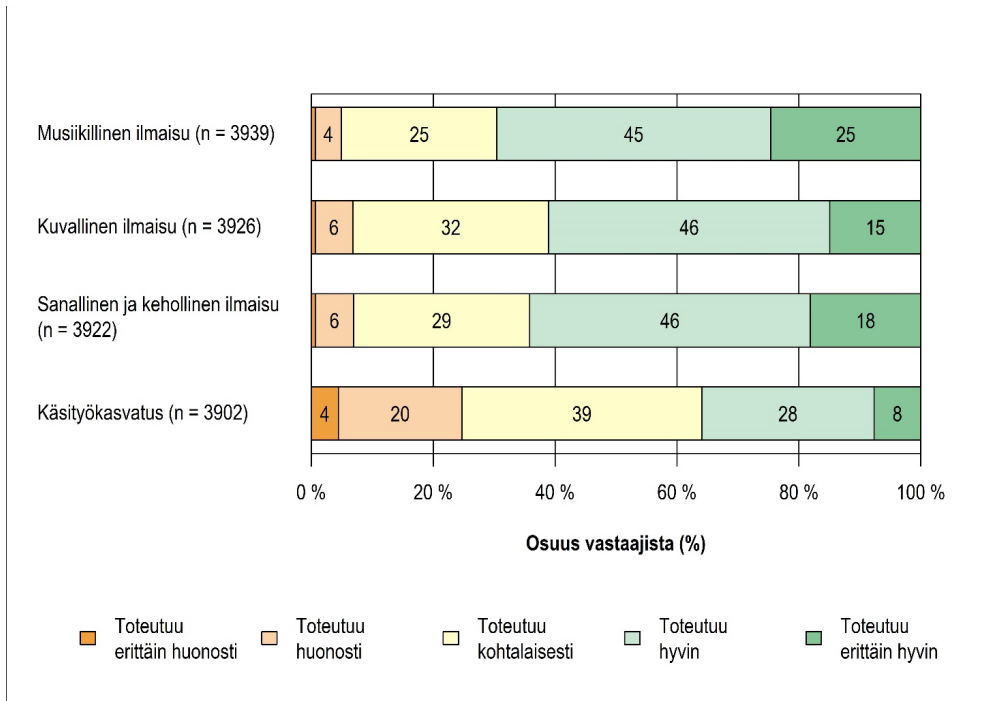
Noin 70 prosenttia henkilöstöstä arvioi, että ilmaisun eri muotoja sisältävät säännölliset ja suunnitellut tilanteet toteutuvat ryhmässä hyvin (Kuvio 21). Poikkeuksena oli käsityökasvatus, joka toteutui yli puolien (54 %) mukaan kohtalaisesti tai huonommin.



KUVIO 22. Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteutuminen kokonaisvaltaisesti ja suunnitellusti opittavaan aiheeseen yhdistettynä (%)

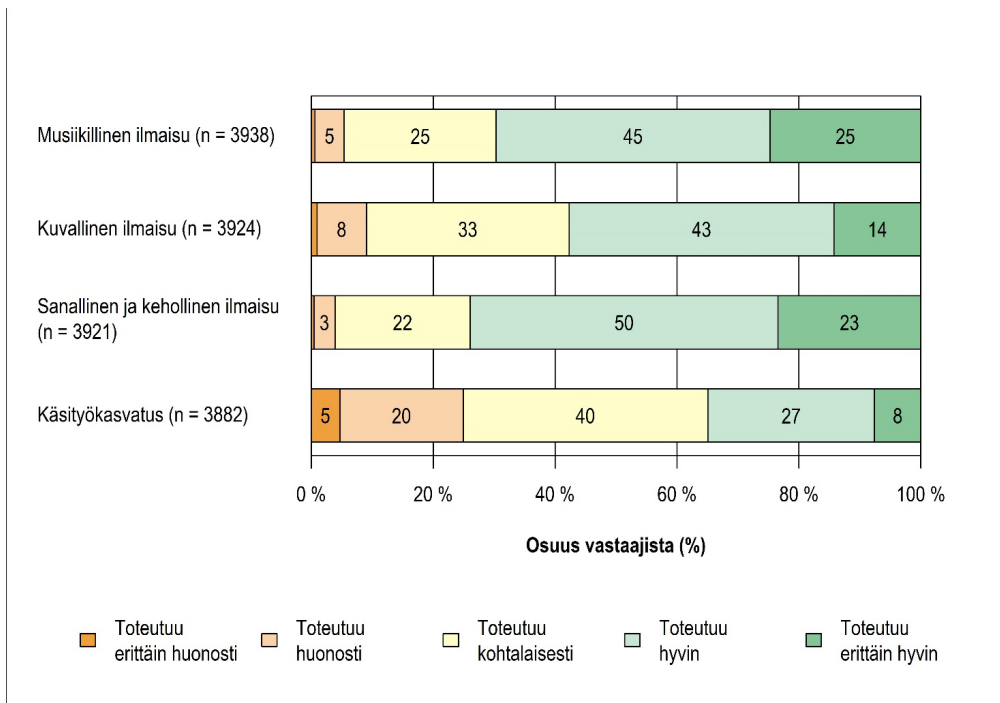
Henkilöstö arvioi, kuinka ilmaisun eri muotoja toteutettiin kokonaisvaltaisesti ja suunnitellusti opittaviin aiheisiin yhdistellen, kuten pidempiaikaisissa projekteissa. Kaikissa ilmaisun muodoissa suurin osa vastaajista arvioi yhdistelyn opittaviin aiheisiin toteutuvan kohtalaisesti tai hyvin (Kuvio 22). Viideosa kuitenkin arvioi musiikillisen ilmaisun sekä käsityökasvatuksen toteutuvan huonosti tai erittäin huonosti osana projektityyppistä työskentelyä.

5–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden ryhmien henkilöstön arviot ilmaisun muodoista osana projektiluontoista työskentelyä olivat useammin myönteisiä kuin pienempien lasten kanssa työskentelevien (erot pieniä tai keskiuusia). Ikäryhmien välinen ero oli nähtävissä kaikissa ilmaisun muodoissa paitsi musiikillisessa ilmaisussa.



KUVIO 23. Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteuttaminen spontaanisti eri oppimisen aiheisiin ja tilanteisiin liittyen (%)

Iso osa vastaajista arvioi, että musiikillista, kuvallista sekä sanallista ja kehollista ilmaisua toteutettiin hyvin tai erittäin hyvin spontaaneissa eri oppimisen aiheissa ja tilanteissa (Kuvio 23). Sen sijaan käsityökasvatuksen suhteen 63 prosenttia arvioi alueen toteutuvan korkeintaan kohtalaisesti. Musiikillinen ilmaisu toteutui useammin hyvin 1–4-vuotiaiden ryhmissä verrattuna kaikkiin muihin ikäryhmiin (pieni ero).

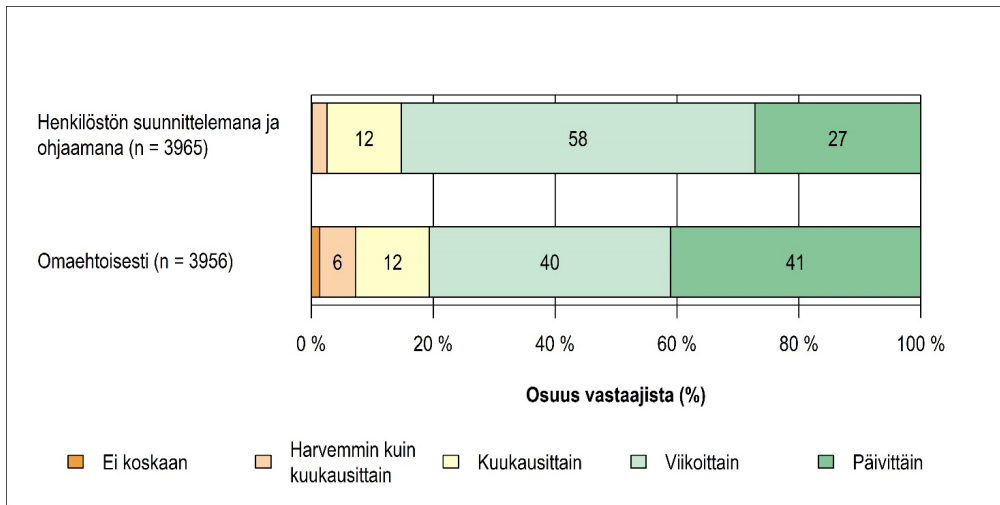


KUVIO 24. Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteutuminen erilaisissa leikki-tilanteissa (%)

Henkilöstöstä noin 70 prosenttia arvioi, että musiikillinen, sanallinen ja kehollinen ilmaisu toteutuivat hyvin osana ryhmän leikki-tilanteita (Kuvio 24). Kuitenkin vain 35 prosenttia vastasi käsityökasvatuksen toteutuvan hyvin ja 25 prosenttia arvioi sen toteutuvan huonosti leikki-tilanteissa. Vastaajat, joiden ryhmässä oli alle viisivuotiaita lapsia, kuvasivat muita useammin toteuttavansa musiikillista ilmaisua onnistuneesti leikki-tilanteissa (erot pieniä tai keskisuuria).

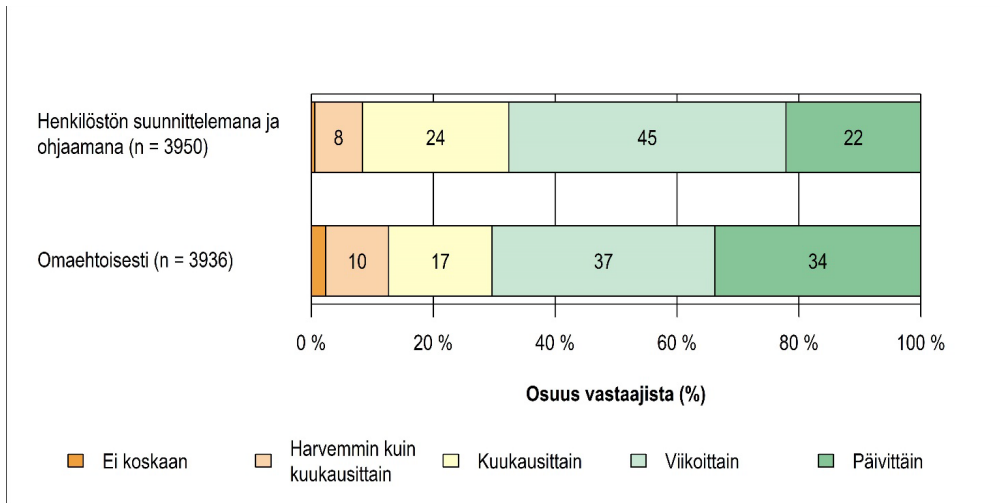
8.1.2 Toiminnan säännöllisyys ja välineistön riittävyys

Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen säännöllisyyttä arvioitiin asteikolla ei koskaan, harvemmin kuin kuukausittain, kuukausittain, viikoittain tai päivittäin. Toimintatapoja ja säännöllisyyttä arvioitiin kahdesta näkökulmasta: yhtäältä kuinka usein lapset henkilöstön suunnittelemana ja ohjaamana ja toisaalta omatoimisesti toteuttavat kutakin ilmaisun osa-alueen toimintaa.



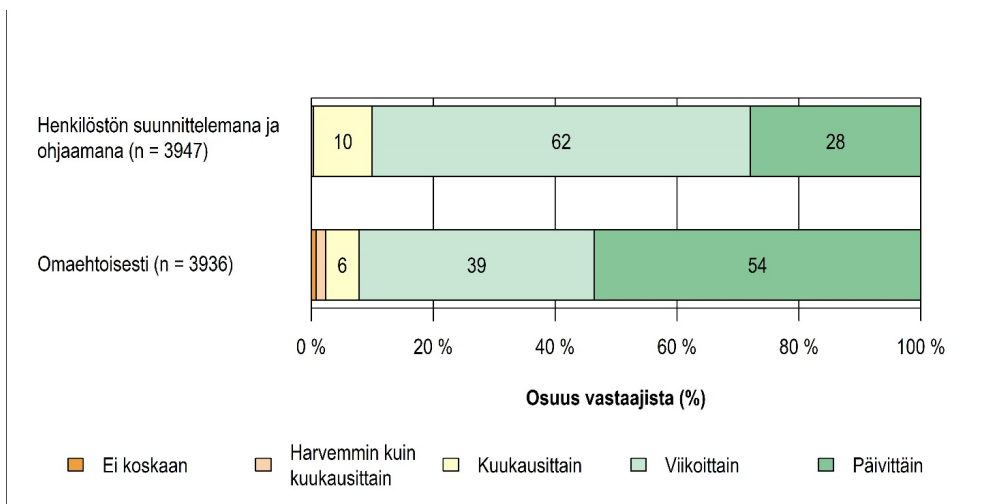
KUVIO 25. Kuinka usein lapset laulavat ja soittavat (%)

Suurin osa vastaajista arvioi, että heidän ryhmässään on ohjattua ja omaehtoista laulamista ja soittamista vähintään viikoittain (Kuvio 25).



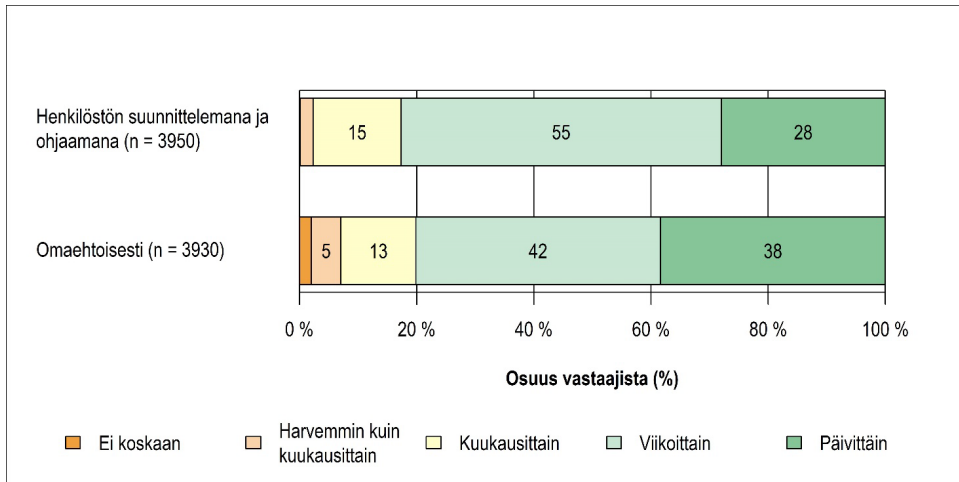
KUVIO 26. Kuinka usein lapset kuuntelevat ja tutkivat ääniä (%)

Iso osa (noin 70 %) henkilöstöstä arvioi, että ryhmässä kuunnellaan ja tutkitaan ääniä vähintään viikoittain (Kuvio 26). Kolmasosa kuitenkin arvioi, että toimintaa oli vain kuukausittain tai harvemmin. Laulamista ja soittamista sekä äänien kuuntelua ja tutkimista toteutettiin useammin sellaisissa ryhmissä, joissa oli alle 4-vuotiaita lapsia (erot pieniä tai keskisuuria).



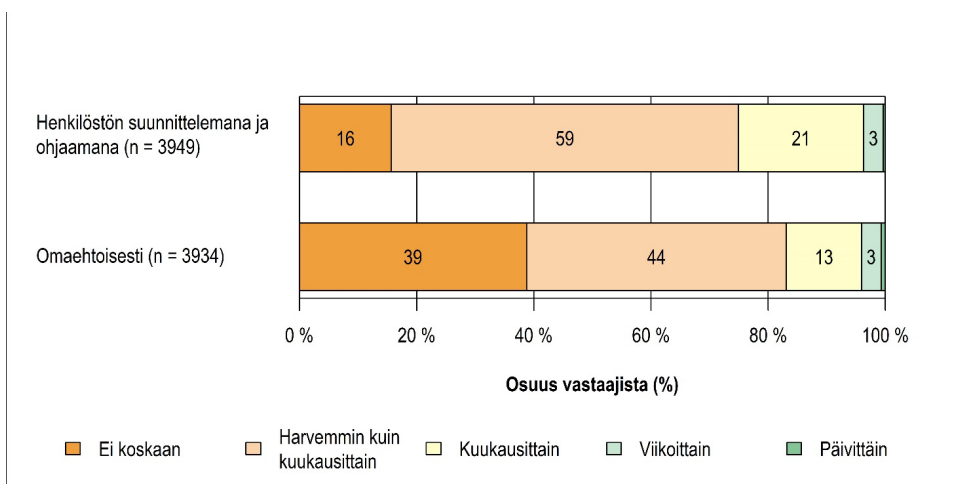
KUVIO 27. Kuinka usein lapset piirtävät ja maalaavat (%)

Piirtäminen ja maalaaminen oli vastaajien ryhmissä yleistä. Suunniteltu toiminta oli useimmiten viikoittaista ja yli puolet henkilöstöstä arvioi, että lapsilla oli mahdollisuus omaehtoiseen piirtämiseen ja maalaamiseen päivittäin (Kuvio 27). Piirtämistä ja maalaamista toteutettiin useammin 5–6- ja kuusivuotiaiden ryhmissä kuin 1–4-vuotiaiden ryhmissä (erot pieniä, keskusuuria ja suuria).



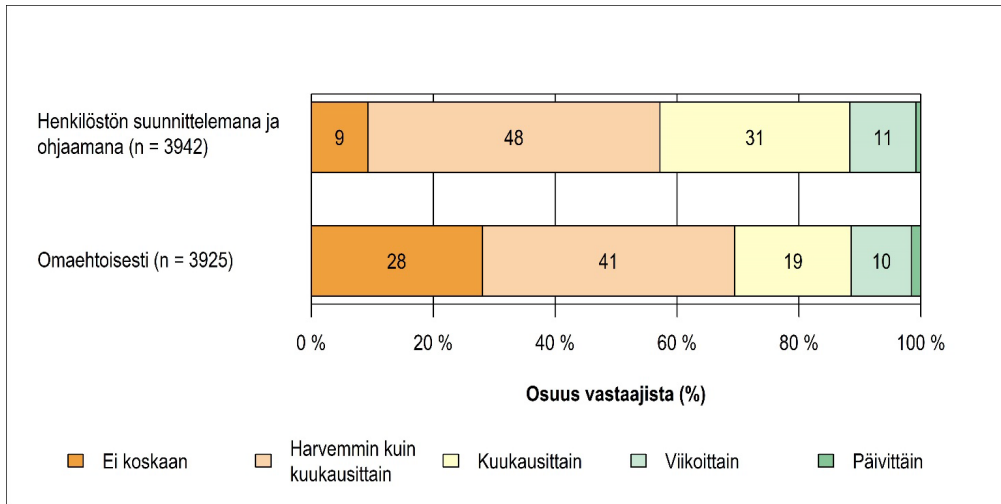
KUVIO 28. Kuinka usein lapset työskentelevät kolmiulotteisen materiaalin parissa esimerkiksi muovailun, askarrellen tai rakentaen (%)

Suurin osa (noin 80 %) henkilöstöstä arvioi, että ryhmän lapset työskentelevät kolmiulotteisen materiaalin (muovailu, askartelu ja rakentelu) parissa viikoittain tai päivittäin (Kuvio 28).



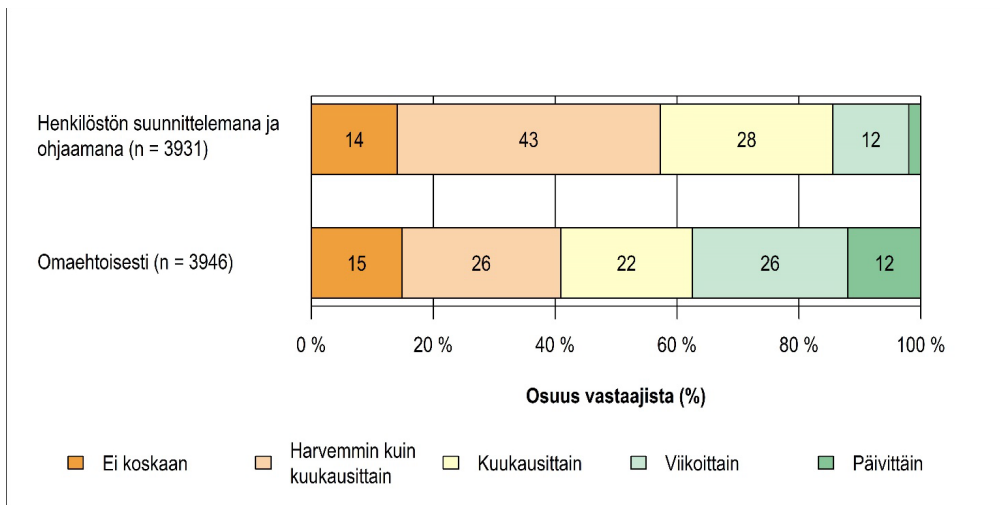
KUVIO 29. Kuinka usein lapset toteuttavat painotöitä kuten leimasimet tai kohopainanta (%)

Kuvataiteellisia painotöitä, kuten leimasimia tai kohopainantaa toteutettiin harvoin. Lähes 60 prosenttia arvioi suunniteltua toimintaa olevan harvemmin kuin kerran kuukaudessa ja kolmasosa arvioi, että lapset eivät koskaan toteuta painotöitä omaehtoisesti.



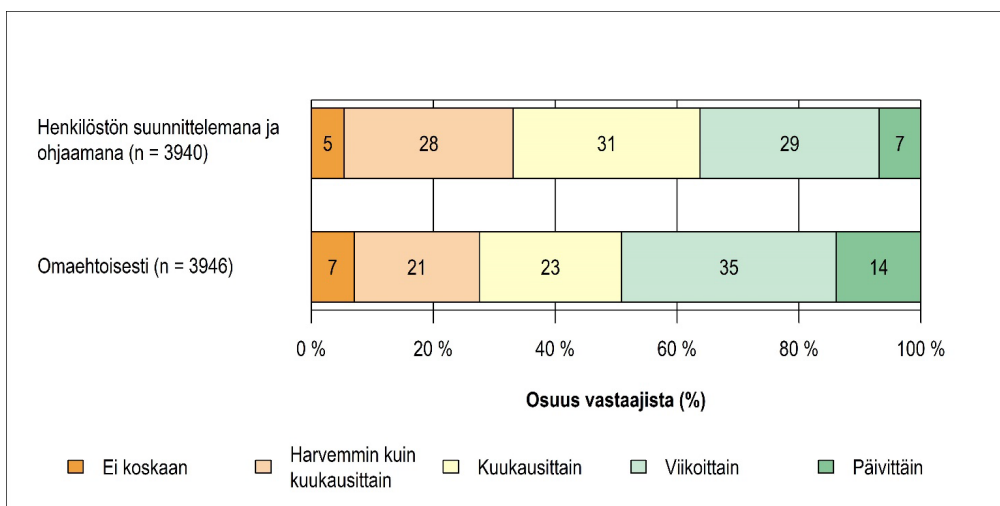
KUVIO 30. Kuinka usein lapset tekevät käsitöitä (kovat ja pehmeät materiaalit) (%)

Vastaajista 48 prosenttia arvioi lasten tekevän käsitöitä henkilöstön ohjaamana, käyttäen pehmeitä ja/tai kovia materiaaleja, harvemmin kuin kuukausittain. Viikoittain tätä arvioitiin tapahtuvaksi 11 prosentissa vastauksista (Kuvio 30). Lasten omaehtoisen käsityöllisen toiminnan arvioitiin tapahtuvan vielä harvemmin. Käsitöitä toteutettiin useammin 5–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden ryhmissä kuin 1–4-vuotiaiden kanssa (pieni ero).



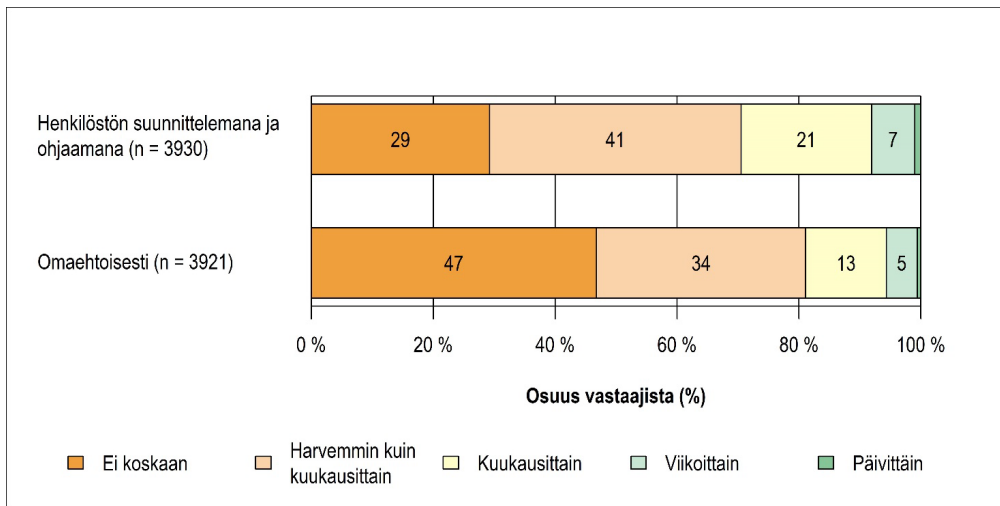
KUVIO 31. Kuinka usein lapset toteuttavat draamaleikkiä ja draamaesityksiä (%)

Draamallinen ja tanssillinen ilmaisu toteutui useammin lasten omaehtoisesti toteuttamana kuin henkilöstön ohjaamana (Kuvio 31). Toimintaa toteutettiin sekä henkilöstön ohjaamana että lasten omaehtoisesti toteuttamana vähintään kuukausittain useammin 5–6-vuotiaiden sekä kuusivuotiaiden ryhmissä (erot pieniä). Myös 1–6-vuotiaiden ja 1–4-vuotiaiden ryhmien välillä oli pieni ero.



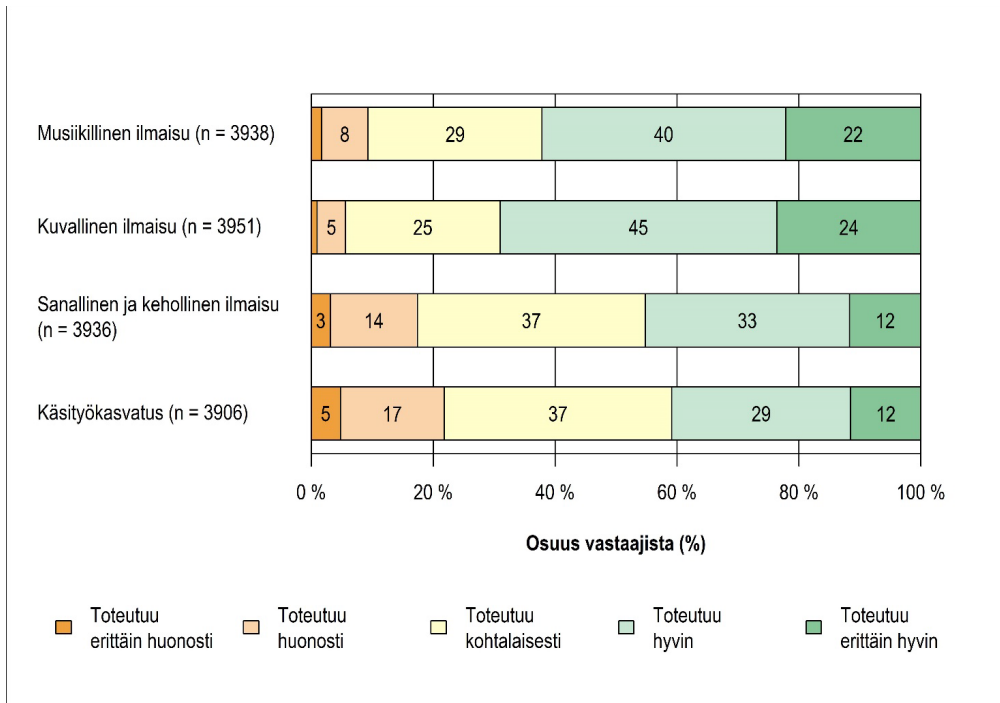
KUVIO 32. Kuinka usein lapset toteuttavat vapaata tanssia ja tanssiesityksiä (%)

Kolmanneksen mukaan lapset toteuttivat vapaata tanssia ja/tai tanssiesityksiä henkilöstön ohjaamana ja suunnittelemana vähintään viikoittain (Kuvio 32). Lasten omaehtoinen tanssi toteutui noin puolessa vastauksista vähintään viikoittain.



KUVIO 33. Kuinka usein lapset valo- ja videokuvaavat (%)

Vastaajista kolmannes vastasi, etteivät lapset ole valo- tai videokuvaanneet henkilöstön ohjaamana kuluneen toimintavuoden aikana, ja lähes puolet arvioi, ettei kuvaamista myöskään toteudu lasten omaehtoisena toimintana (Kuvio 33). Kuukausittain lapset valo- tai videokuvaavat henkilöstön ohjaamana 21 prosentissa ja omaehtoisesti 13 prosentissa vastauksia. 5–6-vuotiaiden sekä kuusivuotiaiden ryhmässä lapset valo- ja videokuvaivat useammin kuin 1–4-vuotiaiden ja 1–6-vuotiaiden ryhmissä sekä henkilöstön ohjaamana että omaehtoisesti. Ero oli suuri 1–4-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden ryhmien välillä ja keskisuuri 1–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden ryhmien välillä. Muut erot olivat pieniä.



KUVIO 34. Lapsille soveltuvan, kuhunkin ilmaisun muotoon liittyvän välineistön riittävyys ryhmässäni (%)

Lapsille soveltuvan välineistön riittävydessä oli vaihtelua. Musiikillisen ilmaisun (kuten kuuntele- ja tallennuslaitteet, melodia- ja rytmisoittimet sekä säestyssoittimet) sekä kuvallisen ilmaisun (kuten piirustus- ja maalaustarvikkeet, savi tai askartelumassa) välineistö oli useammin hyvällä tasolla (Kuvio 34). Sanallisen ja kehollisen ilmaisun (kuten pöytäteatteriin ja roolileikkeihin liittyviä materiaaleja) sekä käsityökasvatuksen (kuten puu-, muovailu- ja tekstiilimateriaaleja sekä niiden työvälineitä) osalta puolestaan yli puolet arvioi välineistön riittävyden olevan kohtalaista tai huonompaa.

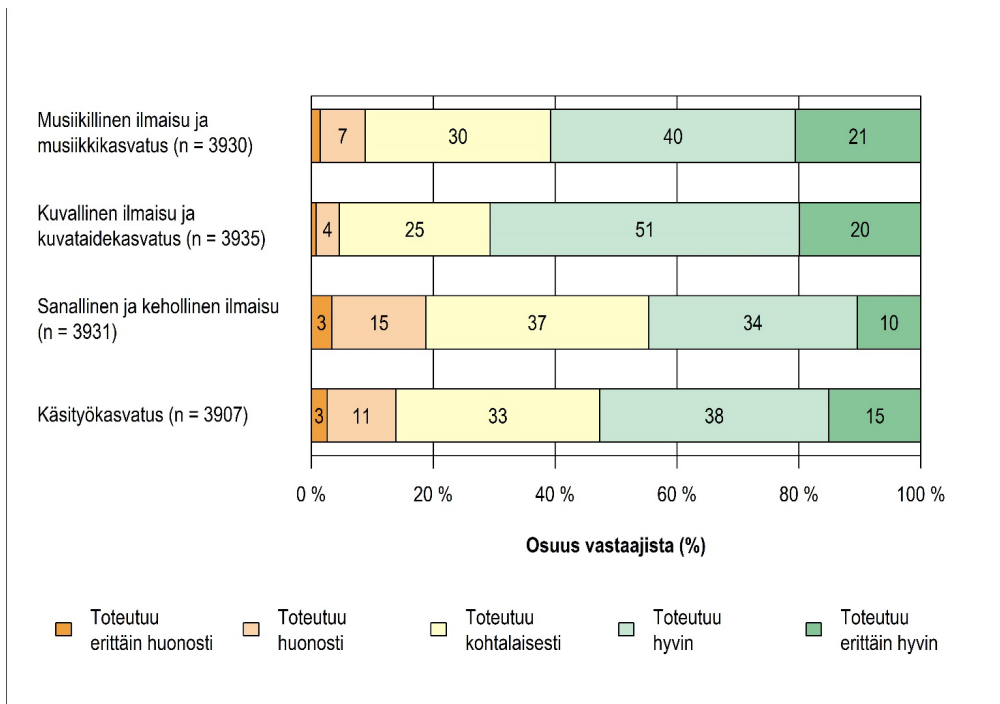
8.1.3 Taito- ja taidekasvatuksen toteuttamisen ominaispiirteitä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa

Kuten luvun 7 tuloksissa, myös taidekasvatuksen tuloksissa painottuivat päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa toteutettavan varhaiskasvatuksen ominaiset piirteet ja erilaiset toimintaympäristöt. Perhepäivähoitajat arvioivat useammin, että ryhmässä toteutetaan musiikkia ja käsityökasvatusta osana arjen perustoimintoja ja erilaisia leikkutilanteita. Henkilöstö myös arvioi useammin, että lapsilla oli mahdollisuus toteuttaa ohjatusti ja omaehtoisesti vapaata tanssia, laulamista, soittamista sekä äänten kuuntelua ja tutkimista.

Päiväkodin henkilöstö arvioi puolestaan useammin, että ryhmässä toteutetaan suunniteltua ja säännöllistä musiikillista, kuvallista sekä sanallista ja kehollista ilmaisua. Samoja ilmaisun muotoja arvioitiin myös toteutettavan useammin kokonaisvaltaisesti osana jotain suurempaa projektia. Päiväkodin henkilöstö myös arvioi useammin, että lapsilla oli mahdollisuuksia omaehtoiseen piirtämiseen ja maalaamiseen, draamaleikkeihin sekä valokuvaamiseen ja videoimiseen. Ryhmän henkilöstön osaaminen kuvattiin useammin musiikillisen ja kuvallisen ilmaisun saralla riittäväksi.

8.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen ja lisäkoulutuksen tarve

Vastaajat arvioivat ryhmänsä henkilöstön osaamista suhteessa ilmaisun muotojen toteuttamiseen. Yli puolet vastaajista arvioi, että ryhmän henkilöstön musiikkiin, kuvataiteisiin ja käsitöihin liittyvä osaaminen toteutui vähintään hyvin (Kuvio 35). Sanalliseen ja keholliseen ilmaisun osaaminen ryhmässä kuvattiin puolestaan kohtalaiseksi tai huonommaksi yli puolella vastaajista.



KUVIO 35. Henkilöstön osaaminen ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteuttamisessa (%)

Noin puolet vastaajista (n = 2007) toivoi taito- ja taidekasvatukseen liittyvää lisäkoulutusta. Eniten lisäkoulutusta toivottiin taide- ja mediakasvatukseen yhdistämiseen, taidepedagogiikan tuntemukseen sekä materiaalien, menetelmien ja tekniikoiden tuntemukseen (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Vastaajien lisäkoulutuksen tarve teemoittain (valittavana useampi vaihtoehto)

Lisäkoulutuksen tarve	Kyllä % (n)
Taide- ja mediakasvatuksen yhdistäminen	62 (1227)
Taidepedagogiikka, kuten lapsen taiteellisen oppimisprosessin tuntemus	52 (1037)
Materiaalien, menetelmien ja tekniikoiden tuntemus	46 (924)
Jonkin ilmaisumuodon syvempi tuntemus	21 (412)
Yhteistyöverkoston tunnistaminen ja hyödyntäminen	16 (310)
Joku muu teema	7 (141)

Viidesosa (n = 412) toivoi lisäkoulutusta jonkin ilmaisumuodon syvempään tuntemukseen, erityisesti musiikki- ja draamakasvatukseen. Vähemmän mainintoja saivat käsityöt sekä kehollisen, sanallisen tai niitä yhdistävän ilmaisun muodot, kuten tanssi ja teatteri. Seitsemän prosenttia vastaajista toivoi lisäkoulutusta johonkin muuhun aiheeseen liittyen. Myös tässä yleisin vastaus oli musiikkikasvatus, jonka lisäksi mainintoja saivat myös mediakasvatus ja digilaitteiden käyttö.

Lisäkoulutuksen tarpeet olivat samankaltaisia perhepäivähoidossa ja päiväkodissa. Perhepäivähoidotajien toiveissa painottuivat hieman enemmän materiaalien ja taidepedagogiikan tuntemukseen liittyvät koulutukset. Päiväkodissa työskentelevistä puolestaan isompi osa toivoi erityisesti taide- ja mediakasvatukseen yhdistämiseen lisäkoulutusta.

Samaten ammattinimikkeittäin tarkasteltuna lisäkoulutuksen tarpeet olivat suunnilleen samankaltaisia. Varhaiskasvatuksen hoitajat toivoivat hieman useammin lisäkoulutusta materiaalien, menetelmien ja tekniikoiden sekä taidepedagogiikan tuntemukseen. Varhaiskasvatuksen opettajat taas toivoivat hieman useammin lisäkoulutusta jonkin ilmaisumuodon syvempään tuntemukseen. Molemmat ammattiryhmät toivoivat selkeästi eniten taide- ja mediakasvatuksen yhdistämiseen liittyvää koulutusta. Muiden ammattiryhmien (varhaiskasvatuksen erityisopettajat, – sosionomit ja muu henkilöstö) tulokset olivat samansuuntaisia kuin opettajien ja hoitajien, eikä ammattinimikkeiden välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Vastaajien työkokemus oli yhteydessä myös lisäkoulutuksen tarpeeseen. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että ne, joilla oli vähemmän työkokemusta, toivoivat muita useammin lisäkoulutusta kaikista teemoista. Lisäkoulutuksen tarve oli suurin niillä, joilla työkokemusta oli 0–5 vuotta. Poikkeuksena oli taide- ja mediakasvatuksen yhdistäminen. Ne, joilla oli vähiten työkokemusta, toivoivat tähän aiheeseen liittyen vähiten lisäkoulutusta. Vastaavasti eniten työkokemusta omaavat toivoivat eniten lisäkoulutusta.

8.3 Yhteenveto

Tässä luvussa on tarkasteltu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteutumista varhaiskasvatuksessa. Aineistoa on analysoitu kokonaisuutena sekä tarkasteltu erilaisten taustamuuttujien kautta, joista tässä on keskitytty erityisesti lapsiryhmän ikärakenteeseen ja varhaiskasvatuksen järjestämissuotoon. Ikäryhmittäin tehdyissä vertailuissa ei pääsääntöisesti ollut eroja. Kuitenkin joissakin ilmaisun muodoissa lasten iän arvioitiin vaikuttavan toiminnan toteuttamiseen ja säännöllisyyteen.

Vastaajien itsearvioinneissa taito- ja taidekasvatusta suunniteltiin ja toteutettiin pääsääntöisesti hyvin. Toiminnassa painottui lasten leikillisten ja luovien prosessien huomioiminen ja oppimisympäristöissä arvioitiin olleen tilaa lasten tuotoksille sekä lasten tekemälle kulttuurille. Taito- ja taidekasvatuksessa lasten moninaisten kulttuuristen taustojen huomioiminen sekä yleisesti moninaisen taidekasvatuksen toteuttaminen arvioitiin heikommin toteutuvaksi. Vierailuja ja yhteistyöprojekteja toteutettiin vähän (ks. luku 10.3). Taito- ja taidekasvatukseen liittyvää, lapsille soveltuvaa välineistöä arvioitiin olevan pääsääntöisesti hyvin. Ainoastaan käsityökasvatukseen sekä sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun välineistöä arvioitiin olevan niukemmin. Lasten ohjattu ja omaehtoinen valo- ja videokuvaaminen toteutui heikosti. Kyseistä toimintaa toteutettiin kuitenkin useammin yli viisivuotiaiden ryhmissä. Vastaajista puolet arvioi, että lapsilla oli käytettävissään medialaitteita, kuten kameroita ja tabletteja (ks. Kuvio 15). Tästä huolimatta vain pieni osa ilmoitti käyttävänsä medialaitteita viikoittain.

Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen sisältöjen toteuttamisessa oli vaihtelua. *Musiikillisen ilmaisun* arvioitiin toteutuvan pääsääntöisesti hyvin, erilaisissa tilanteissa sekä säännöllisesti. Kuitenkin sen arvioitiin toteutuvan useammin 1–4-vuotiaiden lasten ryhmissä verrattuna muihin ikäryhmiin. *Kuvalliseen ilmaisuun* toimintaa toteutettiin arvioiden mukaan pääsääntöisesti hyvin. Kuitenkin puolet vastaajista arvioi sen toteutumisen osana arjen perustoimintoja olevan kohtalaista. Kuvallista ilmaisuun toteutettiin useammin suunniteltuna ja ohjattuna toimintana yli viisivuotiaiden lasten ryhmissä.

Käsityöllinen ilmaisu ja käsityökasvatus toteutui ilmaisun monet muodot -alueista heikoiten: käsityökasvatukseen liittyvää toimintaa toteutettiin henkilöstön ohjaamana harvemmin kuin kuukausittain tai ei koskaan. Käsityökasvatus toteutui useammin perhepäivähoidossa osana arjen perustoimintoja sekä erilaisissa leikki-tilanteissa kuin päiväkodeissa. Lisäksi käsityökasvatusta toteutettiin useammin 5–6-vuotiaiden ja kuusivuotiaiden kuin 1–4-vuotiaiden ryhmissä.

Sanallinen ja kehollinen ilmaisu arvioitiin toteutuvaksi hyvin osana arjen perustoimintoja, spontaaneja oppimisen tilanteita sekä leikkejä, ja muun muassa draamaleikit painottuvat ryhmiin, joissa on yli viisivuotiaita lapsia. Lapset toteuttivat draamaleikkejä ja vapaata tanssia tai tanssiesityksiä useammin omaehtoisesti kuin henkilöstön ohjaamana. Reilu puolet vastaajista arvioi, että ryhmän henkilöstön osaaminen oli kohtalaista tai huonompaa sanallisen ja kehollisen ilmaisun alueella.

Taito- ja taidekasvatuksen toteuttamisessa sekä sen osaamisessa oli vaihtelua. Kuitenkin vain noin puolet vastaajista toivoi lisäkoulutusta taito- ja taidekasvatuksen toteuttamiseen. Eniten lisäkoulutusta toivottiin taide- ja mediakasvatuksen yhdistämiseen, taidepedagogiikkaan sekä erilaisten materiaalien, menetelmien ja tekniikoiden tuntemukseen. Perhepäivähoitajat toivoivat useammin lisäkoulutusta taidepedagogiikkaan ja päiväkodissa työskentelevät puolestaan taide- ja mediakasvatuksen yhdistämiseen. Ne vastaajat, joilla oli vähiten työkokemusta, toivoivat muita useammin lisäkoulutusta kaikkiin teemoihin lukuun ottamatta taide- ja mediakasvatuksen yhdistämistä, jota toivottiin useammin niiden joukossa, joilla oli pitkä työkokemus.

"2-vuotias huomasi ulkona kastemadon, sitä yhdessä ihmeteltiin ja tutkittiin, sisällä askartelimme matoja langanpätkistä, revittiin sanomalehdestä pesiä, möngerrettiin kuin madot jumppasalissa, laulettiin matoaiheisia lauluja, etsittiin kuvakirjoista matoja eli saatiin kunnon MATO-projekti!"

"En tvååring upptäckte en daggmask utomhus, vi förundrade oss över den och undersökte den tillsammans, inomhus pysslade vi maskar av garnstumpar, rev upp tidningar som bon, krälade som maskar i gymnastiksalen, sjöng sånger med masktema, sökte maskar i bildböcker, så vi fick till ett ordentligt MASK-projekt!"

COVID-19-
pandemian
vaikutukset
varhais-
kasvatukseen
arkeen

9

Luvun keskeiset tulokset:

- COVID-19-pandemia on vaikuttanut varhaiskasvatuksen arkeen monin tavoin: pandemia on tuonut sekä rajoituksia että synnyttänyt uusia toimintatapoja varhaiskasvatukseen.
- Pandemian synnyttämien rajoitusten vuoksi pienemmissä ryhmissä toimimista oli lisätty, mutta samanaikaisesti ryhmien välistä yhteistyötä vähennetty. Yhteistyön vähentymisestä raportoivat erityisesti perhepäivähoitajat.
- Lähiluonnossa liikkumisen, ulkoilun määrän sekä siisteyskasvatuksen raportoitiin lisääntyneen, mutta retket ja yhteistyömuodot esimerkiksi kulttuuritoimijoiden kanssa olivat jääneet pois.
- Yhteistyö vanhempien kanssa oli saanut uusia muotoja, ja esimerkiksi vanhempainiltoja ja vasukeskusteluja oli järjestetty verkkovälitteisesti.
- Yhtäältä osa toimintatavoista oli ollut sellaisia, joiden vastaajat näkivät heikentävän lasten osallistumisen mahdollisuuksia esimerkiksi ruokailuun ja omatoimisuuteen liittyvien rajoitusten vuoksi. Toisaalta osa vastaajista näki, että pandemian synnyttämien rajoitusten vuoksi aikaa oli vapautunut esimerkiksi lasten omaehtoiselle leikille ja muulle toiminnalle.
- Tulevaisuudessa on tärkeää kiinnittää huomiota rajoitusten aiheuttamien vaikutusten arviointiin lyhyellä ja pitkällä aikavälillä.

Vastaajilta kysyttiin kahdella avokysymyksellä kokemuksia COVID-19-pandemian vaikutuksista varhaiskasvatuksen toimintaan. Ensimmäinen kysymyksistä liittyi poikkeustilan mahdollisesti synnyttämiin pedagogisiin ratkaisuihin. Toisella avokysymyksellä pyydettiin puolestaan kertomaan poikkeustilan synnyttämistä säädöksistä ja rajoituksista ryhmän toimintaan ja pedagogiikkaan. COVID-19-pandemiaa koskevien kysymysten osalta aineistosta on analysoitu sattumanvaraisella otannalla neljäsosa (ks. tarkemmin luku 5.4.)

Yleisin uusiin toimintatapoihin liittyvä aihe oli pienemmissä ryhmissä toimiminen arjen eri tilanteissa (176 mainintaa). Tämä piti sisällään pysyviä lasten ja aikuisten pienryhmiä, ennen yhteiskäytössä olleiden tilojen jakamista tietyille pienryhmälle tai lapsiryhmälle sekä yhteistoiminnan loppumista muiden kuin oman rajatun ryhmän kanssa:

Päiväkodissa on kielletty kaikki koko talon yhteiset tapahtumat ja juhlat. Myös kulttuurikohteisiin ja kirjastoon tehtävät retket on kielletty. Toimimme omana ryhmänä ja talon eri leikkitilojen käyttöä on rajoitettu. Jokainen ryhmä toimii omissa tiloissaan, kun aiemmin käytimme ryhmien välistä yhteistyötä ja toimimme esimerkiksi ikäryhmittäin.

Samaan aiheeseen liittyen vastaajat mainitsivat rajoitteet tilojen ja välineiden käytössä (123 mainintaa) ja rajoitteet ryhmien välisessä yhteistyössä ja yhteisissä tapahtumissa (293 mainintaa). Vastaajat kuvasivat, miten useat päiväkodille tai perhepäivähoitoryhmälle tutuista yhteistoiminnan muodoista oli jouduttu jättämään kokonaan pois, kuten lapsiryhmien vierailut, talon yhteiset tapahtumat, juhlat ja yhteistyö esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä. Toiminnan rajaaminen vain oman ryhmän sisälle tarkoitti myös huoltajien ja muiden yhteistyötahojen osallistumisen rajoittamista:

Talon lapsiryhmien välinen yhtäaikainen toiminta on kokonaan kielletty esimerkiksi talon yhteiset kokoontumiset laulamaan tai juhlimaan. Yhteistyö ulkopuolisten tahojen kanssa on pääsääntöisesti kielletty. Lapsiryhmien minkäänlainen sekoittaminen tai kontaktit ovat kielletty. Myös aikuisten kontaktit muulla kuin etäyhteyksillä on pääsääntöisesti kielletty.

Etäpedagogiikan ja -toiminnan toteuttamisen käytänteet olivat toinen yleinen aihealue. Kuvaukset liittyivät siihen, miten henkilöstö oli toteuttanut etänä esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tai toimintaa kotona oleville lapsille:

Virtuaalituokiot viskareille ja kevätjuhla Zoomilla, opimme hyödyntämään muussakin toiminnassa videoyhteyksiä. Lelupäivä ja oman lemmikin päivä valkokankaalle heijastetuin kuvin. Ihanan rohkeasti ja avoimesti lapset kertoivat kuin luennoitsijat ikään omasta rakkaasta lelusta tai lemmikistä.

Huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä oli siirretty pitämään osittain tai kokonaan etänä. Etänä järjestettäväksi olivat siirtyneet niin vasukeskustelut ja vanhempainillat kuin monialainen yhteistyö, kuten lapsen tukeminen ja siirtopalaverit. Vastauksissa nostettiin esiin etänä toteutuvaan yhteistyöhön liittyviä etuja ja heikkouksia verrattuna perinteiseen kasvokkain tapahtuvaan yhteistyöhön:

Vanhempainiltaa tai muitakaan perheille suunnattuja tapaamisia emme ole voineet järjestää. Vanhempien osallisuutta ja toiveita toiminnalle on vaikeampi kirjata ylös, sillä lapset otetaan vastaan ovella ja vanhemmat ei pääse sisälle päiväkotiin.

Useassa vastauksessa todettiin, että vanhempien kohtaaminen rajoittui vain ulos tai etätapaamisiin, mikä teki vaikeaksi toiminnasta kertomisen ja päivittäisen tiedonsiirron. Vaikka suurin osa koki rajoitukset negatiivisina, näki osa vastaajista myös positiivisia puolia. Tällaisia olivat esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluiden järjestämisen helpottuminen vanhempien kanssa sekä uusien tapojen keksiminen toiminnan näkyväksi tekemiseksi. Tähän liittyen monet olivat

kiinnittäneet enemmän huomiota toiminnan dokumentointiin esimerkiksi luomalla ryhmälle oman tilin sosiaaliseen mediaan tai lisäämällä jo olemassa olevien viestintäkanavien käyttöä:

Viikkokirjeet ovat olleet käytössä jo aiemminkin, mutta niiden sisältöä on avattu vanhemmille entistä enemmän ja tarkemmin, esimerkiksi mitä lauluja on laulettu aamuisin; näistä laulujen oikeat nimet sekä se, mistä laulua voi kuunnella kotona (YouTube, Spotify) mahdollinen askartelunohje ynnä muuta sellaista liitettynä heille, jotka eivät ole olleet paikalla päiväkodilla.

Etäpedagogiikka ei liittynyt pelkästään digitaalisiin sisältöihin. Monet vastaajat kertoivat myös kehittäneensä keinoja tehdä toimintaa näkyväksi vanhemmille sekä lasten osallisuuden lisäämiseksi noudattaen samalla ohjeita turvaväleistä ja vierailuista sisätiloissa:

Kevätjuhlien sijaan päiväkodissamme koottiin kevään teemoista tehtäviä ikkunoihin, joita lapset pystyivät toteuttamaan vanhempiansa kanssa ulkona, vaikka päiväkodin sulkemisen jälkeenkin.

Yhtenä yleisenä vastausten teemana oli ulkoilun lisääntyminen ja ulkoilun käytänteet. Yleisesti ottaen kaikissa ulkoilua kuvaavissa vastauksissa tuotiin esiin se, että ulkona vietettiin huomattavasti enemmän aikaa. Monessa vastauksessa kuvattiin ulkoilun käytänteitä, kuten ulkoilun porrastamista sekä toimimista pienissä ryhmissä myös ulkoilun aikana:

Poikkeustilan aikana siirryimme toimimaan mahdollisimman paljon ulkona ja siirsimme toimintaa metsään. Metsätoiminta ulkona jäi päiväkotimme pysyväksi käytännöksi ja tällä hetkellä kehitämme sitä edelleen toimivaksi ja toimivammaksi.

Useassa ulkoiluun liittyvässä vastauksessa tuotiin esiin luonnon merkityksen vahvistuminen osana toiminnan toteuttamista. Monet perinteisesti sisällä toteutetuista toiminnoista oli mietitty toteutettavaksi ulkona, ja lähiluonnon ja -metsän mahdollisuudet oppimisympäristöä oli huomioitu entistä vahvemmin:

Pidämme viikoittain ulkoilmamuskaria toisen perhepäivähoitajan ryhmän kanssa. Tällöin pidämme mukana erilaisia soittimia ja muskaristruktuuri on aina sama, vaikka laulut vaihtuvat.

Vastauksissa mainittiin myös, että poikkeustilan takia ei ollut mahdollista tehdä pidempiä retkiä. Yleisenä sääntönä näyttäytyi se, että sisätiloihin keskittyviä retkiä ei tehty. Lisäksi ainakin osassa kunnista ryhmiä oli ohjeistettu välttämään liikkumista julkisilla kulkuneuvoilla. Tämä tarkoitti monille ryhmille kulttuuri- ja historiallisten retkien sekä sidosryhmäyhteistyön vähentymistä:

Bussilla tehdyt retket peruttu, kuten metsäretki kodalle (sijainti), joka on ollut eskareiden yhteisretki. Kouluun tutustuminen, vierailut ja yhteistyötoiminta konkreettisesti kohdaten ja toimien. Kirjastovierailut.

Osa perhepäivähoitajista toi vastauksissaan esiin sen, että iso osa oman ryhmän suunnitellusta sekä yhteisestä toiminnasta muiden hoitajien kanssa tapahtui kodin ulkopuolella. Rajoitteiden takia monet tähän toimintaan suunniteluista paikoista olivat kuitenkin kiinni, mikä rajoitti toimintamahdollisuuksia:

COVID-19-pandemian aiheuttamat rajoitteet ovat vieneet meiltä perhepäivähoidossa kaiken niin sanotun toiminnan, ei pystytty tällä hetkellä käymään kirjaston satutunneilla, koko perhepäivähoidon yhteisillä liikuntahalli, metsäretket, laulutuokiot ynnä muu toiminta, jota meillä on normaalioloissa kuukausittain ollut. Normaalioloissa meillä on kokoontunut esimerkiksi liikuntahalliin, jossa ollut eri tempurataa ynnä muuta, kaikki kunnan 13 hoitajaa ja lapset, mutta nyt ei ole toimintaa.

Osa vastaajista toi esiin keinoja, joilla retkien poisjääntiä oli korvattu muilla tavoilla, kuten virtuaalisilla retkillä tai leikin keinoin. Joissain vastauksissa tuotiin esiin se, kuinka rajoitteet olivat tuoneet tilaa lasten omille aloitteille ja ajatuksille:

Retket julkisilla kulkuvälineillä on kielletty, joten toimintamme on supistunut lähiympäristöön. kokematta jää paljon sellaista, joka antaa lisää motivaatiota ja sisältöä varhaiskasvatukseen. Retket ovat myös innostaneet lapsia erilaisiin ilmaisiin muotoihin, ja synnyttäneet lapsilähtöisiä projekteja.

Edellisten lisäksi mainittiin ruokailuun liittyvät rajoitukset ja siisteyskasvatuksen lisääntyminen:

Arjen pedagogiikkaan on jouduttu hygieniasyistä puuttumaan. Aikaisemmin lapset ovat itse saaneet kattaa ruokapaikkansa, kaataa ruokajuoman, voidella leivän, annostella itse ruokansa etc. Nyt kasvattajat tekevät nämä.

Käsihygienian opettaminen jokaiselle lapselle ja kaikki käsienvpesut yhdessä aikuisen kanssa, jolloin lasketaan aikaa tai lauletaan laulu saippuaa hierottaessa.

Moni vastaaja kuvasi ruokailun käytänteitä, kuten turvavälien mahdollistamista sekä hygienian varmistamista ruokailun eri vaiheissa. Pandemian nähtiin vahvistaneen siisteyskasvatusta, mutta vähentäneen lasten omatoimisuutta ja arjen taitojen opettelua.

Yhteenvedona voi todeta, että pandemia oli tuonut sekä rajoituksia että synnyttänyt uusia toimintatapoja varhaiskasvatukseen arkeen. Vastauksissa kerrottiin, että rajoitusten vuoksi pienemmissä ryhmissä toimimista oli lisätty, mutta samanaikaisesti ryhmien välistä yhteistyötä vähennetty. Yhteistyön vähentymisestä raportoivat erityisesti perhepäivähoitajat. Lähiluonnossa liikkumisen, ulkoilun määrän sekä siisteyskasvatuksen raportoitiin lisääntyneen, mutta retket ja yhteistyömuodot esimerkiksi kulttuuritoimijoiden kanssa olivat jääneet pois. Myös yhteistyö vanhempien kanssa on saanut uusia, verkkovälitteisiä muotoja. Yhtäältä osa toimintatavoista oli ollut sellaisia, jotka olivat vastaajien näkemyksen mukaan heikentäneen lasten osallistumisen mahdollisuuksia, esimerkiksi ruokailuun ja omatoimisuuteen liittyvien rajoitusten vuoksi. Toisaalta osa vastaajista näki, että pandemian synnyttämien rajoitusten vuoksi aikaa on vapautunut esimerkiksi lasten omaehtoiselle leikille ja muulle toiminnalle.

"Pienryhmien laulutuokiot kahden aikuisen vetämänä, joissa lopuksi asetuttiin lattialle kuuntelemaan erilaisuuden rikkautta, ystävyyttä käsittelevä laulu väreistä. Jokainen sai vuorollaan soittaa omaa soitintaan laulun eri kohdissa. Pääsimme harjoittelemaan kuuntelun taitoa, oman vuoron odottamista, värejä, itseilmaisua musiikkia soittamalla ja laulamalla, itsesäätelyn taitoa sekä ajattelun taitoa erilaisuudesta ja siitä, miten erilaiset asiat täydentävät toinen toisiaan ja kuinka jokaisella on omat ainutlaatuiset ominaisuudet sekä vahvuudet."

"Smågruppernas sångstunder som leds av två vuxna, där man mot slutet satt ner på golvet för att lyssna på en sång om färger som handlade om olikhetens rikedom och vänskap. Var och en fick i tur och ordning spela sitt eget instrument på olika ställen i sången. Vi fick öva på att lyssna, vänta på sin tur, färger, självuttryck genom att spela musik och sjunga, självregleringsförmåga, samt förmåga att tänka på olikheter och hur olika saker kompletterar varandra, och hur var och en har sina unika egenskaper och styrkor."



Johtopäätökset

10

Tässä arvioinnissa on selvitetty opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannon mukaisesti varhaiskasvatuksen, erityisesti viisivuotiaiden pedagogiikkaa sekä taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Ensimmäisenä tavoitteena oli tuottaa nykytilanteen kuvaus ja sen pohjalle rakentuvat kehittämistoimenpiteet viisivuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta valtakunnallisesti Manner-Suomen osalta. Arvioinnin toisena tavoitteena oli taito- ja taidekasvatuksen nykytilanteen kartoittaminen varhaiskasvatuksessa. Arviointiaineisto kerättiin kyselyllä, joka oli suunnattu kunnallisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen lastenhoitajille, varhaiskasvatuksen sosionomeille, varhaiskasvatuksen opettajille, varhaiskasvatuksen erityisopettajille sekä perhepäivähoitajille.

10.1 Viisivuotiaiden pedagogiikan nykytila ja kehittämisen kohteet

Pedagogiikan toteutumista arvioitiin viiden oppimisen alueen näkökulmasta tarkastelemalla, miten oppimisen alueet toteutuvat varhaiskasvatuksen arjessa, millaisilla työtavoilla niitä toteutetaan ja kuinka säännöllisesti sekä miten pedagogista toimintaa suunnitellaan. Yhtenä arvioinnin kohteena olivat myös lasten ja henkilöstön välinen vuorovaikutus sekä sitä edistävät ja haastavat tekijät. Arviointiasetelma rakennettiin pedagogiikan tarkastelun osalta niin, että viisivuotiaiden pedagogiikkaan ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja on tarkasteltu suhteessa muun ikäisistä lapsista muodostuviin lapsiryhmiin, pedagogisena jatkumona. Näin on voitu aineiston perusteella tuoda esiin, mikä henkilöstön toiminnassa näyttäytyy asiakirjoissa esitettynä ikätason mukaisena toimintana. Pedagogiikkaan osalta arviointikysymykset olivat seuraavat:

- Miten eri ikäiset lapset huomioidaan varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa? Mitkä ovat viisivuotiaiden kanssa hyödynnettyjä toimintatapoja ja toiminnan painopistealueita suhteessa muihin ikäryhmiin?
- Mitä mahdollisuuksia ja haasteita erilaiset tavat järjestää varhaiskasvatusta tarkoittavat viisivuotiaiden ja muun ikäisten lasten näkökulmista?

Viisivuotiaat ovat varhaiskasvatuksessa ikärakenteeltaan monenlaisissa ryhmissä, mikä näkyi myös tämän kyselyn vastauksissa. Useimmiten viisivuotiaat olivat päiväkodissa, mutta kuitenkin ikärakenteen mukaan hyvin monenlaisissa ryhmissä. Vastaajien mukaan useimmille viisivuotiaille järjestettiin lapsiryhmän ikärakenteesta riippumatta säännöllisesti omaa henkilöstön suunnittelemaa, eri oppimisen alueisiin liittyvää toimintaa. Pedagogiikan sisältöjä arvioitiin samansuuntaisesti ja pääsääntöisesti myönteisesti lapsiryhmän ikärakenteesta riippumatta. Arvioinnin tulosten valossa varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisen nykytila näyttää pääosin monipuolisena ja rikkaana. Pedagogisen toiminnan suunnittelun lähtökohtana kuvattiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) ja Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti lapsen yksilölliset tarpeet ja niihin vastaaminen sekä lasten mielenkiinnonkohteet. Suuria lasten ikärakenteen välisiä eroja ei ollut. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) kuitenkin todetaan, että toiminnan on oltava ikätason mukaista. Erillisiä tavoitteita esimerkiksi viisivuotiaille ei kuitenkaan ole ja tätä myös tulokset mukailevat.

Ryhmän ikärakenteesta riippumatta ryhmissä esimerkiksi vahvistettiin luontosuhdetta sekä mahdollistettiin sekä lasten omaehtoinen että ohjattu liikunta. Lisäksi lasten ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen arvioitiin toteutuvan hyvin. Vuorovaikutuksen haasteina tuotiin kuitenkin esille kieleen ja kommunikaatioon liittyvät haasteet sekä lapsen erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen. Lisäksi lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin sekä työtapojen valintaan toteutui vastaajien mukaan muita osa-alueita heikommin. Samaten arviot lasten kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tukemisesta ja lasten rohkaisemisesta tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksiaan taiteen kokemisen toteutumisesta olivat itsearviointeissa muita alueita heikompia.

Kuten jo aikaisemmin todettiin, ei lapsiryhmän ikärakenne tuottanut vastaajien itsearviointeihin suuria eroja. Tulosten valossa voidaan kuitenkin havaita, että erityisesti viisivuotiaiden lasten kohdalla korostuivat tietyt piirteet. Lapsiryhmän ikärakenteeseen pohjaavissa tarkasteluissa havaittiin, että yli 5-vuotiaiden ryhmissä työskentelevät arvioivat oman ryhmänsä toimintaa joidenkin väittämien osalta myönteisemmin kuin 1–4-vuotiaiden ja 1–6-vuotiaiden ryhmissä työskentelevät. Tulokset mukailevat Karvin aikaisempia arviointeja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) toteutumista tarkastellen arvioinnin mukaan yhdeksi pedagogisen toiminnan toteutumisen esteeksi nähtiin lasten ikä. Alle kolmevuotiaiden toiminnassa ei vastaajien arvioinnin mukaan voitu aina toteuttaa esimerkiksi leikkipedagogiikkaa, taidekasvatusta, kielellisesti rikasta vuorovaikutusta tai tutkimiseen kannustavaa toimintaa perusteiden edellyttämällä tavalla. (Repo ym., 2019).

Tässä arvioinnissa esimerkiksi matemaattisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevan toiminnan arvioitiin toteutuvan systemaattisesti eri väittämässä paremmin 5–6- ja kuusivuotiaiden lasten ryhmissä. Lasten osallisuus on noussut merkittävään asemaan ohjaavissa asiakirjoissa (esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Voi olla, että osallisuus ja sen arjen merkitykset eivät ole kuitenkaan vielä täysin konkretisoituneet varhaiskasvatuksen arjessa ja tämä aiheuttaa hämmennystä erityisesti nuorimpien lasten kohdalla. Vahvistusta lasten osallisuuden toteuttamiseen voitaisiin epäilemättä lisätä tarjoamalla henkilöstölle perus- ja täydennyskoulutusta. Tulokset haastavat kuitenkin pohtimaan myös osallisuuden merkityksiä ja sitä, mitä osallisuus varhaiskasvatuksen arjen käytänteissä ja toimintatavoissa tarkoittaa (myös Sevón ym., 2021), erityisesti nuorimpien lasten kohdalla.

Päiväkodissa ja perhepäivähoidossa työskentelevien vastaajien arviot omasta toiminnastaan olivat myös samansuuntaisia, mutta joitain painotuseroja oli. Perhepäivähoitajien vastauksissa painotui lasten osallisuuden huomioiminen, yhdessä tekeminen sekä lasten omaehtoisen toiminnan mahdollistaminen. Päiväkodissa työskentelevien vastauksissa painottui useammin säännöllisen ja suunnitelmallisen toiminnan toteuttaminen sekä yhteisesti sovitut pedagogiset työtavat ja menetelmät. Erot ovat loogisia, kun otetaan huomioon päiväkodin ja perhepäivähoidon erilaiset toimintaympäristöt.

10.2 Taito- ja taidekasvatuksen nykytilanne ja kehittämisen kohteet

Tässä arvioinnissa on tarkasteltu taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen toteutumisen, välineistön riittävyyden sekä henkilöstön osaamisen ja koulutus- tarpeiden kautta. Repo ja kumppanit (2019) ovat tuoneet varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa esille sen, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tulee muokata taidetta ja kulttuuria tuke- vaksi. Tässä arvioinnissa on selvitetty taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa varhaiskasvatuksessa seuraavien arviointikysymysten avulla:

- Miten ilmaisun monet muodot -oppimisen aluetta toteutetaan varhaiskasvatuksessa?
- Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita liittyy taito- ja taidekasvatuksen toteuttamiseen ja siihen liittyvään osaamiseen?

Varhaiskasvatuksen henkilöstön itsearvioinneissa ilmaisun monet muodot -oppimisen aluetta toteutettiin päivittäin kaikista viidestä oppimisen alueesta vähiten (ks. Kuvio 11), myös avovas- tauksissa sen osuus toiminnan teemana ja painopisteenä oli vähäisin. Arvioinnin mukaan henkilöstö korosti leikkiä ja luovuutta sekä oppimisympäristöjen merkitystä osana sekä varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatusta että pedagogiikkaa laajemminkin. Taito- ja taidekasvatukseen liitetään leikillisuus ja luovat prosessit (mm. Kangas ym., 2019; Ruokonen & Othman, 2016; Nikkola ym., 2020), ja arvioinnin mukaan ilmaisun muotoja, kuten esimerkiksi musiikkia, toteutettiin usein osana arjen toimintoja, spontaaneina tarttumisina hetkeen. Huomattavaa oli kuitenkin se, että vaikkapa käsityöllistä sekä osittain myös kuvallista ilmaisua toteutettiin enemmän ohjattuna, erillisenä toimintona. Käsityöllisen ja tietyiltä osin myös kuvallisen ilmaisun toteuttamiseen tar- vitaan erityistä välineistöä, joten henkilöstö on avainasemassa sen toteuttamisessa säännöllisesti. Tällaisena voi pitää muun muassa kuvataiteellista leimasin- ja kohopainantaa. Suuri osa vastaa- jista arvioi lasten tekevän kuvataiteellisia painotöitä harvemmin kuin kerran kuussa henkilöstön ohjaamana ja omaehtoisesti vielä harvemmin.

Varhaiskasvatuksessa henkilöstön tulee huolehtia siitä, että taito- ja taidekasvatuksen eri osa- alueita toteutetaan monipuolisesti. Taito- ja taidekasvatus ei ole pelkästään erikseen suunni- teltuja tuokioita, vaan se todentuu myös varhaiskasvatuksen toimintoihin monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti integroituna (Ruokonen, 2020). Arvioinnin mukaan ilmaisun eri osa-alueiden toteuttaminen vaihteli lapsiryhmän ikärakenteen mukaan. Musiikillista ilmaisua toteutettiin enemmän 1–4-vuotiaiden lasten kanssa. Kuvallisen ilmaisun osalta toiminta on säännöllisempää sekä ohjatumpaa yli viisivuotiaiden lasten ryhmissä. Puolestaan sanallinen ja kehollinen ilmaisu

arvioitiin useammin lasten omaehtoiseksi toiminnaksi, ja sen suhteen myös välineistön riittävyys sekä henkilöstön osaaminen oli heikompaa. Pedagogista toimintaa tulisi toteuttaa tasapainoisesti kaikista ilmaisun muodoista, digitaaliset ilmaisun muodot ja monilukutaito mukaan lukien ja huomioiden. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppimisen alueiden ja niiden sisältöjen yhdistelyä sekä lasten mielenkiinnon kohteet huomioivaa pedagogiikkaa. Kolmannes arvioi toteuttavansa kohtalaisesti ilmaisun eri muotoja kokonaisvaltaisesti ja suunnitellusti opittavaan aiheeseen yhdistellen, esimerkiksi pidempiaikaisina projekteina. Tutkimusten mukaan taidepedagoginen toiminta tukee monin tavoin lapsen kasvua, tunne-elämän kehitystä sekä oppimista (esim. Neitola ym., 2020; Ruokonen, 2020). Lisäksi tunnustetaan esimerkiksi musiikin positiivinen vaikutus kokonaisvaltaiseen oppimiseen sekä kielenkehitykseen (Huotilainen & Tervaniemi, 2018; Linnavalli, 2019). Taito- taidekasvatuksen monet merkitykset lapsen kasvun ja hyvinvoinnin näkökulmasta tulee huomioida osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Lapselle ilmaisun monet muodot ovat monella tapaa luonteva tapa tarkkailla ja tutkia ympäröivää maailmaa.

Käsityökasvatus toteutui ilmaisun monista muodoista kaikkein heikoiten, myös lapsille soveltuva välineistöä käsityöllisen toiminnan toteuttamiseen raportoitiin olevan heikommin. Yli puolet vastaajista arvioi käsityökasvatuksen suunniteltujen ja ohjattujen tilanteiden toteutuvan kohtalaisesti tai huonommin. Toki käsityökasvatus on vahvemmin omana osa-alueenaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Varhaiskasvatuksen käsityöllinen toiminta tukee lasten prosessinomaisen työskentelyn hahmottamista sekä yhteistyötaitoja (Yliverronen, 2019), jolloin sen monipuoliseen toteuttamiseen tulisi kiinnittää huomiota. Teemaa tarkasteleekin muun muassa InnoPlay-hanke. Innoplayn tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen pedagogiikkaa, joissa integroidaan käsityö-, ympäristö- ja teknologiakasvatuksen sekä matemaattisten taitojen oppimisasiakkeita leikin, tutkimisen ja ilmaisun avulla. (blogit.utu.fi/innoplay.)

Itsearvioinneissa kulttuurisesti moninaisen taidekasvatuksen sekä lasten kulttuuristen taustojen huomiointi arvioitiin toteutuvan heikosti. Tulokset ovat yhteneväisiä luvussa 7 esitettyjen tulosten kanssa, jossa arviot lasten kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tukemisesta olivat alhaiset, samoin arviot lasten rohkaisemisesta tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksiaan taiteen kokemisesta. Kuitenkin varhaiskasvatuksen tulee olla kulttuuri- ja kielitietoista ja edistää lasten ja perheiden kulttuuriperinteen jatkumista sekä tarjota taiteen ja kulttuurin kokemuksia monipuolisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 50). Lisäksi taito- ja taidekasvatuksen toteuttaminen vaatii henkilöstöltä osaamista, joka mahdollistaa jokaisen lapsen iästä ja kulttuurisesta tausta huolimatta oikeuden osallistua varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatukseen.

Huolimatta taito- ja taidekasvatuksen vaihtelevasta toteuttamisesta ja arvioista siihen liittyvästä osaamisesta, vain noin puolet vastaajista kertoi haluavansa lisäkoulutusta taito- ja taidekasvatukseen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Henkilöstön kaipasi lisäkoulutusta taide- ja mediakasvatukseen yhdistämiseen, taidepedagogiikkaan sekä erilaisten materiaalien, menetelmien ja tekniikoiden tuntemukseen. Huomiota tulee kiinnittää myös siihen, että varhaiskasvatuksessa työskentelevien perus- ja täydennyskoulutuksissa vahvistetaan pedagogista osaamista. Koulutuksen avulla henkilöstö voi tunnistaa taito- ja taidekasvatuksen monimuotoiset merkitykset osana lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kun tiedetään taidekasvatuksen positiiviset vaikutukset lasten

oppimiselle ja luovuudelle, on tarvetta kiinnittää nykyistä enemmän huomiota monipuoliseen taidekasvatukseen toteutumiseen ja siihen, että jokaisella varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on jokaisena varhaiskasvatuspäivänä mahdollisuus osallistua laadukkaaseen taidekasvatukseen, olla itse mukana tuottamassa taidetta ja nauttimassa taiteesta.

10.3 COVID-19-pandemia ja varhaiskasvatus

Aineisto on kerätty syksyllä 2020, jolloin COVID-19-pandemia vaikutti monin tavoin varhaiskasvatukseen (ks. luku 9; Saranko ym., 2021) sekä lasten ja heidän perheidensä elämään (esim. Sorkkila 2020). Aiemmassa arvioinnissa (Goman ym., 2020) poikkeuksellisista opetusjärjestelyistä varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen osalta tuodaan esille muun muassa muutokset järjestelyissä, henkilöstön lomautukset sekä huoli lapsista ja perheistä, jotka jäivät palveluiden ulkopuolelle. Tämän arvioinnin vastausten perusteella voidaan todeta, että COVID-19-pandemia on tuonut sekä rajoituksia että synnyttänyt uusia toimintatapoja varhaiskasvatukseen. Pandemian synnyttämien rajoitusten vuoksi pienemmissä ryhmissä toimimista oli lisätty, mutta samanaikaisesti ryhmien välistä yhteistyötä oli vähennetty. Yhteistyön vähentymisestä raportoivat erityisesti perhepäivähoitajat. Sen sijaan lähiluonnossa liikkumisen, ulkoilun määrän sekä siisteyskasvatukseen raportoitiin lisääntyneen, mutta retket ja yhteistyömuodot esimerkiksi kulttuuritoimijoiden kanssa olivat jääneet pois. Myös yhteistyö vanhempien kanssa oli saanut uusia muotoja, ja esimerkiksi vanhempainiltoja ja vasukeskusteluja oli järjestetty verkkovälitteisesti. Yhtäältä osa toimintatavoista on ollut sellaisia, joiden vastaajat näkivät heikentävän lasten osallistumisen mahdollisuuksia esimerkiksi ruokailuun ja omatoimisuuteen liittyvien rajoitusten vuoksi. Toisaalta osa vastaajista näki, että pandemian synnyttämien rajoitusten vuoksi aikaa on vapautunut esimerkiksi lasten omaehtoiselle leikille ja muulle toiminnalle. Myös *Varhaiskasvatus ja korona* -hankkeen havainnot ovat samansuuntaisia. Tutkimuksen mukaan syksyllä 2020 suurimmassa osassa päiväkotia oli käytössä jonkinlaisia varotoimenpiteitä, jotka liittyivät esimerkiksi lapsiryhmien lähikontaktien rajaamiseen sekä toimipaikkojen sisällä että päiväkodin ulkopuolella (Saranko ym., 2021).

Avovastausten lisäksi myös väittämien tarkastelu toi esille, että vierailuja ja yhteistyöprojekteja ulkopuolisten tahojen kanssa (kuten museot, teatterit ja kirjasto) toteutettiin vähän, ja pienessä osassa varhaiskasvatukseen toimipaikkoja oli jotain ulkopuolisen toimijan toteuttamaa ilmaisuun liittyvää toimintaa. Tulosten pohjalta ei voida tietää, kuinka paljon vierailuja ja yhteistyöprojekteja olisi ilman pandemiaa. Voi olettaa, että yhteistyötä eri alojen kulttuuritoimijoiden kanssa olisi tavanomaisessa tilanteessa enemmän kuin tämän kyselyn aikaan. Näin ollen, pitkittynyt pandemia on voinut vaikuttaa merkittävästikin siihen, kuinka laajaan taidekasvatukseen tai taide-elämyksiin lapsilla on mahdollisuus. Jos taas tulokset olisivat tavanomaisemmassa tilanteessakin samanlaiset, olisi varmasti syytä pohtia, onko yhteistyön rakenteita syytä kehittää ja monipuolistaa. Taito- ja taidekasvatukseen näkökulmasta lasten oikeus taiteisiin ja kulttuuriin nähdään merkittävänä (YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, 1989) ja jokaisella lapsella tulee olla oikeus ja mahdollisuus kokemuksiin taidekasvatuksesta ja -ilmaisusta. Yhteistyöprojektit eivät ole kuitenkaan itseisarvo ja laadun tae, ja esimerkiksi henkilöstön mahdollisuudet toimipaikan ulkopuoliseen yhteistyöhön voivat olla kunnissa vaihtelevia. Sen sijaan laadukas ja monipuolinen varhaiskasvatus itsessään toteuttaa monipuolista taidekasvatusta ja mahdollistaa myös lasten taideilmaisun monipuolisesti.

COVID-19-pandemian aikana on kuitenkin kehitetty paljon kulttuuri- ja taidepalvelujen sähköisiä materiaaleja, ja niiden hyödyntäminen osana monipuolista taidekasvatusta on hyvä huomioida jatkossa, pandemia-ajan jälkeenkin. Sähköisten materiaalien avulla mahdollistuu monipuolisen taito- ja taidekasvatuksen saavutettavuus kaikkialle.

COVID-19-pandemia on vaikuttanut varhaiskasvatukseen ja siellä aikaansa viettävien lasten arkeen siis monin tavoin.⁸ Voi olettaa, että etävarhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja ylipäänsä pandemian vaikutuksissa on paikallista ja toimipaikkojen välistä vaihtelua. Velvoitetta tai tarkempia ohjeistuksia etävarhaiskasvatuksen järjestämiseksi ei ole toistaiseksi ollut, mutta pandemiasta voi oppia paljon tulevaisuutta ajatellen. Varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta kokemukset pandemian aikaisesta varhaiskasvatuksen toteuttamisesta olisi tärkeää saada jakoon, jotta tulevaisuudessa voitaisiin hyödyntää jo kertyneitä kokemuksia. Sarangon ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa havaittiin, että mahdollisiin uusiin sulkutoimenpiteisiin varautuminen oli kunnissa vähäistä. Karvi itse vastaa tähän valmistautumistyöhön kehittävän arvioinnin hengessä siten, että COVID-19-pandemian vaikutuksiin liittyvät kysymykset tullaan raportoimaan vielä erillisenä tiivistelmäjulkaisuna.

Tässä arvioinnissa ei ollut mahdollista selvittää lasten ajatuksia pandemiaan liittyen, mutta lasten kokemusten kuuleminen ja huomioiminen olisi jatkossa tärkeää niin ryhmien ja päiväkotien arjessa kuin osana varhaiskasvatuksen arviointia ja kehittämistä. Jatkossa on tärkeää kiinnittää huomiota pandemian vaikutusten arviointiin lasten ja perheiden elämään lyhyellä ja pitkällä aikavälillä.

10.4 Maksuttoman varhaiskasvatuksen ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilut

Toimeksiannossa todettiin, että arvioinnissa on huomioitava Oikeus oppia -ohjelmassa toteutettavat viisivuotiaiden lasten maksuttoman varhaiskasvatuksen ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilut. Yksi arvioinnin teemoista liittyikin siihen, mitä mahdollisuuksia ja haasteita erilaiset tavat järjestää varhaiskasvatusta tarkoittavat viisivuotiaiden ja muun ikäisten lasten näkökulmista. Tämän raportin väittämäkohtaisissa tarkasteluissa yhtenä muuttujana oli kunnan osallistuminen maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeiluun. Se, oliko kunta mukana kokeilussa vai ei, ei ollut yhteydessä tuloksiin. Tulos oli sama sekä koko aineiston että niiden vastaajien osalta, joiden ryhmässä oli viisivuotiaita. Voinee tulkita, ettei ainakaan tässä raportissa olleiden teemojen osalta kokeilu ole vaikuttanut merkittävästi siihen, kuinka varhaiskasvatusta käytännössä toteutetaan. Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnissa (Siippainen ym., 2019) nostettiin esiin, että viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen sisällöt ja pedagogiikka jäävät osallistumisasteesta käytävän keskustelun varjoon. Toimenpidesuosituksena asiantuntijaryhmä esittikin, että osallistumisasteen nostamiseksi huomiota on kiinnitettävä siihen, millaiseen varhaiskasvatukseen viisivuotiaiden halutaan osallistuvan ja jatkossa olisi syytä pohtia niin varhaiskasvatuksen järjestämisen tapoja kuin sen sisältöjä. Erityisen tärkeää tämä on silloin, jos keskustellaan mahdollisesta kaksivuoti-

⁸ COVID-19-pandemian vaikutuksia varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatusikäisten lasten ja heidän perheidensä elämään on tarkasteltu useissa hankkeissa, kuten Jyväskylän yliopiston ja Terveys- ja hyvinvoinnin laitoksen Varhaiskasvatus ja koronapandemia -hankkeessa (Saranko ym. 2021) sekä VoiKu-hankkeessa (Sorkkila 2020).

sesta esiopetuksesta. (Siippainen ym., 2019; 2020.) Toteamusta voi pitää edelleen ajankohtaisena. Kuitenkin tätä toimeksiantoa ja meneillään olevia kokeiluja voi jo itsessään pitää merkinä halusta kehittää varhaiskasvatuksen sisältöjä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö toteuttaa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun, joka alkaa elokuussa 2021 ja kestää toukokuun 2024 loppuun. Kokeiluun on valittu mukaan 105 kuntaa, joissa osa lapsista osallistuu kaksivuotiseen esiopetukseen. Kaksivuotinen esiopetus perustuu sitä varten laadittuun kokeiluopetussuunnitelmaan (Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet, 2021). Kokeilussa mukana olevat kunnat laativat lisäksi paikalliset kokeiluopetussuunnitelmat. Paikallisesti laadittavat kokeiluopetussuunnitelmat noudattelevat perusteiden linjauksia, mutta Opetushallituksen mukaan niissä on sijaa myös omaleimaisuudelle. Kokeilun opetussuunnitelmaa pohjaa voimassa olevaan Esiopetussuunnitelman perusteisiin (2014). Suunnitelma siis kohdistuu uuteen ikäryhmään, viisivuotiaisiin, aikaisemman varhaiskasvatussuunnitelman sijaan, joten suunnitelmaa on muokattu tarvittavin osin. Nostamme esiin joitain huomioita kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta:

Kaksivuotisen esiopetuksen kehittämisen näkökulmasta on tärkeää pohtia suomalaisen varhaiskasvatuksen ominaispiirteitä ja vahvuuksia. Yksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa huomioitava seikka on suomalaisen varhaiskasvatuserinteen painottama leikki (Kangas ym., 2019). Tämän arvioinnin vastauksissa henkilöstö arvioi lasten mahdollisuudet omaehtoiseen leikkiin hyviksi. Jatkossa tulisikin kiinnittää erityistä huomiota esimerkiksi paikallisessa opetussuunnitelmatyössä niihin seikkoihin, joissa leikkiä ja leikkilisiä menetelmiä sisällytetään toimintatapoihin. Leikki on kiitettävästi mukana myös kokeilun opetussuunnitelmassa.

Toisena seikkana voidaan pitää varhaiskasvatuksen pedagogiikan kokonaisvaltaista otetta. Tässä arvioinnissa viisivuotiaiden kohdalla esiintyi vaihtelua muun muassa lasten systemaattisessa havainnoinnissa sekä perustoimintojen, kuten ruokailu ja pukeutuminen, pedagogisten tavoitteiden asettelussa. ”Viisivuotiaiden pedagogiikka” ei ole vain yksittäisiä ja ohjattuja tuokioita. Ohjatun ja mahdollisesti muista ikäryhmistä erillisen toiminnan lisäksi lasten tarpeisiin perustuva pedagogiikka todentuu varhaiskasvatuksen arjen kaikissa hetkissä ja tämän voi huomioida myös paikallisten opetussuunnitelmien tasolla.

Kolmanneksi, myös ilmaisun monet muodot -oppimisen alue olisi hyvä näkyä osana kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua integroituen laajasti niin ohjattuun kuin lasten omaehtoiseen toimintaan. Tulosten valossa on syytä kiinnittää huomiota erityisesti käsityölliseen ja musiikilliseen ilmaisuun. Ilmaisun eri muotoihin tutustuminen on henkilöstön vastuulla (myös Rissanen & Mustola, 2017; Ruokonen & Rusanen, 2009), eikä taiteeseen ja ilmaisun tutustuminen saa olla kiinni vain lasten itse ilmaisemasta kiinnostuksesta. Parhaimmillaan varhaiskasvatuksessa on kuitenkin tämän lisäksi tilaa myös lapsista itsestään lähtevällä ilmaisulla ja kiinnostuksen kohteille. Taiteellinen kokeminen ja ilmaisu voivat tuottaa lapselle nautintoa ja mielihyvää, ne eivät pelkästään edistä oppimista ja kehitystä. (Ruokonen, 2020.)

Neljänneksi, arvioinnin tulokset kannustavat kehittämään varhaiskasvatusta kokonaisuutena siten, että kaikki varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset, myös kaikkein nuorimmat lapset, tulisivat huomioiduiksi niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla. Pienimpien lasten huomioimisessa

myös varhaiskasvatuksen perus- ja täydennyskoulutuksella on tärkeä rooli. Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen kokonaisvaltainen kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää luotaessa lapsille pedagogista jatkumoa varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen välille.

Kaikkienensa arviointi herättää kysymyksen siitä, millaisissa lapsiryhmissä viisivuotiaiden tulisi arvioinnin perusteella olla. Arviot olivat monien väittämien kohdalla korkeampia, jos lapsiryhmässä oli vain 5–6 tai kuusivuotiaita lapsia. Tästä voinee päätellä, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaista toimintaa on helpompi toteuttaa ryhmissä, joissa on vanhempia lapsia. Pelkästään viisivuotiaiden näkökulmasta tarkasteltuna ”isojen lasten ryhmät” voisivat olla ideaali varhaiskasvatuksen järjestämisen paikka, mutta sitä ne eivät puolestaan välttämättä ole kaikkein nuorimmille. Lähes kaikkien vastaajien mukaan viisivuotiailla lapsilla oli mahdollisuuksia leikkiä eri-ikäisten lasten kanssa. Lapsia ryhmitellään helposti erilaisten sosiaalisten kategorioiden, kuten iän tai sukupuolen mukaan. Ne eivät ole kuitenkaan ainoita vertais- tai ystävyys-suhteita määrittäviä tekijöitä (Siippainen, 2018). Lasten ystävyys-suhteiden on todettu edistävän esimerkiksi yhteisöllistä oppimista (Koivula, 2017). Lasten tiukka ikäryhmittäinen jako voi estää lapsia muodostamasta vertaissuhteita eri-ikäisiin lapsiin (Juutinen, 2018; Puroila ym., 2021). Jatkossakin on hyvä pohtia, kuinka mahdollistetaan lasten vertaissuhteiden moninaisuus.

Yhteenvedon voitaneenkin todeta, että ei ole yhtä ”oikeanlaista” tai ideaalia tapaa järjestää varhaiskasvatusta, vaan vaakakupissa painavat niin lapsiryhmän kokonaisuus, yksittäisten lasten ja perheiden tarpeet kuin paikalliset mahdollisuudet tarjota varhaiskasvatusta. Lapsiryhmän ikärakennetta olennaisempaa on se, *miten* varhaiskasvatusta toteutetaan. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toivoisi jatkossakin olevan sijaa kokonaisvaltaisuudelle, leikillisyydelle sekä taito- ja taidekasvatukselle sekä taiteen ja kulttuurin itseisarvolle niin varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä kuin arjen toiminnassakin.

"Vi besökte [namnet raderat] museum och såg [namnet raderat] utställning. Den var väldigt intressant och barnen blev mycket inspirerade. Vi målade egna konstverk med inspiration därifrån, diskuterade utställningen och barnen berättade om sina egna konstverk och så ställde vi ut dem i vår tambur. Följande gång vi besökte stadsbiblioteket visste en del av barnen vem som gjort konstverken utanför huvudingången."

"Vierailimme [nimi poistettu] museossa ja näimme [nimi poistettu] näyttelyn. Se oli todella kiinnostava ja lapset inspiroituvat siitä paljon. Maalasimme omia taideteoksia näyttelyn innoittamina, keskustelimme näyttelystä, lapset kertoivat omista taideteoksistaan ja laitoimme ne esille saliimme. Kun seuraavan kerran kävimme kaupunginkirjastossa, osa lapsista tiesi, kuka oli maalannut pääsisäänkäynnin ulkopuolella olevan taideteoksen."



Kehittämis- suositukset

11

Tulosten pohjalta Karvi esittää seuraavat viisivuotiaiden pedagogiikan sekä taito- ja taidekasvatuksen vahvistamista koskevat kehittämissuositukset:

1. Suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän keskiössä on kokonaisvaltainen ja lapsen tarpeista lähtevä pedagogiikka. Erillisiä tavoitteita ei nykyisessä ohjausjärjestelmässä ole eri ikäryhmille, ja tämän arvioinnin tulokset mukailevat tätä. Tulosten valossa viisivuotiaiden ja koko varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja siihen liittyvää koulutusta voitaisiin kehittää seuraavin keinoin:
 - Leikki on tämänkin arvioinnin mukaan yksi varhaiskasvatuksen vahvuuksista. Kuitenkin viisivuotiaiden ryhmissä työskentelevien vastaajien avovastauksissa leikkiä ja sen merkityksiä pedagogisessa toiminnassa mainittiin suhteessa hiukan vähemmän kuin muissa ryhmissä. **Jatkossakin on huolehdittava siitä, että myös viisivuotiailla ja sitä vanhemmilla lapsilla on varhaiskasvatuksessa mahdollisuus sekä omaehtoiseen että ohjattuun, monipuoliseen oppimisen alueita yhdisteleeseen leikkiin.**
 - **Viisivuotiaiden pedagogiikan kehittämisen tulee lähteä varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta.** Viisivuotiaiden kohdalla esiintyi vaihtelua muun muassa lasten systemaattisessa havainnoinnissa sekä perustoimintojen, kuten ruokailu ja pukeutuminen, pedagogisten tavoitteiden asettelussa. Viisivuotiaiden pedagogiikka ei ole vain yksittäisiä ja ohjattuja tuokioita. Ohjatun ja mahdollisesti muista ikäryhmistä erillisen toiminnan lisäksi lasten tarpeisiin perustuva pedagogiikka todentuu varhaiskasvatuksen arjen kaikissa hetkissä.
 - **Varhaiskasvatuksen tulee mahdollistaa jokaisen lapsen osallisuus.** Lasten osallisuuden arvioitiin toteutuvan monia muita osioita heikommin. Matalaksi arvioitiin muun muassa lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin sekä työtapojen valintaan. Erityisesti nuorimpien lasten ryhmissä työskentelevät arvioivat lasten osallisuuden toteutuvan heikosti. Kuitenkin avoimissa vastauksissa kuvattiin monisanaisesti ja rikkaasti toimintatapoja, joiden voidaan nähdä korostavan lasten osallisuutta. Osallisuus on käsitteenä edelleen varsin tuore ja sen arjen merkityksistä sekä käytänteistä tarvitaan keskustelua.
 - **Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaista toimintaa tulee toteuttaa kaikenikäisten lasten kanssa.** Vastaajien itsearvioinnit eivät eronneet suurimmalta osalta lapsiryhmän ikärakenteen mukaisissa tarkasteluissa. Kuitenkin monin paikoin 5–6-vuotiaiden

ja kuusivuotiaiden ryhmissä työskentelevät arvioivat pedagogiikan toteutumista kaikkein myönteisimmin. Jos henkilöstö arvioi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) tavoitteiden toteutuvan nimenomaan vanhimpien varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kanssa, on pienimpien lasten pedagogiikkaa syytä lisätä niin perus- kuin täydennyskoulutuksessa. Lisäksi on hyvä pohtia laajasti, miksi yli viisivuotiaiden kanssa työskentelevät arvioivat pedagogiikan toteutumista myönteisemmin.

- Monet viimeaikaiset varhaiskasvatuksen uudistukset ovat kohdistuneet viisivuotiaisiin lapsiin. **Arvioinnin tulokset kannustavat kehittämään varhaiskasvatusta pedagogisena jatkumona siten, että kaikki varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset, ja myös kaikkein nuorimmat lapset, tulisivat huomioiduiksi niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla sekä varhaiskasvatuksen perus- että täydennyskoulutuksessa.**

2. Varhaiskasvatuksen henkilöstön itsearvioinneissa ilmaisun monet muodot -oppimisen aluetta toteutettiin kaikista viidestä oppimisen alueesta vähiten päivittäin. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea tavoitteellisesti lasten musiikillisen, kuvallisen, sanallisen sekä kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Vastaajien itsearvioinnin mukaan taito- ja taidekasvatusta suunniteltiin ja toteutettiin pääsääntöisesti hyvin, mutta ilmaisun eri muotojen toteuttamisessa oli vaihtelua. Tulosten perusteella taito- ja taidekasvatuksen toteuttamista ja varhaiskasvatukseen liittyvää koulutusta voitaisiin kehittää seuraavin keinoin:

- **Lasten taito- ja taidekasvatuksessa tulee huomioida sekä lasten että taiteen kulttuurinen moninaisuus.** Henkilöstön itsearvioinnin mukaan taidekasvatuksessa kulttuurisen moninaisuuden huomiointi toteutui heikommin. Myös pedagogiikan osalta lasten kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tukemisessa tulokset olivat vaihtelevia. Jokaisella lapsella on oikeus taiteen kokemiseen ja tekemiseen sekä moninaisen kulttuurin tuottamiseen. Taito- ja taidekasvatusta suunnitellessa ja toteuttaessa tarvitaan yhteistä keskustelua ja tukea sen selkeyttämiseksi, mitä moninaisella taidekasvatuksella tarkoitetaan ja miten sitä voidaan toteuttaa omassa ryhmässä. Tämä pitää sisällään aiheen huomioimisen osana henkilöstön perus- ja täydennyskoulutusta sekä aiheen tavoitteellista kehittämistä toiminnan kaikilla tasoilla.
- **Oikeus taiteellisen ilmaisun eri osa-alueisiin ja ilmaisun illoon kuuluu kaikenikäisille lapsille.** Arvioinnin mukaan esimerkiksi musiikkikasvatus toteutui monipuolisesti osana arjen toimintoja ja leikki-tilanteita erityisesti 1–4-vuotiaiden lasten ryhmissä. Taidekasvatusta tulee toteuttaa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti niin, että kaikenikäisillä lapsilla on siihen mahdollisuus osallistua. Tämän lisäksi taito- ja taidekasvatus tulee nähdä sekä itseisarvoisena että elämyksellisenä ja henkilökohtaisia merkityksiä rakentavana keinona eri oppimisen alueiden integroinnissa.
- **Käsityöllisen ilmaisun asemaa ja käsityökasvatuksen toteuttamista tulee vahvistaa.** Käsityökasvatukseen liittyvä toiminta arvioitiin ilmaisun monet muodot -oppimisen alueesta heikoimmin toteutuvaksi. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, että lapset saavat kokeilla, tutkia ja ilmaista itseään erilaisten käsityöllisten materiaalien ja tekniikoiden avulla. Lasten käsityöllisen ilmaisun oppimisen alueella voidaan hyödyntää niin lasten kulttuuritaustoihin liittyviä kuin paikallisiakin käsityöperinteitä.
- **Mahdollisuus monipuoliseen taiteelliseen kokemiseen ja tekemiseen on varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla.** Taito- ja taidekasvatuksen osaaminen tulee huomioida sekä varhaiskasvatuksen perus- että täydennyskoulutuksessa. Lapsille tulee tarjota monipuoli-

sesti taiteellisia ja esteettisiä kokemuksia: mahdollisuuksia ilmaista itseään eri tekniikoin ja materiaalein sekä keskustella taiteen ja kulttuurin herättämistä ajatuksista ja tunteista. Edellisten lisäksi eniten lisäkoulutuksen tarvetta koettiin muun muassa mediakasvatusta ja taidekasvatusta yhdistävään pedagogiikkaan sekä taidepedagogiikan tuntemukseen. Henkilöstön osaaminen arvioitiin heikommaksi erityisesti sanallisen ja kehollisen ilmaisun sekä käsityökasvatuksen toteuttamisessa.

3. COVID-19-pandemia on vaikuttanut varhaiskasvatuksen arkeen monin tavoin. Pandemia on tuonut pedagogiikan toteuttamiseen monia rajoituksia ja haasteita, mutta myös uusia toimintatapoja. Kertyneistä kokemuksista voidaan kerätä oppia tulevan varalle:

- **Lasten ja perheiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta on tarpeen käydä keskustelua siitä, miten etävarhaiskasvatusta toteutetaan ja kuinka perheisiin pidetään yhteyttä silloin, kun varhaiskasvatusta ei voida tarjota tavanomaisesti.** Edelleen on syytä pohdita, tarvittaisiinko Suomessa nykyistä tarkempia kansallisia ja/tai paikallisia ohjeistuksia varhaiskasvatuksen toteuttamisesta poikkeusaikoina.
- COVID-19-pandemian myötä on syntynyt monia toimiviksi arvioituja pedagogisia käytänteitä. **Varhaiskasvatuksessa tulee kehittää tapoja, joilla hyviä käytänteitä voidaan jakaa.** Näin pandemian oppeja voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksessa mahdollisimman laajasti nyt ja tulevaisuudessa.

Lähteet

Lait, asetukset ja määräykset

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet (2021). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2021:2a.
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä (569/2009).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Perusopetusasetus (852/1998).
- Perusopetuslaki (628/1998).
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018).
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen 1 §:n muuttamisesta (1586/2019).
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018).
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.

Kirjallisuus

- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. (2014). Assessment and documentation in early childhood education. Routledge.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F., & Koh, S. F. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 277–288. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.005>
- Bazalgette, C. (2019). Embodied movie-watching: Two-year-olds and big warm silky screens. *Media education research journal*, 8(2), 74–82.
- Blair, C., & Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

- Bonsdorff von, P. (2018). Children's aesthetic agency: The pleasures and power of imagination. Teoksessa C. Trevarthen, J. Delafield-Butt & A.W. Dunlop (toim.), *The Child's Curriculum: Working with the Natural Values of Young Children*. Oxford University Press, 126–139.
- Bonsdorff von, P. (2009). Taiteilija ja lapsi esteettisinä toimijoina. *Synteesi*, 29(1), 4–15.
- Bryce, D. & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197–217. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2>
- Chang, N. & Cress, S. (2014). Conversations about Visual Arts: Facilitating Oral Language. *Early Childhood Education Journal*, 42, 415–422. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0617-2>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation* (3. painos). Routledge.
- Dejarnette, N. K. (2018). Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18, 1–9. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878>
- Eckhoff, A. (2013). Conversational Pedagogy: Exploring Interactions Between a Teaching Artist and Young Learners During Visual Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 41, 365–372. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0567-0>
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino, 21–35.
- Estola, A.M. & Puroila, E. (2012) Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiartjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43.
- Fligner, M. A. & Policello, G. E. (1981). Robust rank procedures for the Behrens-Fisher problem. *Journal of the American Statistical Association*, 76, 162–168. <https://doi.org/10.2307/2287062>
- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2020). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental science*, 15(3), 398–407. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x>
- Goman, J., Huusko, M., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S., & Åkerlund, C. (2020). Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Osa 1: Kansallisen arvioinnin taustaraportti, synteesi ja tilannearvio valmiiden aineistojen pohjalta. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*, 20:2020.
- Granö, P. (2000). Taiteilijan lapsuuden kuvat: lapsuus ja taide samassa hetkessä. Väitöskirja, Taideteollinen korkeakoulu.
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Elliott Sachs, M., & Damasio, H. (2018). Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73–81. <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>
- Halme, K., Karimäki, R., & Rusanen, S. (Eds.) (2016). *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016*. Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut. https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf
- Harkoma, S., Vlasov, J., Sarkkinen, T. & Marjanen, J. (tulossa). Varhaiskasvatuksen kansallisten arviointityökalujen pilotointi. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289–309.

- Hesterman, S. (2013). Early childhood designs for multiliteracies learning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(3), 158–168.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Planning music-based amelioration and training in infancy and childhood based on neural evidence. *Annals of the New York Academy of Sciences, Special Issue: Neuroscience and Music*, 146–154. <https://doi.org/10.1111/nyas.13655>
- Hänninen, V. (2016). Kuinka paljon on tarpeeksi? *Aikuiskasvatus*, 36(2), 109–113. <https://doi.org/10.33336/aik.88484>
- Juutinen, J. (2018). Inside or outside? The small stories about the politics of belonging. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium*, 179. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kalantiz, M. & Cope, B. (2016). Multiliteracies. Teoksessa M. A. Peters (toim.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer, 1–8.
- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A. & Gearon, L. (2019). Playing to learn in Finland. Teoksessa S. Garvis & S. Philipson (toim.), *Policification of early childhood education and care: early childhood education in the 21st century vol III*. Routledge, 110–127.
- Karila, K. (2013). Ammattilaiskuponit varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino, 9–29.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30*.
- Kind, S. (2018). Collective Improvisations: The Emergence of the Early Childhood Studio as an Event-Full Place. Teoksessa C. M. Schulte & C. M. Thompson (toim.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*. Springer, 5–21. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70644-3_2
- Knutson, K., Okada, T., & Crowley, K. (toim.). (2020). *Multidisciplinary Approaches to Art Learning and Creativity: Fostering Artistic Exploration in Formal and Informal Settings*. Routledge.
- Koivula, M. (2017). Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino, 265–280.
- Korhonen, R. (2005). Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa: opettajien kokemuksia draamaleikeistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa. *Väitöskirja*, Turun yliopisto.
- Kukkamäki, P. (2002). *Laulun myötä kasvuun: laulusukumenetelmän kehittämisprojekti*. Väitöskirja, Sibelius-Akatemia.
- Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. (toim.). (2020). *Multiliteracies and early years innovation: Perspectives from Finland and beyond*. Routledge, 1–20.
- Kumpulainen, K. (2019). Promoting the Joy of Learning Multiliteracies from Early Years Onwards: An Educational Reform Initiative in Finland. *Media education research journal*, 8(2), 83–94.
- Linnavalli, T. (2019). Effects of musical experience on children's language and brain development. *Väitöskirja*, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4794-3>
- Lämsä, T. (2017). Näkyvä lapsuus: lapsuuskuva havainnointipäiväkirjassa ja television mainoskuviissa. *Väitöskirja*, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7143-4>
- Mansikka, J. & Lundkvist, M. (2019). Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnspedagogiken i Finland. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 5, 111–129. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1367>
- Marjanen, K. (2009). The belly-button chord: connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. *Väitöskirja*, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3769-0>

- McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M. and Eckhoff, A. (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154–163. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245167>
- Mertala, P. (2018). Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education. *Väitöskirja, Oulun yliopisto.*
- Mustola, M. & Koivula, M. (2017). Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Vastapaino*, 315–322.
- Neitola, M., Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2020). Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Opetushallitus. Rinnalla-hanke: Painotalo Grano. <https://sites.utu.fi/rinnalla/rinnalla-taide-kerronta-ja-sosiaalisemotionaalinen-oppiminen-varhaiskasvatuksessa-e-kirja/>
- Nevanen, S. (2015). Focusing on arts education from the perspectives of learning, wellbeing, environment and multiprofessional collaboration: Evaluation research of an arts education project in early childhood education centres and schools. *Väitöskirja, Helsingin yliopisto.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1124-1>
- Niinistö, H. (2021). Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana. *Väitöskirja, Turun yliopisto.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8326-1>
- Nikkola, T., Reunamo, J. & Ruokonen, I. (2020). Children's creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813122>
- Olafsson, B. (2020). Norwegian arts and crafts teachers' conceptions of creativity. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1700>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:6. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75262/tr6.pdf?sequence=1>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). Oikeus oppia – tasa-arvoinen alku opinpolulle; Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-664-5> (Luettu 1.4.2020.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 3. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fcbd64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/3bd8dad2-9722-453a-ad2d-c65b2f811931/JULKKAISU_20210113131855.pdf (Luettu 20.2.2021.)
- Perry, N. E., Lisaingo, S. & Ford, L. (2019). Understanding the role of motivation in children's self-regulation for learning. Teoksessa D. Whitebread ym. (toim.), *The Sage Handbook of Developmental Psychology and early childhood Education*. Sage, 517–534.
- Phillips, R.D., Gorton, R.L., Pinciotti, P. & Sachdev, A. (2010). Promising Findings on Preschoolers' Emergent Literacy and School Readiness In Arts-integrated Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 111–122. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0397-x>
- Puroila, A.-M., Juutinen, J. Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Takala, M. (2021). Young children's belonging in Finnish educational settings: An intersectional analysis. *The International Journal of Early Childhood*, 53(1).
- Putkinen, V., Tervaniemi, M., & Huotilainen M. (2013). Informal musical activities are linked to auditory discrimination and attention in 2–3-year-old children: an event-related potential study. *European Journal of Neuroscience* 37, 654–661. <https://doi.org/10.1111/ejn.12049>
- Pääjoki, T. (2004). Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. *Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.* <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1997-8>
- Rantala, K. (2015). Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa: tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta. *Väitöskirja, Tampereen yliopisto.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9395-9>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammegård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi*, 15:2019.

- Repo, K., Alasuutari, M., Karila, K., & Lammi-Taskula, J. (2020). Introduction. Teoksessa K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (toim.), *The policies of childcare and early childhood education. Does equal access matter?* Edward Elgar publishing, 1–5.
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3966-5>
- Rissanen, M (2016). *Taitamisen tiede – tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6781-9>
- Rissanen, M-J. & Mustola, M. (2017). *Lastenkulttuuri*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino, 293–306.
- Ruokonen, I. (2016). *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. Finn Lectura.
- Ruokonen, I. (2020). *Varhaiskasvatuksen taidekasvatus. Leikkiä, lumousta, oppimista ja hyvää elämää*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL. https://www.vol.fi/uploads/2020/02/de8a96fe-varhaiskasvatuksen-taidekasvatus_suomi_low.pdf
- Ruokonen, I. & Othman, E. (2016). *Sibelius and the World of Art: Experience and expression through music and imagery in arts educational studies*. IMAG, 1(3), 236–251.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. (2009). *Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana*. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*, 10–15. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80314/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b.pdf?sequence=1> (Luettu 28.4.2020.)
- Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Väitöskirja, Taideteollinen korkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-3759-5>
- Sairanen, H., Kumpulainen, K. & Kajamaa, A. (2020). *An investigation into children’s agency: children’s initiatives and practitioners’ responses in Finnish early childhood education*. *Early Child Development and Care*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Salminen, J. (2017). *Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino, 163–176.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). *Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino, 36–55.
- Saranko, L., Alasuutari, M. & Sulkanen, M. (2021). *Varhaiskasvatuspalvelut päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa koronapandemian aikana*. Jyväskylän yliopisto.
- Setälä, P. (2012). *Lapsi kuvan takana: erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. Väitöskirja, Aalto-yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-201604121757>
- 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. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2021/02/Sevon-Hautala-Hautakangas-Ranta-Merjovaara-Mustola-Alasuutari-Issue10-1.pdf> (Luettu 24.2.2021.)
- Sharapan, H. (2012). *From STEM to STEAM: How early childhood educators can apply Fred Rogers’ approach*. *YC Young Children*, 67(1), 36–40.
- Siippainen, A. 2018. *Sukupuolisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio*. *Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa*. JYU Dissertations 4. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59190/978-951-39-7512-8_vaitos24082018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Siippainen, A., Repo, L., Metsämuuronen, J., Kivistö, A., Saarikallio-Torp, M., Koivisto, P. & Alasuutari, M. (2019). *Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arviointi*. Raportti kokeilun ensimmäisestä vaiheesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Karvi Julkaisut 16/2019.

- Siippainen, M., Paananen, M., Metsämuuronen, J., Repo, L., Sarkkinen, T., Alasuutari, M., Koivisto, P. & Saarikallio-Torp, M. (2020). Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnin väliraportti: Varhaiskasvatukseen osallistuminen, kokeilun kustannukset ja järjestäminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Karvi Julkaisut 14/2020.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2009). *Child perspectives and Children's perspectives in Theory and Practice*. Springer Netherlands.
- Sorkkila, M. (2020). Poikkeusaika vaikutti perheiden hyvinvointiin eri tavoin. Ruusuapuiston Kärkiuutiset, 3/2020. <https://peda.net/jyu/ruusuapuisto/uutisarkisto/2020-3/1> (Luettu 5.3.2021.)
- Still, J. (2011). *Musikalisk lärandemiljö: planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Väitöskirja, Åbo Akademi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-601-6>
- Stolp, M. (2011). Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Sunday, K. (2015). Relational Making: Re/imagining Theories of Child Art. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 56(3), 228–240. <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518965>
- Taylor, S. V. & Leung, C. B. (2020). Multimodal Literacy and Social Interaction: Young Children's Literacy Learning. *Early Childhood Education Journal*, 48, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00974-0>
- Turja, L. (2017). Tiedekasvatus ja lapsen tutkiva toiminta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos). PS-kustannus, 179–195.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, S. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino, 36–55.
- Vargha, A., & Delaney, H. D. (2000). A critique and improvement of the CL common language effect size statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25, 101–132. <https://doi.org/10.2307/1165329>
- Vikman, K. (2001). *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa: Toimintatutkimus eri kohderyhmillä*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0141-0>
- Virtala, P. (2015). *The Neural Basis of Western Music Chord Categorisations – Effects on Development and Music Expertise*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0532-5>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Karvi Julkaisut 24/2018.
- Ward, K. S. (2013). Creative Arts-Based Pedagogies in Early Childhood Education for Sustainability (EfS) Challenges and Possibilities. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 165–181. <https://doi.org/doi10.1017/aee.2014.4>
- Whitebread, D. & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 197–213. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693384>
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989). <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 4.3.2021).
- Yliverronen, V. (2019). *Esiopetuksen käsityö: Kolme tapaustutkimusta esikoululaisista käsityötehtävien parissa*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5389-0>

Nettisivustot:

Varhaiskasvatus ja koronapandemia -tutkimushanke. Haettu osoitteesta <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/varhaiskasvatus-ja-koronapandemia> (Luettu 4.3.2021.)

Innoplay-hanke. Käsityö- ja teknologiaoppiminen (STEAM) varhaiskasvatuksessa. Haettu osoitteesta <https://blogit.utu.fi/innoplay/> (Luettu 4.3.2021.)

Liitteet

LIITE 1. Kunnallisten päiväkotien otanta

AVI-alue	Kuntatyyppi	Toimipaikat Vardassa	Toimipaikat valituissa kunnissa (% toimipaikoista Vardassa)	Toimipaikat otoksessa (% toimipaikoista valituissa kunnissa)
Etelä-Suomi	Kaupunki	1 154	814 (71)	163 (14)
Etelä-Suomi	Taajama	112	54 (48)	18 (16)
Etelä-Suomi	Maaseutu	97	22 (23)	12 (12)
Lounais-Suomi	Kaupunki	179	115 (64)	26 (15)
Lounais-Suomi	Taajama	113	57 (50)	16 (14)
Lounais-Suomi	Maaseutu	74	24 (32)	12 (16)
Itä-Suomi	Kaupunki	144	107 (74)	24 (17)
Itä-Suomi	Taajama	51	24 (47)	8 (16)
Itä-Suomi	Maaseutu	99	36 (36)	13 (13)
Länsi- ja Sisä-Suomi	Kaupunki	389	232 (60)	47 (12)
Länsi- ja Sisä-Suomi	Taajama	176	63 (36)	23 (13)
Länsi- ja Sisä-Suomi	Maaseutu	189	45 (24)	22 (12)
Pohjois-Suomi	Kaupunki	145	107 (74)	22 (15)
Pohjois-Suomi	Taajama	50	7 (14)	6 (12)
Pohjois-Suomi	Maaseutu	49	12 (24)	9 (18)
Lappi	Kaupunki	61	40 (66)	9 (15)
Lappi	Taajama	14	11 (79)	6 (43)
Lappi	Maaseutu	31	6 (19)	4 (13)

LIITE 2. Yksityisten päiväkotien otanta

AVI-alue	Kuntatyyppi	Toimipaikat Vardassa	Toimipaikat valituissa kunnissa (% toimipaikoista Vardassa)	Toimipaikat otoksessa (% toimipaikoista valituissa kunnissa)
Etelä-Suomi	Kaupunki	428	315 (74)	65 (15)
Etelä-Suomi	Taajama	34	14 (41)	9 (26)
Etelä-Suomi	Maaseutu	8	4 (50)	5 (50)
Lounais-Suomi	Kaupunki	83	65 (78)	16 (19)
Lounais-Suomi	Taajama	27	8 (30)	7 (26)
Lounais-Suomi	Maaseutu	10	1 (10)	1 (10)
Itä-Suomi	Kaupunki	61	42 (69)	14 (23)
Itä-Suomi	Taajama	14	6 (43)	3 (21)
Itä-Suomi	Maaseutu	6	3 (50)	3 (50)
Länsi- ja Sisä-Suomi	Kaupunki	122	89 (73)	25 (20)
Länsi- ja Sisä-Suomi	Taajama	27	9 (33)	9 (33)
Länsi- ja Sisä-Suomi	Maaseutu	6	2 (33)	2 (33)
Pohjois-Suomi	Kaupunki	93	70 (75)	16 (17)
Pohjois-Suomi	Taajama	25	4 (16)	4 (16)
Pohjois-Suomi	Maaseutu	10	1 (10)	1 (10)
Lappi	Kaupunki	22	20 (91)	4 (18)
Lappi	Taajama	2	2 (100)	2 (100)
Lappi	Maaseutu	1	0	0

LIITE 3. Otanta ja vastausprosentit (päiväkotihenkilöstö)

AVI-alue	Kuntatyyppi	Arvio henkilöstömäärästä alueella (% koko maan henkilöstöstä)	Otos (% koko maan henkilöstöstä alueella)	Vastanneet (% otokseen kuuluneesta henkilöstöstä)	Vastanneiden osuus kaikista vastanneista (%)
Etelä-Suomi	Kaupunki	23 699 (46)	3 536 (15)	1 008 (29)	34
Etelä-Suomi	Taajama	1 331 (3)	241 (18)	91 (38)	3
Etelä-Suomi	Maaseutu	875 (2)	91 (10)	26 (29)	1
Lounais-Suomi	Kaupunki	3 196 (6)	535 (17)	263 (49)	9
Lounais-Suomi	Taajama	1 540 (3)	265 (17)	98 (37)	3
Lounais-Suomi	Maaseutu	749 (1)	130 (17)	67 (51)	2
Itä-Suomi	Kaupunki	2 271 (4)	428 (19)	190 (44)	6
Itä-Suomi	Taajama	751 (1)	114 (15)	59 (52)	2
Itä-Suomi	Maaseutu	956 (2)	132 (14)	74 (56)	3
Länsi- ja Sisä-Suomi	Kaupunki	6 383 (12)	970 (15)	370 (38)	13
Länsi- ja Sisä-Suomi	Taajama	1 999 (4)	324 (16)	160 (49)	5
Länsi- ja Sisä-Suomi	Maaseutu	1 492 (3)	199 (13)	90 (45)	3
Pohjois-Suomi	Kaupunki	3 282 (6)	489 (15)	201 (41)	7
Pohjois-Suomi	Taajama	1 112 (2)	136 (12)	22 (16)	1
Pohjois-Suomi	Maaseutu	696 (1)	84 (12)	56 (66)	2
Lappi	Kaupunki	1 300 (2)	222 (17)	120 (54)	4
Lappi	Taajama	144 (0)	84 (59)	30 (36)	1
Lappi	Maaseutu	273 (1)	36 (13)	18 (50)	1
Yhteensä		52 049		2 943	

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi on selvittänyt opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantona viisivuotiaiden pedagogiikkaa sekä taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa ja kehittämistarpeita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Toimeksiannon tavoitteet olivat kaksitahoiset. Ensimmäisenä tavoitteena oli tuottaa nykytilanteen kuvaus ja siihen perustuvat kehittämissuositukset viisivuotiaiden lasten pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta valtakunnallisesti Manner-Suomen osalta. Arvioinnin toisena tavoitteena oli taito- ja taidekasvatuksen nykytilanteen kartoittaminen varhaiskasvatuksessa. Tässä raportissa esitellään arvioinnin tulokset sekä annetaan kehittämissuositukset viisivuotiaiden pedagogiikan sekä taito- ja taidekasvatuksen kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa.

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

ISBN 978-952-206-647-3 nid.
ISBN 978-952-206-648-0 pdf

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



Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus, PL 380
(Hakaniemenranta 6)
00531 Helsinki
Puhelinvaihte: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5510
karvi.fi