



NATIONELLA CENTRET FÖR  
UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

# GRUNDER OCH REKOMMENDATIONER FÖR UTVÄRDERING AV SMÅBARNSPEDAGOGIKENS KVALITET

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

# GRUNDER OCH REKOMMENDATIONER FÖR UTVÄRDERING AV SMÅBARNSPEDAGOGIKENS KVALITET

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



Nationella centret för utbildningsutvärdering  
Publikationer 3:2019

UTGIVARE Nationella centret för utbildningsutvärdering

OMSLAG OCH TYPOGRAFI Juha Juvonen (orig.) & Sirpa Ropponen (bearbetn.)  
OMBRYTNING PunaMusta

ISBN 978-952-206-483-7 (hft.)

ISBN 978-952-206-484-4 (pdf)

ISSN 2342-4176 (tryckt)

ISSN 2342-4184 (online)

ISSN-L 2342-4176

TRYCKERI PunaMusta Oy, Tammerfors

© Nationella centret för utbildningsutvärdering

## **Utgivare**

Nationella centret för utbildningsutvärdering

## **Publikation**

Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet

## **Författare**

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

## **Figurer**

Hilla Kirves

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

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

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

## **Julkaisija**

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

## **Julkaisun nimi**

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset

## **Tekijät**

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

## **Kuviot**

Hilla Kirves

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

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

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

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

**Publisher**

Finnish Education Evaluation Centre

**Title of publication**

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

**Authors**

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

**Charts**

Hilla Kirves

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



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

<b>Sammandrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Tiivistelmä</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Centrala begrepp inom utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>13</b>
1.1 Utveckling av utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet på nationell nivå.....	14
1.2 Småbarnspedagogikens uppdrag och mål .....	18
1.3 Författningar, föreskrifter och rekommendationer som styr utvärderingen.....	19
1.4 Utvärdering av småbarnspedagogiken på nationell nivå, på lokal nivå och på den pedagogiska verksamhetens nivå .....	21
<b>2 Principer för utvärderingen inom småbarnspedagogiken</b> .....	<b>27</b>
2.1 Systematisk utvärdering av småbarnspedagogiken .....	27
2.2 Utvärderingen som en del av kvalitetsledningen.....	31
2.3 Utvecklande utvärdering inom småbarnspedagogiken .....	34
<b>3 Modell för utvärdering och utveckling av småbarnspedagogikens kvalitet ....</b>	<b>39</b>
3.1 Värderingar som styr utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet .....	41
3.2 Sammanställning av forskning om strukturella kvalitetsfaktorer .....	42
3.3 Sammanställning av forskning om processrelaterade kvalitetsfaktorer .....	52
3.4 Småbarnspedagogikens effektfullhet .....	65
<b>4 Småbarnspedagogikens kvalitetsfaktorer och indikatorer som beskriver dem</b> .....	<b>69</b>
4.1 Småbarnspedagogikens strukturella kvalitetsfaktorer och indikatorer som beskriver dem.....	71
4.2 Småbarnspedagogikens processrelaterade kvalitetsfaktorer och indikatorer som beskriver dem.....	76
<b>Källförteckning</b> .....	<b>79</b>

# Centrala begrepp inom utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet

---

Här förklaras begrepp som gäller utvärderingen av småbarnspedagogiken och som beskrivs i detta dokument. I andra sammanhang kan dessa begrepp användas på ett annat sätt och med en något annorlunda innebörd, beroende på vem som använder dem eller vilken metodologi eller vetenskapsgren det är frågan om. Enbart begreppet utvärdering kan ges mycket olika definitioner, och varje utvärderingsinriktning har sin egen definition. I detta dokument används begreppen dock på följande sätt:

**Strukturella kvalitetsfaktorer** är faktorer som gäller hur småbarnspedagogiken ordnas och som definieras och regleras i exempelvis lagar, förordningar och andra dokument på nationell nivå. De kvalitetsfaktorer som gäller strukturerna är därför relativt beständiga. De hör samman med frågor om *vem* som svarar för verksamheten inom småbarnspedagogiken, *var* verksamheten sker och *vilka* ramar som skapas för verksamheten. De utgör således ramvillkor för den pedagogiska verksamheten, det vill säga för de processrelaterade kvalitetsfaktorerna.

**Processrelaterade kvalitetsfaktorer** är faktorer som beskriver småbarnspedagogikens kärnaktiviteter och den pedagogiska verksamhetskulturen på enhetsnivå och som har en direkt koppling till barnets erfarenheter. Dessa faktorer beskriver *hur* de mål och innehåll som fastställts för småbarnspedagogiken genomförs i praktiken. De strukturella och de processrelaterade kvalitetsfaktorerna samverkar dynamiskt och kommer till uttryck på småbarnspedagogikens olika nivåer.

Med **utvärdering** avses spegling av verksamhet eller en fråga mot uppsatta mål. Den består av systematisk insamling, analys och tolkning av data om verksamheten. Strävan är att utvärderingen ska ge information om de uppsatta målen nåtts, om man åstadkommit det som eftersträvat och om nödvändiga förändringar gjorts. En utvärdering utgör också en värdering: utvärderaren avgör utifrån kriterier och mål om verksamheten är bra eller dålig.

**Självvärdering** är en utvärderingsform som används för att ge information om verksamheten, verksamhetskulturen och värderingarna främst för internt bruk inom organisationen. Denna form av utvärdering hjälper anordnarna och de privata serviceproducenterna att identifiera utvecklingsområden och befintliga styrkor, som man kan dra nytta av vid systematisk utveckling. Den utvärderingsinformation som produceras ska beskriva verksamheten så sanningsenligt och konkret som möjligt.

**Utvecklande utvärdering** är en princip som styr utvärderingen av småbarnspedagogiken på nationell nivå, på lokal nivå och på den pedagogiska verksamhetens nivå. Enligt denna princip görs en utvärdering för att utveckla den egna verksamheten, inte för att någon extern utvärderare eller annan aktör begärt den. Det som är karakteristiskt för den utvecklande utvärderingen är att den grundar sig på förtroende mellan aktörerna. Det centrala i utvärderingsprocessen är att man fokuserar på framtiden. Det handlar inte om att konstatera läget och se bakåt utan om att ge möjlighet till lärande. I detta dokument beskrivs utvecklande utvärdering med hjälp av fyra centrala principer: delaktighet, användning av flera metoder, anpassningsbarhet och transparens.

Med **kvalitetsledning** avses ledning, planering, utvärdering och kontinuerlig förbättring av småbarnspedagogiken i syfte att nå uppsatta kvalitetsmål. Det är frågan om strategiska åtgärder som anordnaren använder vid styrning av organisationens kvalitetsarbete. Kvalitetsledning består av planering och styrning av kvaliteten, av kvalitetssäkring och av kvalitetsförbättring. Med hjälp av ett kvalitetsledningssystem säkerställs bland annat att hela organisationen, ända upp till högsta ledningen och beslutsfattarna, får tillgång till utvärderingsinformation som samlas in om barngrupperna. Denna systematiskt insamlade information är till nytta när organisationen utvecklar sin verksamhet.

En **indikator** är en konkret och verifierbar beskrivning av väsentliga och eftersträvansvärda egenskaper hos en högkvalitativ småbarnspedagogik. En indikator utgör en målnivå och därmed en grund för mätningar. Med hjälp av en indikator kan information av olika slag komprimeras till en mer hanterbar och begriplig form. Indikatorerna för småbarnspedagogikens kvalitet skapar en grund för enhetliga förfaranden på nationell nivå och för principer enligt vilka utvärderingen och den efterföljande utvecklingen av småbarnspedagogiken kan genomföras.

Med **kriterium** avses i detta dokument utvärderingsgrund. Det är en egenskap som definierar indikatorerna mer i detalj eller som differentierar indikatorerna. Ett kvalitetskriterium är en egenskap som väljs som grund för definitionen av kvalitet. Kriterierna är tydliga påståenden eller frågor som beskriver förfaringssätten. Den verksamhet som utvärderas jämförs med kriterier och slutsatser dras om hur väl kriterierna uppfylls i verksamheten, med andra ord på vilken nivå verksamheten är vid tidpunkten i fråga. Med kriteriernas hjälp kan man avgöra hur väl indikatorerna förverkligas i vardagen på ett konkret plan, kvalitativt eller kvantitativt.

# 1 Inledning

Dokumentet Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet riktar sig till anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik och syftar till att ge dessa stöd i självvärderingen och kvalitetsledningen av småbarnspedagogiken. Anordnarnas och de privata serviceproducenternas självvärdering är en del av den nationella utvärderingen och utvecklingen av småbarnspedagogiken och dess uppgift är att öka småbarnspedagogikens kvalitet, stödja det fortlöpande arbetet med att förbättra och utveckla verksamheten och främja genomförandet av de uppgifter och mål som fastställts för småbarnspedagogiken. Självvärderingen hjälpar anordnarna och de privata serviceproducenterna att identifiera utvecklingsområden och befintliga styrkor, som man kan dra nytta av vid systematisk utveckling. Dokumentet kan också användas som kvalitetsledningsverktyg i det strategiska ledningsarbetet.

Dokumentet Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet utgör en del av det nationella styrsystemet för småbarnspedagogiken och stöder detta. Dokumentet skapar grunden för utvärderingen av småbarnspedagogikens struktur och innehåll både på nationell och på lokal nivå. Syftet med dokumentet är att klargöra utvärderingen av småbarnspedagogiken och dess roll i anordnarnas och de privata serviceproducenternas kvalitetsledning, och att därmed bidra till att de barn som deltar i småbarnspedagogiken har jämlika förutsättningar för en helhetsmässig uppväxt och utveckling och för lärande<sup>1</sup>. Avsikten med den mångsidiga utvärderingen är dessutom att producera aktuell information som kan användas som underlag för nationell och lokal utveckling av småbarnspedagogiken och som beslutsunderlag.

Enligt lagen om småbarnspedagogik svarar kommunerna för anordnandet av småbarnspedagogiken inom sitt område, och de ska sörja för att servicen uppfyller lagens krav och tillgodoser kommuninvånarnas behov i fråga om småbarnspedagogik. Det nationella styrsystemet ger kommunerna stor autonomi och samtidigt även ansvar för att alla kommuninvånare har tillgång till högkvalitativa tjänster. Kommunerna kan till exempel bestämma om verksamheten ska ordnas i kommunal regi eller genom privata tjänster och besluta om vilka verksamhetsformer tjänsterna ska innehålla. Kommunerna kan också bestämma om de ska begränsa barnens rätt till småbarnspedagogik på heltid eller inte. Dessutom kan de till vissa delar fastställa relationstalet, det vill säga

---

<sup>1</sup> lag om småbarnspedagogik 540/2018 3 §, grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016

om förhållandet mellan antalet barn och antalet vuxna i daghemsgrupperna för 3–5-åringar. Till anordnarens uppgift hör att planera och genomföra självvärderingen i anslutning till den mer omfattande kvalitetsledningen i småbarnspedagogikens alla verksamhetsformer.

I detta dokument avses med anordnare en kommun eller samkommun. Med privat serviceproducent avses en annan producent av småbarnspedagogisk service än en kommun eller samkommun oberoende av om den privata aktören fungerar som serviceproducent eller anordnare, det vill säga oberoende av om verksamheten bedrivs i form av en köpt tjänst, om man finansierar en privat serviceproducents verksamhet med servicesedel eller om man som finansieringsform använder stödet för privat vård. Med vårdnadshavare avses en förälder till barnet eller någon annan som har ansvar för barnets vård.

Dokumentet baserar sig på lagen om småbarnspedagogik, som trädde i kraft den 1 september 2018<sup>2</sup>. Det ger de kunskaper som behövs vid utvärdering av kvaliteten på i synnerhet småbarnspedagogiken i daghem, men utvärderingsgrunderna och kvalitetsindikatorerna som presenteras kan i tillämpliga delar användas även vid utvärdering av förskoleundervisning, familjedagvård och öppen småbarnspedagogik.

Att det finns olika verksamhetsformer inom småbarnspedagogiken i Finland är en utmaning för kvalitetsutvärderingen. Med undantag av förskoleundervisningen styrs verksamhetsformerna av de mål som fastställts för småbarnspedagogiken och av samma obligatoriska läroplan. Men till exempel kraven på personalens utbildning och lärmiljöerna är inte desamma i daghemmen som inom familjedagvården. Det som orsakar huvudbry är hur man ska åstadkomma en situation där alla oberoende av verksamhetsform kan uppnå målen i lagen om småbarnspedagogik. Man är medveten om problemet med de olika verksamhetsformerna, men hittills har det inte kunnat lösas. Eftersom det är anordnaren som har ansvar för anordnandet och utvärderingen av småbarnspedagogiken, ska beslutet om hur utvärderingen ska genomföras i de olika verksamhetsformerna fattas på det lokala planet. Dokumentet Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet ger anordnaren stöd för alla verksamhetsformer.

## 1.1 Utveckling av utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet på nationell nivå

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) har ansvar för utarbetandet av grunderna och rekommendationerna för utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet. I fråga om utvärderingen av småbarnspedagogiken har NCU en utvecklingsuppgift som tilldelats av undervisnings- och kulturministeriets avdelning för allmänbildande utbildning och småbarnspedagogik<sup>3</sup>. Uppgiften består av att utarbeta en långsiktig utvärderingsplan för småbarnspedagogiken och utveckla den nationella utvärderingen av småbarnspedagogiken. NCU:s uppgifter och organisering

<sup>2</sup> lag om småbarnspedagogik 540/2018

<sup>3</sup> Uppgiften gavs den 27 november 2015

ring regleras med en lag<sup>4</sup> och en förordning<sup>5</sup>. Centrets uppgifter i anknytning till utvärderingen av småbarnspedagogiken behandlas närmare i kapitel 1.4.

De viktigaste kraven som ställs på småbarnspedagogikens kvalitet i Finland grundar sig på lagstiftningen om småbarnspedagogiken, grunderna för planen för småbarnspedagogik, experters sakkunskap och forskningsrön på nationell och internationell nivå. De uppgifter som kommer från politiken, lagstiftningen och forskningen är av olika slag, men de kompletterar varandra. Med utgångspunkt i dessa har den expertgrupp som utarbetade detta dokument tagit fram en modell utifrån den finländska småbarnspedagogikens kvalitetsfaktorer (kapitel 3). När expertgruppen utarbetade sin modell för utvärdering och utveckling av kvaliteten har den utnyttjat forskning och internationella rekommendationer om kvaliteten på småbarnspedagogik. Under arbetets gång bekantade sig gruppen med olika modeller för kvalitetsutvärdering och med de teorier och bakgrundsantaganden som modellerna bygger på. Den modell för utvärdering och utveckling av kvaliteten som beskrivs i detta dokument baserar sig inte på någon enskild teori utan på en kombination av flera teorier, en kombination som på goda grunder kan anses lämplig för struktureringen av den finländska småbarnspedagogiken.

En av expertgruppens utgångspunkter för modellen var en referensram för småbarnspedagogikens kvalitet som tagits fram i det sameuropeiska CARE-projektet<sup>6</sup>. I denna referensram närmar man sig kvalitet via kvalitetskriterier och egenskaper som beskriver kriterierna, det vill säga indikatorer, på ett mångsidigt sätt och utifrån en systemteori. Expertgruppen har gjort en kritisk bedömning av de europeiska indikatorernas lämplighet i den finländska kontexten, och indikatorerna har använts som utgångspunkt för arbetet. När en mer detaljerad indelning av indikatorerna gjordes använde man en teoretisk referensram som tagits fram för småbarnspedagogik i en arbetsgrupp bestående av representanter för EU:s medlemsstater<sup>7</sup>. I denna referensram närmar man sig kvalitet med hjälp av faktorer som rör strukturerna och de pedagogiska processerna inom småbarnspedagogik.

För att säkerställa att de kvalitetsfaktorer som man definierar, liksom de indikatorer som beskriver dessa faktorer, är lämpliga för den finländska småbarnspedagogiken använde expertgruppen en nationell modell för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet som tagits fram i slutet av 1990-talet vid Uleåborgs universitet<sup>8</sup> samt en uppdaterad version av den<sup>9</sup>. Ett aktuellt perspektiv för modellen för utvärdering och utveckling av kvaliteten gav den struktur som tagits fram i VakaVai-projektet<sup>10</sup> för småbarnspedagogikens kvalitet och de faktorer som påverkar den. I detta projekt undersöktes effekterna av lagen om småbarnspedagogik.

---

4 Lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1295/2013; Lag om ändring av 1 och 2 § i lagen om Nationella centret för utbildningsutvärdering 582/2015

5 statsrådets förordning om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1317/2013

6 Moser m.fl. 2017

7 European Quality Framework for Early Childhood and Care 2014

8 Hujala m.fl. 1999

9 Hujala & Fonsen 2010; 2011

10 Puroila & Kinnunen 2017

I styrdokumenten för småbarnspedagogiken har kvalitet traditionellt ansetts vara viktig och dess betydelse har betonats, men det har varit en utmaning att entydigt definiera den. Kvalitet är ett relativt begrepp, eftersom det alltid är kopplat till inte bara tid utan också till samhället och kulturen i fråga samt till de betydelser som dessa producerar<sup>11</sup>.

Allmänt taget betyder kvalitet överensstämmelse med krav. När man definierar småbarnspedagogikens kvalitet är det viktigt att beakta de faktorer som anses viktiga och eftersträvansvärda i verksamheten. Det vill säga man ska beakta på vilka samhälleliga värderingar som uppfattningen om en högkvalitativ småbarnspedagogik grundar sig. I dokumentet Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet presenteras den nationella värdegrund som anses styra utvärderingen av kvaliteten inom småbarnspedagogiken. I dokumentet anses att definitionen av kvalitet skapas i en gemensam demokratisk förhandling som påverkas av värderingar i samhället och av de många slags betydelser av kvalitet som ges av de olika aktörerna<sup>12</sup>.

De nationella kvalitetsindikatorerna för småbarnspedagogiken beskriver i en koncis form vad en högkvalitativ och eftersträvansvärd småbarnspedagogik är och ger därmed riktlinjer för en enhetlig utvärdering på nationell nivå. Kvalitetsindikatorerna utgår från lagen om småbarnspedagogik, från grunderna för planen för småbarnspedagogik och från nationell och internationell forskning om de viktigaste kvalitetsfaktorerna i fråga om småbarnspedagogiken. För den sammanställning av forskning som presenteras i dokumentet studerade och analyserade expertgruppen forskningslitteraturen om småbarnspedagogikens kvalitet och valde ut forskning vars resultat kunde användas för spegling mot den finländska småbarnspedagogiken, dess kvalitetsfaktorer och de indikatorer som beskriver den.

Anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik kan utifrån indikatorerna ta fram mer detaljerade utvärderingskriterier och lämpliga utvärderingsverktyg. Med utgångspunkt i detta dokument kommer NCU att ta fram utvärderingskriterier, och på basis av dessa ska centret ta fram verktyg för utvärderingen.



Det är många olika aktörer och perspektiv som samtidigt inverkar på definitionen av småbarnspedagogikens kvalitet: barnen, vårdnadshavarna, småbarnspedagogikens personal, forskarna och de politiska aktörer som fattar beslut om lagstiftningen och den nationella styrningen.

Expertgruppens tolkning av småbarnspedagogikens kvalitet, kvalitetsutvärderingen och utvärderingsverktygen är utvecklingsorienterad. Dess grepp speglar den nuvarande forskningsbaserade tolkningen och förståelsen av kvalitet och kvalitetsutvärdering när det gäller småbarnspedagogik. Därför beskrivs den utvärderings- och utvecklingsmodell som presenteras i detta dokument inte som en bestående, entydig sanning utan som en utgångspunkt för de faktorer som eftersträvas och som definierar en god småbarnspedagogik och för de indikatorer som beskriver dessa faktorer.

<sup>11</sup> Alila 2013; Pence & Moss 1994

<sup>12</sup> Pence & Moss 1994, Hujala m.fl. 1999; Parrila 2002; Dahlberg, Moss & Pence 2007; Hujala, Fonsén & Elo 2012; Alila 2013



Styrsystemet för småbarnspedagogiken genomgår som bäst en kraftig förändring, varför det är nödvändigt att dokumentet ses över och uppdateras efter att det införts. Eftersom det är första gången principer och indikatorer utarbetas för utvärdering av den finländska småbarnspedagogiken, kommer översynen i hög grad att fokusera på kvalitetsindikatorernas användbarhet och funktionalitet samt på vilken samsyn som finns i fråga om det som eftersträvas. I enlighet med principerna inom utvecklande utvärdering kommer såväl modellen för utvärdering och utveckling av kvaliteten som indikatorerna att bearbetas och vidareutvecklas enligt behovet.

Grunderna och rekommendationerna för utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet hör till ett mer omfattande arbete som syftar till att utveckla utvärderingen av den finländska småbarnspedagogiken. Grunderna kommer att användas som utgångspunkt för det nationella kvalitetsutvärderingssystem som NCU ska bygga upp under de närmaste åren. Syftet med systemet är att stödja anordnarna och de privata serviceproducenterna i deras lagstadgade självvärderingsuppgift och att producera information för de nationella utvärderingarna.



Genom nationell styrning skapas ramar för verksamheten, och ramarna kompletteras med forskningsbaserad kunskap om vad som anses vara en högkvalitativ och eftersträvansvärd verksamhet. I detta dokument presenteras kvalitetsfaktorer för den finländska småbarnspedagogiken och indikatorer som beskriver faktorerna.

Syftet med ett enhetligt utvärderingssystem är inte enbart att stödja anordnarna och de privata serviceproducenterna i deras självvärdering och kvalitetsledning utan också att producera enhetliga och kumulativa uppföljningsdata. Vidare är avsikten med det nationella kvalitetsutvärderingssystemet att det ska öka utvärderingarnas tillförlitlighet.

Systemet ska mångsidigt producera utvärderingsinformation som stöder utvecklingen av småbarnspedagogiken på alla nivåer, från barngrupperna till den nationella nivån. När detta system byggs upp ska både användarna och intressentgrupperna höras, för att säkerställa att systemet kommer att vara till nytta och kan införas.

Dokumentet Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet har utarbetats i en expertgrupp tillsatt av NCU. Medlemmarna i arbetsgruppen valdes inte utifrån vilka institutioner de representerar utan på grundval av arbetshistoria och sakkunskap. Till gruppen hörde Kirsti Karila, professor, Tammerfors universitet; Susanna Kinnunen, forskardoktor, Uleåborgs universitet; Virpi Mattila, chef för småbarnspedagogiken, Esbo stad; Thomas Nukariinen, ansvarig för småbarnspedagogiken, Liperi kommun; Sanna Parrila, utvecklingschef, Ediva Oy; Jenni Salminen, forskardoktor, Jyväskylä universitet; Hanna Sulonen, planerare, Tammerfors stad (hösten 2017), överinspektör för undervisningsväsendet, Regionförvaltningsverket i Västra och Inre Finland, ansvarsområdet för undervisnings- och kulturväsendet (våren 2018); Laura Repo, utvärderingsråd, NCU, ordförande för gruppen samt Janniina Vlasov, utvärderingsexpert, NCU. Dessutom har dokumentet kommenterats och bearbetats av följande medlemmar i NCU:s grupp för utvärdering av verkställandet av grunderna för planen för småbarnspedagogik: profes-

sor Marja-Kristiina Lerkkanen från Jyväskylä universitet och forskardoktor Maiju Paananen från Tammerfors universitet. I samband med beredningen hördes dessutom viktiga intressenter, såsom representanter för kommunerna och för den privata småbarnspedagogiken.

## 1.2 Småbarnspedagogikens uppdrag och mål

Under de senaste åren har stora förändringar genomförts i det nationella styrsystemet för småbarnspedagogiken. Den reviderade lagen om småbarnspedagogik och de förpliktande grunderna för planen för småbarnspedagogik styr utvecklingen av småbarnspedagogikens innehåll mer detaljerat och målinriktat än tidigare.

Småbarnspedagogiken är en del av det finländska utbildningssystemet och ett viktigt skede i barnets uppväxt och lärande<sup>13</sup>. Småbarnspedagogiken stöder barnens förutsättningar för livslångt lärande och uppfyllandet av jämlikhet inom utbildningen. Med småbarnspedagogik avses en systematisk och målinriktad helhet som består av fostran, undervisning och vård av barn och i vilken i synnerhet pedagogiken betonas<sup>14</sup>. I småbarnspedagogiken samt vid planering, genomförande, utvärdering och utveckling av den ska man i första hand se till barnets bästa<sup>15</sup>.

Institutionell småbarnspedagogik ordnas av kommuner, samkommuner och andra serviceproducenter, och den kan tillhandahållas i daghem eller familjedagvård, eller som öppen småbarnspedagogik. Med öppen småbarnspedagogik avses i allmänhet verksamhet som ordnas av kommunen, den privata sektorn eller den tredje sektorn, till exempel klubb- och lekverksamhet, lekparksverksamhet eller öppna daghem.

I lagen om småbarnspedagogik finns bestämmelser om barnets rätt till småbarnspedagogik och om målen för småbarnspedagogiken<sup>16</sup>. Enligt lagen är småbarnspedagogikens uppgift att

1. hos varje barn främja en helhetsmässig uppväxt, utveckling, hälsa och ett helhetsmässigt välbefinnande i enlighet med barnets ålder och utveckling,
2. stödja barnets förutsättningar för lärande och främja livslångt lärande och uppfyllandet av utbildningsmässig jämlikhet,
3. ordna mångsidig pedagogisk verksamhet med utgångspunkt i barns lek, rörelse, konst och kulturtradition samt ge barnet möjligheter till positiva upplevelser av lärande,
4. säkerställa en småbarnspedagogisk miljö som är utvecklande, främjar lärande och är hälsosam och trygg,
5. trygga ett verksamhetssätt som respekterar barnet och så bestående förhållanden som möjligt för växelverkan mellan barnet och personalen inom småbarnspedagogiken,

13 grunder för planen för småbarnspedagogik 2016, 8

14 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 2 §

15 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 4 §

16 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 3 §

6. erbjuda alla barn likvärdiga möjligheter till småbarnspedagogik, främja likabehandling och jämställdhet samt ge färdigheter att förstå och respektera den allmänna kulturtraditionen samt vars och ens språkliga, kulturella, religiösa och livsåskådningsmässiga bakgrund,
7. identifiera barnets individuella behov av stöd och, när det uppkommit behov av stöd, ordna ett ändamålsenligt stöd inom småbarnspedagogiken, vid behov i form av mångprofessionellt samarbete,
8. utveckla barnets förmåga till samverkan och växelverkan, främja barnets förmåga att delta i kamratgruppen samt vägleda barnet mot ett etiskt ansvarstagande och hållbart handlingsätt, respekt för andra människor och samhällsmedlemskap,
9. säkerställa barnets möjligheter att få delta i och påverka sådana angelägenheter som berör barnet självt,
10. i samverkan med barnet och dess föräldrar eller andra vårdnadshavare främja en harmonisk utveckling hos barnet och dess holistiska välbefinnande samt stödja barnets föräldrar eller andra vårdnadshavare i fostringsarbetet.

### 1.3 Författningar, föreskrifter och rekommendationer som styr utvärderingen

En av de förändringar som revideringen av styrsystemet för småbarnspedagogik fört med sig gäller utvärderingen. Alla anordnare av småbarnspedagogik och alla verksamhetsformer är förpliktade att utföra självvärdering, med vilken avses en systematisk och regelbunden utvärdering av den egna verksamheten, dess styrkor och utvecklingsbehov. Även privata serviceproducenter är skyldiga att utvärdera sin egen verksamhet.

I lagstiftningen och läroplanerna bildar utvärderingen av undervisning och utbildning en enhetlig helhet. Lagstiftningen om småbarnspedagogiken<sup>17</sup>, den grundläggande utbildningen<sup>18</sup>, gymnasieutbildningen<sup>19</sup> och yrkesutbildningen<sup>20</sup> grundar sig i allmänhet på samma utvärderingsprinciper.

---

17 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 24 §

18 lag om grundläggande utbildning 628/1998, 21 §

19 gymnasielag 629/1998, 16 §

20 lag om yrkesutbildning 531/2017, 126 §



I 24 § i lagen om småbarnspedagogik<sup>21</sup> föreskrivs följande:

Syftet med utvärderingen av småbarnspedagogiken är att trygga att syftet med denna lag uppfylls, stödja utvecklandet av småbarnspedagogiken och främja förutsättningarna för barnets utveckling, lärande och välbefinnande. Den som anordnar och den som tillhandahåller småbarnspedagogik ska utvärdera sin verksamhet samt delta i utomstående utvärdering av sin verksamhet.

De centrala resultaten av utvärderingarna ska publiceras.

Den som anordnar småbarnspedagogik och serviceproducenterna av denna tjänst ska inte bara utvärdera sin verksamhet utan också delta i utomstående utvärdering av sin verksamhet. Uppgiften att utföra den utomstående utvärderingen av småbarnspedagogiken, liksom av all nationell utbildning, har tilldelats NCU<sup>22</sup>. Dessutom utförs nationell styrning och övervakning av andra centrala aktörer som ansvarar för styrningen av småbarnspedagogiken i enlighet med deras lagstadgade uppgifter. Till de viktigaste aktörerna hör undervisnings- och kulturministeriet, Utbildningsstyrelsen, Valvira och regionförvaltningsverken.

Lagstiftningen<sup>23</sup> förpliktar således anordnarna och serviceproducenterna att utvärdera sin verksamhet, men ger inga detaljerade föreskrifter om hur utvärderingen ska utföras. Anordnarna ska utvärdera sin verksamhet systematiskt, men utvärderingsmetoderna kan de själva välja.

Den reviderade lagstiftningen har fört med sig att barnets föräldrar eller andra vårdnadshavare nu ska ges möjlighet att delta i och påverka planeringen, genomförandet och utvärderingen av den småbarnspedagogik som barnet deltar i<sup>24</sup>. Anordnaren får själv bestämma hur vårdnadshavarna och barnen ges denna möjlighet.

Med tanke på utvärderingens tillförlitlighet är det av stor vikt att utvärderingen är transparent. I fråga om detta föreskriver lagstiftningen att alla utbildningsanordnare ska publicera de centrala resultaten av utvärderingarna. Lagen innehåller dock inte några exakta anvisningar om hur, var och i vilken omfattning utvärderingarna ska publiceras.

Beroende på utvärderingens omfattning och mål informerar man om resultaten regionalt och/eller inom enheten i fråga. Även barnen och deras vårdnadshavare bör få information om utvärderingsresultaten. Dessutom behöver de kommunala politiska och administrativa beslutsfattande organ som ansvarar för småbarnspedagogikens ärenden regelbundet utvärderingsbaserad information som stöd för sina beslut.

21 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 24 §

22 lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1295/2013; Lag om ändring av 1 och 2 § i lagen om Nationella centret för utbildningsutvärdering 582/2015

23 lag om småbarnspedagogik 540/2018

24 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 20 §

Enligt lagen om småbarnspedagogik kan kommunen anordna de uppgifter som hänför sig till småbarnspedagogiken genom att sköta dem själv eller anskaffa servicen av de i lagen nämnda aktörerna. Vid anskaffning av service från någon annan serviceproducent ska kommunen eller samkommunen försäkra sig om att servicen är på samma nivå som det krävs att motsvarande kommunala verksamhet ska vara på<sup>25</sup>.

En privat serviceproducent som tillhandahåller småbarnspedagogik ansvarar för kvaliteten på sin verksamhet och för att den servicehelhet som ordnas för en klient uppfyller de krav som ställs på den. För säkerställande av att den småbarnspedagogiska verksamheten är tillbörlig ska varje privat serviceproducent utarbeta en plan för egenkontroll<sup>26</sup>. Serviceproducenten ska hålla planen för egenkontroll offentligt framlagd och följa hur den förverkligas.<sup>27</sup> Det centrala i egenkontrollen är ansvaret för att verksamheten är högklassig och målinriktad. I planen ska antecknas hur man i enheten samlar in respons om tjänsternas innehåll, tillräcklighet och klientsäkerhet, hur responsen behandlas och hur den utnyttjas i utvecklingen av verksamheten. Dessutom ska planen för egenkontroll innehålla en beskrivning av hur korrigerande åtgärder genomförs<sup>28</sup>. Varje producent av privat service ska utse en föreståndare (daghem) eller en ansvarig person (familjedagvård) som ansvarar för att den plats där småbarnspedagogiken ordnas och den småbarnspedagogiska verksamhet som genomförs där uppfyller uppställda krav<sup>29</sup>.

## 1.4 Utvärdering av småbarnspedagogiken på nationell nivå, på lokal nivå och på den pedagogiska verksamhetens nivå

Inom småbarnspedagogiken produceras utvärderingsinformation gemensamt och på många olika nivåer. Uppgifterna och ansvaret i samband med en utvärdering varierar beroende på om utvärderingen görs *på nationell nivå* som en utomstående utvärdering eller *på lokal nivå* som självvärdering eller i enheterna *på den pedagogiska verksamhetens nivå* genom självvärdering. Genom utvärderingen produceras information och resultat som anordnarna, de privata serviceproducenterna, personalen, kommuninvånarna och de politiska beslutsfattarna kan använda. Information som produceras ur olika synvinklar och med olika material bildar en helhet som den systematiska utvecklingen av småbarnspedagogiken grundar sig på.

### Utvärderingen på nationell nivå

På nationell nivå styrs småbarnspedagogiken av lagstiftningen, grunderna för planen för småbarnspedagogik, resursstyrningen, utvärderingen och informationsstyrningen. Dessutom styrs småbarnspedagogiken via experters sakkunskap och forskningsrön. Det nationella styrsystemet

<sup>25</sup> lag om småbarnspedagogik 540/2018, 5 §

<sup>26</sup> lag om småbarnspedagogik 540/2018, 48 §

<sup>27</sup> lag om småbarnspedagogik 540/2018, 48 §

<sup>28</sup> Valvira, föreskrift dnr 3344/05.00.00.01/2014. Föreskrift om planen för egenkontroll för privat socialservice och offentlig äldre omsorg: innehåll, uppgörande och uppföljning

<sup>29</sup> lag om småbarnspedagogik 540/2018, 45 §

för småbarnspedagogiken har en central roll. Det påverkar de övergripande utbildningspolitiska riktlinjerna och kommer till uttryck i vardagen hos dem som anordnar och dem som tillhandahåller småbarnspedagogik. Med det nationella styrsystemet vill man säkerställa förutsättningarna för att upprätthålla jämlikhet, likabehandling och hög kvalitet inom småbarnspedagogiken. Målsättningen är att utbildningen bildar en kontinuerlig lärtig i hela landet, från småbarnspedagogiken till den grundläggande utbildningen och därifrån vidare.

Nationella centret för utbildningsutvärdering ansvarar för de nationella utvärderingarna av småbarnspedagogiken och för utvecklingen av utvärderingarna<sup>30</sup>. NCU genomför utomstående utvärderingar av den verksamhet som anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik ordnar. Inom småbarnspedagogiken genomförs i regel tema-, läges- och systemutvärderingar som tar sig an samhällsligt aktuella och kritiska teman, en del av utbildningssystemet eller läget i utbildningssystemet. Med hjälp av de utomstående utvärderingarna produceras tillförlitlig information om läget inom den nationella småbarnspedagogiken. Denna information kan också användas som stöd för utveckling av verksamheten på den nationella nivån, den lokala nivån och den pedagogiska verksamhetens nivå. Den nationella utvärderingsinformationen utnyttjas också i internationella jämförelser.

Utöver att utföra nationella utomstående utvärderingar har NCU i uppgift att stödja de självvärderingar som anordnarna av småbarnspedagogik ska utföra<sup>31</sup>. Att utarbeta detta dokument och skapa ett nationellt utvärderingssystem för småbarnspedagogiken hör till de ovan beskrivna uppgifterna. Det är viktiga uppgifter som inleder arbetet med att på ett helhetsmässigt sätt utveckla utvärderingen av småbarnspedagogiken.

NCU:s verksamhet bygger på principen om att en utvärdering ska vara oavhängig och utvecklande<sup>32</sup>. Med oavhängig avses att olika intressen förknippade med intressebevakning inte får inverka på utvärderingarna och deras resultat. I en utvecklande utvärdering är det principerna om delaktighet och effektfullhet som är viktiga. I en utvärdering av detta slag är det viktigt att det finns förtroende mellan den som genomför och den som deltar i utvärderingen och att anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik tar ansvar för att utveckla kvaliteten på sin verksamhet. Den teoretiska referensramen för utvecklande utvärdering och kopplingarna till småbarnspedagogikens olika nivåer och till den praktiska verksamheten behandlas närmare i kapitel 2.3.

NCU:s utvärderingar genomförs vart fjärde år enligt en fastställd utvärderingsplan<sup>33</sup>. I planen anges också vad den nationella utvärderingen av småbarnspedagogiken ska inriktas på. I samband med planering och val av utvärderingsobjekt hörs olika intressenter. Då kan man säkerställa att utvärderingsteman är aktuella med tanke på utvecklingen av småbarnspedagogiken och att de har samhällslig betydelse.

---

30 lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1295/2013; Lag om ändring av 1 och 2 § i lagen om Nationella centret för utbildningsutvärdering 582/2015

31 lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1295/2013, 2 §

32 statsrådets förordning om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1317/2013, 1 §

33 lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1295/2013, 5 §; statsrådets förordning om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1317/2013, 2 §

## Nationella centret för utbildningsutvärdering

- deltar i utvecklingen av småbarnspedagogiken genom att producera oavhängig utvärderingsinformation
- genomför utomstående utvärderingar av småbarnspedagogiken enligt en nationell utvärderingsplan
- stöder anordnarna av småbarnspedagogik i deras lagstadgade självvärderingsuppgift
- utvecklar utvärderingen av småbarnspedagogiken samt utvärderingsmetoderna och utvärderingsmetodologin.

## Utvärderingen på lokal nivå

På lokal nivå ska anordnarna och de privata serviceproducenterna utvärdera organiseringen av servicen i dess helhet och de lokala planerna för småbarnspedagogik samt genomförandet av dem. Dessutom ska anordnarna och de privata serviceproducenterna delta i utomstående utvärdering av sin verksamhet.<sup>34</sup>

Den lokala planen för småbarnspedagogik styr anordnandet och genomförandet av småbarnspedagogiken. Planen är inte bara en styrande norm och skyldighet utan också ett strategiskt och pedagogiskt dokument som ska utvärderas och utvecklas<sup>35</sup>. De lokala planerna fastställer, styr och stöder anordnandet av småbarnspedagogiken såväl i kommunens egna tjänster som i de privata tjänsterna<sup>36</sup>.

De lokala planerna konkretiserar de nationella mål som satts upp för småbarnspedagogiken och beaktar lokala särdrag, eventuella särskilda tyngdpunktsområden och barnens behov. Planerna skapar grunden för den dagliga verksamheten och styr utvecklingsarbetet, och därmed styr de både anordnarens och den pedagogiska verksamhetens uppgifter. Genom de lokala planerna blir målen för småbarnspedagogiken synliga, vilket gör det möjligt att genomföra utvärderingen med avseende på dem.

På lokal nivå genomförs utvärderingen genom självvärdering, med vilket avses att anordnarna och de privata serviceproducenterna samlar in och tar fram information om sina tjänster, behandlar utvärderingsinformationen, drar slutsatser utifrån informationen och till slut utvecklar och förändrar verksamheten. Syftet med detta är att utveckla inte bara verksamheten utan också servicesystemet, tjänsterna som helhet och servicenätverket för att säkerställa att verksamheten kontinuerligt förbättras.

---

34 lag om småbarnspedagogik 540/2018

35 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 9

36 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 9





Självvärderingen är en del av den kvalitetsledning som anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik ska bedriva, det vill säga den är en del av ledningssystemet och ett ledningsverktyg. Självvärderingen är en form av utvärdering genom vilken man tar fram information om verksamheten, verksamhetskulturen och de rådande värderingarna, främst för internt bruk inom organisationen för småbarnspedagogik.

I den lärande organisationen har självvärderingen en väsentlig roll. En organisation som kritiskt och fördomsfritt kan utvärdera och analysera sina verksamhetssätt har möjligheter att förändra dem<sup>37</sup>. För att en organisation ska kunna utvecklas är det av största vikt att den utvärderingsinformation som den producerar i första hand för sig själv och för utveckling av den egna verksamheten beskriver verksamheten sanningsenligt och konkret.

Kvalitetsutvärderingen, utvecklingen av verksamheten och den kontinuerliga förbättringen kräver således att anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik har ett fungerande kvalitetsledningssystem. Med hjälp av kvalitetsledningssystemet säkerställs bland annat att den utvärderingsinformation som samlas in i barngrupperna når hela organisationen, även de politiska beslutsfattarna. Att skapa ett kvalitetsledningssystem och arbeta in en utvärderingskultur kräver planmässighet, uthållighet och målinriktning. Utvärderingen av kvaliteten kan fogas till anordnarens befintliga administrativa processer, varvid den blir en integrerad del av de befintliga förfaringssätten och strukturerna. Kvalitetsledningen kan främjas genom att till exempel klargöra ansvar och definiera uppgiftshelheter.

Anordnaren eller den privata serviceproducenten av småbarnspedagogik

- skapar fungerande strukturer för kvalitetsledningen och utvärderingen
- följer upp och utvärderar regelbundet och systematiskt den småbarnspedagogik som man ordnat samt planerna för småbarnspedagogik och hur de har genomförts inom de olika verksamhetsformerna
- beslutar vilka utvärderingsmetoder som ska användas på anordnar- och enhetsnivå och hur de ska offentliggöras
- säkerställer barnens och vårdnadshavarnas delaktighet i utvärderingsprocessen
- utnyttjar den information som utvärderingen ger vid ledning och utveckling av tjänsterna
- deltar i utomstående utvärdering.

37 Virtanen 2007, 177–178



## Utvärderingen på den pedagogiska verksamhetens nivå

Med den pedagogiska verksamhetens nivå avses i detta dokument den småbarnspedagogik som genomförs i barngrupperna i alla verksamhetsformer. På den pedagogiska verksamhetens nivå ligger utvärderingens fokus på personalens verksamhet och den kvalitet på småbarnspedagogiken som barnet möter. Man utvärderar således inte barnens egenskaper, utvecklingsnivå eller inlärningsresultat. Utvärderingen är en pedagogisk process som leds av yrkesutbildade personer och som utförs i ett samarbete mellan barnen, personalen och vårdnadshavarna.

Med pedagogik inom småbarnspedagogiken avses en planmässig och målinriktad helhet som består av fostran, undervisning och vård och som kommer till uttryck i samspelet mellan personalen och barnen, i enhetens verksamhetskultur, i lärmiljöerna och i personalens professionella arbetsmetoder<sup>38</sup>. Pedagogiken är nära kopplad till rådande kulturella värderingar och synen på lärande inom småbarnspedagogiken, och vad som betonas inom den varierar med tiden<sup>39</sup>. Det som vid en given tidpunkt anses viktigt inom småbarnspedagogiken, i fråga om dess mål och uppgifter eller exempelvis i fråga om hur barnen lär sig, återspeglar sig på pedagogiken och på synen på dess kvalitet. Därför bör pedagogiken kontinuerligt utvärderas och utvecklas.

På den pedagogiska verksamhetens nivå genomförs utvärderingen huvudsakligen som självvärdering. Ett av syftena med självvärderingen är att hjälpa personalen att granska sin egen pedagogiska verksamhet utifrån de mål som styr småbarnspedagogiken.



**Målinriktad självvärdering kräver ett reflekterande arbetssätt, det vill säga förmåga att bli medveten om sitt eget sätt att arbeta och om utvecklingen av det. Detta innebär att personalen måste kunna motivera alla sina arbetsmetoder pedagogiskt och om nödvändigt göra förändringar i sitt arbete.**

I grunderna för planen för småbarnspedagogik står följande: ”pedagogiskt ledarskap är en förutsättning för att utveckla verksamhetskulturen och det pedagogiska ledarskapet innebär att leda, utvärdera och utveckla småbarnspedagogiken på ett målinriktat och systematiskt sätt”<sup>40</sup>. På den pedagogiska verksamhetens nivå skapas förutsättningarna för utvärdering av verksamhetskulturen och efterföljande utveckling genom systematiska, fungerande och ändamålsenliga ledningsstrukturer och genom ett kvalitetsledningssystem.

På den pedagogiska verksamhetens nivå bygger planering, genomförande, dokumentation, utvärdering och utveckling av verksamheten på den lokala planen för småbarnspedagogik och barnens planer för småbarnspedagogik, och dessutom på de kvalitetsindikatorer som presenteras i detta dokument.

<sup>38</sup> modifierad efter Alila & Ukkonen-Mikkola 2018

<sup>39</sup> Karila 2013

<sup>40</sup> grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 28

Barnens planer för småbarnspedagogik utarbetas gemensamt av personalen och vårdnadshavarna, och de anger hur barnens individuella lärande, utveckling och välbefinnande ska stödjas, främjas och följas upp inom småbarnspedagogiken och i den barngrupp som barnet hör till. När planerna utarbetas bör man beakta att de inte enbart finns till för att följa barnets lärande och utveckling, utan är överenskommelser om pedagogiska åtgärder som personalen förbinder sig till. I samband med den årliga utvärderingen rörande barnens planer för småbarnspedagogik ska barnet, vårdnadshavaren och personalen granska hur verksamhetens mål och de överenskommelser som man gemensamt skrivit in i planen har uppnåtts.

Barnens delaktighet och rätt att vara med och påverka frågor och sådana angelägenheter som berör barnet självt utgör grunden för personalens pedagogiska arbete. I planeringen, genomförandet och utvärderingen av den målinriktade pedagogiken bör det också finnas rum för barns initiativ och nyfikenhet på objekt för lärande för utforskande som stiger fram. Även när planen för småbarnspedagogik görs upp bör man ta reda på och beakta barnens åsikter.<sup>41</sup>



På den pedagogiska verksamhetens nivå ansvarar föreståndaren för att värderingarna och målen i de styrande dokumenten förverkligas i form av pedagogiska tillvägagångssätt. Detta kräver inte bara att pedagogiken ska ledas utan också att goda arbetsförhållanden ska skapas och upprätthållas, att personalens yrkeskompetens och utbildning ska utnyttjas och att verksamheten ska organiseras på ett helhetsmässigt sätt.<sup>42</sup>

På gruppnivå är det en person med behörighet som lärare inom småbarnspedagogiken som har helhetsansvaret för processen i anknytning till planen för småbarnspedagogik, det vill säga för planeringen, utvärderingen och utvecklingen av det pedagogiska arbetet.<sup>43</sup> Alla har ansvar för att det pedagogiska arbetet är högklassigt, oberoende av vilken yrkesbenämning man har eller vilken verksamhetsform det är frågan om.

På den pedagogiska verksamhetens nivå

- med självvärdering avses målinriktad, systematisk och kontinuerlig utvärdering som utförs av personalen och cheferna
- barns och vårdnadshavares delaktighet i utvärderingsprocessen möjliggörs
- utvärderingen är inriktad på den pedagogiska verksamheten och lärmiljöerna
- målen för utvärderingen baserar sig på styrsystemet, experters sakkunskap och forskningsrön samt på kvalitetsindikatorer som härletts från dessa
- genomförandet av de lokala planerna för småbarnspedagogik och den nationella planen samt genomförandet av barnens planer för småbarnspedagogik utvärderas
- småbarnspedagogikens kvalitet förbättras och utvecklas utifrån de utvecklingsbehov som identifierats.

41 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 23 §

42 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19

43 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 23 §

# Principer för utvärderingen inom småbarnspedagogiken

---

Innan vi presenterar vår modell för utvärdering och utveckling av kvaliteten (kapitel 3) ska vi behandla utgångspunkterna för den systematiska utvärderingen av kvalitet. I detta kapitel förklaras principerna för utvärderingen, principer som man på lokal nivå kan ha nytta av i kvalitetsledningen och vid bedömning av nivån på den pedagogiska verksamheten. Syftet med kapitlet är att hjälpa dem som ska använda utvärderingsmodellen och de kvalitetsindikatorer som presenteras i slutet av dokumentet som stöd vid utvärdering och utveckling. I utvärderingen används principerna inom utvecklande utvärdering och här förklaras hur utvecklande utvärdering kan användas som en del av den självvärdering som anordnarna av småbarnspedagogik ska utföra.

Utvärderingen inom småbarnspedagogiken skiljer sig i vissa avseenden från utvärderingarna inom övriga utbildningssektorer. I utvärderingen bör man beakta särdragen hos det pedagogiska arbetet bland små barn: de lagar och dokument som styr småbarnspedagogiken fastställer inte mål för *barnets* lärande eller kunnande utan fokuserar på att styra småbarnspedagogiken så att barnen får stöd för sitt lärande, sin utveckling och sitt välbefinnande<sup>44</sup>. Utvärderingen gäller således personalens verksamhet. Utvärderingen lägger således vikt vid ett reflekterande arbetsgrepp och kritisk granskning av sin egen verksamhet. Man kan alltså betrakta utvärderingen av småbarnspedagogiken som ett verktyg för helhetsmässig utveckling och styrning av pedagogiken.

## 2.1 Systematisk utvärdering av småbarnspedagogiken

---

Utvärderingsinformation samlas in för att man ska kunna utveckla och förbättra verksamheten. Därför bör utvärderingsinformation samlas in på olika sätt och med olika metoder. Det kallas utvärdering att vid granskning av verksamhet (eller en fråga) spegla verksamheten (eller frågan) mot uppsatta mål. En utvärdering kräver således att man fastställer egenskaper hos det som ska utvärderas och sätter upp mål för det.

---

44 lag om småbarnspedagogik 540/2018; grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016



Inom småbarnspedagogiken utvärderas *personalens verksamhet*, och det första steget i den systematiska utvärderingen är att sätta upp mål för verksamheten.

Inom småbarnspedagogiken utvärderas *personalens verksamhet*, och det första steget i den systematiska utvärderingen är att sätta upp mål för verksamheten. Målen för småbarnspedagogiken är uppsatta på nationell nivå och baserar sig på lagen om småbarnspedagogik och grunderna för planen för småbarnspedagogik. På målens innehåll inverkar inhemsk och internationell forskning om småbarnspedagogik, och innehållet kompletteras i de lokala planerna. Det är anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik samt personalen som har ansvaret för att bedöma om dessa mål uppnås i verksamheten.

När målen för verksamheten har definierats kan man beskriva dem närmare med hjälp av *indikatorer* (*egenskaper som beskriver kvaliteten*). Indikatorerna ger målen en konkret form som möjliggör bedömning av om målen uppnåtts. Med hjälp av indikatorerna kan information av många slag komprimeras till en form som är lättare att hantera och förstå. Indikatorerna ger på ett ändamålsenligt sätt möjlighet till enhetliga förfaringssätt och principer.

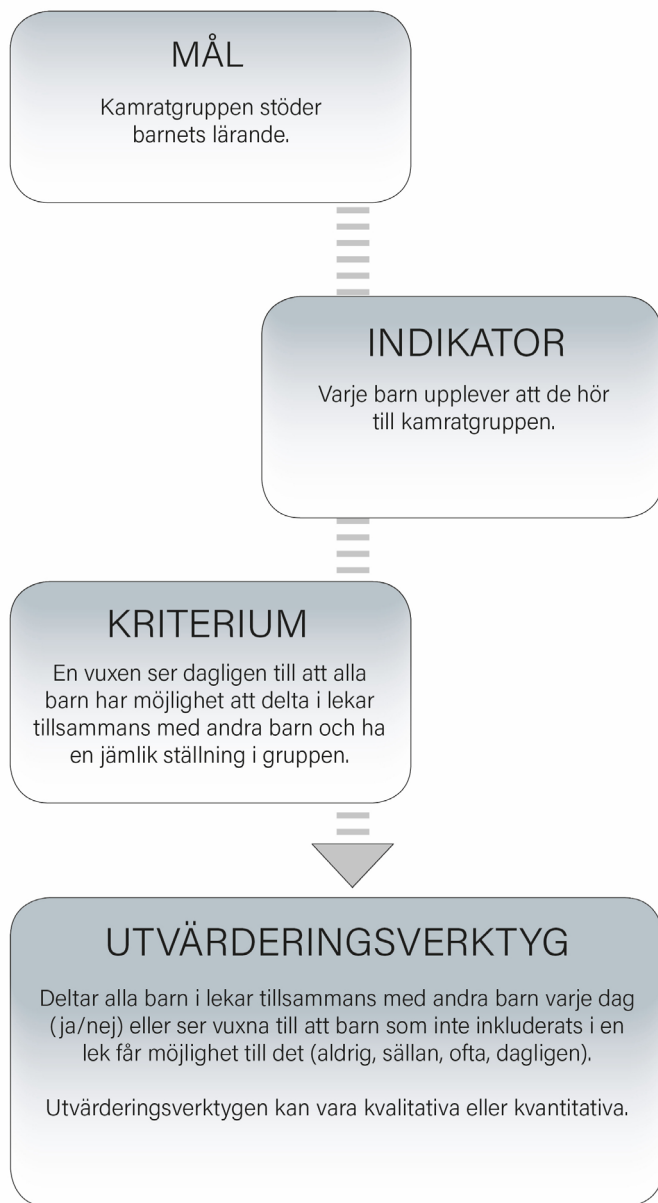
En systematisk insamling av utvärderingsinformation förutsätter att indikatorerna abstraheras till utvärderingsgrunder, *kriterier*. Kriterierna är tydliga påståenden eller frågor som beskriver förfaringssätten. Den verksamhet som utvärderas jämförs med kriterierna, vilket ger möjlighet att dra slutsatser om hur väl kriterierna uppfylls i verksamheten, det vill säga om vilken nivå verksamheten befinner sig på vid tidpunkten i fråga. Kriterierna ska därför beskriva det som eftersträvas, antingen kvalitativt eller kvantitativt. Den enklaste frågan som kan ställas när det gäller utvärderingskriterierna är om kriterierna uppfylls eller inte. Ett kriterium kallas också ett sådant kännetecken eller beskrivande mått (utvärderingsgrund) med hjälp av vilket man kan beskriva exempelvis nivån på verksamheten (bristfällig, god, utmärkt)



I detta dokument har vi samlat kvalitetsindikatorer som anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik kan utgå från när de tar fram de mer detaljerade utvärderingskriterierna. NCU tillhandahåller dessutom utvärderingsverktyg samt ett digitalt utvärderingssystem som stöder anordnarnas självvärdering.

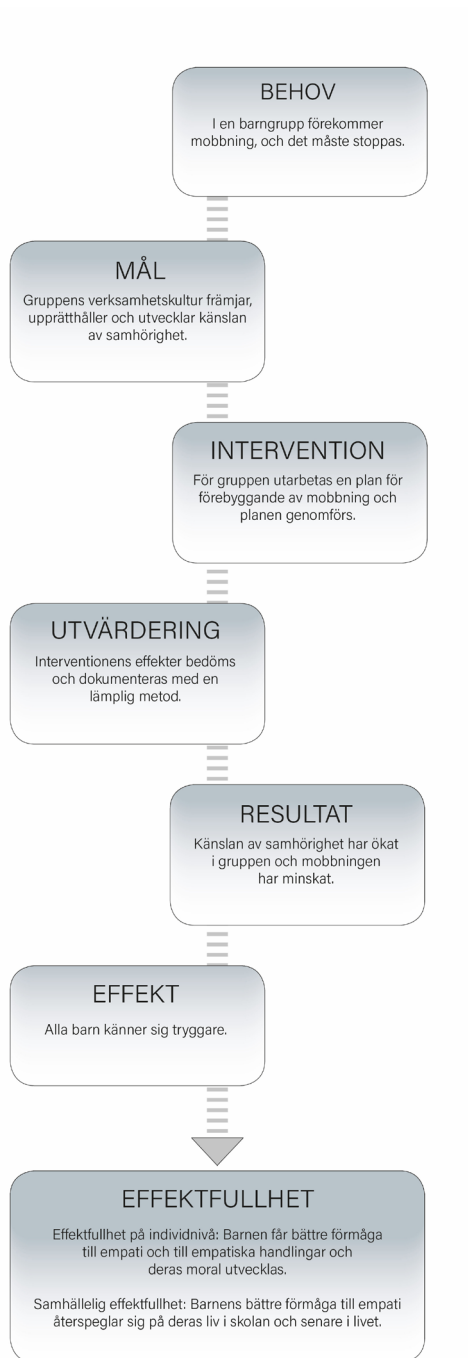
Utifrån definitionen av utvärderingsgrunderna, det vill säga kriterierna, skapas utvärderingsverktyg med hjälp av vilka den egentliga utvärderingen utförs. Genom utvärderingen samlas mångsidig information in om huruvida de uppsatta målen uppnåtts. En utvärderingsmetod kan, beroende på verksamhetens behov och mål, bestå av till exempel en enkät, systematiska observationer eller processer som rör den pedagogiska dokumentationen.

Figur 1 visar strukturen för en systematisk utvärdering med hjälp av ett exempel där målet har satts upp utifrån grunderna för planen för småbarnspedagogik. Figuren illustrerar skillnaderna mellan mål, indikator och kriterium och visar hur man utifrån kriterier kan skapa ett utvärderingsverktyg.



FIGUR 1. Exempel på hur en systematisk utvärdering framskrider.

En systematisk utvärdering kan också initieras av *ett behov*. Då kan utvärderingen beskrivas med hjälp av följande *exempel*:



FIGUR 2. Exempel på hur en behovsbaserad utvärdering framskrider.

Det är dock bra att komma ihåg att det hör till kvalitetens natur att tiden och kulturen formar den, vilket innebär att indikatorerna och kriterierna eventuellt inte beaktar allt som vore nödvändigt med tanke på den kvalitet som barnet möter. Det finländska styrsystemet för småbarnspedagogiken sätter barnets bästa och rättigheter i främsta rummet. Med hjälp av en mångsidig utvärdering säkerställs att barnets erfarenheter av situationen beaktas i tillräcklig mån, oberoende av vilka kriterier som används vid utvärderingen av verksamheten. I enlighet med principerna inom utvecklande utvärdering bör utvärderingen göras med flera olika metoder och ur flera synvinklar, och man bör hålla i minnet att den kvalitet som barnen möter är viktigast.



Det är dock bra att komma ihåg att det hör till kvalitetens natur att tiden och kulturen formar den, vilket innebär att indikatorerna och kriterierna eventuellt inte beaktar allt som vore nödvändigt med tanke på den kvalitet som barnet möter. Med hjälp av en mångsidig utvärdering säkerställs att barnets erfarenheter av situationen beaktas i tillräcklig mån, oberoende av vilka kriterier som används vid utvärdering av verksamheten.

För att utvärderingen ska lyckas är det som görs efter utvärderingen av stor vikt, liksom vad man gör med utvärderingsinformationen. En utvärdering innebär alltid att man ger något ett värde. Den bör således också granskas ur ett etiskt perspektiv. När man definierar indikatorer och kriterier som beskriver kvaliteten ska man tänka på att det alltid handlar om värdeval. Därför är det viktigt att gemensamt diskutera utvärderingens syfte och mål samt de slutsatser som dras av utvärderingsresultaten ur många olika synvinklar.

En etiskt hållbar utvärdering är rättvis och transparent samt tillförlitlig i fråga om metoder och resultat<sup>45</sup>. Utvärderingen ska sporra till förbättring av verksamhetens kvalitet. Det primära målet med utvärderingen är således att uppmuntra till att utveckla, till att utvecklas och till att försöka sitt bästa.

## 2.2 Utvärderingen som en del av kvalitetsledningen

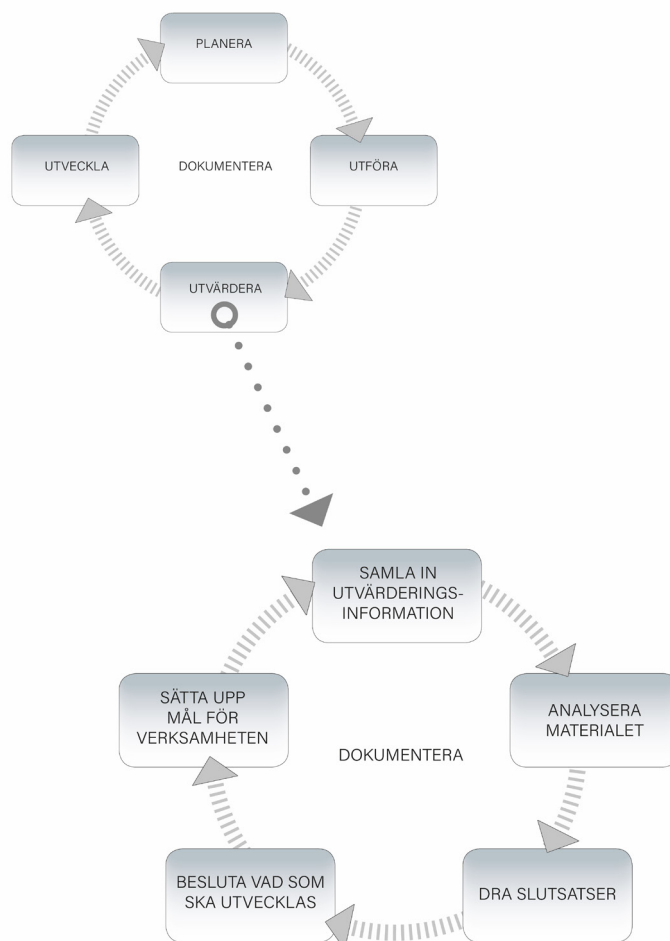
Utvärderingen av småbarnspedagogiken ska höra till ett mer omfattande kvalitetssystem som anordnaren eller den privata serviceproducenten har gjort upp. Utvecklingen av verksamheten bör alltså vara kopplad till anordnarens och den privata serviceproducentens strategi, värderingar, vision och verksamhetsidé. Av denna anledning bör de grunder som styr anordnarens kvalitetsledning också utvärderas regelbundet. Denna typ av övergripande verksamhetsutveckling kallas kvalitetsledning.

För att det ska vara möjligt att i kvalitetsledningen dra nytta av den utvärderingsinformation som samlas in på olika nivåer behövs strukturer för det. En väsentlig fråga blir då hur den information

<sup>45</sup> Atjonen 2007, 33–36

som samlas in från enheterna och grupperna används vid rätt tidpunkt som utgångspunkt för utvecklingsarbetet. Det är viktigt att man tar reda på bland annat hur och i vilka strukturer och i vilken form utvärderingsinformationen sprids från barngrupperna ända till kommunens eller organisationens beslutsfattare. Å andra sidan behövs information om hur utvärderingen hjälper dem som leder organisationen, både i kommunerna och inom den privata sektorn.

Utvärderingen och utvecklingen av småbarnspedagogiken är kopplad till principen om kontinuerlig förbättring, det vill säga till synen på utveckling som en process. En fungerande kvalitetsledning kräver att det för verksamheten har satts upp tydliga mål som är förankrade på alla verksamhetsnivåer. Processen bildar en cirkel och består av stegen planering, genomförande, utvärdering och utveckling. Figur 3 visar den kontinuerliga utvecklingens processkaraktär. Genom att tillämpa denna blir arbetet med att utveckla småbarnspedagogiken en systematisk process som är uppdelad i steg. I figuren finns också en mer detaljerad beskrivning av utvärderingen.



FIGUR 3. Beskrivning av processen för kontinuerlig utveckling och utvärdering



Vid en systematisk utvärdering ska man också samla in utvärderingsinformation, analysera informationen tillförlitligt och dra slutsatser utifrån analysen. Om utvärderingen görs heltäckande på alla verksamhetsnivåer, ger en sammanställning av utvärderingen en god uppfattning om läget i verksamheten. Genom att analysera läget får man reda på nivån på verksamheten eller läget i en fråga, det vill säga var småbarnspedagogikens styrkor eller utvecklingsområden finns. Det aktuella läget speglas mot såväl nationella krav och mål som lokala strategier och planer för småbarnspedagogiken. Detta ger möjlighet att blicka framåt och komma åt de frågor som behöver analyseras närmare.



Med hjälp av utvärderingen kan anordnandet av småbarnspedagogiken och pedagogiken stärkas, och samtidigt blir den synlig. Systematisk utvärdering kräver att metoderna för insamling, lagring, analys och delning av information är tillförlitliga, trovärdiga och transparenta<sup>46</sup>. Systematisk utvärderingsinformation kan produceras med en mängd olika metoder.

I det följande presenteras en rad frågor som tagits fram för att anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik ska få stöd i detta arbete. Med hjälp av frågorna kan man få en bild av vad kvalitetsledningen i dess helhet går ut på.

1. Är anordnaren/den privata serviceproducentens kvalitetsledning systematisk och målinriktad?
2. Hur ansvarar anordnaren/den privata serviceproducenten för kvalitetsledningen i dess helhet och för den utvärdering som är en del av den?
3. Har förmedlingen och rapporteringen av utvärderingsinformationen mellan anordnaren/privata serviceproducenten och enheterna ordnats på ett smidigt sätt?
4. Hur har anordnaren/den privata serviceproducenten organiserat insamlingen och dokumentationen av utvärderings-, uppföljnings- och prognosinformation?
5. Hur ansvarar anordnaren/den privata serviceproducenten för att alla berörda, som barnen och deras vårdnadshavare, får information om utvärderingsprocessen och utvärderingsresultaten?
6. Hur används utvärderingsinformationen i lokalt beslutsfattande och resursfördelning?
7. Hur används utvärderingsinformationen som stöd i ledningsarbetet på de olika organisationsnivåerna?
8. Hur används utvärderingsinformationen vid förbättring och utveckling av småbarnspedagogikens kvalitet på den pedagogiska verksamhetens nivå?
9. Hur kontrollerar anordnaren/den privata serviceproducenten om det utvecklingsarbete som gjorts utifrån utvärderingsinformationen varit effektivt?
10. Är kvalitetsutvärderingen en naturlig del av allas arbete?

## 2.3 Utvecklande utvärdering inom småbarnspedagogiken

I Finland styrs den nationella utvärderingen av småbarnspedagogiken av referensramen utvecklande utvärdering<sup>47</sup>. I detta kapitel behandlas huvudprinciperna inom utvecklande utvärdering. Dessa principer lämpar sig väl också för utvärderingen på den lokala nivån och på den pedagogiska verksamhetens nivå. Den utvecklande utvärderingen är en filosofisk ram som ger möjlighet att på ett djupare plan undersöka såväl utvärderingens utgångspunkter som hela processen. Denna form av utvärdering kräver en gemensam diskussion om målen för utvärderingen, om genomförandet av den och om dess resultat, liksom kännedom om verksamhetens kärnfrågor.

Det karakteristiska för en utvecklande utvärdering är att den bygger på förtroende mellan aktörerna<sup>48</sup>. Inom småbarnspedagogiken syftar denna förtroendebaserade utvärdering till att bygga en utvärderingskultur där metoderna inte grundar sig på kontroll eller redovisningsskyldighet utan på öppna diskussioner och dialog<sup>49</sup>. Utvärderingens uppgift är att stödja arbetsenheternas och personalens engagemang och motivation i arbetet och att hjälpa dem att utveckla sina arbetssätt.



Enligt principerna inom utvecklande utvärdering görs utvärderingarna för att utveckla den egna verksamheten inte, för utomstående utvärderare eller andra aktörer.

Inom utvecklande utvärdering är utvärderingen en naturlig del av den dagliga verksamheten inom småbarnspedagogiken och själva utvärderingsprocessen och det efterföljande utvecklingsarbetet viktigare än slutresultaten<sup>50</sup>. När utvärderingsinformation används aktivt vid utveckling av verksamheten och arbetssätten, kan man aktivt påverka utvecklingsprocessen och dess riktning i alla faser av verksamheten. Målsättningen är att främja en utvärderingskultur där personalen har en aktiv roll vid utvärdering av pedagogiken och där utvärderingen är kopplad till den målinriktade småbarnspedagogiken och de arbetssätt som används i vardagen.



Den utvecklande utvärderingen inom småbarnspedagogiken betonar att verksamheten är inriktad på framtiden. Då är utvärderingen inte konstaterande eller fokuserad på det förflutna utan ger möjlighet till lärande.<sup>51</sup> Det är således viktigt att diskutera målen för en verksamhet av hög kvalitet och vad man kunde göra annorlunda i morgon.

47 statsrådets förordning om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1317/2013

48 Räisänen 2005

49 Atjonen & Räisänen 2005

50 Räisänen 2005

51 Atjonen 2015; Räisänen 2005

I en utvecklande utvärdering är det mycket viktigt med samarbete mellan de olika aktörerna och gemensamt framtagna mål. Inom småbarnspedagogiken avses med detta att de anställda på olika nivåer involveras i utvärderingsprocessen, att man sörjer för öppenhet och god interaktion mellan aktörerna och att de resultat som utvärderingen ger är möjliga att använda i utvecklingsarbetet<sup>52</sup>. Avsikten är framförallt att producera sådan utvärderingsinformation som de anställda, anordnarna och de privata serviceproducenterna kan använda när de utvecklar sin verksamhet.

Trots att syftet med utvecklande utvärderingar inte är att uppnå resultat som kan generaliseras, kan nationellt enhetliga principer för kvalitetsutvärderingarna producera jämförbar utvärderingsinformation. I en utvecklande utvärdering görs ingen jämförelsebaserad rangordning<sup>53</sup>, utan den information som produceras om organisationens verksamhet är i första hand avsedd att användas av anordnaren själv.



Utvärderingen hjälper anordnarna och serviceproducenterna att identifiera inte bara utvecklingsområden utan också goda förfaringssätt som främjar utvecklingen av småbarnspedagogiken. Inom utvecklande utvärdering är kamratlärande, kamratbedömning samt öppenhet då det gäller att dela med sig god praxis.

Referensramen utvecklande utvärdering, som vi i detta dokument presenterar och tillämpar på småbarnspedagogiken, baserar sig på fyra principer<sup>54</sup>: *delaktighet, användning av flera metoder, anpassningsbarhet och transparens*. Med utgångspunkt i dessa principer ges i det följande en bild av vad utvecklande utvärdering innebär i småbarnspedagogikens kontext och en beskrivning av förfaringssätt som hör samman med utvärderingen på småbarnspedagogikens olika nivåer.



Den utvecklande utvärderingens fyra centrala principer är *delaktighet, användning av flera metoder, anpassningsbarhet och transparens*.

**Delaktighet** Principen om delaktighet har en central ställning inom den utvecklande utvärderingen<sup>55</sup>. Delaktighet kräver en gemensam diskussion om vad man ska utvärdera och hur man ska tolka den information som utvärderingen ger. De som arbetar inom småbarnspedagogiken, de tjänsteinnehavare som har ansvar för den, vårdnadshavarna och i tillämpliga delar även barnen bör ges faktisk möjlighet att delta när beslut fattas om vad som ska utvärderas, när utvärderingsinformation tolkas och när åtgärdsförslag tas fram utifrån tolkningen. Det är viktigt att man i

52 Räisänen 2005

53 Räisänen 2005

54 Principerna har härletts från de principer för utvecklande utvärdering som Päivi Atjonen (2015, s. 100) tagit fram.

55 Atjonen 2015; Räisänen 2005; Patton 1997

utvärderingen beaktar barnets hela liv, och därför behövs samarbete med många olika nätverk inom flera sektorer. Till exempel anställda inom den grundläggande utbildningen eller inom social- och hälsovården kan involveras i utvärderingen av småbarnspedagogiken.

Hur delaktigheten i utvärderingsprocessens olika faser förverkligas för enskilda aktörers del beror exempelvis på utvärderingens uppgifter och mål. Det är viktigt att redan när utvärderingsprocessen planeras identifiera alla aktörer och intressenter som är väsentliga med tanke på utvärderingen och fastställa deras uppgifter och ansvar i denna process<sup>56</sup>. Syftet med delaktigheten är att ge de involverade en klar helhetsbild av utvärderingsprocessen så att de känner till målen och syftet med utvärderingen så bra som möjligt.

Syftet med principen om delaktighet är att säkerställa att besluten om vad som ska utvärderas, tolkningen av utvärderingsinformation och åtgärdsförslagen baserar sig på en mångsidig och omfattande förståelse av det fenomen som utvärderas. En gemensamt planerad och genomförd utvärderingsprocess stärker utvärderarnas känsla av delaktighet och aktörskap och främjar deras engagemang i utvecklingsarbetet. Principen om delaktighet handlar om en strävan att demokratisera utvärderingsprocessen och den efterföljande utvecklingsprocessen, vilket betyder att utvärderingen och det beslutsfattande som bygger på denna blir mer transparenta.

**Användning av flera metoder.** Utvecklande utvärdering är inte en enda metod eller ett enda arbetssätt utan en mer omfattande referensram som vid utvärdering utnyttjar flera olika metoder som stöder varandra<sup>57</sup>. På småbarnspedagogikens olika nivåer väljs de utvärderingsmetoder som är lämpligast för situationen, utvärderingsobjektet eller utvärderingsfenomenet i fråga och för de rådande omständigheterna. Genom att använda mångsidiga metoder blir det möjligt att genomföra en så omfattande utvärdering som möjligt, vilket innebär att man också kan komma åt frågor som är av stor betydelse för småbarnspedagogiken men svåra att utvärdera. Utvärderingsmetoderna kan vara både kvantitativa och kvalitativa.

Den som ordnar småbarnspedagogik kan samla in kvantitativ utvärderingsinformation om vanliga fenomen som rör organisationen till exempel med frågeformulär. När man exempelvis vill veta vilka erfarenheter ett enskilt barn har, måste metoden anpassas till både syftet och det sätt att agera som är typiskt för barnet. En lämplig utvärderingsmetod kan då vara observation, olika variationer av barnintervjuer eller kreativa, konstinriktade metoder.

Förutom utvecklande utvärdering kan man inom småbarnspedagogiken även använda summativ utvärdering enligt situationens krav. Med summativ utvärdering avses en utvärdering där man huvudsakligen utvärderar slutresultat och inte processen. Vilken typ av utvärdering som ska användas vid tidpunkten i fråga beror på vilka mål och uppgifter som fastställts för utvärderingen.

Utvecklande utvärderingar och utvärderingar som hör samman med kontroll av verksamhetens kvalitet utesluter inte utan kompletterar varandra. En summativ utvärdering kan till exempel vara kopplad till ett riktat och tydligt definierat utvecklingsprojekt. Då genomförs utvärderingen vanligen i början och i slutet av projektet, så att man får information om utvecklingsarbetets

56 Moitus & Saari 2004

57 Atjonen 2015; Räisänen 2005

effekter eller om huruvida man har nått de mål som sattes upp för projektet. När man vill veta vilka effekter ett utvecklingsarbete haft är det lika viktigt att kartlägga vilka eventuella oväntade och oförutsedda effekter det haft som vilka positiva förändringar det medfört.

**Anpassningsbarhet.** Principen om anpassningsbarhet lägger vikt vid att utvärderingen är kontextkänslig<sup>58</sup>. Med detta avses att målen för en utvärdering som ska stödja utvecklingen av småbarnspedagogiken alltid fastställs och anpassas efter anordnaren och situationen i fråga och med utgångspunkt i de viktigaste utvärderingsområden som identifierats. Kärnan i utvärderingen består av det gemensamma lärande som sker under utvärderingsprocessen och det nya tänkande som lärandet ger upphov till och som leder till utveckling av verksamheten med hjälp av den utvärderingsinformation som producerats<sup>59</sup>. Målet är att småbarnspedagogikens styrkor identifieras och att missförhållanden rättas till.

Att utvärderingen har karaktären av en process utgör en viktig komponent i utvärderingens anpassningsbara natur. Detta innebär en aktiv interaktion mellan den praktiska verksamheten och utvärderingen av den, varvid den insamlade utvärderingsinformationen blir omedelbart tillgänglig för organisationen och kan användas för att förbättra verksamheten redan under utvärderingsprocessen. När utvärderingen anpassas efter behoven i utvärderingsobjektet i processens olika stadier, kan man anta att den framtagna utvärderingsinformationen har omedelbara effekter på exempelvis utvecklingen av arbetsmetoderna<sup>60</sup>.

**Transparens.** Inom utvecklande utvärdering är det viktigt med transparens<sup>61</sup>. Syftet med utvärderingen är att skapa nya och kreativa perspektiv med hjälp av vilka man kritiskt kan bedöma gamla vanor och förfaringssätt som blivit inrotade i småbarnspedagogiken och inrikta utvecklingsarbetet på saker eller processer som behöver förbättras. Genom att i utvärderingen använda mångsidiga utvärderingsmetoder och samarbeta med olika aktörer kan man vidga perspektiven och få till stånd reflektioner kring informationen. Genom en sådan omfattande utvärdering kan man åstadkomma transparens i fråga om styrkor, men också i fråga om missförhållanden, till exempel i den pedagogiska verksamheten, i organiseringen av småbarnspedagogiken och i arbetsmetoderna.

För att man ska kunna utföra utvärderingen på ett tillförlitligt sätt måste även själva småbarnspedagogiken vara transparent. Detta innebär att både verksamheten i systemet och den pedagogiska verksamheten är transparenta. Om man involverar vårdnadshavarna och olika intressenter i utvärderingen kräver det att ledningen för småbarnspedagogiken och personalen informerar effektivare och mer omfattande om sin verksamhet. En utvärdering ska alltid baseras på information utifrån vilken slutsatser dras, och därför är det nödvändigt att synliggöra till exempel de principer som gäller organiseringen av småbarnspedagogiken och den pedagogiska verksamheten.

---

58 Atjonen 2015

59 Räisänen 2005

60 Atjonen 2015

61 Atjonen 2015

## Modell för utvärdering och utveckling av småbarnspedagogikens kvalitet

---

Ovan behandlades de allmänna principerna för utvärderingen av småbarnspedagogiken samt utvärderingens systematiska natur och utvecklingsorientering. För att småbarnspedagogikens kvalitet ska kunna utvärderas gemensamt, bör deltagarna i utvärderingen ha gemensam uppfattning om vad som menas med kvalitet. I detta kapitel beskrivs den modell för utvärdering och utveckling av kvaliteten som togs fram under arbetsprocessen i den expertgrupp som tog fram detta dokument. Beskrivningen grundar sig på figur 4. Modellen har styrt arbetet med att beskriva grunderna för kvalitetsutvärderingen och med att utforma de indikatorer som definierar småbarnspedagogikens kvalitet.

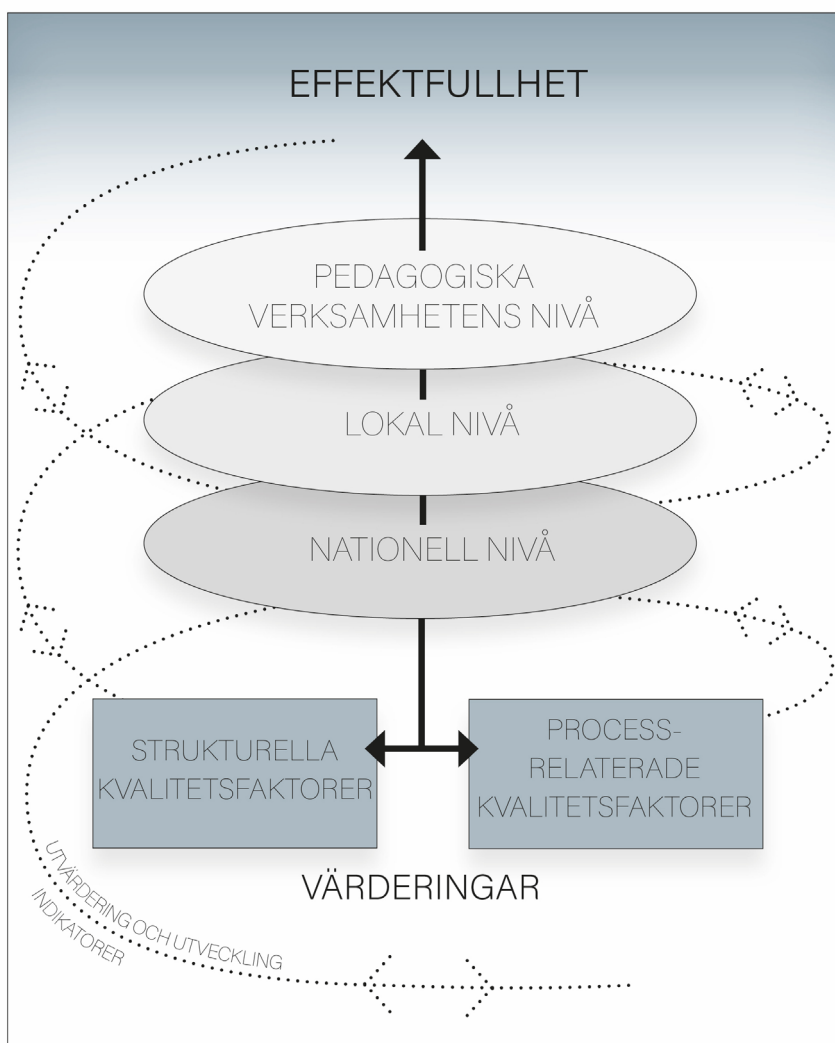
Som bakgrund för och genom integreringsprincip påverkar *värderingarna* kvalitetstänkandet inom småbarnspedagogiken. Värderingarna skapar grunden för definitionen av kvalitet och ger information om *vad* man vill uppnå inom småbarnspedagogiken och *varför* man anser någon viss fråga viktig. Vidare kommer de till uttryck via de *strukturer* som stöder verksamheten och via de *processer* som reglerar kvaliteten. De strukturella och de processrelaterade faktorerna samverkar dynamiskt och kommer till uttryck på småbarnspedagogikens nationella och lokala nivå samt på den pedagogiska verksamhetens nivå.

*Strukturella kvalitetsfaktorer* är faktorer som hänför sig till organiseringen av småbarnspedagogiken och som definieras och regleras av exempelvis lagar, förordningar och andra dokument på nationell nivå. De faktorer som gäller strukturerna är därför relativt beständiga. De hör samman med frågor om *vem* som svarar för verksamheten inom småbarnspedagogiken, *var* verksamheten sker och *vilka* ramar som skapas för verksamheten. De skapar således ramar för den pedagogiska verksamheten.

Med *processrelaterade kvalitetsfaktorer* avses småbarnspedagogikens kärnaktiviteter och enhetens pedagogiska verksamhetskultur – faktorer som är direkt kopplade till barns erfarenheter. De processrelaterade kvalitetsfaktorerna beskriver *hur* man arbetar för att nå målen för småbarnspedagogiken och hur man genomför innehållen i praktiken. Processfaktorerna består av förfaringsätt som strukturerar den målinriktade och pedagogiska verksamheten och av styrande principer som kommer till uttryck i samspelet mellan individer och kontexter.

Dessa olika kvalitetsfaktorer och de tre nivåer (*den nationella nivån, den lokala nivån och den pedagogiska verksamhetens nivå*) som reglerar småbarnspedagogiken inverkar på vilken slags småbarnspedagogik man i praktiken tillhandahåller och genomför – med andra ord vilken *effektfullhet* den högkvalitativa småbarnspedagogiken har. Effekterna kan till exempel bestå av den nytta barnen, vårdnadshavarna, anordnarna och hela samhället har av småbarnspedagogiken.

I enlighet med principerna inom utvecklande utvärdering spelar *utvärderings- och utvecklingsarbetets processnatur* en stor roll i den övergripande kvalitetsledningen. Detta är starkt kopplat till synvinklarna systematisk utvärdering samt fortlöpande förbättring och utveckling, synvinklar som manifesterar sig i anordnarens och serviceproducentens kvalitetsledningsstrukturer.



FIGUR 4. Modell för utvärdering och utveckling av småbarnspedagogikens kvalitet



### 3.1 Värderingar som styr utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet

Värderingarna ger information om vad en god småbarnspedagogik bör försöka uppnå. Därmed ligger de till grund för definitionen av den nationella kvaliteten. Värderingar styr all verksamhet och uttrycker den uppfattning som finns om vad en god småbarnspedagogik är, till och med om vad ett gott liv och ett gott samhälle är. Som begrepp kan ordet värdering vara svårt och ostrukturerat. Därför bör det definieras och dess koppling till den praktiska verksamheten visas<sup>62</sup>. Utifrån småbarnspedagogikens värderingar tar man fram synliga och konkreta mål som styr verksamheten, och dessa mål utformas som kvalitetsindikatorer med hjälp av vilka man säkerställer att värderingarna operationaliseras till verksamhet. Småbarnspedagogikens värdegrund kommer sålunda till uttryck som ett styrande mål på alla nivåer, från den nationella nivån ända till den pedagogiska verksamhetens nivå.

Värdegrunden för utvärderingen av småbarnspedagogikens kvalitet överensstämmer med den allmänna värdegrunden i det finländska samhället, men riktar uppmärksamhet i synnerhet på de värderingar som fastställts i lagen om småbarnspedagogik<sup>63</sup> och i grunderna för planen för småbarnspedagogik<sup>64</sup> och som är viktigast med tanke på kvalitetsutvärderingen inom småbarnspedagogiken. Småbarnspedagogikens styrsystem grundar sig förutom på Finlands grundlag<sup>65</sup> även på internationella konventioner, som FN:s konvention om barnets rättigheter<sup>66</sup> och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning<sup>67</sup>.

FN:s konvention om barnets rättigheter ger småbarnspedagogiken dess rättsliga grund och förpliktande allmänna principer i vilka betonas att barnets bästa kommer i första hand, att barnet har rätt att må bra, få omvårdnad och skydd, att barnet har rätt till kultur, lek och konst, att barnets åsikter ska beaktas samt att barnet ska behandlas jämlikt och likvärdigt och att det inte får diskrimineras. Alla barn har sålunda rätt att bli hörda, sedda, tagna i beaktande och förstådda som individer och som medlemmar i sin grupp<sup>68</sup>.

Till de viktigaste syftena med den finländska småbarnspedagogikens hör att främja den samhällseliga rättvisan, att skapa förutsättningar för en öppen demokrati och välmående och att förebygga barns marginalisering. Den finländska småbarnspedagogiken betonar vikten av att se till barnets bästa och av att sörja för att alla barns rättighet att få stöd för sin helhetsmässiga uppväxt, sitt lärande och sitt välbefinnande tillgodoses<sup>69</sup>. När småbarnspedagogikens kvalitet definieras står

62 Johansson, Emilson & Puroila 2018

63 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 2 §, 3§ och 4 §

64 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19

65 Finlands grundlag 731/1999

66 FN:s konvention om barnets rättigheter 1989

67 FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning 2007

68 FN:s konvention om barnets rättigheter 1989, grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19

69 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 4 § och 12 §



*barndomens egenvärde* i fokus. Enligt detta är varje barn unikt och värdefullt som sig självt<sup>70</sup>. Dessa värderingar grundar sig på barnets rättigheter, och värderingarna uttrycks bland annat ur perspektiven fullt medlemskap i gruppen och inkluderingsprinciperna.

Inom småbarnspedagogiken stöder man barns utveckling till humana människor<sup>71</sup>, och denna strävan beskrivs i synnerhet med kulturella värderingar, som strävan efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred. *De kulturella värderingarna* kommer till uttryck i sätten att förhålla sig till sig själv, andra människor, kulturen och kunskap samt i sättet och viljan att handla rätt. Det är frågan om sådant som barn behöver stöd och individuell handledning i<sup>72</sup>. Inom småbarnspedagogiken accepteras ingen form av mobbning, våld eller trakasserier, inte av någon<sup>73</sup>.

Till de viktigaste värderingarna inom småbarnspedagogiken hör förutom de ovan nämnda även *likabehandling, jämställdhet och mångfald*. Inom småbarnspedagogiken ska alla barn garanteras lika möjligheter att utveckla sina färdigheter och göra sina val oberoende av till exempel kön, ursprung, kulturell bakgrund eller andra orsaker som gäller barnet som person. Ett samarbete med familjerna baserat på förtroende, respekt och öppenhet kräver dessutom identifiering och erkännande av familjernas diversitet.<sup>74</sup>

Andra värden som är viktiga inom småbarnspedagogiken är sådana som anknyter till *en hållbar livsstil* och till dess sociala, kulturella, ekonomiska och ekologiska dimension. Inom småbarnspedagogiken stöds barnets utveckling till en människa med ekosocial bildning, det vill säga en människa som förstår att den ekologiska hållbarheten är en förutsättning för social hållbarhet och mänskliga rättigheter.<sup>75</sup>

I följande kapitel presenteras faktorer och kvalitetsmekanismer, både strukturella och processrelaterade, som man i ljuset av forskningen vet inverkar på möjligheterna att nå de mål som baserar sig på de ovan beskrivna värdena och i lagstiftningen.

### 3.2 Sammanställning av forskning om strukturella kvalitetsfaktorer

Med småbarnspedagogikens strukturella kvalitetsfaktorer avses relativt bestående egenskaper som är reglerade på nationell nivå och som skapar grunden och ramvillkoren för småbarnspedagogiken på alla dess nivåer. De processrelaterade faktorerna ger i sin tur upphov till krav på de strukturella faktorernas innehåll. Med strukturella kvalitetsfaktorer kan man således antingen främja eller ställa hinder i vägen för småbarnspedagogiken.

70 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19

71 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19

72 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19

73 lag om småbarnspedagogik 540/2018 10 §, grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19

74 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19

75 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 19–20

## Småbarnspedagogikens styrsystem och mål

Den nationella *lagstiftningen* skapar utgångspunkterna för småbarnspedagogiken genom att fastställa mål och flera förpliktande strukturella ramvillkor. Dessa filtreras ner från den nationella nivån till den lokala nivån, där den via styrning och beslutsfattande också inverkar på barnets erfarenheter på den pedagogiska verksamhetens nivå<sup>76</sup>. Lagstiftningen om småbarnspedagogiken återspeglar i stort de rådande uppfattningarna och värderingarna i samhället i fråga om fostran, undervisning och vård av barn, och den reagerar också på förändringar i samhället, till exempel i den ekonomiska situationen eller den växande diversiteten i samhället<sup>77</sup>. Därigenom inverkar även dessa faktorer på hur småbarnspedagogiken organiseras och i vilken riktning den styrs och utvecklas.

Till de strukturella kvalitetsfaktorer som bidrar till att säkerställa likabehandling kan man anse följande höra: *tillräcklig service, tillgänglighet*<sup>78</sup> och *inkluderande egenskaper*<sup>79</sup>. Syftet med dessa faktorer är att ge barn lika möjligheter att delta i och dra nytta av en högkvalitativ småbarnspedagogik oberoende av till exempel kön, ursprung, kulturell bakgrund eller andra orsaker som gäller barnet som person<sup>80</sup>. Kravet på likabehandling innefattar också målet att riva ner hierarkier som eventuellt leder till särbehandling av individer.

Det har påvisats ett samband mellan deltagande i en högkvalitativ småbarnspedagogik och barns kognitiva utveckling och skolframgång<sup>81</sup>. Dessutom korrelerar deltagandet med utvecklingen av barns sociala färdigheter och självregleringsförmåga<sup>82</sup>. I den finländska småbarnspedagogiken läggs vikt vid framförallt barnets rätt till en högkvalitativ småbarnspedagogik och betydelsen av en bra barndom här och nu<sup>83</sup>.

När det gäller den praktiska implementeringen av principerna tillräcklighet, tillgång, tillgänglighet och inkludering har den lokala strategin som styr småbarnspedagogiken, det lokala ledningssystemet och systemet för det politiska beslutsfattandet en nyckelroll. Med hjälp av fungerande och planerade strukturer säkerställs att den nationella lagstiftningen följs i det dagliga arbetet inom småbarnspedagogiken<sup>84</sup>.

Dessutom kan man stödja barns tillgång till småbarnspedagogik och därigenom främja jämlik tillgång till service<sup>85</sup> genom att i rätt tid ge vårdnadshavarna omfattande *handledning och rådgivning* om servicesystemet för småbarnspedagogiken. Ur ett nationellt perspektiv utgör mångfalden i

76 European Quality Framework for Early Childhood Education and Care 2014

77 Bronfenbrenner 1979; Lijtens & Taguma 2010

78 Pitkänen m.fl. 2017

79 Eerola-Pennanen & Turja 2017; Viitala 2014

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

81 Sylva m.fl. 2004; Sylva 2014; Hall m.fl. 2013

82 Andersson 1992

83 lag om småbarnspedagogik 540/2018; grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016

84 Tomasevski 2001; Pitkänen m.fl. 2017

85 Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017

fråga om servicesystemet för småbarnspedagogiken och i fråga om verksamhetsformerna samt de lokala variationerna en utmaning när det gäller barnens lika möjligheter att söka till och få plats inom småbarnspedagogiken<sup>86</sup>. Detta ökar behovet av handledning och servicerådgivning.

Mångfalden i fråga om servicen innebär utmaningar och ställer krav även på *styrningen av den småbarnspedagogiska servicen*<sup>87</sup> samt på *styrningen och övervakningen av den privata småbarnspedagogiken*<sup>88</sup>. Till exempel resultatet i CARE-projektet visar att övervakningen kan vara utmanande om det fattas standarder eller lagstiftning, om övervakningsansvaret har överlåtits till den lokala nivån eller om det finns avvikande uppfattningar om behovet av övervakning<sup>89</sup>. En högkvalitativ småbarnspedagogik som barnen har jämlik tillgång till kan erbjudas om styrningen, rådgivningen och övervakningen av tillhandahållandet och genomförandet av servicen är regelbunden och omfattande i de olika verksamhetsformerna av småbarnspedagogik inom både den offentliga och den privata sektorn<sup>90</sup>. Enligt en utvärdering som NCU utförde rörande verkställandet av planerna om småbarnspedagogik behövs dock en klarare fördelning av ansvaret mellan de kommunala anordnarna och de privata serviceproducenterna<sup>91</sup>. Utvärderingen visade att det finns skillnader i fråga om hur man fullgör skyldigheten att styra den privata servicen.

Tillgängligheten inom småbarnspedagogiken och tillgången till den ger de strukturella ramvillkoren även för barnens olika *övergångar* i systemet för småbarnspedagogiken och därefter. I vilken utsträckning man vid organisering av service, vid servicehantering och till exempel vid möjliggörande av närservice ser barnets uppväxt som en sammanhängande enhet inverkar på vilka vertikala och horisontella övergångar som kommer att finnas på barnets väg genom småbarnspedagogiken<sup>92</sup>. Tillräckligheten, tillgången och tillgängligheten i fråga om servicen inverkar indirekt på både barnets vertikala övergångar (t.ex. från hemmet till småbarnspedagogiken, från småbarnspedagogiken till förskoleundervisningen och vidare till den grundläggande utbildningen) och på dess horisontella övergångar (t.ex. mellan daghemsgrupper eller mellan olika serviceformer), såväl på antalet övergångar som på deras kvalitet. Om övergångarna inte bildar en sammanhängande enhet eller om de inte förbereds noggrant, kan de positiva effekterna av småbarnspedagogiken, till exempel på barnens utveckling, minska eller till och med försvinna senare i skolan<sup>93</sup>.

På basis av forskningen kan man konstatera att ju högre kvaliteten är på småbarnspedagogiken och den efterföljande grundläggande utbildningen, desto positivare är deras sammantagna effekt på barnens helhetsmässiga utveckling<sup>94</sup>. Med småbarnspedagogikens och den grundläggande utbildningens kvalitet avses här en helhetsmässig kvalitet i fråga om lärmiljön. Kvaliteten innefattar både egenskaperna hos den fysiska miljön, som lokaler, utrustning och andra resurser, samt faktorer

---

86 Karila m.fl. 2017

87 Puroila & Kinnunen 2017

88 Repo m.fl. 2018

89 Resa m.fl. 2016

90 OECD 2011

91 Repo m.fl. 2018

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

93 Magnuson m.fl. 2007; Barnett & Hustedt 2005

94 Sammons m.fl. 2008

som rör samspelet och den pedagogiska verksamheten. Att systemet är inkluderande är också en viktig komponent när det gäller övergångarnas smidighet. Smidiga övergångar är särskilt viktiga när familjens socioekonomiska situation eller dess kulturella eller språkliga bakgrund kräver det<sup>95</sup>.

Inom ramen inkludering tolkas också barnens behov av stöd för sin utveckling och sitt lärande, behov som i de reviderade normativa dokumenten kallas individuellt behov av stöd. I enlighet med inkluderingsprinciperna tillgodoser man barnens individuella behov av stöd på ett mångsidigt sätt genom att stödja dem i deras primära verksamhetsmiljö och inte flytta dem någon annanstans<sup>96</sup>. Detta ger alla barn lika möjligheter att utvecklas och lära sig tillsammans och av varandra i en gemenskap och att undgå utstötning.<sup>97</sup> Studier har visat att barn med individuella behov av stöd i allmänhet drar nytta av en inkluderande småbarnspedagogik. Man har noterat nytta bland annat i form av ömsesidigt lärande i positiva relationer. Även de sociala färdigheterna och lekfärdigheterna har utvecklats<sup>98</sup>. Inkluderande småbarnspedagogik har visats sig ha positiva effekter även på barn som inte har konstaterade individuella behov av stöd, effekter som främjar attityderna och toleransen.

Enligt studier finns det dock stora skillnader mellan anordnarna i fråga om hur man definierar och identifierar individuella behov av stöd och hur man inriktar resurserna utifrån behoven<sup>99</sup>. Detta leder till variation i kvaliteten på samspelet mellan personalen och barnen samt i möjligheterna att tillhandahålla ett mångsidigt pedagogiskt stöd<sup>100</sup>. Som strukturell och inkluderande princip kräver stödet för utveckling och lärande således precisering på nationell och lokal nivå samt på den pedagogiska verksamhetens nivå.

*Läroplanen för småbarnspedagogiken*, det vill säga planen för småbarnspedagogik, är en viktig strukturell faktor när det gäller kvaliteten. I lagen om småbarnspedagogik och i grunderna för planen för småbarnspedagogik anges värderingar, mål och principer som styr småbarnspedagogiken på ett förpliktande sätt på olika nivåer och i olika åldersgrupper. Läroplanen innehåller en beskrivning av de verksamhetsinnehåll som stöder barnets helhetsmässiga utveckling.

Läroplanen har en nyckelroll i systemet för småbarnspedagogik även med tanke på småbarnspedagogikens kvalitet<sup>101</sup>, eftersom den styr planeringen och genomförandet av småbarnspedagogiken via gemensamt uppsättande av mål<sup>102</sup>. I den finländska småbarnspedagogiken är läroplanen ett dokument med flera nivåer: Dokumentet på nationell nivå utgör ram och struktur för den lokala nivån och för eventuella läroplaner på enhetsnivå. Dessutom definierar det de centrala innehållen och synvinklarna i barnets plan för småbarnspedagogik. Forskning har visat att användning av läroplaner i den pedagogiska verksamheten har en positiv effekt på barnens utveckling och

95 LoCasale-Crouch m.fl. 2008; Peters 2010

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

97 Pihlaja & Neitola 2017

98 Centre for Education Statistics and Evaluation 2014

99 Pihlaja & Neitola 2017; Alijoki & Pihlaja 2011

100 Eerola-Pennanen & Turja 2017; Repo m.fl. 2018

101 OECD 2017, 150–151

102 Brodin & Renblad 2015

lärande<sup>103</sup> och gör övergångarna smidiga<sup>104</sup>. Till exempel om förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen har en gemensam läroplan och om det finns skriftlig information, till exempel barnens läroplaner i förskoleundervisningen, som följer barnen från förskoleundervisningen till skolan, utvecklar barnen sina färdigheter snabbare i skolan<sup>105</sup>. De mer omfattande, nationellt fastställda innehållsmässiga inriktningarna i läroplanen har betydelse för både planeringen av verksamheten och för barnens utveckling. Det har exempelvis observerats ett samband mellan å ena sidan en läroplan som är övergripande och som kombinerar de olika delområdena av lärandet på ett balanserat sätt och å andra sidan en högkvalitativ pedagogisk verksamhet<sup>106</sup>. Barnens plan för småbarnspedagogik är även som dokument en betydelsefull del av den strukturella helheten inom den nationella läroplansstyrningen<sup>107</sup>.

## Småbarnspedagogikens personal och ledningsarbetet

I en högkvalitativ småbarnspedagogik är det viktigt med en kompetent och yrkesskicklig personal och ett gott ledarskap. På nationell nivå finns lagstiftning om vilka *behörigheter* småbarnspedagogikens personal ska ha. Dessutom reglerar lagstiftningen till vissa delar även den enhetliga *grundutbildningen* i de läroanstalter som ger undervisning inom området. Enligt forskning finns det i de utvecklade länderna ett positivt samband mellan examen på högskolenivå och kvaliteten på lärmiljöerna eller processerna<sup>108</sup>, en barnorienterad pedagogik och ett mångsidigt språkligt stöd<sup>109</sup>. Studier har visat att en högre utbildningsnivå hos personalen inom småbarnspedagogiken har en positiv inverkan på framför allt personalens yrkesrelaterade attityder, kunskaper och färdigheter och därigenom möjligen på barnens utveckling eller lärande<sup>110</sup>. Dessutom har utbildningsprogrammets innehåll, kvalitet och varaktighet en stor inverkan på vilket kunnande och vilken yrkesskicklighet personalen får. Anställda som fått en högkvalitativ utbildning kan erbjuda barnen ett mer stimulerande, varmt och stödjande samspel än andra anställda, vilket i sin tur har positiv inverkan på barnets utveckling<sup>111</sup>. Vidare har man i flera studier kommit fram till att fortbildning och utveckling i sitt yrke är en central strukturell faktor, som förbättrar fostran eller undervisningen<sup>112</sup>. Det verkar också vara viktigt att fortbildningens innehåll så bra som möjligt anpassas efter personalens yrkesmässiga behov<sup>113</sup>.

---

103 Bierman m.fl. 2008

104 Ahtola m.fl. 2012

105 Ahtola m.fl. 2011

106 Slot m.fl. 2016

107 Alasuutari & Karila 2010

108 Burchinal m.fl. 2002; Degotardi 2010

109 Faour 2010

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

111 OECD 2006

112 Dennis & Horn 2014; Hamre m.fl. 2012; Slot 2018

113 Barber, Cohrssen & Church 2014

Välutbildad och kunnig personal är den bästa garantin för en högkvalitativ småbarnspedagogik<sup>114</sup>. Av denna anledning tar man på nationell nivå ställning även till hur personalen ska upprätthålla sin yrkeskompetens genom fortbildning<sup>115</sup>. Studier har visat att personer med längre arbetserfarenhet har ett positivare, sensitivare och språkligt rikare samspel med barnen än personer med kortare arbetserfarenhet. Dessutom är samspelet mer konstruktivt med tanke på beteendekontrollen<sup>116</sup>. Generellt ser man nyttan med fortbildningen och med det kompetensstöd som ges under arbetskarriären indirekt särskilt på den pedagogiska verksamhetens nivå.

På den lokala nivån utgör ett fungerande och ändamålsenligt *ledningsystem* en central strukturell kvalitetsfaktor med hjälp av vilken man framgångsrikt kan lotsa utvecklingen av organisationen och förändringarna i den<sup>117</sup>. De kommunala anordnarnas och de privata producenternas egna strategier och ledarskap skapar viktiga strukturer inte bara för planeringen och genomförandet av verksamheten utan också för processerna för utvärderingen av pedagogiken och utvecklingen av den på de olika nivåerna<sup>118</sup>. Enligt forskningen är ett ledarskap som ökar kvaliteten på småbarnspedagogiken, som har effekter och som fungerar väl kopplat till ett tydligt definierat och väl förankrat grundläggande uppdrag, till målen och till ledningsstrategin<sup>119</sup>.

Pedagogisk utveckling av småbarnspedagogiken och fortlöpande förbättring av verksamheten förutsätter att det finns ändamålsenliga *utvärderings- och utvecklingsstrukturer* för beslutsfattandet och utvecklingsarbetet<sup>120</sup>. Utvärderingen och den systematiska information om verksamheten som utvärderingen producerar är viktiga delar av ledningssystemet och ledningsarbetet<sup>121</sup>. Enligt nationell forskning behövs mer samverkan mellan anordnarnas politiska besluts- och styrsystem och den pedagogiska verksamhetens nivå, vilket kan uppnås genom att fördela och klargöra ledningsansvaren<sup>122</sup>.

Även på den pedagogiska verksamhetens nivå inverkar *chefen och ledarskapet* i egenskap av struktur på verksamheten i enheten för småbarnspedagogik<sup>123</sup>. Egenskaper kopplade till chefen, såsom målinriktning och vision, goda färdigheter i att samarbeta med personalen och förmåga att interagera med vårdnadshavarna, främjar för sin del möjligheterna att åstadkomma en målinriktad småbarnspedagogisk verksamhet<sup>124</sup>. Studier har också visat att det finns en koppling mellan chefens utbildningsnivå och kvalitet. Ju högre chefens utbildningsnivå är, desto högre nivå bedöms enhetens verksamhet ligga på, både i fråga om strukturerna och i fråga om de pedagogiska processerna inom småbarnspedagogiken<sup>125</sup>.

---

114 OECD 2012, 144

115 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 39 §

116 Salminen m.fl. 2012; Slot m.fl. 2015

117 Van Velzen m.fl., 1985; Harris m.fl. 2002

118 Fonsén 2014; Heikka 2014

119 Akselin 2013; Hujala 2013; Nivala 1999

120 Heikka 2014; Heikka 2016

121 Virtanen 2007

122 Heikka 2014

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

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

125 Taggart m.fl. 2000

## Lärmiljöerna inom småbarnspedagogiken

De strukturella ramvillkoren, som regleras i lagen om småbarnspedagogik och som gäller sådant som *gruppstorlek, förhållandet mellan antalet vuxna och antalet barn samt personalstrukturen*, påverkar lärmiljön och indirekt den pedagogiska verksamheten i lärmiljön. Dessutom inverkar småbarnspedagogikens *resurser*, inte enbart ekonomiska resurser utan också lokaler och material.

I flera internationella studier har man undersökt om det finns ett samband mellan *gruppstorleken och förhållandet mellan antalet vuxna och antalet barn*, men hittills har resultaten varit motstridiga. Vissa studier rapporterar att en mindre gruppstorlek har en positiv inverkan på barnens utveckling<sup>126</sup> och leder till högre kvalitet på det pedagogiska arbetet<sup>127</sup>. Å andra sidan har det påvisats att gruppstorleken eller förhållandet mellan antalet vuxna och antalet barn endast är enskilda faktorer som inverkar på kvaliteten, och oftast är samverkan med andra strukturella faktorer viktigare än de direkta effekterna<sup>128</sup>. Exempelvis i analyser som gällde Finlands material i CARE-projektet fann man en betydande samverkan mellan personalens utbildningsnivå, arbetserfarenhet och samspelets kvalitet: ju högre utbildningsnivå och ju mer arbetserfarenhet personalen hade, desto smidigare hade verksamheten organiserats och desto effektivare var verksamheten<sup>129</sup>. Dessutom konstaterades att ju större barngrupperna var, desto svagare var det socioemotionella stödet från personalen och desto sämre var verksamheten organiserad.

En viktig faktor när det gäller den strukturella kvaliteten är lämplig *personalstruktur*. För att man i den småbarnspedagogiska enheten ska kunna uppnå de mål som satts upp i enlighet med lagar och förordningar krävs att personalen har tillräckligt med mångsidig yrkeskompetens. Det bör finnas en koppling mellan målen, personalens behörigheter och dess yrkeskompetens. Enligt en färsk nationell undersökning uppfyllde personalstrukturen och behörighetskraven inom den småbarnspedagogiska servicen inte lagstiftningens krav på kompetens<sup>130</sup>. Denna brist har åtgärdats genom lagen om småbarnspedagogik, som trädde i kraft hösten 2018.

*Arbetstidsstrukturerna och arbetstidsplaneringen* inverkar på i vilken utsträckning de olika yrkesgrupperna inom personalen kan genomföra en systematisk småbarnspedagogik på ett sätt som överensstämmer med den egna utbildningen. Enligt nationella utredningar och studier har de besparingar som eftersträvats inom småbarnspedagogiken lett till effektiviseringsåtgärder i enheterna med den påföljden att arbetstidsplaneringen delvis styrs av sparsynvinkeln och inte av personalgruppernas yrkeskompetens<sup>131</sup>. Arbetet har således allt mer börjat styras av en sådan tolkning av mångprofessionalitet där arbetsuppgifterna, ansvaret och skyldigheterna inte är kopplade till yrkesutbildning eller kompetens utan till ett visst arbetsskift<sup>132</sup>.

---

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

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

128 OECD 2017; Slot m.fl. 2015

129 Slot m.fl. 2015

130 Puroila & Kinnunen 2017

131 Pitkänen m.fl. 2017; Paananen 2017

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



På det konkreta genomförandet av småbarnspedagogiken inverkar också olika *fysiska och ekonomiska resurser*. I grunderna för planen för småbarnspedagogik<sup>133</sup> nämns resurserna i kapitlet om lärmiljöerna. I det sammanhanget avses med lärmiljöer lokaler, platser, redskap, tillbehör och metoder som stöder barnens utveckling, lärande och samspel inom småbarnspedagogiken. Egenskaper relaterade till lärmiljöerna nämns i flera studier och analyser som centrala strukturella kvalitetsfaktorer, även om det hittills varit svårt att påvisa att de har en direkt betydelse för kvaliteten på småbarnspedagogiken<sup>134</sup>.

Att lokalerna är funktionella och goda med tanke på hälsan är fysiska utgångspunkter för en högkvalitativ lärmiljö. Men funktionella lokaler garanterar inte ensamma en högkvalitativ pedagogisk verksamhet. I sista hand är det den pedagogiska planeringen som avgör vilken slags verksamhet som ordnas och hur barnet uppfattar verksamheten. De ekonomiska resurserna i sin tur styr på en mer övergripande nivå vilka fysiska resurser som finns tillgängliga för småbarnspedagogiken på den lokala och den pedagogiska verksamhetens nivå.

De strukturella kvalitetsfaktorerna får sin betydelse och form i kulturen och tiden, liksom i förhållande till varandra och till de processrelaterade kvalitetsfaktorerna. Detta innebär att det exempelvis inte räcker med goda fysiska ramar för en enhet för småbarnspedagogik för att verksamheten ska vara högkvalitativ, om processfaktorerna inte är i skick<sup>135</sup>. Därför förutsätter kvalitetsutvärderingar att man beaktar både de strukturella och de processrelaterade kvalitetsfaktorerna<sup>136</sup>.



Samverkan mellan strukturella kvalitetsfaktorer har visat sig förutsäga processens kvalitet bättre än enskilda strukturella faktorer.<sup>137</sup>

I kapitel 4.1 presenteras småbarnspedagogikens strukturella kvalitetsindikatorer utifrån en sammanställning av forskning om strukturell kvalitet.

133 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 22

134 Hartman m.fl. 2016; Pessanha m.fl. 2017

135 Raittila & Siippainen 2017

136 Hartman m.fl. 2016; Sheridan 2007; Slot 2018

137 Slot m.fl. 2015



## **Sammandrag av forskning som beskriver småbarnspedagogikens strukturella kvalitetsfaktorer**

### **Lagstiftning som styr småbarnspedagogiken**

Lagstiftningen ger utgångspunkterna för småbarnspedagogiken och organiseringen av den genom att sätta upp mål och flera förpliktande strukturella ramvillkor för den. Lagstiftningen speglar samhälleliga värderingar och val som inverkar på i vilken riktning småbarnspedagogiken styrs och utvecklas.

### **Tillräcklighet, tillgång, tillgänglighet och inkludering i fråga om småbarnspedagogiken**

Syftet med dessa strukturella kvalitetsfaktorer är att garantera barnen lika möjligheter att delta i och dra nytta av en högkvalitativ småbarnspedagogik oberoende av exempelvis kön, ursprung, kulturell bakgrund eller andra orsaker som gäller barnet som person. Det har påvisats att deltagande i en högkvalitativ småbarnspedagogik har ett positivt samband med barnens kognitiva utveckling och hur de senare klarar sig i skolan, liksom med utvecklingen av deras sociala färdigheter och självregleringsförmåga.

### **Läroplanen som styr småbarnspedagogiken**

Grunderna för planen för småbarnspedagogik styr planeringen och genomförandet av småbarnspedagogiken via gemensamt uppsättande av mål. Enligt studier har läroplanen en positiv effekt på barnens utveckling och lärande. I den finländska småbarnspedagogiken är läroplanen ett dokument med flera nivåer: dokumentet på nationell nivå utgör ram och struktur för den lokala nivån och för eventuella läroplaner på enhetsnivå och det fastställer de centrala innehållen och synvinklarna i barnets plan för småbarnspedagogik.

### **Personalens grund- och fortbildning samt annan kompetensutveckling**

Studier har visat att en högre utbildningsnivå hos personalen inom småbarnspedagogiken har en positiv inverkan på framför allt personalens yrkesrelaterade attityder, kunskaper och färdigheter och därigenom möjligen på barnens utveckling eller lärande. Nyttan med fortbildningen och med stödet av yrkeskompetensen kommer till synes indirekt speciellt på den pedagogiska verksamhetens nivå.

### **Handledning och rådgivning om småbarnspedagogiken till vårdnadshavarna**

Genom att i rätt tid ge vårdnadshavarna omfattande handledning och rådgivning om service-systemet för småbarnspedagogiken kan man stödja barnets tillgång till småbarnspedagogik och därigenom främja jämlik tillgång till servicen. Ur ett nationellt perspektiv innebär mångfalden i fråga om servicesystemet och verksamhetsformerna inom småbarnspedagogiken att handledningen och rådgivningen till vårdnadshavarna är mycket viktig.

## **Styrning, rådgivning och övervakning av den småbarnspedagogiska servicen**

En högkvalitativ småbarnspedagogik, som barnen har jämlik tillgång till, kan garanteras om styrningen, rådgivningen och övervakningen av tillhandahållandet och genomförandet av servicen är regelbunden och omfattande i de olika verksamhetsformerna av småbarnspedagogik inom både den offentliga och den privata sektorn.

## **Ett enhetligt system för utbildning och fostran och övergångarna**

Tillräckligheten, tillgången och tillgängligheten av servicen inverkar indirekt på både barnets vertikala övergångar (t.ex. från hemmet till småbarnspedagogiken, från småbarnspedagogiken till förskoleundervisningen och vidare till den grundläggande utbildningen) och på dess horisontella övergångar (t.ex. mellan daghemsgrupper eller mellan olika serviceformer), såväl på antalet övergångar som på deras kvalitet. Med tanke på barns välbefinnande, växande och utveckling bör övergångarna bilda sammanhängande horisontella och vertikala enheter. Vidare kan smidiga och planerade övergångar stärka småbarnspedagogikens positiva inverkan på barnet.

## **Strukturer för utvärdering och utveckling av småbarnspedagogiken**

Pedagogisk utveckling av småbarnspedagogiken och kontinuerlig förbättring av verksamheten förutsätter att det finns ändamålsenliga utvärderings- och utvecklingsstrukturer för beslutsfattandet och utvecklingsarbetet. Anordnarnas och de privata serviceproducenternas kvalitetsledningssystem utgör en väsentlig del av utvärderings- och utvecklingsstrukturerna och grund för den systematiska utvärderingen.

## **Ledningssystemet för småbarnspedagogiken**

Med hjälp av ett fungerande och ändamålsenligt ledningssystem kan man framgångsrikt lotsa utvecklingen av organisationen och förändringarna i den. Anordnarnas och de privata producenternas egna strategier och ledarskap skapar viktiga strukturer inte bara för planering och genomförande av verksamheten utan också för processerna för utvärderingen av pedagogiken och utvecklingen av den på organisationens olika nivåer.

## **Personalstrukturen och småbarnspedagogikens resurser**

För att man i enheterna för småbarnspedagogik ska uppnå de mål som satts för verksamheten krävs att personalen har en mångsidig yrkeskompetens och att det avsätts tillräckliga resurser för verksamheten. Det bör finnas en koppling mellan målen för småbarnspedagogiken, personalens behörigheter och dess yrkeskompetens.

## **Arbetstidsstrukturer och arbetstidsplanering**

Även arbetstidsstrukturerna och planeringen av arbetstiderna inverkar på i vilken utsträckning de olika yrkesgrupperna inom personalen kan genomföra en systematisk småbarnspedagogik på ett sätt som överensstämmer med den egna utbildningen. När man gör upp och planerar arbetstidsstrukturerna för småbarnspedagogiken bör man se till att personalens arbetsuppgifter, ansvar och skyldigheter är kopplade till yrkesutbildning och kompetens, inte till ett visst arbetsskift. Med tanke på småbarnspedagogikens kvalitet är det viktigt att fästa särskild uppmärksamhet vid detta.

### **Barngruppens struktur och storlek**

Barngruppens storlek och förhållandet mellan antalet vuxna och antalet barn är endast enskilda faktorer som inverkar på kvaliteten, och oftast är samverkan med andra strukturella faktorer viktigare än de direkta effekterna. Det har exempelvis noterats en samverkan mellan personalens utbildningsnivå, arbetserfarenhet och kvaliteten på samspelet: ju högre utbildningsnivå och ju mer arbetserfarenhet personalen hade, desto smidigare hade verksamheten organiserats och desto effektivare var verksamheten. Dessutom konstaterades i en studie att ju större barngrupperna var, desto svagare var det socioemotionella stödet från personalen och desto sämre var verksamheten organiserad.

### **Småbarnspedagogikens lärmiljöer**

Sett ur perspektivet strukturella kvalitetsfaktorer skapar lokaler som är hälsosamma och funktionella fysiska utgångspunkter för en kvalitativ lärmiljö. Men funktionella lokaler garanterar inte ensamma en högkvalitativ pedagogisk verksamhet. I sista hand är det den pedagogiska planeringen som avgör vilken slags verksamhet som ordnas och hur barnet uppfattar verksamheten.

## **3.3 Sammanställning av forskning om processrelaterade kvalitetsfaktorer**

Med processrelaterade kvalitetsfaktorer avses sådana kärnaktiviteter inom småbarnspedagogiken som är direkt kopplade till barnens erfarenheter. Det är alltså frågan om hur läroplanerna omsätts i pedagogisk verksamhet i barngruppen. De processrelaterade kvalitetsfaktorerna manifesterar sig i de dagliga mötena mellan personalen, barnen och familjerna. Till småbarnspedagogikens processrelaterade kvalitetsfaktorer hör den pedagogiska verksamheten och ledningen av den, liksom planeringen, genomförandet, utvärderingen och utvecklingen av verksamheten i förhållande till målen i läroplanerna. Viktiga faktorer är dessutom de mångfasetterade relationerna mellan barn, vuxna, vårdnadshavare och personal, liksom de olika parternas erfarenheter av delaktighet. Processfaktorerna är i likhet med kvaliteten överlag starkt kopplade till en viss tid, en viss plats och en viss kulturell verklighet.

### **Samspelet mellan barn och vuxna**

*Samspelet mellan barn och vuxna* är en viktig processrelaterad kvalitetsfaktor. Dess karaktär definieras via det grundläggande uppdraget i fråga om utbildning och fostran<sup>138</sup>. Även i värdegrunden och lagstiftningen för småbarnspedagogiken betonas vikten av denna relation, i synnerhet dess

trygghet och varaktighet. I studier har samspelet mellan barn och vuxna och kvaliteten på den strukturerats med flera teoretiska modeller som utgår från att personalen har en viktig roll i det pedagogiska arbetet. I flera nya studier om detta samspel och dess kvalitet har fenomenet studerats utifrån tre mer omfattande teoretiska dimensioner<sup>139</sup>.

För det första påverkas kvaliteten på samspelet av *det känslomässiga stöd* som den vuxne ger vid samspel på gruppnivå. Ett högkvalitativt känslomässigt stöd består av att på ett sensitivt sätt möta gruppens barn, ta hänsyn till deras emotionella och kognitiva behov och svara på dessa behov genom att beakta barnens synvinklar och initiativ<sup>140</sup>. Med sensitivitet avses å ena sidan den vuxnes förmåga att observera och bli medveten om de enskilda barnens sociala, emotionella och fysiska grundbehov och att förstå barnets upplevelsevärld, å andra sidan av en samtidig förmåga att se det pedagogiska värdet i olika samspelssituationer och situationernas betydelse<sup>141</sup>. Det känslomässiga stödet inkluderar också en positiv atmosfär, som kopplar samman personalens aktiva roll med alla gruppmedlemmars erfarenhet av ett gott samspel<sup>142</sup>. Att samspelet mellan personalen och barnen är respektfullt och positivt kan anses vara en hörnsten när det gäller en positiv atmosfär. Detta kan komma till uttryck till exempel i form av fysisk närhet, social interaktion, leenden, uppmuntran och glädje över att göra saker tillsammans<sup>143</sup>. Det har påvisats att en sensitiv personal bidrar till barnens trygga anknytningsrelationer, i synnerhet i daghemscontexten<sup>144</sup>. Ett känslomässigt stöd av hög kvalitet är också kopplat till bättre sociala färdigheter hos barnen<sup>145</sup> och till deras engagemang i lärandesituationerna i förskoleundervisningen och i skolåldern<sup>146</sup>.

En annan faktor som inverkar på processens kvalitet är *organiseringen* av gruppens verksamhet och hanteringen av barnens beteende, med vilket avses personalens användning av konsekventa och proaktiva sätt att stärka barnens positiva beteende. Gemensamt framtagna regler och överenskommelser, tydliga förväntningar på beteendet och exempelvis användning av övergångarna på ett pedagogiskt sätt stöder barnens logiska och målinriktade agerande<sup>147</sup>. I synnerhet en kombination av positivt känslomässigt stöd och konstruktiv hantering av beteende tycks förbättra barnens sociala färdigheter och minska problembeteendet både inom småbarnspedagogiken och i de lägre årskurserna inom den grundläggande utbildningen<sup>148</sup>.

Processkvalitetens tredje dimension är *vägledande stöd*, med vilket avses stöd för barnets utveckling och lärande genom samspel. Ett vägledande stöd av hög kvalitet innefattar ett mångsidigt och rikt språk i de dagliga samspelssituationerna samt personalens sätt att stödja och synliggöra barnens

---

139 Eccles & Roeser 1999; Brophy 2000; Hamre m.fl. 2013

140 Hamre m.fl. 2013; Ahonen 2015

141 Puroila, Estola & Syrjäla 2012; van Manen 2008

142 Rasku-Puttonen 2006

143 Pianta, La Paro & Hamre 2008

144 Ahnert, Lamb & Seltenheim 2006

145 La Paro m.fl. 2014

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

147 Bohn m.fl. 2004; Ponitz m.fl. 2009; Hännikäinen 2005

148 Broekhuizen m.fl. 2016

inlärningsprocesser exempelvis med hjälp av mångsidig respons och språklig modellering. Studier har visat att ett högkvalitativt vägledande stöd bidrar till barnens kognitiva utveckling och inläring av akademiska färdigheter<sup>149</sup> och att det stöder begreppsbildningen och tänkandet<sup>150</sup>.

Summa summarum så karakteriseras processkvalitet av ett sensitivt samspel som är balanserat och tar hänsyn till barnens initiativ och intresseområden i alla tre dimensioner. Detta har i studier visat sig ha ett samband bland annat med bättre sociala och förakademiska färdigheter hos barn och med barns större intresse för lärande<sup>151</sup>. Kvaliteten på samspelet är också kopplad till relationens varaktighet. Varaktiga relationer spelar med andra ord också en nyckelroll i fråga om vilken inverkan samspelets kvalitet har på barns lärande och utveckling<sup>152</sup>.

Ett annat sätt, som använts i stor utsträckning i internationella och inhemska studier, är att strukturera kvaliteten på samspelet mellan barn och vuxna ur perspektivet barnorienterad och vuxenledd pedagogik eller ur perspektivet pedagogiska praktiker<sup>153</sup>. Med barnorientering, som grundar sig på socialkonstruktivismen, avses att barnet står i centrum för verksamheten och att det som barnet visar intresse för beaktas i målinriktad verksamhet, men även personalens roll är aktiv: personalen vägleder och möjliggör barnets eller barnens självständiga aktiviteter och lärande<sup>154</sup>. Enligt studier har barnorienterat samspel och pedagogiska rutiner en positiv inverkan på utvecklingen av barns sociala färdigheter och på deras lärande<sup>155</sup>. Lärarlett samspel vid lärande, som baserar sig på behaviorismen, är däremot verksamhet som läraren reglerar och planerar. Studier har visat att även denna typ av samspel har sin givna plats. Den är lämplig till exempel vid inläring av grundläggande färdigheter och är till nytta i synnerhet för barn som behöver extra stöd och handledning av vuxna i sina aktiviteter. Vuxnas samspel med barn är dock sällan rent barnorienterat eller lärarlett, utan ofta en kombination av båda<sup>156</sup>. Undersökningar inom den grundläggande utbildningen har visat att en flexibel kombination av barnorientering och lärarledd verksamhet har en positiv inverkan på barnens läskunnighet<sup>157</sup>.

## Den pedagogiska verksamheten inom småbarnspedagogiken

När det gäller processkvalitet är småbarnspedagogikens pedagogiska verksamhet kärnfaktor, som har flera underfaktorer. *För det första* bygger den pedagogiska verksamheten på en systematisk helhet som består av fostran, undervisning och vård och vars kvalitet är beroende av om *barns grundläggande behov beaktas och om deras utveckling, lärande och välbefinnande stöds*. Att beakta barns grundläggande behov och förutsättningar för individuell utveckling är i sin tur kopplat till stödet

---

149 Howes m.fl. 2008; Mashburn m.fl. 2008

150 Pianta m.fl. 2008

151 Siekkinen m.fl. 2013; Broekhuizen m.fl. 2016; Pakarinen m.fl. 2014; Lerkkanen m.fl. 2012

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

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

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

155 Lerkkanen m.fl. 2012

156 Kinos 2002; Stipek 2004

157 Tang m.fl. 2017

för barns helhetsmässiga välbefinnande. Ett välmående barn förhåller sig positivt och tillitsfullt till sin omgivning, och tack vare detta har barnet goda förutsättningar att ta vara på de inlärningsmöjligheter som står till buds<sup>158</sup>.

Forskning har visat att barn har en bättre stresstolerans om personalens arbete sker i ett väl fungerande team där man konsekvent observerar barnen och drar nytta av observationerna samt ger dem vägledning som stöder deras beteende utifrån kännedom om barnen<sup>159</sup>. Förmågan att hantera stress bidrar till barns fysiska och psykiska välbefinnande inom småbarnspedagogiken. En högkvalitativ pedagogisk verksamhet inom småbarnspedagogiken genomförs i en gruppkontext, men i bästa fall kan den beakta barns individuella behov och det som barn visar intresse för och därmed ge barn betydelsefulla erfarenheter av växande och lärande. Barns välbefinnande, ett meningsfullt liv och barns egna erfarenheter är viktiga perspektiv vid utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet<sup>160</sup>.

*För det andra påverkas processens kvalitet av de innehållsmässiga inriktningar och den uppfattning om barnet som lärande individ som finns inom den pedagogiska verksamheten. Att barn lär sig genom att använda sina sinnen och sin kropp helhetsmässigt är ett viktigt perspektiv i grunderna för planen för småbarnspedagogik, och dessa förfaringssätt är kopplade till småbarnspedagogikens tematiska innehåll: språkens rika värld; mina många uttrycksformer; jag och vår gemenskap; jag utforskar min omgivning; jag växer, rör på mig och utvecklas. Studier har visat att leken och pedagogiskt utmanande metoder där barnen rör på sig<sup>161</sup> kan främja lärandet och utveckla barnens uthållighet<sup>162</sup>.*

Leken är i sig själv en viktig faktor när det gäller processkvalitet. I en studie kom man fram till att kvaliteten på samspelet mellan barn och vuxna var bättre i leksituationer än i andra situationer som observerades. Detta gällde i synnerhet i grupper med barn under tre år<sup>163</sup>. Studier har också visat att barn leker och lär sig bättre om personalen leder och stöder leken<sup>164</sup>.

Pedagogiskt mångsidiga och kreativa arbetsmetoder, som lek, fysiska aktiviteter, litteratur, musik och konstnärliga aktiviteter i alla dess kulturellt mångsidiga och rika former, stöder barns utveckling, lärande och välbefinnande<sup>165</sup>. Med hjälp av dessa utvecklar och stöder en högkvalitativ småbarnspedagogik barns kognitiva lärande. Till exempel att musicera har visat sig forma barns hjärna och i synnerhet den neurala responsen<sup>166</sup>. Den neurala responsen hos barn som leker mycket hemma eller i sina fritidssysselsättningar tydde på en mer utvecklad förmåga att skilja mellan ljud och på ökad uppmärksamhet. Den hörselkunskap som utvecklas vid musicerande kan i sin tur ha positiva effekter på exempelvis inläringen av främmande språk.<sup>167</sup> Studier har också

---

158 Viitala 2014

159 Suhonen m.fl. 2014

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

161 Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016

162 Tomporowski, McCullick & Pesce 2015

163 Slot m.fl. 2016

164 Fleer 2015

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

166 Putkinen 2014

167 Putkinen 2014

visat att det finns ett samband mellan att spela och öva på ett musikinstrument och utveckling av matematiska färdigheter. Det verkar vara så att tidigt musicerande är till fördel när hjärnan bygger sådana neuronät som även används för att lösa numeriska och matematiska uppgifter<sup>168</sup>. Följaktligen kan mångsidiga musikaktiviteter och musiklekar inom småbarnspedagogiken ha en egen viktig roll i barnens lärande.

För att barnen ska växa och utvecklas normalt krävs att de är fysiskt aktiva<sup>169</sup>. Den fysiska aktiviteten stöder barn när de utforskar och utformar sin miljö och ger möjlighet att delta i lekar och spel som är typiska för dess ålder och utvecklingsnivå och som kräver att det rör på sig<sup>170</sup>. Nyligen utförda studier har visat att det hos barn finns ett positivt samband mellan fysisk aktivitet och akademiska prestationer och exekutiva funktioner<sup>171</sup>. Sämre motoriska prestationer verkar korrelera med sämre akademiska färdigheter, särskilt hos pojkar<sup>172</sup>.

Barns finmotoriska färdigheter, som koordinationen mellan öga och hand, och de kognitiva innehållen går hand i hand i olika aktiviteter och uppgifter inom småbarnspedagogiken och har därmed en viktig roll även i barns tidiga erfarenheter av lärande<sup>173</sup>. Det har påvisats ett samband mellan barns finmotoriska färdigheter och kognitivt lärande. De barn som har god finmotorik är bättre på matematik och gör bättre framsteg i matematik senare i skolan<sup>174</sup>. Det verkar som om de barn vars finmotoriska färdigheter blivit automatiserade har bättre förutsättningar även för att lära sig mer komplexa, abstrakta begrepp<sup>175</sup>. På motsvarande sätt kan förmågan att lära sig mer komplext innehåll vara begränsad, om barn har sämre finmotoriska färdigheter och icke-fungerande strategier i fråga om aktivitetskontroll<sup>176</sup>. Om den pedagogiska verksamheten inom småbarnspedagogiken är mångsidig, det vill säga om det används kreativa metoder, utforskande och arbete med händerna, kan detta effektivt stödja även barns kognitiva utveckling.

En högkvalitativ småbarnspedagogik med dess många olika mänskliga relationer, liksom lärmiljöerna och de mångsidiga förfaringssätten, interagerar med kulturella, institutionella och historiska faktorer i det omgivande samhället och stöder på ett dynamiskt sätt barns samspelsbaserade anknytning och förmedlar på ett betydelsefullt sätt kulturarvet i samhället<sup>177</sup>. Småbarnspedagogiken har därmed en viktig allmän kulturell roll som främjar barns växande och utveckling till fullvärdig medborgare.

*För det tredje* styrs den pedagogiska verksamheten inom småbarnspedagogiken av *målen för mångsidig kompetens och stödandet av lärandeprocesserna*, vilka inkluderar förmåga att tänka och lära sig; kulturell och kommunikativ kompetens; vardagskompetens; multilitteracitet och digital kompetens; för-

---

168 Cranmore & Tunks 2015

169 Malina m.fl. 2004

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

171 Haapala 2013; Hillman m.fl. 2008

172 Haapala m.fl. 2014

173 Cameron m.fl. 2012

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

175 Berger 2010; Holtzer m.fl. 2007

176 Lawrence m.fl. 2002

177 Smidt 2009; Vygotsky 1978; Rogoff 2003; 2008



måga att delta och påverka<sup>178</sup>. Syftet med fostran och undervisning är inte att få barn att anamma skarpt avgränsade kunskapshelheter utan att på ett övergripande sätt stödja utvecklingen av barns förståelse och tänkande och att ge dem konkreta färdigheter att agera i ett allt mer mångfasetterat samhälle<sup>179</sup>. I en vidare bemärkelse avses med de kompetensområden som beskrivs i grunderna för planen för småbarnspedagogik nyckelområdena i fråga om kontinuerligt lärande<sup>180</sup>, områden som anses nödvändiga för att bli fullvärdig medborgare och få kapacitet för livslångt lärande.

På den pedagogiska verksamhetens nivå *kan man i det vardagliga verbala samspelet mellan barn och vuxna stödja barns mångsidiga kompetens genom att samtidigt främja deras tänkande, samspel och känsla av delaktighet*. Det används olika benämningar på ett målinriktat samspel som är ömsesidigt, som beaktar alla parter och perspektiv, som strävar efter en mer vittomfattande förståelse och som är språkligt rik. Denna form av samspel benämns till exempel gemensamt, delat tänkande<sup>181</sup> och dialogiskt samspel<sup>182</sup>.

Personalen utmanas att steg för steg minska sin roll som ledare i diskussioner och bedömare av svar och ge barn mer utrymme för egna kunskaper och att stödja gruppens ömsesidiga kunskapsbyggande. Personalen har ansvar för att tillsammans med barn skapa en trygg diskussionsatmosfär, som stöder alla närvarande personers delaktighet<sup>183</sup>. För gruppen bör man skapa gemensamt överenskomna och delade verksamhetsmodeller i vilka alla har rätt att delta i diskussionen och alla blir hörda och enligt vilka diskussionen bygger på gemensamma kumulativa åsikter. I forskning har man funnit ett samband mellan dialogiskt samspel och barns förmåga att tänka och uttrycka sig, utvecklingen av deras identitet<sup>184</sup> och deras inlärningsresultat i den grundläggande utbildningen<sup>185</sup>. Dessutom har det visat sig att om inlärningssituationerna är mer barncentrerade och uppmuntrar till samarbete är konstellationen i fråga om samspelet mellan eleven och läraren mer balanserad än den traditionella konstellationen<sup>186</sup>. Även små barn kan vara aktiva deltagare i dialogiskt samspel, om diskussionen utgår från barnens nyfikenhet och det som de är intresserade av och om de får stöd för sitt uttryck i tal och impulser som för framåt<sup>187</sup>.

*För det fjärde* påverkas verksamhetens kvalitet på ett fundamentalt sätt av *ledningen* och av *organisationens verksamhetskultur*, som bekräftar professionaliteten och omvandlar den till praktik. Det är viktigt att den som leder verksamheten förstår småbarnspedagogikens grundläggande uppgift. Dessutom ska hen kunna utforma en praktisk, högkvalitativ verksamhet utifrån ett på förståelse baserat pedagogiskt synsätt som personalen (ett arbetsteam) inom småbarnspedagogiken gemensamt konstruerat. En klart definierad grundläggande uppgift och arbete mot målen för småbarnspedagogiken genom delat ledarskap är kännetecknen på ett effektivt ledarskap<sup>188</sup>. Ledar-

---

178 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016

179 Wells & Claxton 2002

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

181 'Sustained Shared Thinking', Siraj-Blatchford 2009

182 Mercer 2002; Alexander 2006; Muhonen m.fl. 2016

183 Hannula 2012

184 Muhonen m.fl. 2017; Kumpulainen & Lipponen 2010; Kumpulainen & Rajala 2017

185 Muhonen m.fl. 2018

186 Kumpulainen & Wray 2002

187 Salminen m.fl. 2018

188 Parrila & Fonsén 2016



skapet handlar således i själva verket om att stödja de pedagogiska processerna. Organisationens verksamhetskultur uppstår i en konstruktiv och ömsesidig interaktion mellan ett gott ledarskap och en kunnig personal, och den stöder uppkomsten av en högkvalitativ småbarnspedagogik. Verksamhetskulturen, som är ett resultat av ledarskapet, bildar ramarna för kvaliteten på småbarnspedagogiken och för arbetet med att utveckla kvaliteten<sup>189, 190</sup>

Ledningsprocesserna har också en central roll när det gäller att leda pedagogiken i gruppen. En lärare inom småbarnspedagogiken som fått pedagogisk utbildning ansvarar för pedagogiken i sin barngrupp, liksom för planeringen, det målinriktade genomförandet och utvärderingen av den<sup>191</sup>. I nyligen genomförda studier har man definierat lärarledarskap som ett delat pedagogiskt ledarskap med vars hjälp man kan främja såväl personalens yrkesmässiga utveckling som förändringar av pedagogiken och organisationen<sup>192</sup>. Detta kräver att man utvärderar och vid behov ändrar rådande arbetssätt och utvecklar verksamhetskulturen<sup>193</sup>. En förutsättning för lärarledarskapet är att det finns fungerande organisationsstrukturer och vilja att införa delat ledarskap samt att lärarna inom småbarnspedagogiken har den inställning som behövs vid ledning och utveckling av pedagogiken i sin grupp<sup>194</sup>.

Den målinriktade verksamhet som läroplanen kräver kan inte genomföras i de småbarnspedagogiska enheterna utan pedagogisk planering, dokumentation, utvärdering och utveckling. *Utarbetandet av läroplanen* på lokal nivå och på den pedagogiska verksamhetens nivå ingår i arbetet med att pedagogiskt utveckla småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen, ett arbete som påverkas av lagstiftningen, informationsstyrningen och mer vittomfattande perspektiv på fostran och undervisning<sup>195</sup>. På dessa nivåer består läroplansarbetet av att införa den nationella läroplanen i praktiken, av att pedagogiskt strukturera fostran och undervisningsarbetet och av att systematiskt dokumentera det, och därmed utgör det en kraftig länk i den nationella kvalitetsledningen. Processledningen, personalens engagemang och barnens, vårdnadshavarnas och andra samarbetspartners deltagande kan anses vara en garanti för att läroplansarbetet på lokal nivå och i enheterna ska lyckas. Utarbetandet av läroplanen borde ses som en kontinuerlig och ömsesidig process där man i enheten genom diskussioner och reflektioner ständigt utvecklar läroplanen och samtidigt hela sin verksamhetskultur<sup>196</sup>.

När man utarbetar barnets plan för småbarnspedagogik i anslutning till läroplansprocessen medför det att de pedagogiska processer och rutiner som används för att stödja barnets växande och utveckling blir synliga. Att utarbeta en plan för småbarnspedagogik innebär pedagogisk dokumentation som är direkt kopplad till det pedagogiska arbetet, barns lärande, utveckling och deltagande samt till samarbetet med vårdnadshavarna<sup>197</sup>. Den pedagogiska dokumentationen omfattar således både den pedagogiska verksamhetsprocessen och den pedagogiska verksamhetens

---

189 Akselin 2013

190 grunderna för planen för småbarnspedagogiken 2016, 29

191 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 23; grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 10

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

193 Heikka 2016

194 Heikka 2016

195 Poikonen 1999

196 Poikonen 1999; Salminen & Poikonen 2017

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

innehåll. Innehållet återspeglar det som barn säger och producerar och hur det lagras. Processen i sin tur syftar på hur dessa material speglas i det pedagogiska arbetet<sup>198</sup>. I bästa fall fungerar den pedagogiska dokumentationen som ett aktivt verktyg som är styrande och utvecklande.

Barnets plan för småbarnspedagogik utformas separat för varje barn men syftet med dem är att erbjuda praktiskt stöd för en smidig sammankoppling av barns individuella mål och stödet för målpuppfyllelsen med hela barngruppens behov så att resultatet blir en pedagogisk helhet av hög kvalitet. Enligt en utvärdering som NCU gjort av hur grunderna för planen för småbarnspedagogik har verkställts finns det variation i fråga om det kvalitativa innehållet i barnens planer, och planerna följer inte alltid andan i lagen om småbarnspedagogik och läroplanen<sup>199</sup>. Enligt utvärderingen är problemet med planerna framförallt att de inte tillräckligt beskriver hur verksamheten ska ordnas så att den stöder barnets utveckling och lärande utan i huvudsak beskriver barnet och dess mål<sup>200</sup>.

## Barns delaktighet i småbarnspedagogikens vardag

Både i lagstiftningen<sup>201</sup> och i grunderna för planen för småbarnspedagogik<sup>202</sup> nämns barnets delaktighet som en central princip som styr småbarnspedagogiken, men principen är central även i den värdegrund som styr lagstiftningen och grunderna. Delaktigheten kan definieras som barnets möjlighet att påverka omvärlden och sitt eget liv<sup>203</sup>. En förutsättning för att barn ska kunna vara delaktiga är att de kan dela sina erfarenheter, tankar och känslor med vuxna som anstränger sig för att lyssna på dem och tolka deras budskap<sup>204</sup>. Om barn har möjlighet till delaktighet är det inte bara ett slutresultat av en högkvalitativ småbarnspedagogik utan framförallt ett tecken på att det råder samstämmighet mellan å ena sidan barns synvinklar och erfarenheter och å andra sidan den pedagogiska verksamheten<sup>205</sup>. Delaktigheten kommer till uttryck i den pedagogiska verksamheten och i barns känsla av delaktighet<sup>206</sup>. Utöver hemmet hör småbarnspedagogiken till de första miljöer där barn får konkreta erfarenheter av att bli hörda och av att påverka<sup>207</sup>, på ett sätt som är lämpligt för barnets ålder och utvecklingsnivå<sup>208</sup>.

I småbarnspedagogiken som kontext finns det en naturlig asymmetri i samspelet mellan vuxna och barn, bland annat i fråga om kunskaper, makt och uppfattningar om växande och lärande<sup>209</sup>. Trots att barnets ställning har stärkts och barn numera i allt högre grad betraktas som aktiva och initiativtagande aktörer och delaktiga i sitt eget lärande och vardagliga aktiviteter så har den

---

198 Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014

199 Repo m.fl. 2018

200 Repo m.fl. 2018

201 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 20 §

202 grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016, 24; 30

203 Kangas 2016; Turja 2007; Roos 2015

204 Roos 2015; Pramling Samuelsson & Sheridan 2003

205 Hilppö m.fl. 2016

206 Hart 1992; Shier 2001; Turja 2017

207 Turja 2017

208 Jans 2004; Kangas 2016

209 Corsaro 2003; Roos 2015; Turja 2017

pedagogiska praxisen och tillvägagångssätten i vardagen inte förändrats i samma takt<sup>210</sup>. Uppfattningen om barn som aktiva lärande och parter i lärandet styr den pedagogiska verksamheten och utmanar till att tänka och omorganisera de vardagliga samspelessituationerna så att de stöder barns delaktighet. För att en verksamhetskultur som möjliggör delaktighet ska uppstå krävs förändringar i relationerna mellan barn och vuxna, framförallt i de vuxnas förmåga att ge utrymme för barns delaktighet<sup>211</sup>. Detta kräver i sin tur att de vuxna kan bedöma de föreställningar och grunder som de egna handlingarna vilar på och till och med att man i arbetslagen vågar ta risker i fråga om pedagogiken<sup>212</sup>. Detta innebär emellertid inte att de som arbetar inom småbarnspedagogiken fransäger sig sitt ansvar för fostran och för planeringen. Yrkesrollen är alltid kopplad till den pedagogiska skyldigheten att motivera och bära ansvaret för det dagliga beslutsfattandet oberoende av på vilken nivå delaktigheten förverkligas<sup>213</sup>.

## Samspelet i barngruppen och barns kamratrelationer

Kamratgruppen, samspelet i barngruppen och samspelet mellan barn och vuxna är en betydelsefull kontext med tanke på barnets utveckling<sup>214</sup>. Med barns kamratrelationer avses de relationer som finns i barngruppen mellan barn i samma ålder eller på samma utvecklingsnivå<sup>215</sup>. *Barns kamratrelationer* och deras samspel med sina kamrater står i centrum i målen i lagstiftningen om småbarnspedagogiken, i den gemensamma värdegrunden och i genomförandet av småbarnspedagogiken och de utgör en oskiljaktig del av processkvaliteten. Om barn har positiva kamratrelationer och känner sig accepterad av kamraterna så främjar det deras sociala och emotionella utveckling och stöder utvecklingen av deras förmåga att samspela<sup>216</sup>. Kamratrelationerna och acceptansen kan på ett betydelsefullt sätt skydda barn mot marginalisering<sup>217</sup>. Problem i kamratrelationerna (t.ex. utstötning) och en svag social ställning i barngruppen kan utgöra grund för psykiska hälsoproblem senare i livet, för svaga skolprestationer och negativa attityder mot skolan<sup>218</sup>.

Kamratrelationerna är i sig värdefulla för barnens positiva och helhetsmässiga utveckling, men de är betydelsefulla också vid planering och genomförande av den pedagogiska verksamheten inom småbarnspedagogiken. I synnerhet samspelet i gruppen samt principerna om gemenskap och kollaborativt lärande styr småbarnspedagogiken på den pedagogiska verksamhetens nivå<sup>219</sup>. Även i daghemsgrupper för små barn förekommer kollaborativt lärande. Med kollaborativt lärande kan avses att barnen känner gemenskap och samspelar, vilket ger upphov till gemensamma betydelser och verksamhet, och att de får förmåga att samarbeta och samspela<sup>220</sup>. Kollaborativt lärande främjar barnens sociala färdigheter och samarbetsförmåga och färdigheter i att konstruera betydelser

210 Hujala m.fl. 1998; Tammi & Hohti 2017

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

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

213 Salminen 2017

214 Neitola 2013

215 Ladd 2005

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

217 Hay m.fl. 2004; Ladd 2000; Neitola 2013; Syrjämäki m.fl. 2017

218 Ladd 2005; Laine 1998

219 Koivula & Hännikäinen 2017

220 Koivula 2010

samt samspela och argumentera<sup>221</sup>. En starkt lärarledd verksamhet skapar hinder för kollaborativt lärande<sup>222</sup>, medan vuxnas sensitiva samspel med barngruppen och enskilda barn hjälper barnen att bygga sin identitet och känsla av tillhörighet<sup>223</sup>. Forskning har visat att barnens känsla av gemenskap byggs upp i gruppen med olika medel, såsom språkliga, aktivitetsbaserade och materiella medel. Det är viktigt att vara medveten om att inte bara det sociala samspelet har betydelse för uppkomsten av gemenskap utan också den pedagogiska praxisen och den fysiska miljön<sup>224</sup>.

En välplanerad pedagogisk verksamhet utgör utgångspunkt för inövandet och utvecklandet av förmåga till självreglering, sociala färdigheter och social kompetens. Gruppens verksamhet planeras så att den stöder samspelet både mellan barn och mellan vuxna och barn<sup>225</sup>. I en undersökning av finländska förskolegrupper fann man att ett språkligt mångsidigt och konstruktivt samspel mellan personal och barn, liksom mindre stressad personal, inverkade positivt på utvecklingen av barns sociala färdigheter<sup>226</sup>. Sociala färdigheter och självregleringsfärdigheter skapar grunden för ett konstruktivt samspel och delaktighet i barns omedelbara relationer<sup>227</sup> men även för ett ansvarsfullt medborgarskap<sup>228</sup>. Goda sociala färdigheterna och gruppens sammanhållande kraft spelar en nyckelroll även när det gäller att förebygga mobbning<sup>229</sup>.

## Interaktionen mellan de anställda och mångprofessionellt samarbete

På den pedagogiska verksamhetens nivå är genomförandet av pedagogiken i en enhet för småbarnspedagogik beroende av *den mångfasetterade professionella interaktionen* mellan de anställda. Man har konstaterat att samspelet mellan personal och barn är av högre kvalitet i daghem där verksamhetskulturen är konstruktiv och allsidig och där personalen har tillräckligt med möjligheter till kontinuerlig utveckling av sin yrkeskompetens. Detta samband har varit starkast i daghem där personalen bedömer att verksamhetskulturen stöder kollegialiteten och gemensamt beslutsfattande och där det funnits klara mål för den pedagogiska verksamheten, mål som grundar sig på en gemensam syn på pedagogiken<sup>230</sup>.

En öppen verksamhetskultur, de anställdas goda samarbetsförmåga och flexibla, stödjande förvaltningsstrukturer inverkar också på det mångprofessionella samarbetet och dess funktionalitet<sup>231</sup>. I det mångprofessionella samarbetet ligger fokus på ett målinriktat samarbete mellan de sakkunniga inom småbarnspedagogiken: målet är att skapa ett omfattande stödnätverk för barns utveckling där även familjerna och vårdnadshavarna får agera sakkunniga<sup>232</sup>.

---

221 Koivula 2010

222 Koivula 2010

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

224 Juutinen 2015; 2018

225 Salminen 2014; Syrjämäki m.fl. 2017

226 Siekkinen m.fl. 2013

227 Rubin, Bukowski, & Parker 2006

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

229 Repo 2015

230 Slot m.fl. 2016

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

232 Rantala 2002

En smidig yrkesmässig interaktion mellan de anställda på enhetsnivå är nyckeln även till smidiga (vertikala) övergångar mellan barngrupperna<sup>233</sup>. Det är också av stor vikt att man i processen är öppen gentemot vårdnadshavarna<sup>234</sup>. Dessutom stöder samarbetet och informationsflödet mellan förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen den (horisontella) skolövergången ur både yrkesmässig och pedagogisk synvinkel genom att det skapar en sammanhängande enhet för barns växande och utveckling<sup>235</sup>. Planeringen, genomförandet och utvärderingen av övergångsfaserna är således i vidare bemärkelse en del av verksamhetskulturen i arbetslagets dagliga arbete och i arbetet med att utveckla kulturen<sup>236</sup>.

## Interaktionen mellan personalen och vårdnadshavarna, dvs. samarbete om fostran

Med tanke på kvaliteten på småbarnspedagogikens process är det viktigt att interaktionen mellan personalen och barnens vårdnadshavare är öppen, förtroendefull och jämlik. Detta vidgar i bästa fall båda parter vyer i fråga om fostran och utveckling och fungerar som en länk mellan småbarnspedagogiken och hemmet<sup>237</sup>. Om vårdnadshavarna är delaktiga på ett meningsfullt sätt i det egna barnets fostran inom småbarnspedagogiken kan det till och med bidra till en bättre kvalitet på småbarnspedagogiken<sup>238</sup>. Vårdnadshavarnas delaktighet har nu tydligare definierats som ett centralt mål inom småbarnspedagogiken<sup>239</sup>, och för att uppnå detta mål har det krävts att man omprövar också genomförandet och målen för fostringssamarbetet, ur både föräldrarnas och småbarnspedagogikens synvinkel<sup>240</sup>. När det gäller interaktionen mellan personalen och vårdnadshavarna är det i någon mån mer vanligt med traditionella tolkningar av expertis, där de anställda inom småbarnspedagogiken ses som personer som har bättre kunskap om barns utveckling och växande än vårdnadshavaren<sup>241</sup>. Vårdnadshavarna upplever att delaktigheten är bättre om samarbetet mellan personalen och vårdnadshavarna inte är expertisorienterat. I synnerhet om det i början av vård- och fostrarrelationen skapas goda utgångspunkter för och upplevelser av delaktighet för vårdnadshavarna blir det kommande samarbetet kring fostran konstruktivt<sup>242</sup>. När dagvårdstiden inleds är det av stor vikt att personalen förhåller sig öppet och positivt till både barnet och familjen<sup>243</sup> och att det finns acceptans för ett gemensamt delat ansvar för barnets fostran<sup>244</sup>.

I den vardagliga interaktionen agerar vårdnadshavarna och småbarnspedagogikens personal i gränsytorna mellan olika synpunkter. Samarbetet kring fostran bygger på ömsesidig förståelse och på förtroende i fostraruppgiften<sup>245</sup>. Enligt den finländska longitudinella studien Alkuportaat

233 Karikoski & Tiilikka, 2017; Rutanen & Hännikäinen 2016

234 Karikoski & Tiilikka, 2017; Rutanen & Hännikäinen 2016

235 Karila, Lipponen & Pyhältö 2013; OECD 2017

236 Karikoski & Tiilikka 2017

237 Huttunen 1984; Karila 2006

238 Fenech 2013

239 lag om småbarnspedagogik 540/2018, 20 §; grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016

240 Vlasov 2018

241 Alasuutari 2006; Vlasov 2018

242 Karikoski och Tiilikka 2017

243 Munter 2001

244 Karikoski och Tiilikka 2017

245 Karila 2006

har de finländska vårdnadshavarna ett stort förtroende för personalen inom småbarnspedagogiken<sup>246</sup>. Det har också konstaterats att ett gott samarbete inom fostran kan förebygga negativa effekter på barns välbefinnande<sup>247</sup> orsakat av föräldrarnas upplevda stress. Detta resultat erhöles vid undersökning av föräldrar med atypiska arbetstider.

I kapitel 4.2 presenteras småbarnspedagogikens processrelaterade kvalitetsindikator utifrån en sammanställning av forskning om processkvalitet.

## **Sammandrag av forskning som beskriver småbarnspedagogikens processrelaterade kvalitetsfaktorer**

### **Samspelet mellan personal och barn**

I värdegrunden och lagstiftningen för småbarnspedagogiken betonas relationens betydelse för barns utveckling och lärande och för barns liv här och nu. Dessutom framhåller lagstiftningen vikten av trygga och bestående relationer mellan barn och vuxna. En central faktor i samspelet mellan barn och vuxna är personalens sensitiva sätt att möta barn i gruppen och ta hänsyn till deras emotionella och kognitiva behov. Dessutom är det möjligt att genom samspel konstruktivt stödja barns beteende och erbjuda mångsidigt stöd för deras språkliga utveckling. Det har konstaterats att om detta samspel håller en hög kvalitet har det en positiv inverkan på utvecklingen av barns sociala och akademiska färdigheter och på motivationsfaktorerna.

### **Pedagogisk planering, dokumentation, utvärdering och utveckling**

Pedagogisk planering, dokumentation, utvärdering och utveckling av småbarnspedagogiken utgör utgångspunkten för en högkvalitativ småbarnspedagogik. Att spegla innehållen och målen i planen för småbarnspedagogik mot barngruppens behov utgör en hörnsten för den pedagogiska planeringen. Pedagogiskt välplanerade, mångsidiga och kreativa arbetsätt utmanar och inspirerar barnen att lära sig. Utvärdering och utveckling av pedagogiken i sin tur kräver dokumentation av verksamheten. Den pedagogiska dokumentationen av småbarnspedagogiken är en process som gör verksamheten synlig och som behövs när personal och barn tillsammans utvärderar verksamheten. I bästa fall fungerar den pedagogiska dokumentationen som ett aktivt verktyg som styr och utvecklar pedagogiken. Utvärderingen av pedagogiken gäller personalens arbete och den kvalitet som barn upplever inom småbarnspedagogiken.

---

246 Kikas m.fl. 2011

247 Rönkä m.fl. 2014

## **Den pedagogiska verksamheten och lärmiljöerna**

Den pedagogiska verksamheten bygger på en systematisk helhet som består av fostran, undervisning och vård och i vars kärnpunkt ligger beaktandet av barns grundläggande behov och stöd för deras utveckling, lärande och välbefinnande. Den fysiska och psykiska lärmiljön inom småbarnspedagogiken och den mångsidiga verksamhet som personal och barn tillsammans genomför uppmuntrar barn till att leka, röra sig, utforska, skapa samt uttrycka sig, och verksamheten utvecklas tillsammans med barnen. Hela enhetens gemensamma och dynamiska verksamhetskultur inverkar på både personalens och barnens erfarenheter i lärmiljön.

## **Ledningsarbetet på den pedagogiska verksamhetens nivå**

Det är viktigt att den som leder verksamheten förstår småbarnspedagogikens grundläggande uppgift och kan skapa en högkvalitativ pedagogisk verksamhet på praktisk nivå utifrån det pedagogiska synsätt som personalen (ett arbetsteam) inom småbarnspedagogiken gemensamt konstruerat. En klart definierad grundläggande uppgift och arbete mot målen för småbarnspedagogiken genom delat ledarskap är kännetecknen på ett effektivt ledarskap. En lärare inom småbarnspedagogiken ansvarar för pedagogiken i sin barngrupp, liksom för planeringen, det målinriktade genomförandet och utvärderingen av den. Inom forskningen kallas detta lärarledarskap, som förutsätter att det finns fungerande organisationsstrukturer och vilja att införa delat ledarskap samt att lärarna inom småbarnspedagogiken har den inställning som behövs för att leda och utveckla pedagogiken i sin grupp.

## **Samspelet mellan barnen och atmosfären i gruppen**

Målen i lagstiftningen om småbarnspedagogiken, den gemensamma värdegrunden och genomförandet av småbarnspedagogiken sätter barns relationer och samspel med varandra i centrum, och relationerna och samspelet utgör en oskiljaktig del av processkvaliteten. Om barn har positiva kamratrelationer och känner sig accepterade av kamraterna så främjar det barns sociala och emotionella utveckling och stöder utvecklingen av dess förmåga till samspel. Kamratrelationerna och acceptansen kan också på ett betydelsefullt sätt skydda barn mot marginalisering.

## **Interaktionen mellan de anställda och mångprofessionellt samarbete**

På den pedagogiska verksamhetens nivå är genomförandet av pedagogiken i en enhet för småbarnspedagogik beroende av den mångfasetterade professionella interaktionen mellan de anställda. Man har konstaterat att samspelet mellan personal och barn är av högre kvalitet i daghem där verksamhetskulturen är konstruktiv och mångsidig och där personalen har tillräckligt med möjligheter till kontinuerlig utveckling av sin yrkeskompetens. En öppen verksamhetskultur, de anställdas goda samarbetsförmåga och flexibla, stödjande förvaltningsstrukturer inverkar också på det mångprofessionella samarbetet och dess funktionalitet.



### Interaktionen mellan personalen och vårdnadshavarna

Med tanke på kvaliteten på processerna inom småbarnspedagogiken är det viktigt att interaktionen mellan personal och barnens vårdnadshavare är öppen, förtroendefull och jämlik. Detta vidgar i bästa fall båda parter vyer i fråga om barnets fostran och utveckling och fungerar som en länk mellan småbarnspedagogiken och hemmet. Om vårdnadshavarna är delaktiga på ett meningsfullt sätt i det egna barnets småbarnspedagogik kan det till och med bidra till en bättre kvalitet på småbarnspedagogiken.

## 3.4 Småbarnspedagogikens effektivitet

Småbarnspedagogiken har konstaterats vara effektiv på många sätt<sup>248</sup>. Den har effekter dels på de barn som använder småbarnspedagogikens tjänster och deras familjer, dels på hela samhället. Småbarnspedagogiken kan dock ha positiva effekter endast om den är av tillräckligt hög kvalitet. Därför har det som händer i vardagen inom småbarnspedagogiken betydelse.

I de tidigare texterna i detta dokument beskrivs de strukturella och de processrelaterade kvalitetsfaktorerna på småbarnspedagogikens olika nivåer. De strukturella faktorerna skapar ramarna för en högkvalitativ verksamhet. På de olika nivåerna (nationell nivå, lokal nivå och enhetsnivå) skapar de också villkor för hur man kan åstadkomma positiva konsekvenser och effekter genom småbarnspedagogiken. Processfaktorerna i sin tur fokuserar på det som händer i barnens, personalens och föräldrarnas eller vårdnadshavarnas vardag. När det gäller de positiva effekterna eller konsekvenserna av småbarnspedagogiken är samverkan mellan struktur- och processfaktorerna avgörande: båda måste uppfylla kvalitetskraven.

Att bedöma småbarnspedagogikens effektivitet är i sig självt rätt svårt. På grund av de många dimensionerna och nivåerna förknippade med begreppet effektivitet är det viktigt att klargöra vilken nivå som diskuteras vid en given tidpunkt. När det gäller småbarnspedagogikens samhällsrelaterade effekter är det ofta mekanismer som skapar jämlikhet eller ojämlikhet som analyseras, i synnerhet småbarnspedagogikens möjligheter att förebygga marginalisering och skapa lika möjligheter. De samhällsrelaterade effekterna är också förknippade med småbarnspedagogikens betydelse som grund för den framtida skolgången och för det kunnande som behövs i arbetslivet samt för konkurrensförmågan för den nation som investerar i småbarnspedagogiken.

Man kan påvisa att deltagande i högkvalitativ småbarnspedagogik har en positiv effekt även på barnens kognitiva och sociala utveckling liksom på familjernas livskvalitet. Men på grund av de många dimensionerna och samverkan mellan många faktorer i fråga om barns utveckling är det inte alltid möjligt att visa på tydliga orsakssamband. I stället för att undersöka orsakssamband talar man om att undersöka *konsekvenser*<sup>249</sup>. Fastän man i diskussioner i Finland väl identifierar

248 Karila 2016

249 Melhuish m.fl. 2015, 7



småbarnspedagogikens konsekvenser för barns utveckling, gäller utvärderingen av småbarnspedagogiken inte barns inlärningsresultat. I stället fokuserar man i utvärderingarna och kvalitetsutvecklingen på organiseringen av de småbarnspedagogiska tjänsterna och på den pedagogiska verksamheten, alltså på den yrkesmässiga verksamheten på de olika nivåerna.

Figur 5 visar de olika dimensionerna av småbarnspedagogikens effektivitet<sup>250</sup>.

	Nu	Framtiden
Individen	<p>Barns livskvalitet</p> <p>Kamratrelationer</p> <p>Lär sig nya saker och färdigheter</p>	<p>Humankapitalet växer</p> <p>Framgång på lärostigen och i (arbets)livet</p> <p>Delaktighet, medborgarskap</p>
Samhället	<p>Kvinnor och män har möjlighet att upprätthålla levnadsförhållanden på en rimlig nivå och delta i det samhälleliga livet</p> <p>Barn har jämlika möjligheter till utbildning</p>	<p>Humankapitalet växer</p> <p>Nyttan av investeringar kumuleras</p> <p>Ett jämlikt samhälle där människornas delaktighet resulterar i samhällsfred</p>

FIGUR 5. De olika dimensionerna av småbarnspedagogikens effektivitet

Figuren visar småbarnspedagogikens samhälleliga och individuella effekter, både nu och i framtiden. Detta tidsperspektiv är viktigt också när man utvärderar och utvecklar småbarnspedagogikens kvalitet. Idag ses småbarnspedagogiken mer än tidigare som en effektiv investering i framtiden<sup>251</sup>. Om detta framtidsperspektiv betonas för mycket kan det i värsta fall leda till att småbarnspedagogikens betydelse och effekter på barns och familjers livskvalitet och välbefinnande inte beaktas tillräckligt.

En granskning som fokuserar på nutiden fäster uppmärksamhet vid barns liv här och nu. Detta sätt att tänka lägger vikt vid barns rättigheter och barndomens egenvärde. Barnet ses som värdefullt som det är, inte som något som ska utvecklas till något värdefullt<sup>252</sup>. Barn ses som värdefulla medborgare som har lika rättigheter att få ta del av en meningsfull småbarnspedagogik som stöder deras välbefinnande och vardag idag. Under de senaste åren har barns röst getts ett allt

<sup>250</sup> Karila 2016, 11

<sup>251</sup> Heckman 2011; Heckman, Pinto & Savelev 2013; Melhuis m.fl. 2015; Sammons m.fl. 2014

<sup>252</sup> för mer information Alanen 2009

större utrymme även i forskningen<sup>253</sup>, och genom detta har vi fått bättre metoder att fånga upp deras synpunkter och erfarenheter. Därmed bör man i enlighet med referensramen utvecklande utvärdering använda utvärderingsmetoder av många slag och vid utvärderingar lägga stor vikt vid barns delaktighet. Även vårdnadshavarna bör ges möjlighet att delta i utvärderingsprocessen.

De olika dimensionerna i fråga om småbarnspedagogikens effektivitet tydliggör att utvärderingen och utvecklingen av dess kvalitet är viktiga både för individerna och för samhället. Dessutom är kvalitetsarbetet viktigt inte bara här och nu, det bidrar också till att småbarnspedagogiken har konsekvenser och effekter långt in i framtiden.

---

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

## Småbarnspedagogikens kvalitetsfaktorer och indikatorer som beskriver dem

---

I detta kapitel presenteras indikatorer som beskriver småbarnspedagogikens kvalitetsfaktorer. De mål som satts upp för småbarnspedagogiken och som beskrivs i indikatorerna baserar sig på lagen om småbarnspedagogik och på grunderna för planen för småbarnspedagogik. Även den forskning som behandlas närmare i föregående kapitel har legat till grund för indikatorerna. De många olika typerna av mål som satts upp för småbarnspedagogiken har getts en koncis form i indikatorerna för att de ska bli mer lätthanterliga och begripliga.

Kvalitetsindikatorerna skapar en grund för enhetliga förfaranden på nationell nivå och för principer enligt vilka utvärderingen och den efterföljande utvecklingen av småbarnspedagogiken kan genomföras. Det är dock viktigt att notera att målen för en högkvalitativ småbarnspedagogik beskrivs på en allmän nivå i indikatorerna. Därför bör utvärderingen genomföras med många metoder i enlighet med den utvecklande utvärderingens principer. På så sätt kan man säkerställa att den information som utvärderingen ger inte enbart är på allmän nivå utan också omfattar enskilda barns erfarenheter.

Indikatorerna är inte som sådana lämpliga som utvärderingsverktyg. Utifrån indikatorerna bör man ta fram mer detaljerade utvärderingskriterier för den egentliga utvärderingen. Kriterierna är egenskaper som definierar kvaliteten. De bör vara så konkreta som möjligt för att utvärderingen eller mätningen av hur egenskaperna förverkligas i vardagen ska ge ett tillförlitligt resultat. De indikatorbaserade kriterierna kan utformas som frågor, t.ex. ”Hur kan man avgöra om verksamheten genomförs i enlighet med de mål som anges i indikatorn?”.

Figur 4 (s. 36) visar en modell för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet. Enligt modellen finns en dynamisk samverkan mellan de strukturella och de processrelaterade faktorerna och de indikatorer som beskriver faktorerna. Utvärderingen och utvecklingen av småbarnspedagogiken bildar en cykel av processkaraktär, och målen för utvärderingen baserar sig på indikatorer som beskriver småbarnspedagogikens kvalitet. I följande underkapitel presenteras kvalitetsindikatorer för den finländska småbarnspedagogiken.

De strukturella kvalitetsfaktorerna är faktorer som är relaterade till organiseringen av småbarnspedagogiken och som förverkligas på tre nivåer: på nationell nivå, på lokal nivå och på den pedagogiska verksamhetens nivå. För varje nivå har det fastställts egna indikatorer. Indikatorerna för den nationella nivån används för att säkerställa småbarnspedagogikens kvalitet på styrsystemets nivå. Indikatorerna för den lokala nivån och för den pedagogiska verksamhetens nivå gäller anordnarna och de privata producenterna av småbarnspedagogik.

De processrelaterade kvalitetsfaktorerna är faktorer som beskriver småbarnspedagogikens kärnaktiviteter, som har en direkt koppling till barns erfarenheter. Därför utvärderas utfallet för de kvalitetsindikatorer som är relaterade till småbarnspedagogikens processer endast på den pedagogiska verksamhetens nivå. Anordnarna och de privata producenterna av småbarnspedagogik bör dock beakta att de strukturella lösningarna och åtgärderna skapar grunden för de pedagogiska kärnfunktionerna. Med andra ord, om strukturerna inte är i skick är i allmänhet inte heller processerna av hög kvalitet.

## 4.1 Småbarnspedagogikens strukturella kvalitetsfaktorer och indikatorer som beskriver dem

### Lagstiftningen som styr småbarnspedagogiken

#### På nationell nivå

1. Lagstiftningen om småbarnspedagogik utvecklas så att den tryggar anordnandet, genomförandet, utvärderingen och utvecklingen av en högkvalitativ småbarnspedagogik. Lagstiftningen på nationell nivå är begriplig och heltäckande.
2. Det lagstadgade förhållandet mellan antalet anställda och antalet barn, det så kallade relationstalet, samt föreskrifterna om gruppernas storlek och struktur grundar sig på forskning och expertkunskap om småbarnspedagogikens kvalitet och om barns utveckling, och de möjliggör organisering av den pedagogiska verksamheten så att målen för småbarnspedagogiken uppnås.
3. De krav som lagstiftningen ställer på personalens behörighet grundar sig på de växande kraven på kunskaper inom småbarnspedagogiken. När behörighetskraven fastställs beaktas expertkunskap och forskning.
4. Lagstiftningen innehåller tydliga och förståeliga mål, uppgifter och krav för de olika verksamhetsformerna inom småbarnspedagogiken.

### Tillräcklighet, tillgång, tillgänglighet och inkludering

#### På nationell nivå

5. Det nationella storsystemet tryggar alla barns rätt till småbarnspedagogik. Högkvalitativa tjänster som baserar sig på principen om inkludering finns tillgängliga för alla barn.
6. Det nationella storsystemet ger riktlinjer för och ser till att man inom småbarnspedagogiken ger varje barn det stöd det behöver för sin utveckling och sitt lärande.

#### På lokal nivå

7. Anordnaren av småbarnspedagogik säkerställer att högkvalitativa tjänster som baserar sig på principen om inkludering finns tillgängliga för alla barn.
8. De lokala tjänsterna har ordnats så att det är möjligt att stödja barns utveckling och lärande och så att varje barn får det stöd som det behöver. Det stöd som ett barn behöver ges i barnets lärmiljö.

#### På den pedagogiska verksamhetens nivå

9. Daghemsföreståndaren säkerställer dagligen att antalet anställda per barn överensstämmer med lagen och är tillräckligt så att barnens trygghet och relationernas varaktighet kan garanteras och så att målen för småbarnspedagogiken uppnås.
10. Personalen ser till att alla barn kan delta i alla aktiviteter oavsett deras bakgrund och individuella egenskaper.

## Läroplanen som styr småbarnspedagogiken

### På nationell nivå

- 11.** Anordnandet och genomförandet av småbarnspedagogiken styrs och regleras av en nationell läroplan som på ett helhetsmässigt sätt beaktar barnens utveckling, lärande och välbefinnande samt den pedagogik som främjar dessa. Läroplanen gäller alla barn under skolåldern i alla former av småbarnspedagogik.

### På lokal nivå

- 12.** Den lokalt utarbetade läroplanen konkretiserar den nationella läroplanen och utgör ett verktyg som personalen använder i arbetet för att uppnå målen för småbarnspedagogiken.
- 13.** Den lokala läroplanen utvärderas tillsammans med nyckelaktörerna, som barn, vårdnadshavare, beslutsfattare och samarbetspartners.

## Personalens grund- och fortbildning samt kompetensutveckling

### På nationell nivå

- 14.** Det nationella styrsystemet ger riktlinjer för och främjar personalens grundutbildning samt förverkligandet och utvecklandet av en planmässig, kontinuerlig fortbildning som stöder behovet för en högkvalitativ småbarnspedagogik.

### På den lokala och den pedagogiska verksamhetens nivå

- 15.** Fortbildningen för personalen inom småbarnspedagogiken liksom annan kompetensutveckling är systematisk och grundar sig på konstaterade utvecklingsbehov. Personalen uppmuntras att fortbilda sig och möjligheter för fortbildning skapas.

## Handledning och rådgivning om småbarnspedagogiken till vårdnadshavarna

### På lokal nivå

- 16.** Den handledning och rådgivning som ges till vårdnadshavarna om småbarnspedagogiken är heltäckande. Information som ges är tydlig och omfattar verksamhetsformerna samt deras särdrag och uppgifter.
- 17.** Genom handledningen och rådgivningen till vårdnadshavarna säkerställs barnens lika rätt och möjligheter att delta i småbarnspedagogiken. Barnets rätt till småbarnspedagogik utgör den främsta grunden för rådgivningen och handledningen.

## Styrning, rådgivning och övervakning av den småbarnspedagogiska servicen

### På nationell nivå

18. Det nationella styrsystemet ger riktlinjer för styrningen och rådgivningen till den privata småbarnspedagogiken på den lokala nivån genom att tydligt fastställa den privata serviceproducentens ansvar och den kommunala anordnarens skyldigheter.

### På lokal nivå

19. Vid styrning, rådgivning och övervakning av de privata serviceproducenterna säkerställs att de lagstadgade och kvalitativa målen för småbarnspedagogiken uppnås i deras verksamhet.

## Ett enhetligt system för utbildning och fostran samt övergångarna

### På nationell nivå

20. Ett enhetligt system för utbildning och fostran som sträcker sig från småbarnspedagogiken till följande utbildningsstadier säkerställer att övergångarna är smidiga och att det finns jämlika lärstigar.

### På lokal nivå

21. Barns övergångar från hemmet till småbarnspedagogiken, inom småbarnspedagogiken och vidare till förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen planeras och genomförs så att barns lärstigar bildar en smidig och jämlik sammanhängande enhet.

### På den pedagogiska verksamhetens nivå

22. Personalen planerar och förverkligar tillsammans med vårdnadshavarna fungerande praxis som tillämpas när barnen övergår från vården i hemmet till småbarnspedagogiken, och förfarandena stöder barnens trygghetskänsla och lärande.
23. För övergångarna inom småbarnspedagogiken – mellan dess olika verksamhetsformer eller enheter – och för övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen planerar personalen och tar fram fungerande praxis som fungerar väl och främjar barnens välbefinnande och lärande. Detta görs tillsammans med andra anställda inom småbarnspedagogiken, med anställda inom den grundläggande utbildningen och med vårdnadshavarna.

## Strukturer för utvärdering och utveckling av småbarnspedagogiken

### På nationell nivå

24. Det nationella utvärderingssystemet producerar väsentlig och omfattande utvärderingsinformation. Utvärderingen är systematisk och stöder utvecklingen av småbarnspedagogiken och uppfyllandet av målen för småbarnspedagogiken på de olika nivåerna.

### På lokal nivå

25. Anordnarna och de privata serviceproducenterna av småbarnspedagogik har ett utvärderingssystem som kan användas för utveckling av de småbarnspedagogiska tjänsterna och pedagogiken.
26. I utvärderings- och utvecklingsarbetet deltar alla som har en roll inom småbarnspedagogiken oberoende av vilken verksamhetsform det är frågan om och oberoende av hur småbarnspedagogiken organiserats. Till dessa hör exempelvis aktörer på organisationens olika nivåer, barnen och deras vårdnadshavare samt beslutsfattarna.

## Ledningssystemet för småbarnspedagogiken

### På lokal nivå

27. På den lokala nivån finns ett tydligt system för beslutsfattande och ledning av småbarnspedagogiken samt strukturer och förfaranden för ledningsarbetet. Ledningssystemet stöder personalens pedagogiska arbete och barnens välbefinnande samt säkerställer att man uppnår målen för småbarnspedagogiken.
28. Ledningen av småbarnspedagogiken baserar sig på utvärderings-, uppföljnings- och prognosdata samt på expertkunskap och forskning. De som är ansvariga för småbarnspedagogiken har tillräckligt med kunskap om småbarnspedagogiken och ledarkompetens.

## Personalstrukturen och resurserna för småbarnspedagogiken

### På lokal nivå

29. Småbarnspedagogiken tilldelas personalresurser och ekonomiska resurser och personalstrukturen utformas så att de mål som fastställts för småbarnspedagogiken uppnås och så att man kan trygga de varaktiga relationerna mellan barn och personal och mellan barnen.

### På den pedagogiska verksamhetens nivå

30. Personalstruktur och -mängd samt andra resurser i barngrupperna riktas så att de mål för småbarnspedagogiken som fastställts uppnås och varaktiga relationer mellan personal och barn kan tryggas.



## Arbetstidsstrukturer och arbetstidsplanering

### På lokal nivå

- 31.** Riktlinjer och anvisningar om arbetstidsstrukturer, om planering av arbetstider och om arbetstidsarrangemang ges så att personalen kan genomföra en planmässig småbarnspedagogik genom att använda sin yrkesutbildning och sin kompetens på bästa möjliga sätt.

### På den pedagogiska verksamhetens nivå

- 32.** Arbetstidsstrukturerna och arbetstiderna är sådana att personalens yrkeskompetens kan utnyttjas på bästa möjliga sätt och enligt barnens bästa.

## Barngruppens struktur och storlek

### På den lokala och den pedagogiska verksamhetens nivå

- 33.** Strukturen och storleken på barngrupperna formas så att barnens bästa, välbefinnande och lärande är de främsta kriterierna.

## Småbarnspedagogikens lärmiljöer

### På den lokala och den pedagogiska verksamhetens nivå

- 34.** Småbarnspedagogikens alla lärmiljöer är hälsosamma, de är trygga, mångsidiga och de främjar lärandet.

## 4.2 Småbarnspedagogikens processrelaterade kvalitetsfaktorer och indikatorer som beskriver dem

### Samspelet mellan personalen och barnen

1. Samspelet är positivt, hänsynstagande, uppmuntrande och varmt. Personalen är engagerad i barn och barngruppen.
2. Personalen samspekar med barn på ett sätt som motsvarar deras utveckling, intresseområden och förmåga att lära sig.
3. Personalen arbetar sensitivt och lägger märke till barns initiativ samt beaktar dem på ett sätt som stöder barns delaktighet och verksamhet.
4. Personalen använder språket på ett så rikt och mångsidigt sätt som möjligt och med hänsyn till barns ålder och utvecklingsnivå. Personalen anpassar sitt språkbruk efter barns erfarenhetsvärld, ger språkliga uttryck för verksamheten och uppmuntrar barn att delta i det dagliga språkliga samspelet i enlighet med sina egna förutsättningar och färdigheter.
5. Personalen tar hänsyn till alla barn i gruppen och förstår barns olika sätt att uttrycka sig på.

### Pedagogisk planering, dokumentation, utvärdering och utveckling

6. Personalen ansvarar för planering, dokumentation, utvärdering och utveckling på ett sätt som stöder barnets lärande och utveckling i enlighet med läroplanen.
7. Personalen observerar och dokumenterar regelbundet och systematiskt barns vardag inom småbarnspedagogiken för att förstå barns erfarenhetsvärld. Den information som produceras med mångsidiga metoder tillsammans med barn används vid planering, genomförande, utvärdering och utveckling av verksamheten.

### Pedagogisk verksamhet och inlärningsmiljöer

8. Verksamheten inom småbarnspedagogiken är betydelsefull och inspirerande för barn samt utmanar dem att lära sig.
9. Personal och barn genomför mångsidig pedagogisk verksamhet som grundar sig på lek, rörelse, konst och kulturtradition och som ger barn möjligheter till positiva upplevelser av lärande. Verksamheten främjar uppnåendet av målen i fråga om lärområdena och mångsidig kompetens.
10. Barns individualitet beaktas så att varje barn lär sig att identifiera och hitta sina egna styrkor och intresseområden.
11. Måltider, vilostunder, övergångar, på- och avklädning samt andra basaktiviteter genomförs så att de är pedagogiskt målinriktade.
12. Barns behov av individuellt stöd identifieras. Personalen bedömer behovet av stöd tillsammans med vårdnadshavarna och vid behov ges barn lämpligt stöd i ett mångprofessionellt samarbete.
13. Den pedagogiska lärmiljön, som planeras och skapas tillsammans med barnen, uppmuntrar barn att leka, röra sig, utforska, skapa och uttrycka sig. Lärmiljön utvärderas och utformas regelbundet utifrån barnens behov och intressen och så att lärmiljön utmanar och inspirerar barn dem att lära sig.
14. Personalen ser till att de dagliga övergångarna i verksamheten genomförs på ett smidigt och sammanhängande sätt så att dagen bildar en helhet som stöder barns välbefinnande och lärande.

## Ledningsarbetet på den pedagogiska verksamhetens nivå

15. Chefen för den småbarnspedagogiska enheten sörjer för att pedagogiken i enheterna leds, utvärderas och utvecklas på ett målinriktat och systematiskt sätt och för att personalen har möjlighet att lära sig i arbetet. Det pedagogiska ledarskapet förverkligas genom stöd från lärarna inom småbarnspedagogiken och hela personalen involveras.
16. Läraren inom småbarnspedagogiken ansvarar för planeringen av verksamheten i barngruppen, för att målen för verksamheten uppnås och för att verksamheten utvärderas och utvecklas. Hela personalen planerar, genomför, utvärderar och utvecklar den pedagogiska verksamheten tillsammans.

## Interaktion med kamrater och gruppens atmosfär

17. Personalen skapar en positiv lärmiljö för barnen. Gruppens atmosfär är trygg, varm, uppmuntrar till lärande och är empatisk.
18. Personal och barn bildar tillsammans en lärmiljö, där varje barn har möjlighet till ett meningsfullt deltagande i verksamheten. Personalen stöder barnens gruppaktiviteter genom att handleda och visa exempel.
19. Personalen bygger och leder gruppens verksamhetskultur på ett systematiskt sätt så att kulturen främjar, upprätthåller och utvecklar samhörigheten. Personalen ser till att varje barn får känna att de är medlemmar av och hör till gruppen. Personalen stöder barn i skapandet och bevarandet av mångsidiga vänskapsförhållanden.
20. Personalen ser till att varje barn har det bra inom småbarnspedagogiken. Barnen upplever att de blir hörda och att de uppskattas som den de är.
21. Personalen skapar och upprätthåller en atmosfär i gruppen som bygger på respekt för varje barns individuella kulturella, religiösa och åskådningsmässiga olikheter. Personalen stöder barns flerspråkighet i gruppen.

## Interaktionen mellan de anställda och det mångprofessionella samarbetet

22. Personalen skapar i anslutning till verksamhetskulturen inom småbarnspedagogiken en professionell interaktion baserad på förtroende, uppskattning och respekt.
23. Personalen identifierar de olika yrkesgruppernas yrkesmässiga skyldigheter, kompetens och ansvar som en del av det småbarnspedagogiska arbetet som helhet. Personalen drar nytta av olika slag av kompetens i arbetet och vid utveckling av arbetet.
24. Personalen identifierar det yrkesmässiga ansvar och den kompetens som finns inom personalen och hos samarbetspartnerna och utnyttjar denna kunskap i det mångprofessionella samarbetet.

## Interaktionen mellan personalen och vårdnadshavarna

25. Fostrarsamarbetet bygger på att barnet och dess vårdnadshavare värdesätts och på att relationen är öppen, jämlik och förtroendefull. Av interaktionen framgår att personalen respekterar vårdnadshavarens kännedom om sitt barn och har de kunskaper och färdigheter som behövs i arbetet.
26. Vårdnadshavarna ges möjlighet att delta i planering, genomförande och utvärdering av småbarnspedagogiken. För fostrarsamarbetet planeras olika former och förfaringssätt tillsammans med vårdnadshavarna.

## Lagar, förordningar och föreskrifter

- Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2016). Utbildningsstyrelsen. Föreskrifter och anvisningar 2016:17  
Gymnasielag 629/1998  
Lag om grundläggande utbildning 628/1998  
Lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1295/2013  
Lag om småbarnspedagogik 540/2018  
Lag om yrkesutbildning 531/2017  
Lag om ändring av 1 och 2 § i lagen om Nationella centret för utbildningsutvärdering 582/2015  
Statsrådets förordning om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1317/2013  
Valvira, föreskrift dnr 3344/05.00.00.01/2014. Föreskrift om planen för egenkontroll för privat socialservice och offentlig äldre omsorg: innehåll, uppgörande och uppföljning

## Litteraturlista

- Acksjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class, *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–41.
- Ahnert, L., Lamb, M. E., & Seltenheim, K. (2000). Infant care provider attachments in contrasting child care settings: Group oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 197–209.
- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Tamperensis 2115. Tampere: Tampere University Press.
- Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5, 3–21.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemia, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.
- Akselin, M. L. (2013). Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Tamperensis 1807. Tampere: Tampere University Press.
- Alasuutari, M. & Karila K. (2014). Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. I M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen. Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014: 13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Alasuutari, M. (2006). Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. I K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, AR. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, M., & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children & Society*, 24(2), 100–111.

- Alasuutari, M., Markström, A. M., & Vallberg-Roth, A. C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge.
- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2011). *Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta*. I E. Hujala & L. Turja (red.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 263–275.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). *Käsitteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn*. *Kasvatus* 1, 75–81.
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon asiakirjoissa 1972–2012*. Acta Universitatis Tampereensis 1824. Tampere: Tampere University Press.
- Alila, K. (2017). *Finnish Country Note on Transitions in ECEC. Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2017:27.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris.
- Andersson, B.-E. (1992). *Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren*. *Child Development* 63, 20–36.
- Atjonen, P. & Räisänen, A. (2005). *Voiko arviointi kehittää? Evalenssi* 1, 8–10.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2015) *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.
- Barber, H., Cohrssen, C., & Church, A. (2014). *Meeting the Australian National Quality Standards: A case study of the professional learning needs of early childhood educators*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 21.
- Barnett, W. S. & Hustedt, J. T. (2005). *Head Start's lasting benefits*. *Infants & Young Children*, 18(1), 16–24.
- Berger, S. E. (2010). *Locomotor expertise predicts infants' perseverative errors*. *Developmental Psychology*, 46, 326–336.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair C., Nelson, K. E., Gill, S. (2008). *Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program*. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.
- Bjervås, L. L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan-en diskursanalys*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 312. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bloom, P. J. (2000). *How do we define director competence?* *Child Care Information Exchange*, 138: 13–18.
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). *The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers*. *Elementary School Journal*, 104, 269–287.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. Ed). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2015). *Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work*. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 347–355.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). *Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems*. *Early childhood research quarterly*, 36, 212–222.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard university press.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Educational practices series 1. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). *Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148.

- Brühwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415–436.
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child development*, 83(4), 1229–1244.
- Campbell-Barr, V. (2017). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development & Care*, 187(1), 4558.
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2014). Children with disability in inclusive early childhood education and care: Literature review. Centre for Education Statistics and Evaluation. New South Wales Department of Education and Communities: Sydney, Australia. Tillgänglig: <https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/our-services/children-and-youth/ecec/funding/community-preschool-funding/LiteratureReview-PDSP.PDF>
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC.: Joseph Henry Press.
- Cranmore, J. & Tunks, J. (2015). Brain Research on the Study of Music and Mathematics: A Meta-Synthesis. *Journal of Mathematics Education* 8 (2), 139–157.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51(5), 557–569.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation. 2:a uppl.u* London: Routledge.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27–41.
- Dennis, L. & Horn, E. (2014) The effects of professional development on preschool teachers' instructional behaviours during storybook reading. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1160–1177.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. Teoksessa M. H. Boorstein & M. E. Lamb (toim.), *Developmental psychology: An advanced textbook. 4:e uppl.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 503–554.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. I M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (red.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vas-tapaino, 195–206.
- European Commission (2016). *Competence frameworks: the European approach to teach and learn 21st century skills*. Tillgänglig: <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-frameworks-european-approach-teach-and-learn-21st-century-skills>
- European Parliament (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Tillgänglig: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- European Quality Framework for Early Childhood and Care 2014 Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Tillgänglig: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Faour, B. (2010). Early childhood in the Arab countries: status and challenges. *Early Childhood Care and Education Regional Reports*, No. WCECCE/ref.7, UNESCO, WCECCE.
- Fenech, M. (2013). Quality early childhood education for my child or for all children? Parents as activists for equitable, high-quality early childhood education in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 92–98.

- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children’s imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294–311.
- Haapala, E. (2013). Cardiorespiratory Fitness and Motor Skills in Relation to Cognition and Academic Performance in Children – A Review. *Journal of Human Kinetics* volume 36/2013, 55–68.
- Haapala, E. A., Poikkeus, A. M., Tompuri, T., Kukkonen-Harjula, K., Leppänen, P. H., Lindi, V., & Lakka, T. A. (2014). Associations of motor and cardiovascular performance with academic skills in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 1016–1024.
- Hall, J. S, Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Sirja Blatchford, I. & Taggart, B. (2013). Can preschool protect young children’s cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *School Effectiveness & School Improvement*, 24(2), 155–176.
- Halmetoja, A. (2016). Universalismi sosiaalipolitiikan ideaalina. I A. Halmetoja, P. Koistinen & S. Ojala (red.), *Sosiaalipolitiikan lumo*. Tampere: Tampere University Press, 119–172.
- Hamre, B. K., Downer, J. T., Jamil, F. M., & Pianta, R. C. (2012). Enhancing teachers’ intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. I R. C. Pianta (red.), *Handbook of early childhood education*. New York, NY: Guilford Press, 507–532.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., . . . Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461–487.
- Hannula, M. (2012). Dialogia etsimässä: pienryhmäkeskusteluja luokassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 446.
- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2002). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge.
- Hart, R. (1992). *Children’s participation: from Tokenism to participation*. Innocenti Essays, nr. 4. Florence: UNICEF.
- Hartman, S. C., Warash, B. G., Curtis, R., & Day Hirst, J. (2016). Level of structural quality and process quality in rural preschool classrooms. *Early child development and care*, 186(12), 1952–1960.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. I P.H. Mussen & E.M. Hetherington (red.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development*. New York, NY: Wiley, 103–196.
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 387–425.
- Hay, D.F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84–108.
- Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator*. Spring 2011, 31–47.
- Heckman, J., Pinto, R. & Savelev, P. (2013). Understanding the Mechanism Trough Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review* 103 (6), 2052–2086.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. I S. Parrila & E. Fonsén (red.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–58.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016a). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), 289–309.



- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016b). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156.
- Hillman C.H., Erickson K.I., Kramer A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: a socio-cultural investigation, *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157–171.
- Holtzer, R., Friedman, R., Lipton, R. B., Katz, M., Xue, X., & Verghese, J. (2007). The relationship between specific cognitive functions and falls in aging. *Neuropsychology*, 21, 540–548.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. (1998). Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa – ja mihin suuntaan? *Kasvatus*, 3, 297–309.
- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.), *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 47–60.
- Hujala, E. Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: *Varhaiskasvatus* 90.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 299–314.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus*.
- Huntsinger, C. S., & Pigott, T. D. (2007). Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 595–614.
- Huttunen, E. (1984). Perheen ja päivähoiton yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.
- Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements – And becoming a preschool community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 97–110.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. I K. Karila, M. Hännikäinen, AR Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (red.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Hännikäinen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. I T. Jambor & J. Van Gils (toim.) *Several perspectives on children's play*. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, 147–160.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147–160.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27–44.
- Johansson, E., Emilson, A. & Puroila, A.-M. (2018) Mapping the field: What are values and values education about? I E. Johansson, A.-M. Puroila & A. Emilson (red.) *Value education in early childhood settings; concepts, approaches and practice*. Dordrecht: Springer, 13–31.
- Juutinen, J. (2015) Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa, *Journal of Early Childhood Education Research* 4(2), 159–179.
- Juutinen, J. (2018) Inside or outside? small stories about the politics of belonging in preschools. *Doktorsavhandling. Acta Universitatis Ouluensis* 179. Oulu: Oulun yliopisto.



- Kagan, L. S. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education. I B. Spodek, & N. Saracho (red.), *Issues in Early Childhood Curriculum*. Yearbook in early childhood education, Vol. 2. Teachers College Press, New York.
- Kangas, J. (2016). Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. *Doktorsavhandling*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. I E. Hujala & L. Turja (red.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4:e uppl. PS-kustannus, 78–94.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267 loppuraportti.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. WSOY.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. I K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, AR Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (red.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223.
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595.
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. I K. Karila & L. Lipponen (red.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen raportti ja selvitys 2016:6.
- Karila, K., & Kinos, J. (2010). Päivä lastentarhanopettajana – Mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse. I R. Korhonen, M.L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 284–295.
- Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A. & Siippainen, A. (2017) Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehukset kunnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(4), 392–403.
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 30*.
- Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (2013). Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. I K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (red.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17*. Helsinki: Opetushallitus, 5–54.
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K. & Niilo, A. (2011). Mutual trust between kindergarten teachers and mothers and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(1), 23–37
- Kinnunen, S. & Puroila, A.-M. (2015) 'If my sister was here' – The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood*, 23(2), 236–254.
- Kinos, J. (2002). Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 33(2).
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play, *Early Years*, 37(2), 126–142.
- Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Doktorsavhandling*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2002). Classroom interaction, learning and teaching. I K. Kumpulainen & D. Wray (red.) *Classroom interaction and social learning: from theory to practice*. London: Routledge, 9–16.
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23–31.

- Kvarnström, S. (2008). Difficulties in collaboration: a critical incident study of interprofessional healthcare teamwork. *Journal of interprofessional care*, 22(2), 191–203.
- La Paro, K., A. Williamson and B. Hatfield (2014), "Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R", *Early Education and Development*, 25(6), 875–893.
- Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. I T. Valkonen, M. Siitonen & M. Valo (red.), *Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2010*. Jyväskylä: Prologos, 6–24.
- Laaksonen, V. (2012). Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. *Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. Nuorisotutkimus*, 30(1), 3–19.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Ladd, G.W. & Kochenderfer, B.J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. I W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (red.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 322–345.
- Ladd, G.W. (2000). Peer relations and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359.
- Laine, K. (1998). Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 29(5), 491–500.
- Laukkanen, A. (2016). *Physical Activity and Motor Competence in 4–8-Year-Old Children Results of a Family-Based Cluster-Randomized Controlled Physical Activity Trial*. Doktorsavhandling. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 238.
- Lawrence, V., Houghton, S., Tannock, R., Douglas, G., Durkin, K., & Whiting, K. (2002). ADHD outside the laboratory: Boys' executive function performance on tasks in videogame play and on a visit to the zoo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 447–462.
- Lerkkänen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J. E. (2012) The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279.
- Litjens, I. & Taguma, M. (2010). Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten, *Early childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. & Waldfogel, J. (2007). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18–38.
- Malina, R.M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. 2:a uppl. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., . . . Howes, C., (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
- Mercer, N. (2002). *Developing dialogues*. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.), *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century*. Oxford: Blackwell.

- Moitus, S. & Saari, S. (2004). Menetelmistä kehittämiseen: Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät vuosina 1996–2003. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). European Framework of Quality and Wellbeing Indicators. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University. Tillgänglig: [http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6\\_3\\_CARE\\_Framework\\_of\\_Quality\\_and\\_Wellbeing\\_Indicators.pdf](http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf)
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67–79.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and teacher education*, 55, 143–154.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2017). Knowledge-building patterns in educational dialogue. *International Journal of Educational Research*, 81, 25–37.
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A., & Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157–169.
- Munter, H. (2001). Lapsi aloittaa päivähoidon. I A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Sirenius (red.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita*, 35–63.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). (2002). Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199–206.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). (2005). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537–570.
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muutoutuminen kasvuyhteisöissä. I P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (red.) *Pienten Piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (red.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 289–321.
- Nivala, V. (1999). Päiväkodin johtajuus. *Doktorsavhandling. Acta Universitatis Lappeensis* 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Oandasan, I., Baker, G.R., Barker, K., Bosco, C., D'Amour, D., Jones, L., Kimpton, S., Lemieux-Charles, L., Nasmith, L., San Martin Rodriguez, L., Tepper, J. & Way, D. (2006). *Teamwork in healthcare: Promoting effective teamwork in healthcare in Canada. Policy synthesis and recommendations*. Canadian health services research foundation.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Onnismaa, E. L., & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277.
- Onnismaa, E. L., Tahkokallio, L., & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years*, 35(2), 197–210.

- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8(2), 6–21.
- Paananen, M. (2017). Imaginaries of Early Childhood Education: Societal roles of early childhood education in an era of accountability. *Doktorsavhandling*. University of Helsinki. Helsinki Studies in Education, 3.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkänen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (3), 248–261.
- Parrila, S. (2002). Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. *Doktorsavhandling*. Acta Universitatis Ouluensis E59. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Parrila, S., & Fonsén, E. (2016). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of playing. *Child Development* 69 (3), 577–598.
- Pence, A. & Moss, P. (1994). Towards an inclusionary approach in defining quality. P. Moss & A. Pence (red.). *Valuing Quality on Early Childhood Services*. London: Paul Chapman Publishing, 1–10.
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V., & Bryant, D. M. (2017). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 87–97.
- Peters, S. (2010). Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education. Ministry of Education: Wellington, New Zealand.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Manual, Pre-K. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3).
- Pitkänen, K., Hievanen, R., Kirjavainen, T., Suortamo, M., & Lepola, L. (2017). Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Poikonen, P.-L. (1999). Yhteistä polkua etsimässä: esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos, A, Tutkimuksia: 1.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J., & Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38, 102–120.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. (2012) Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *JECER* 1(1), 22–43.
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017.
- Puroila, A.-M., Estola, E. & Syrjäjä, L. (2012) Having, loving, being: Children's narrated well-being in a Finnish Day Care Centre. *Early Childhood Development and Care* 182(3–4), 345–362.
- Putkinen, V. (2014). Musical activities and the development of neural sound discrimination. *Doktorsavhandling*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitos.
- Pääjoki, T. (2017). Lasten taiteellinen toimijuus. I E. Hujala & L. Turja (red.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4:e uppl. Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–120.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2017). Liikkuva lapsi. I E. Hujala & L. Turja (red.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4:e uppl. Jyväskylä: PS-Kustannus, 136–149.

- Raittila, R., & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. I M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (red.), Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 283–292.
- Rantala, A. (2002). Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Doktorsavhandling. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 198. Jyväskylän yliopisto.
- Rantala, K. (2014). Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Tamperensis 1913. Tampere: Tampere University Press.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. I K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (red.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Repo, L. (2015). Bullying and its prevention in early childhood education. Doktorsavhandling. Käyttäytymistieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018.
- Resa, E., Ereky-Stevens, K., Wieduwilt, N., Penderi, E., Anders, Y., Petrogiannis, K., & Melhuish, E. (2016). Overview of quality monitoring systems and results of moderator analysis. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P. & D’Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine* 45 (9), 1273–1284.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy, and J. Soler (Eds.) *Pedagogy and practice: Culture and identities*. Thousand Oaks, CA: Sage, 58–74.
- Roos, P. (2015). Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampere University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. I N. Eisenberg (red.) *Handbook of Child Psychology. Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development*. 6:e uppl. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 619–700.
- Ruokonen, I. (2017). Lapsen musiikillinen maailma. I E. Hujala & L. Turja (red.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4:e uppl. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–135.
- Ruprecht, K., Elicker, J., & Choi, J. Y. (2016). Continuity of care, caregiver–child interactions, and toddler social competence and problem behaviors. *Early Education and Development*, 27(2), 221–239.
- Rutanen, N. & Hännikäinen, M. (2016). Care, Upbringing and Teaching in ‘Horizontal’ Transitions in Toddler Day-Care Groups. I E.J. White & C. Dalli (red.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice. Policy and Pedagogy with Under-three Year Olds: Cross-disciplinary Insights and Innovations*. Springer, 57–72.
- Räisänen, A. (2005). Kehittävään arviointiin. I H.K. Lyytinen & A. Räisänen (red.) *Kehittämisseuuntaa arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 109–127.
- Rönkä, A., Laakso, M.-L., Tammelin, M., Metsäpelto, R.-L., Sevon, E., Turja, L. & Poikonen, P. 2014. Aikuisten työ rytmittää lasten arjen. *Hyvinvointikatsaus*, 24 (1), 36–43.
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana. I M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (red.), *Valloittava varhaiskasvatus–Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 163–176.



- Salminen, J., & Poikonen, P. L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. I M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (red.), *Valloittava varhaiskasvatus–Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 56–74.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L., & Rasku-Puttonen, H. (2014). Teachers' Contribution to the Social life in Finnish Preschool Classrooms During Structured Learning Sessions. *Early Child Development and Care*, 184, 416–433.
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed Classroom Quality Profiles of Kindergarten Classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23, 654–677.
- Salminen, J., Muhonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2018). Patterns of dialogic teaching in toddler classrooms in seven European countries. *Manuskript*.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., & Toth, K. (2014). Influences on students' social-behavioural development at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE). DfE Research Brief RB351. DfE: London.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Hunt, S. (2008). Effective Pre-school and Primary Education 3–11 Project (EPPE 3–11): Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 6, Institute of Education, University of London.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool, *International Journal of Early Years Education*, 15:2, 197–217.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107–117.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24(6), 877–897.
- Siraj-Blatchford (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77–89.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education Press.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. OECD Education Working Paper No. 176.
- Slot, P. L., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. P. M. (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: secondary analyses of large scale studies in five countries. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Slot, P., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge.
- Son, S.-H., & Meisels, S. J. (2006). The relationship of young children's motor skills to later reading and math achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 755–778.
- Stipek, D. J., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375–397.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest* 60 (2), 290–306

- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1995–2009.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M., & Kontu, E. (2014). Lasten stressinsäätely, reagoitaitapumukset ja leikkikäyttäytyminen päiväkotiympäristössä. *Psykologia* 49(3), 184–197.
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40, 680–695.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. *Effective Pre-School Education*. London: DfES /Institute of Education, University of London.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A., & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377–390.
- Taggart, B., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Melhuish, E. C., Sammons, P. and Walker-Hall, J. (2000), The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 5 – Characteristics of the Centres in the EPPE Sample: Interviews. London: DfEE / Institute of Education, University of London.
- Tammi, T. & Hohti, R. (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 69–83.
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Muotka, J. & Nurmi, J.-E. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, 64, 150–161.
- Tauriainen, L. (2000). Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Doktorsavhandling. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Retrieved from Gothenborg: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100426090811/11.pdf>
- Tomprowski, P. D., McCullick, B. A. & Pesce, C. (2015). *Enhancing children's cognition with physical activity games*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. I O. Ikonen & P. Virtanen (red.) *Erilainen oppija-yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. I E. Hujala & L. Turja (red.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4:e uppl.* Jyväskylä: PS-kustannus, 38–55.
- UNESCO (2011). *ICT competency framework for teachers*. Paris: UNESCO.
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1(1), 1–23.
- Van Velzen, W., Miles, M., Elholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making school improvement work*. Leuven: Belgium ACCO.
- Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016. (2016). Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 21.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction. I G. Wells & G. Claxton (red.), *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century*. Oxford: Blackwell, 1–17.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Doktorsavhandling. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 501.
- Virtanen, P. (2007). *Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen*. Helsinki: Edita.

- Vlasov, J. (2018). Reflecting Changes in early childhood education in the USA, Russia and Finland. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Tamperensis 2416. Tampere: Tampere University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väljjarvi, J. & Kupari, P. (2010). Koulutuksen arvioinnin näkökulmat ja arviointien hyödyntäminen. I E. Korkeakoski & P. Tynjälä (red.). Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50, 21–28.
- Värri, V.-M. (2002). Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Yan, W. & Lin, Q. (2005). Effects of class size and length of day on kindergartners' academic achievement: Findings from early childhood longitudinal study. *Early Education and Development*, 16(1), 49–68.



Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) är ett fristående ämbetsverk för utbildningsutvärdering. Utvärderingscentret genomför utvärderingar av utbildningen samt av den verksamhet som bedrivs av utbildningsanordnarna, allt från småbarnsfostran till högskoleutbildning. Utvärderingscentret genomför också utvärderingar av lärrresultat inom den grundläggande utbildningen och inom utbildningen på andra stadiet. Till utvärderingscentrets uppgifter hör också att stödja utbildningsanordnarna och högskolorna i frågor som gäller utvärdering och kvalitetshantering samt att utveckla utvärdering av utbildning.

Dokumentet *Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet* hör till det uppdrag som Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) har i fråga om att utveckla utvärderingen av småbarnspedagogiken. Dokumentet riktar sig till anordnare och privata serviceproducenter av småbarnspedagogik som stöd för självvärdering och kvalitetsledning.

Syftet med dokumentet är att på ett målinriktat och systematiskt sätt att ge anordnarna av småbarnspedagogik och privata tjänsteproducenter stöd i att förverkliga kvalitetsledning och självvärdering. Dessutom skall dokumentet erbjuda redskap för strukturell och innehållsmässig utvärdering av småbarnspedagogiken. Dokumentet innehåller en sammanställning av forskningen kring vad småbarnspedagogikens kvalitet består av samt forskningsbaserade indikatorer som beskriver den finländska småbarnspedagogikens kvalitet.

ISBN 978-952-206-483-7 (hft.)

ISBN 978-952-206-484-4 (pdf)

ISSN 2342-4176 (tryckt)

ISSN 2342-4184 (online)

ISSN-L 2342-4176



Nationella centret för  
utbildningsutvärdering  
PB 380 (Hagnäskajen 6)  
00531 HELSINGFORS

E-post: kirjaamo@karvi.fi  
Telefonväxel: +358 29 533 5500

karvi.fi